

# Intervención basada en conceptos sobre elementos de la conversación oral en estudiantes de ELE

Alberto Vilchez Veleda

---

TESI DOCTORAL UPF / 2021

DIRECTORS DE LA TESI

Dra. Carmen López Ferrero  
Dr. Eduardo Negueruela Azarola

**DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LENGUATGE**





*A l'Amuritu i a la petita Amèlia*



## **AGRADECIMIENTOS**

Hacer una tesis doctoral es un proceso cargado de complejidad. Es un periodo de la vida en el que el ámbito personal se comprime para dedicarte a profundizar en una idea con unos objetivos en mente que, en muchas ocasiones, se vuelven inalcanzables. El proceso de insertar una investigación relevante en los marcos de pensamiento -que a lo largo de los años diferentes autores han ido construyendo en la comunidad científica- resulta imposible sin la ayuda de todas las personas que han dejado su sello en la investigación que aquí presentamos. Sin todos ellos nada de lo que viene a continuación hubiera sido posible. A todos vosotros os quiero agradecer vuestros comentarios, consejos, ayuda, paciencia, inspiración, ánimo y cariño.

En primer lugar, a mi directora, la Dra. Carmen López Ferrero. Estoy enormemente agradecido por toda tu guía, rigurosidad académica, comprensión y amabilidad. Gracias por tu confianza y por todo el tiempo que me has dedicado a lo largo de estos cuatro años y medio. Sin tu ayuda no hubiera avanzado tanto en esta investigación como lo que se ha recorrido finalmente. Gracias también por tu flexibilidad, por tus -siempre maravillosas- correcciones, preguntas -para hacerme dudar, pensar y llegar más lejos- y sugerencias. Por apoyarme en una investigación que se salía del planteamiento inicial y por acompañarme en todo momento a lo largo de los cambios que se han ido produciendo durante esta formación predoctoral.

En segundo lugar, a mi director, el Dr. Eduardo Negueruela. Conocerte y tener la posibilidad de que formarás parte de mi investigación es algo por lo que siempre te estaré agradecido. Gracias por tu orientación y mediación sociocultural y por todas las ideas que han hecho que el planteamiento inicial se transformara de esta manera. Creer en la agentividad total del doctorando genera un poco de pánico pero, al final, se agradece. Gracias por hacerme sentir como en casa cada vez que os he visitado en el ILCE y abrir sus puertas de par en par en una época en la que los gestos altruistas en beneficio de la investigación académica, desgraciadamente, no abundan. Los datos de esta tesis, entre muchas otras cosas, son gracias a ti. He aprendido muchísimo contigo y espero seguir haciéndolo durante los próximos años.

Me gustaría agradecer al tribunal de mi plan de investigación, formado por la Dra. Carme Bach, el Dr. Jaume Batlle y a la Dra. Carmen González por todos sus comentarios, orientaciones e ideas para seguir adelante con mi investigación en un momento en el que estaba lleno de dudas.

Dentro de la comunidad de la UPF, me gustaría agradecer de forma especial a Daniel Cassany -gràcies per la teva generositat, els teus consells i el teu temps amb els doctorands. Fas de la UPF un lloc millor, més amable i humà-, Encarna Atienza -ha sido un placer ser tu alumno y tu colega-, Ernesto Martín -por inspirarnos tanto en el mundo del ELE- y Carme Bach -per ser una colega excepcional-. Quiero dar las gracias, de nuevo, a la Dra. Carmen López por habernos hechos partícipes del grupo ECODAL y por habernos dado la oportunidad a los doctorandos de sentirnos uno más entre tanta gente tan brillante. Ha sido un placer poder asistir a las reuniones del grupo durante estos años. También me gustaría agradecer a mis compañeros doctorandos de Gr@el (y a Daniel Cassany, de nuevo, por dedicar tanto tiempo a mantener el grupo vivo y darnos la posibilidad de aprender en cada sesión) todo su cariño y charlas que hacían que todo fuera más llevadero en las épocas de desánimo: Denise Holguin, Yris Casart, Laura Acosta, Aina Obis, Liudmila Shafirova, Leticia Tian Zhang, Marina Pérez, Emmy González y Ana Castaño. ¡Os echaré de menos!

Me gustaría hacer una mención especial a todas las personas que han aparecido en mi vida fruto del universo sociocultural. En primer lugar, a Olga Esteve. Olga, gràcies per encendre la flama d'una llum que quan s'encén ja mai s'apaga. Sense tu no hauria estat possible que moltes persones haguéssim accedit a l'univers vygotskià. Gràcies per la teva assignatura 'processos d'aprenentatge', per il.luminar als docents, per portar-nos a Pamplona a la primera trobada sociocultural, pels consells, les xerrades i la teva energia inesgotable i tan positiva.

A mi amigo Dirk Lagerwaard. Por todos los momentos juntos: Barcelona, Pamplona, New York y Pittsburgh. He aprendido y reído a tu lado a partes iguales. Espero que sigamos disfrutando juntos de la vida y, quizás, llevando a cabo proyectos pedagógicos relevantes para los profesores que promuevan charlas interminables sobre psicología sociocultural.

A todo el grupo de GRAULA, del que me hace una ilusión especial formar parte: Lidia Vilaseca, Ángela Carretero, Yolanda Menjibar, Eva Surribas, Francesc Fernández y compañía. Gracias por ser el caldo de cultivo perfecto para el desarrollo de propuestas de aula valientes y por aguantar todas las presentaciones del proceso de mi tesis, que no han sido pocas. Habéis sido una fuente increíble de consejos y desarrollo.

A mi amiga y compañera de aventuras académicas socioculturales, Àngels Ferrer. Es un placer tenerte cerca y seguir lidiando con los retos académicos juntos. La vida de un doctorando se hace más llevadera con personas con quien compartir momentos tan agradables y llenos de risas. Gràcies per tot companya! Al equipo del ILCE encabezado por Eduardo Negueruela y con tan buena gente: Ares Miquel, Ivonne Gavela, Carlos Gámez, Alba Medialdea, Susana Medinabeitia e Irazu Peña, entre muchos otros. A los profesores del ámbito sociocultural que me han ayudado a seguir adelante en momentos en los que la investigación se estancaba: Próspero García -tu ayuda ha sido, verdaderamente, esencial para el desarrollo de esta tesis-, Elena Verdía -ha sido un verdadero placer conocerte dentro de este mundo sociocultural y poder compartir ratos tan agradables a tu lado-, Antoni Fernández y Queta Aguiló.

Quiero agradecer de forma especial al Dr. Javier Muñoz Basols por su generosidad ilimitada; por abrirme las puertas de la *University of Oxford* para realizar mi estancia internacional, por nuestros encuentros en *Gail's* y por darme la oportunidad de colaborar en múltiples proyectos que espero que algún día puedan arrancar. Quiero agradecer también, de forma muy especial y afectuosa, al Dr. Enrique del Rey y a Marie Trinxant por su labor como los anfitriones perfectos en una ciudad tan maravillosa como Oxford.

Muchas gracias a todos los estudiantes de ELE que han accedido a participar en esta investigación por su comprensión, amabilidad, paciencia e interés. Sin ellos, nada de esto sería posible.

Quiero dar también las gracias a todas aquellas personas que forman parte de mi vida: a mis padres, mi abuela y mis amigos -en especial a Vidal por sus modelos para representar las OBAs y a Abel por su ayuda verbalizando modelos- que han tenido la paciencia necesaria para sufrir mi poca flexibilidad y libertad de movimientos en estos

últimos años. A Max Carey por su ayuda con el inglés académico: ¡un abrazo amigo!  
Gracias a todos por esperar.

Por último, quiero hacer -a modo de colofón de estos agradecimientos- una dedicatoria especial a la persona con la que he compartido mi vida estos últimos, intensísimos y enriquecedores 9 años y quien ha sido una verdadera fuente de inspiración, apoyo constante, amor incondicional y transformación en mi vida. Samanta. Gràcies per ser-hi, per creure, per aconseguir trobar el punt perfecte entre la motivació i l'exigència. Gràcies per escollir ser companys de vida, de reptes, de viatges, de dificultats i d'alegries. Pel teu amor i per la teva passió. Per estar construint una petita família junts. T'estimo infinit. I a la petita Amèlia: espero que no recordis totes les hores que no hi era durant els teus primers 7 mesos de vida perquè estava acabant la tesi al *coworking*. Els teus somriures i mirades han compensat la falta de son. T'estimo petitona, ets el millor regal que podriem tenir.



## **Resumen**

La tesis que aquí se presenta tiene como objetivo principal documentar la ampliación de la toma de conciencia comunicativa de dos estudiantes de ELE de nivel B2 mediante la aplicación de una secuencia didáctica en CBI que toma como referencia las investigaciones se han realizado en esta línea en el ámbito de la gramática (Negueruela, 2003; García, 2012; Fernández, 2018), la pragmática (van Compernelle, 2012, van Compernelle y Henery, 2014) y la formación de profesores (Esteve, 2018). Para llevar a cabo este cometido, se promueve el desarrollo de dos conceptos: el continuo entre la función transaccional e interpersonal (Hall, 2001) y los roles de los interlocutores (Di Pietro, 1987). Para ello, se recogen tres tipos de datos con el fin de: i) indagar en las bases de orientación de los estudiantes y en el conocimiento que declaran sobre la conversación oral en español ii) mostrar el control sobre los conceptos en la evaluación de diferentes conversaciones orales y iii) observar la producción de conversaciones en escenarios. La investigación presenta como resultado el análisis de dos estudiantes que forman parte de cada uno de los dos subgrupos que conforman esta investigación: el de estudiantes que materializan sus bases de orientación en una representación que guía su actuación y el de estudiantes que materializan sus bases de orientación en representaciones que únicamente nombran los elementos que las forman.

## **Resum**

La tesi que aquí es presenta té com a objectiu principal documentar l'ampliació de la presa de consciència comunicativa de dos estudiants d'espanyol com a llengua estrangera (ELE) de nivell B2 mitjançant l'aplicació d'una seqüència didàctica en CBI que pren com a referència les recerques que s'han realitzat en aquesta línia en l'àmbit de la gramàtica (Negueruela, 2003; García, 2012; Fernández, 2018), la pragmàtica (van Compernelle, 2012, van Compernelle i Henery, 2014) i la formació de professors (Esteve, 2018). Per a dur a terme aquesta comesa, es promou el desenvolupament de dos conceptes: el continu entre la funció transaccional i interpersonal (Hall, 2001) i els rols dels interlocutors (Di Pietro, 1987). Per a això, es recullen tres tipus de dades amb la finalitat de: i) indagar en les bases d'orientació dels estudiants i en el coneixement que declaren sobre la conversa oral en espanyol ii)mostrar el control sobre els conceptes en l'avaluació de diferents converses orals i iii)observar la producció de converses en escenaris. La recerca presenta com a resultat l'anàlisi de dos estudiants que formen part de cadascun dels dos subgrups que conformen aquesta recerca: el d'estudiants que materialitzen les seves bases d'orientació en una representació que guia la seva actuació i el d'estudiants que materialitzen les seves bases d'orientació en representacions que únicament nomenen els elements que les formen.

## **Abstract**

The main objective of this dissertation is to extend the communicative awareness of a group of students of Spanish as a Foreign Language (ELE) at level B2 through the application of a didactic sequence in CBI that takes as a reference the previous studies carried out in this line in the field of grammar (Negueruela, 2003; García, 2012; Fernández, 2018), pragmatics (van Compernelle, 2012, van Compernelle and Henery, 2014) and teacher training (Esteve, 2018). To carry out this task, the development of two concepts is promoted: the continuum between the transactional and interpersonal function (Hall, 2001) and the roles of the interlocutors (Di Pietro, 1987). For this purpose, three types of data are collected in order to: i) investigate the students' orienting basis of action and the knowledge they declare about oral conversation in Spanish ii) show the control over the concepts in the evaluation of different oral conversations and iii) observe the production of conversations in scenarios. The research presents as a result the analysis of two students that are part of each of the two subgroups that make up this research: the students that materialize their orienting basis of action in a representation that guides their performance and the students that materialize their orienting basis of action in representations that only name the elements that form them.



## **PREFACIO**

### *Orígenes académicos y evolución en la investigación*

En octubre de 2016 inicié mis estudios de doctorado en la Universitat Pompeu Fabra con la Dra. Carmen López Ferrero como directora. La idea inicial -que se originó en mi trabajo final de máster al realizar una investigación sobre los géneros discursivos en la enseñanza de ELE- era implementar una metodología que tomara como eje los géneros discursivos para diseñar una secuencia de aprendizaje que fomentara la mejora de la competencia discursiva de aprendices de ELE de nivel A2 en géneros transaccionales orales. Esta idea inicial partía de la importancia del texto como unidad de enseñanza, algo que desde el MCER quedaba patente al afirmar que ‘no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto’ (2001:91). La concepción del texto como unidad básica ha sido defendida por algunos autores (Martín Peris y Esteve, 2013) que a la vez señalan que pese a su sólida consideración dentro de la comunicación han sido dejados de lado no solo en las ciencias del lenguaje, sino también en algunos programas de enseñanza de segundas lenguas al trabajar con unidades inferiores como la oración sintáctica o el enunciado nociofuncional. La veracidad de este hecho puede ser corroborada gracias a la tesis doctoral de Muñoz (2017) en la que hace un análisis del tratamiento de la subcompetencia discursiva en los manuales de ELE que han aparecido durante los últimos 10 años, donde atestigua que el uso de los textos como eje vertebrador sigue estando relegado a un segundo plano ya que ‘sigue habiendo una fuerte presencia de la gramática de la oración’ (2017:531) y, por lo tanto, el desarrollo de la subcompetencia discursiva ‘no recibe un tratamiento didácticamente adecuado en los materiales de español como lengua extranjera publicados recientemente’ (Muñoz, 2017:531).

Fruto de esta reflexión sobre la presencia del texto -plasmado mediante el uso de géneros- y su tratamiento en la enseñanza de ELE nace una de las primeras direcciones que se tomaron en el desarrollo de la investigación que aquí se propone.

En la fase inicial de esta tesis, el foco se situó en el desarrollo de una metodología basada en los géneros del discurso que tomara como referencia las dimensiones en las que se manifiesta cada género en la lengua: dimensión textual (una microtextual que

incluye los exponentes lingüísticos y los conocimientos formales de la lengua y una macrotextual que incluye las secuencias, secciones y movimientos así como los conocimientos temáticos) y una dimensión discursiva. La idea era situarse en el plano discursivo para llevar al aula algunas de las características que define el modelo SPEAKING de Hymes (1972): *Situations, Participants, Ends, Key, Instrumentalities, Norms, Genre*. En esta primera aproximación, se tomaban algunos postulados de la psicología sociocultural como la Zona de desarrollo próximo y, pese a no concebirse en ese momento en su totalidad como eje sobre el que se desarrollaba la secuencia didáctica, la *Concept-Based Instruction*. La secuencia didáctica fruto de estas primeras pesquisas se diseñó en torno a un modelo de tres pasos: conceptualización del género, modelado y actuación. Cada uno de los pasos integraba elementos de la CBI, la ZDP y la *Text-based syllabus design* (en adelante, TBSD) generando dificultad a la hora de integrarlo en el aula para su transformación en actividades que cumplieran los objetivos que nos habíamos marcado inicialmente: mejorar la competencia discursiva de los estudiantes en un género determinado.

Lo que inicialmente iba a convertirse en una recogida de datos que proporcionara información para el análisis de la herramienta que se había diseñado se convirtió en una actividad de aula que no cumplió con las expectativas del investigador ni de los aprendices. Aquí es donde realmente empieza el proceso de transformación del investigador. Ante la opción de ver esta primera aproximación al aula como un intento frustrado se optó por revisar cuáles eran los factores que habían causado problemas en los participantes de este experimento.

En primer lugar, el acercamiento del trabajo de las dimensiones del género a estudiantes de nivel A2 en conversaciones transaccionales cara a cara no supuso un reto: los estudiantes, en la fase de producción previa a la conceptualización, no encontraron dificultades discursivo-textuales en su actuación y, por lo tanto, las posteriores actividades dirigidas a la toma de conciencia de las dimensiones no provocaron el efecto esperado. Por otro lado, las actividades dirigidas a fortalecer el componente discursivo se limitaban a identificar los elementos que intervenían en esta dimensión, sin desarrollar conceptos asociados a su toma de conciencia. Sin embargo, el componente textual seguía aflorando en el diseño de la herramienta, pidiendo a los estudiantes que relacionaran las funciones prototípicas del género que habían representado, algo que

inicialmente no nos habíamos marcado como objetivo de esta investigación. Además, la aplicación de la CBI se había encarado sin haber profundizado lo suficiente en los aspectos teóricos para poder hacer un uso de la psicología sociocultural en una secuencia didáctica. Por todo lo anterior, se tomó la decisión de incorporar en el proyecto a un profesor que pudiera estar interesado en el desarrollo de la competencia discursiva a través de una metodología de corte sociocultural. Fue en este momento cuando el Dr. Eduardo Negueruela se sumó como codirector de la investigación y realicé una estancia de varias semanas en su centro, la Universidad de Navarra, donde pudimos discutir el uso de esta herramienta inicial y cómo aplicar CBI a un campo que no había sido explorado con anterioridad (hasta el momento, solo se había llevado a la enseñanza de gramática, pragmática y formación de profesores).

Una de las primeras acciones que tomamos fue la de redefinir el objetivo de la investigación. La mejora de la competencia discursiva dio paso a la toma de conciencia en la conversación oral. Eso no significa que el objetivo final del modelo didáctico no sea -a largo plazo-, reforzar la competencia discursiva. Sin embargo, establecemos un marco de actuación referido a una representación de los géneros -en este caso, del mismo modo que habíamos definido inicialmente, de las conversaciones transaccionales cara a cara- no prototípica: eventos comunicativos orales transaccionales donde se producen alteraciones al modelo que habitualmente se da -que era el modelo que se utilizó en la primera secuencia- representados mediante lo que Di Pietro (1987) llama *Scenarios*: representaciones de situaciones comunicativas que generan tensión entre los participantes al llevarse a cabo con elementos imprevistos por los hablantes que participan. Por otro lado, tomamos el concepto de comunicación interpersonal de Hall (2001), que considera los eventos comunicativos más allá de la dicotomía entre transacción e interacción para ofrecer un modelo en el que los eventos comunicativos se representan como una progresión bidimensional en la que todas las actividades pueden ser ubicadas (Hall, 2001:137) y donde el rol de los participantes toma una relevancia determinante en el transcurso de la conversación. Estos fueron los aspectos que se llevaron al aula como concepto a desarrollar por los estudiantes mediante el uso de actividades que reflexionaban sobre la variabilidad de los eventos comunicativos que, a priori, pueden considerarse puramente transaccionales.

Estos cambios en la secuencia didáctica inicial se llevaron al aula y los datos fruto de su aplicación se recogieron en dos grupos de estudiantes de la Universidad de Navarra, durante el mes de octubre de 2018. Los datos obtenidos en esta recogida piloto sirvieron para que el interés por la CBI en la comunicación interpersonal siguiera creciendo -y nuevas ideas para la mejora de la herramienta afloraran- y aprovechamos para presentar la secuencia didáctica en la vigésimoquinta *Sociocultural Theory and Second Language Learning conference* en Pittsburgh, Estados Unidos. El *feedback* obtenido en la conferencia nos proporcionó ideas para mejorar algunos de los aspectos que formaban el núcleo de la secuencia en CBI y al cabo de dos semanas, ya en noviembre de 2018, se volvieron a recoger datos de aula con la nueva secuencia didáctica mejorada. En un principio considerábamos estos datos como los definitivos para analizar y obtener respuestas a las preguntas de investigación planteadas. Sin embargo, debido a la complejidad inicial de aplicar CBI en un ámbito no explorado anteriormente, la revisión bibliográfica que realicé durante mi estancia en la universidad de Oxford, así como las discusiones que se generaron con el supervisor de dicha estancia, el Dr. Javier Muñoz Basols, despertaron algunas dudas en cuanto al diseño del concepto desarrollado en los datos obtenidos. Esta cuestión unida a la posibilidad de realizar un curso de 40h dirigido, únicamente, a la mejora de la comunicación interpersonal no dejaron lugar a dudas: se realizaría una última y definitiva recogida de datos durante el mes de mayo y junio de 2019 en el instituto de lenguas y cultura española (ILCE) de la Universidad de Navarra.

La cantidad de datos recogidos fue abundante y el *feedback* de los estudiantes resultó ser muy positivo. Desde entonces y hasta la finalización de esta tesis, se ha seguido un proceso circular de aproximación a los datos que ha ido configurando el aspecto final de esta investigación. Estoy contento con el resultado de lo que puedo afirmar que es una visión particular de un fenómeno determinado que ha sido totalmente mediada por la confluencia entre mi yo académico y mi yo personal. La sensación que me ha perseguido durante estos años es que me adentraba en un terreno no explorado, donde contaba con el bagaje de lo que otros habían hecho en ámbitos distintos, pero con la inexperiencia de un doctorando que se sienta a leer e interpretar para poder transmitir a los que vayan a leer esta tesis las decisiones que se han ido tomando a lo largo de este proceso de escritura. No ha sido fácil situarse, tomar los conceptos teóricos, entenderlos, manipularlos, decidir la metodología de investigación y el proceso de



selección de participantes para el análisis. Sin embargo, creo que es una muestra de datos relevante para una primera aproximación a la enseñanza mediante CBI de aspectos discursivos. Ha sido un reto mayúsculo que espero que pueda servir para que genere interés por seguir investigando en este ámbito -percibido desde la psicología sociocultural- y genere debate para cuestionar lo que aquí presentamos con el objetivo de poder, entre todos, seguir avanzando en la enseñanza de la conversación oral.



## ÍNDICE

Agradecimientos.....	V
Resumen.....	IX
Resum.....	X
Abstract.....	XI
Prefacio.....	XIII
Índice de contenidos.....	XIX
Lista de figuras.....	XXIII
Lista de tablas.....	XXV
Relación de siglas y acrónimos.....	XXIX

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Estado de la cuestión .....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Estudios dirigidos a la destreza oral en L2 y ELE .....	5
1.1.2 Estudios dirigidos a la enseñanza por conceptos (CBI) .....	8
1.1.2.1 Estudios de CBI dirigidos a la enseñanza de gramática.....	9
1.1.2.2 Estudios de CBI dirigidos a la enseñanza de pragmática .....	12
1.1.2.3 Estudios de CBI dirigidos a la formación del profesorado.....	14
1.1.2.4 Resumen de los estudios revisados .....	16
<b>1.2 Objetivos y preguntas de investigación .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Estructura de la tesis .....</b>	<b>17</b>
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS (I): LA PSICOLOGÍA SOCIOCULTURAL .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Teorías del aprendizaje de segundas lenguas .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 La psicología sociocultural de Vygotsky .....</b>	<b>25</b>
2.2.1 Introducción .....	25
2.2.2 Aproximación teórica a los términos socioculturales .....	30
2.2.2.1 Mediación: del MCER a la psicología sociocultural .....	30
2.2.2.2 La categorización del conocimiento en conceptos espontáneos y científicos.....	37
2.2.2.3 Internalización de conceptos.....	39
<b>2.3 La enseñanza por conceptos (CBI).....</b>	<b>40</b>
2.3.1 Aplicación del modelo de Gal'perin en la enseñanza de L2 .....	41
2.3.1.1 OBA .....	44
2.3.1.2 SCOBA .....	46
2.3.1.3 OBA transformada.....	52
2.3.1.4 Verbalización: pensamiento comunicado y dialógico.....	53
2.3.3 Integración de los conceptos clave en CBI en una secuencia didáctica .....	55
<b>2.4 Síntesis .....</b>	<b>57</b>

<b>3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS (II) LA CONVERSACIÓN.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Las competencias del discurso oral.....</b>	<b>59</b>
3.1.1 Competencia interaccional y competencia conversacional.....	61
3.1.2 La competencia estratégica y la toma de conciencia conversacional.....	62
<b>3.2 La Conversación oral .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Hacia una visión conceptual de la conversación oral.....</b>	<b>75</b>
3.3.1 Un continuo entre la función transaccional e interpersonal.....	77
3.3.2 Los roles de los participantes en las actividades de interacción oral.....	81
<b>3.4 Síntesis .....</b>	<b>84</b>
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1 Opciones metodológicas .....</b>	<b>87</b>
<b>4.2 Preguntas de investigación .....</b>	<b>89</b>
<b>4.3 Contexto del estudio y participantes .....</b>	<b>90</b>
<b>4.4 Recogida de datos.....</b>	<b>94</b>
4.4.1 Datos de la fase de visibilización .....	98
4.4.1.1 Secuencia de actividades.....	99
4.4.1.2 Corpus de datos.....	105
4.4.2 Datos de la fase de confrontación .....	105
4.4.3 Datos de la fase de transformación .....	109
4.4.3.1 Secuencia de actividades.....	110
4.4.3.2 Corpus de datos.....	112
<b>4.5 Impacto de las pruebas piloto en la recogida de datos principal.....</b>	<b>113</b>
4.5.1 Elección de conceptos para la toma de conciencia de la conversación oral.....	115
4.5.2 La secuencia didáctica en CBI y sus fases .....	117
4.5.3 El uso de OBAs en la secuencia didáctica.....	118
4.5.4 El uso de SCOBAs en la secuencia didáctica .....	120
<b>4.6 Metodología de análisis.....</b>	<b>125</b>
4.6.1 Análisis de los conceptos de continuo y roles de los participantes.....	129
4.6.2 Análisis de la toma de conciencia comunicativa en la conversación oral.....	132
4.6.3 Tipos de datos analizados .....	133
4.6.3.1 Datos de definición .....	133
4.6.3.2 Datos de verbalización .....	134
4.6.3.3 Datos de producción.....	136

<b>5. ANÁLISIS.....</b>	<b>139</b>
<b>5.1 Selección de muestras del corpus para el análisis .....</b>	<b>139</b>
<b>5.2 Análisis de datos: Natalia .....</b>	<b>146</b>
5.2.1 Datos personales .....	146
5.2.2 Análisis de los datos de definición.....	147
5.2.2.1 Análisis del desarrollo conceptual para el continuo T/I y los roles de los interlocutores.....	148
5.2.2.1.1 Análisis del cuestionario y las reflexiones finales.....	149
5.2.2.1.2 Análisis de la OBA y la TOBA.....	152
5.2.2.2 Análisis de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral .....	161
5.2.3 Análisis de los datos de verbalización.....	166
5.2.3.1 Análisis de las verbalizaciones con el esquema de codificación multidimensional	166
5.2.3.2 Análisis del desarrollo de la toma de conciencia de la conversación oral .....	169
5.2.3.2.1 Conversación #1 .....	170
5.2.3.2.2 Conversación #2 .....	172
5.2.3.2.3 Conversación #3 .....	173
5.2.3.2.4 Resumen.....	174
5.2.4 Análisis de los datos de producción: toma de conciencia comunicativa en la conversación oral .....	175
<b>5.3 Análisis de datos: Wanda .....</b>	<b>180</b>
5.3.1 Datos personales .....	180
5.3.2 Análisis de los datos de definición.....	180
5.3.2.1 Análisis del desarrollo conceptual para el continuo T/I y los roles de los interlocutores.....	181
5.3.2.1.1 Análisis del cuestionario y las reflexiones finales.....	182
5.3.2.1.2 Análisis de la OBA y la TOBA.....	185
5.3.2.2 Análisis de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral .....	191
5.3.3 Análisis de los datos de verbalización.....	194
5.3.3.1 Análisis de las verbalizaciones con el esquema de codificación multidimensional	194
5.3.3.2 Análisis del desarrollo de la toma de conciencia de la conversación oral .....	198
5.3.3.2.1 Conversación #1 .....	198
5.3.3.2.2 Conversación #2 .....	199
5.3.3.2.3 Conversación #3 .....	200
5.3.3.2.4 Resumen.....	201
5.3.4 Análisis de los datos de producción: toma de conciencia comunicativa en la conversación oral .....	203

<b>6. Discusión de los resultados del análisis.....</b>	<b>207</b>
<b>6.1 El desarrollo de los conceptos presentados en la fase de confrontación .....</b>	<b>208</b>
6.1.1 Discusión de los resultados del concepto de continuo entre lo transaccional/interpersonal.....	209
6.1.1.1 Discusión del análisis de los datos de definición .....	210
6.1.1.2 Discusión del análisis de los datos de verbalización.....	216
6.1.1.3 Conclusiones.....	217
6.1.2 Discusión de los resultados del concepto de los roles de los participantes .....	219
6.1.2.1 Discusión del análisis de los datos de definición .....	221
6.1.2.2 Discusión del análisis de los datos de verbalización.....	225
6.1.2.3 Conclusiones.....	226
<b>6.2 El desarrollo de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral .....</b>	<b>229</b>
6.2.1 Natalia .....	229
6.2.2 Wanda .....	232
<b>7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>235</b>
7.1 Contribuciones del estudio .....	238
7.2 Limitaciones del estudio .....	240
7.3 Futuras líneas de investigación .....	243
<b>8. CONCLUSIONS (ENGLISH VERSION) .....</b>	<b>246</b>
8.1 Study contributions .....	249
8.2 Study limitations.....	251
8.3 Future lines of research .....	254
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>276</b>
Anexo I: <i>formulario de consentimiento informado de los participantes</i> .....	277
Anexo II: <i>secuencia didáctica para la creación de OBAs</i> .....	279
Anexo III: <i>cuestionario sobre las conversaciones orales en español</i> .....	286
Anexo IV: <i>evaluación conversaciones orales</i> .....	289
Anexo V: <i>transcripciones de los escenarios</i> .....	295

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dicotomía cartesiana de la psicología en los años 20 .....	27
Figura 2. Conceptualización vygotskyana: foco en la mediación.....	29
Figura 3. Triángulo de la mediación de Vygotsky (van Compernelle, 2012:34).....	30
Figura 4. Triángulo de la mediación en el MCER .....	31
Figura 5. SCOPA para el aspecto verbal (Negueruela, 2003) .....	47
Figura 6. SCOPA para el aspecto verbal (García, 2012) .....	47
Figura 7. SCOPA para el imperfecto (Yañez , 2008) .....	49
Figura 8. SCOPA para representar el concepto holístico del lenguaje (Esteve, 2018) .....	49
Figura 9. SCOPA para el modo indicativo/subjuntivo (Fernández, 2018) .....	50
Figura 10. Transformación de la OBA en la SCOPA mediante la mediación de una SCOPA del mismo concepto .....	53
Figura 11. Transformación de la OBA en la TOBA de un macroconcepto mediante la mediación de una o varias SCOPAs de uno o varios subconceptos .....	53
Figura 12. Competencia comunicativa de la lengua (MCER, 2020:129).....	60
Figura 12. Orientación bidimensional del objetivo de las actividades del modo interpersonal (adaptado de Hall, 2001:137) .....	80
Figura 14. Tipos de datos recogidos para determinar la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral.....	97
Figura 15. SCOPA para la representación del concepto del continuo transaccional/interpersonal.....	107
Figura 16. SCOPA para la representación de roles de los interlocutores en la conversación: rol psicológico y rol social.....	108
Figura 17. SCOPA para la representación del concepto de roles de los interlocutores en la conversación: rol complementario y rol no complementario .....	109
Figura 18. Primer modelo del evento comunicativo en las dos primeras versiones .....	119
Figura 19. Segundo modelo del evento comunicativo en las dos primeras versiones .....	119
Figura 20. SCOPA para el concepto de participación en un evento comunicativo en la primera versión .....	121

Figura 21. SCOBA para el concepto de participación en un evento comunicativo en la segunda versión.....	122
Figura 22. SCOBA para la representación del concepto de continuo transaccional/interpersonal.....	124
Figura 23. SCOBA para la representación del concepto de roles de los interlocutores: rol psicológico y rol social.....	124
Figura 24. SCOBA para la representación del concepto de roles de los interlocutores: rol complementario y rol no complementario.....	125
Figura 25. Análisis realizado de cada tipo de datos.....	128
Figura 26. Eje de coordenadas para la representación de TOBAs (eje de las y) ....	142
Figura 27. Eje de coordenadas para la representación de TOBAs (eje de las x) ....	142
Figura 28. Representación de las TOBAs en función del grado de orientación y el nivel de incorporación de conceptos .....	143
Figura 29. Alumnas seleccionadas para el análisis de los datos de cada uno de los grupos: Natalia y Wanda.....	145
Figura 30. <i>VIS_OBA_Natalia</i> .....	153
Figura 31. Diagrama de la estructura de la OBA de Natalia .....	154
Figura 32. <i>TRA_TOBA_Natalia</i> .....	155
Figura 33. Diagrama de la estructura de la TOBA de Natalia .....	156
Figura 34. <i>VIS_OBA_Wanda</i> .....	187
Figura 36. SCOBA para la representación del concepto de continuo transaccional/interpersonal.....	209
Figura 37. SCOBA para la representación del concepto de roles de los interlocutores: rol psicológico y rol social.....	220
Figura 38. SCOBA para la representación del concepto de roles de los interlocutores: rol complementario y rol no complementario.....	221



## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Los tres niveles básicos de la acción (basado en Arievidtch y Haenen, 2005:158) .....	43
Tabla 2. La competencia estratégica dentro de la multicompetencia comunicativa (Álvarez, 2008) .....	63
Tabla 3. Estrategias comunicativas del lenguaje en el MCER (2020:35) .....	64
Tabla 4. Estrategias de planificación para la producción en el MCER (2020:69).....	65
Tabla 2. Lista de géneros orales conversacionales de recepción y producción por niveles (PCIC, 2006) .....	72
Tabla 4. Actividades orales en cada macrofunción (MCER, 2020:71) .....	78
Tabla 5. Modos de comunicación según el ACTFL: interpersonal, interpretativo y presentación .....	79
Tabla 9. Denominación de los grupos de las pruebas piloto e información sobre el nivel, sesiones semanales, créditos y número de participantes.....	92
Tabla 10. Información de los participantes del grupo G5 .....	94
Tabla 11. Tipo de datos recogidos en cada fase .....	95
Tabla 12. Actividades obtenidas para cada tipo de datos en cada una de las fases.	98
Tabla 13. Actividades recogidas durante la fase de visibilización .....	99
Tabla 14. Grupos de estudiantes en la actividad 3.....	102
Tabla 15. Grupos de estudiantes en la actividad 4.....	104
Tabla 16. Escenario de la fase de visibilización.....	104
Tabla 17. Corpus de datos de la fase de visibilización.....	105
Tabla 18. Actividades de la fase de confrontación .....	106
Tabla 19. Actividades de la fase de transformación .....	109
Tabla 20. Grupos de estudiantes en la actividad 9.....	111
Tabla 21. Escenario 2 representado por Natalia y Dafne.....	111
Tabla 22. Escenario 2 representado por Wanda y Sara.....	112
Tabla 23. Detalles de la fase de transformación.....	113
Tabla 24. Tipo de datos obtenidos para cada dimensión en las diferentes fases de la secuencia de recogida de datos en CBI.....	117
Tabla 25. Categorías de análisis para la toma de conciencia de <i>tú</i> y <i>usted</i> (van Compernelle y Henery, 2014) .....	129

Tabla 26. Categorías de análisis para la toma de conciencia de la conversación oral .....	130
Tabla 27. Grado de orientación de la TOBA para las TOBAs orientativas .....	140
Tabla 28. Grado de orientación de la TOBA para las TOBAs informativas.....	140
Tabla 29. Nivel de incorporación de los conceptos en la OBA .....	141
Tabla 30. Valores de los datos de definición en el cuestionario inicial de Natalia en la fase de visibilización.....	149
Tabla 31. Valores de los datos de definición en las reflexiones finales de Natalia en la fase de transformación .....	151
Tabla 32. Valores de los datos de definición en la OBA de Natalia en la fase de visibilización .....	157
Tabla 33. Valores de los datos de definición en la TOBA de Natalia en la fase de transformación .....	159
Tabla 34. Valores de los datos de verbalización de Natalia en la fase de visibilización .....	166
Tabla 35. Valores de los datos de verbalización de Natalia en la fase de transformación .....	168
Tabla 36. Valores de los datos de definición en el cuestionario inicial de Wanda en la fase de visibilización.....	182
Tabla 37. Valores de los datos de definición en las reflexiones finales de Wanda en la fase de transformación .....	184
Tabla 38. Valores de los datos de definición en la OBA de Wanda en la fase de visibilización .....	189
Tabla 39. Valores de los datos de definición en la TOBA de Wanda en la fase de transformación .....	190
Tabla 40. Valores de los datos de definición de Wanda en la fase de visibilización .....	195
Tabla 41. Valores de los datos de verbalización de Wanda en la fase de transformación .....	196
Tabla 42. Valores totales de Natalia en los datos de definición en el cuestionario inicial y las reflexiones finales para el concepto del continuo T/I .....	212
Tabla 43. Valores totales de Natalia en los datos de definición en la OBA y la TOBA para el concepto de continuo T/I.....	213

Tabla 44. Valores totales de Wanda en los datos de definición en el cuestionario inicial y las reflexiones finales para el concepto del continuo T/I .....	215
Tabla 45. Valores totales de Wanda en los datos de definición en la OBA y la TOBA para el concepto del continuo T/I .....	216
Tabla 46. Valores totales de Natalia en los datos de verbalización para el concepto del continuo T/I.....	217
Tabla 47. Valores totales de Wanda en los datos de verbalización para el concepto del continuo T/I.....	217
Tabla 48. Valores de Natalia en la fase de transformación para el concepto de continuo T/I .....	218
Tabla 49. Valores de Wanda en la fase de transformación para el concepto de continuo T/I .....	219
Tabla 50. Valores totales de Natalia en los datos de definición en el cuestionario inicial y las reflexiones finales.....	222
Tabla 51. Valores totales de Natalia en los datos de definición en la OBA y la TOBA .....	223
Tabla 52. Valores totales de Wanda en los datos de definición en el cuestionario inicial y las reflexiones finales.....	224
Tabla 53. Valores totales de Wanda en los datos de definición en la OBA y la TOBA .....	225
Tabla 54. Valores totales de Natalia en los datos de verbalización para el concepto de roles de los interlocutores .....	226
Tabla 55. Valores totales de Wanda en los datos de verbalización para el concepto de roles de los interlocutores .....	226
Tabla 56. Valores de Natalia en la fase de transformación para el concepto de roles de los participantes.....	227
Tabla 57. Valores de Wanda en la fase de transformación para el concepto de roles de los interlocutores.....	227



## RELACIÓN DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ELE	<i>Español como lengua extranjera</i>
CBI	<i>Concept Based Instruction</i>
L2	<i>Segundas lenguas</i>
PCIC	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
SCOBA	<i>Scheme for a complete orienting basis of action</i>
OBA	<i>Orienting basis of action</i>
STI	<i>Systemic Theoretical Instruction</i>
MCE	<i>Mindful Conceptual Engagement</i>
CBPI	<i>Concept Based Pragmatic Instruction</i>
AJT	<i>Appropriateness Judgement Task</i>
Continuo T/I	<i>Continuo entre la función transaccional e interpersonal</i>
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia</i>
EOBA	<i>OBA enriquecida</i>
TOBA	<i>OBA transformada</i>
AC	<i>Análisis de la Conversación</i>
ILCE	<i>Instituto de Lengua y Cultura Españolas</i>
ETCS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
GP1	<i>Grupo Piloto 1</i>
GP2	<i>Grupo Piloto 2</i>
GP3	<i>Grupo Piloto 3</i>
GP4	<i>Grupo Piloto 4</i>
G5	<i>Grupo 5</i>
CIFA	<i>Conceptual Interrelated Feature Analysis</i>
AP	<i>Advanced Placement</i>



## 1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis explora el desarrollo de la toma de conciencia -en un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) de nivel B2- sobre el concepto de conversación oral mediante *Concept Based Instruction* (en adelante, CBI):

a pedagogical approach where learners actively interact with concepts in a significant, coherent, and systematic manner, and where the materialization, manipulation, and transformation of their conceptual understandings are essential to effectively promote L2 learning and development (García, 2018:181).

El objetivo principal que nos marcamos en esta investigación es amplificar la concepción que tienen los estudiantes de las actividades comunicativas orales transaccionales mediante la incorporación de subconceptos relacionados con la conversación oral que provienen de la interacción estratégica de Di Pietro (1987) y la visión del modo interpersonal de Hall (2001). Para ello -tomando como referencia los avances en la psicología sociocultural de Vygotsky (1978) en la enseñanza de lenguas, en especial, los estudios dirigidos a la enseñanza de segundas lenguas (en adelante, L2) que aparecen posteriormente a la publicación de la tesis de Negueruela (2003) y que se dirigen, principalmente, a la enseñanza de gramática, pragmática y formación de profesores-, diseñamos una herramienta de recogida de datos para obtener información sobre la formación de conceptos en la comunicación oral y el aumento de la toma de conciencia conversacional. La adopción del enfoque sociocultural se realiza con la voluntad de explorar nuevas perspectivas en la enseñanza de la comunicación oral y, además, indagar en el uso de la CBI en el ámbito de la comunicación oral en L2.

El estudio la oralidad del discurso ha ocupado un lugar central en las ciencias del lenguaje (Scarcella, 1983; Gallardo, 1996; Briz, 2004; Cestero, 2005, 2012, 2016) desde los diferentes ámbitos que han accedido a ella para poder desgranar sus particularidades y entender su funcionamiento de forma exhaustiva en los contextos de uso en los que se presenta. Es, además, un elemento complejo en la enseñanza de ELE debido a su aparente poca sistematización -lo que provoca un alto grado de dificultad para los docentes que la llevan al aula- y gran variabilidad de factores contextuales.

A lo largo de nuestra experiencia en el aula como docentes de ELE, son muchas las clases que hemos dedicado a la conversación, sin quizás reflexionar u ofrecer una visión clara de lo que es la conversación oral ni a docentes ni a aprendices: en muchas ocasiones la estructura de la clase gira en torno a llevar un tema de actualidad al aula y comentarlo en grupos, otras tantas ofrecemos a los estudiantes grabaciones o vídeos en los que hablantes nativos conversan y pedimos a los estudiantes que analicen la estructura del discurso para extraer sus rasgos micro o macro estructurales y, en algunas ocasiones, organizamos *role plays* en los que tienen que defender una postura delante del resto de los participantes. No se trata de actividades que no cumplan un objetivo en beneficio del desarrollo de la comunicación, pero muchas veces son la tónica dominante en el aula para acercar al estudiante al discurso oral que creemos que puede desplegarse con un mayor repertorio pedagógico.

Por otro lado, fruto de las experiencias vividas con aprendices extranjeros que estudiaban el español en un contexto de inmersión, hemos detectado que en muchas ocasiones su participación en actividades comunicativas orales con objetivos transaccionales (por ejemplo: pedir un café, preguntar por direcciones, subir al autobús) con nativos que, a priori, se pueden asumir como realizables -si tomamos en cuenta su nivel de lengua en función de sus competencias lingüístico-discursivas-, genera frustración en ellos debido a elementos inesperados del discurso o elementos contextuales que podrían pasar desapercibidos en un primer momento pero que -durante el desarrollo de la conversación- resultan cruciales para un desempeño exitoso. Esta es una de las principales razones por las que, en muchas ocasiones, cuestionamos nuestro entrenamiento en el aula ya que no parece alcanzar las exigencias del discurso oral con nativos.

En una primera evaluación de este tipo de situaciones de comunicación oral, podemos pensar en, al menos, tres cuestiones para explicar las dificultades con las que se encuentran los estudiantes:

- a) en el aula de ELE no somos capaces de reproducir las condiciones -más allá de las consideradas indispensables de una conversación oral de un género determinado- que se dan en la comunicación oral para que los estudiantes



practiquen y perfeccionen recursos para intervenir fuera del aula de una forma satisfactoria (Pinilla, 2007:91)

b) en la enseñanza de ELE no contamos con metodologías de aprendizaje que den respuesta a las dificultades que entraña la enseñanza de géneros orales, difícilmente sistematizables y en los que el contexto de uso y elementos como el rol de los participantes y las eventualidades pueden alterar las concepciones prototípicas de los géneros.

c) el desarrollo de las estrategias comunicativas en el aula para fomentar una mejora de la destreza oral no está suficientemente considerado en la práctica en las aulas (Pinilla, 2007:95)

Una de las principales dudas que nos asalta ante estas limitaciones en la enseñanza de la expresión oral está relacionada con el primer pilar de esta investigación: el conocimiento conceptual de la conversación oral. ¿Qué es para los estudiantes de ELE la conversación oral en español? ¿Qué marcos implícitos -invisibles para una mirada superficial- ocupan el espacio que hay entre lo que los estudiantes piensan y su toma de decisiones antes de ejecutar las acciones lingüísticas que va a percibir su interlocutor?

A simple vista, podríamos estar de acuerdo en que son dos preguntas prácticamente imposibles -con los medios con los que contamos- de responder. Sin embargo, si queremos escudriñar en la visión conceptual de los estudiantes, sí que podemos hacer, apoyándonos en la psicología sociocultural, uso de herramientas que nos permitan explorar qué sucede cuando ampliamos el conocimiento conceptual de la conversación ¿Qué pasará entonces con sus marcos implícitos? ¿Cómo se manifiestan en los diferentes tipos de actividades que promueven la reflexión y uso de la conversación oral en español? Esta pregunta marca el camino que seguimos y así la materializamos en esta investigación: primero, visibilizaremos los marcos conceptuales de la conversación para, después, mediante el uso de una metodología basada en los conceptos teóricos confrontarlos para transformarlos y ofrecer una visión que amplíe la toma de conciencia de la conversación oral. Esta ampliación conceptual va a favorecer la actuación lingüística y, por lo tanto, tendremos a estudiantes más competentes conversando en español.

El objetivo de esta tesis es documentar una acción pedagógica dirigida a la transformación de la toma de conciencia de la conversación oral en español a través de una metodología basada en los conceptos -asumiendo que el desarrollo de una segunda lengua es un proceso conceptual en un sentido vygotskiano- (Negueruela, 2003). Se trata de una tarea novedosa en el ámbito de la enseñanza de lenguas puesto que, por un lado, no se han llevado a cabo investigaciones en CBI aplicadas a la conversación oral y, por otro, no contamos con investigaciones en el campo de la conversación oral -desde una vertiente pedagógica- que vayan más allá del trabajo con las características conversacionales que derivan de las investigaciones realizadas en el marco del análisis de la conversación, como , por ejemplo, la gestión y el intercambio de turnos, el tipo de secuencias o las interrupciones (Cestero, 2017:1044-1045).

La implementación de la CBI se considera clave en nuestra investigación ya que no solo ayuda a organizar y sistematizar los conceptos científicos, sino que también da cuenta de la apropiación e internalización de estos (Esteve et al. 2018). En el caso de la enseñanza de la comunicación oral su uso puede servir para profundizar en los conceptos subyacentes y los marcos y mapas implícitos que guían el desempeño de los estudiantes en las situaciones comunicativas orales. La noción de comunicación como una forma de expresar el significado que normalmente los estudiantes obtienen de la mayoría de los enfoques didácticos se considera poco documentada y creemos que un estudio de las representaciones conceptuales de los estudiantes pueden aportarnos información valiosa para determinar cómo conciben los estudiantes de segundas lenguas (en adelante, L2) los eventos comunicativos orales.

No debemos olvidar, como afirma Widdowson (1990:162) que el objetivo de la pedagogía de las lenguas es ofrecer una vía que proporcione un aprendizaje de una forma más sencilla y eficiente que la que el lento proceso del descubrimiento natural nos ofrece. Además, es nuestro objetivo como docentes fomentar nuestro desarrollo profesional haciendo un análisis de los materiales, procesos de aprendizaje y teorías lingüísticas que forman parte de nuestro perfil docente y que emanan de nuestras prácticas en el aula para poder reforzar, modificar o cambiar nuestras herramientas pedagógicas. Es precisamente por eso, por lo que la necesidad de adoptar una actuación consciente en el proceso de aprendizaje que desarrollamos con nuestros alumnos juega

un papel fundamental en la aplicación de metodologías innovadoras. Esta investigación intenta dar respuesta a todas estas cuestiones mediante el desarrollo de una metodología que sitúa en el centro la percepción de los eventos comunicativos y su transformación conceptual a través de una secuencia didáctica que integra y desarrolla los preceptos de la CBI como herramienta para la mejora de la toma de conciencia de la conversación oral.

## **1.1 Estado de la cuestión**

En este apartado, queremos destacar los avances que se han llevado a cabo en los dos ámbitos en los que se enmarca esta investigación dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza de la L2: la comunicación oral y la CBI. Consideramos clave realizar un estudio de las aplicaciones pedagógicas para poder incorporar los avances metodológicos en la propuesta que desarrollamos en el capítulo de metodología en esta investigación.

### **1.1.1 Estudios dirigidos a la destreza oral en L2 y ELE**

Los estudios que se han revisado para elaborar el estado de la cuestión en la enseñanza de la destreza oral realizan -con mayor o menor precisión- un estudio de las características de la lengua hablada para ofrecer al docente criterios didácticos y, algunos de ellos, de evaluación (Vázquez, 2000), que pueden favorecer el uso y desarrollo de actividades en el aula (Giovannini et al., 1996; Vázquez, 2000, 2001; Moreno, 2002). En algunas investigaciones se ofrece una propuesta de clasificación de las microdestrezas implicadas en la conversación oral (Giovannini et al., 1996) como guía para el uso pedagógico. Otros autores ponen el foco en aspectos microlingüísticos. Vázquez (2001) enfatiza la relación que existe entre la presentación de la información y los elementos relativos a la comunicación no verbal y los recursos fónicos. Cestero (2005) y Acosta (2019) -ambas en el ámbito del ELE- realizan su análisis en la gestión de turnos en la interacción oral. Otros autores dirigen su interés hacia aspectos discursivos, alertando del vacío que existe en la docencia de ELE más allá de los elementos lingüísticos (Cestero, 2005) y enfatizando el uso del concepto de género para la didáctica en el aula (Moreno, 2002). Salvo la investigación de Vázquez (2001) y Rabab'ah (2016), no se vincula la didáctica de la destreza oral a un género en concreto

(Giovannini *et al.*, 1996; Vázquez, 2000; Cestero, 2005; Fernández y Albelda, 2008). Además, ninguna de ellas, a excepción de la obra de Cestero (2005) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) (2006), propone un desarrollo de la destreza o del género oral en una progresión discursiva que se enmarque en diferentes niveles de aprendizaje.

Rabab'ah (2016), Lai Kien et al. (2017) y Chang y Liu (2016) realizan sus investigaciones sobre la comunicación oral en la competencia estratégica, un elemento que se podría enmarcar dentro de la propuesta que aquí se desarrolla -aunque no va a formar parte de nuestros objetivos- ya que podemos reformular la toma de conciencia de la conversación como una estrategia de planificación y observación del contexto y sus alteraciones; por lo tanto, resulta necesaria su revisión dentro de los estudios dirigidos a la destreza oral.

Rabab'ah (2016) realiza un estudio para explorar el efecto de la enseñanza de cinco estrategias interaccionales (la petición de ayuda, la repetición, la clarificación y confirmación y las autorreparaciones y suposiciones) de comunicación en la habilidad comunicativa oral y la competencia estratégica de estudiantes de inglés como lengua extranjera. 44 estudiantes reciben instrucción dirigida al uso de diferentes estrategias de comunicación y se recogen tres tipos de datos para evaluar su efecto: pre y post tests y transcripciones de dos tests realizados durante la instrucción. Los resultados del estudio muestran que la instrucción explícita de las estrategias de comunicación habilita a los estudiantes para conseguir sus objetivos comunicativos, negociar significados y mejorar su habilidad comunicativa (2016:643). Las actividades que se realizan van dirigidas a la enseñanza de estrategias de comunicación y a generar toma de conciencia mediante el visionado de dos episodios de un programa de televisión en el que los estudiantes deben identificar las estrategias que usan los protagonistas y que les han sido presentadas previamente. En la primera actividad de la fase de uso comunicativo del estudio, aspectos como el trabajo de los estudiantes en grupo o la actuación del docente mientras realiza la actividad no están vinculados a acciones que fomenten el desarrollo. El foco se dirige al producto y no al proceso, hecho que manifiesta el vacío que existe en la enseñanza de destrezas orales desde una visión sociocultural, donde la mediación entre el alumno y las herramientas externas conforman el eje central sobre el que construir la metodología de enseñanza/aprendizaje. Se hace especialmente llamativa esta cuestión

en la explicación de la tercera actividad de la fase de uso comunicativo en la que el autor afirma que ‘cree que esta actividad ayuda a la internalización del uso de las preguntas sí/no y al desarrollo de la competencia estratégica’ (2016:634) únicamente mediante la realización de una actividad en la que los estudiantes tienen que adivinar el objeto que ha pensado un grupo de estudiantes a través de preguntas cerradas sin el uso de ningún tipo de mediación.

Lai Kien et al. (2017), siguiendo la línea del estudio de Rabab’ah (2016), investiga el uso de estrategias de comunicación durante un curso de inglés como lengua extranjera. En este caso, sin embargo, se recoge un mayor número de datos que aportan información de carácter cualitativo: además de los tests realizados, los estudiantes realizan una entrevista y un *self-report* para dar cuenta de cómo perciben el progreso durante el aprendizaje mediante estrategias de comunicación oral. Los resultados del estudio muestran que el uso de estrategias de comunicación en la instrucción facilita el aprendizaje de estas y mejora la producción de los estudiantes en inglés. No sabemos, sin embargo, si el proceso de desarrollo se produce a nivel conceptual debido a que el tipo de instrucción ofrecido no sigue estos parámetros y se limita a la presentación de contenidos. Queremos destacar una de las percepciones que manifiestan los estudiantes de esta investigación en cuanto al uso de estrategias de comunicación para mejorar la destreza oral. Se trata de la toma de conciencia de su uso como herramientas para su autorregulación durante su aprendizaje y actuación. Los autores destacan que este motivo puede explicar el éxito (a nivel de actuación en el test realizado) del grupo que realizó las actividades bajo la instrucción consciente de estrategias de comunicación.

Por último, destacamos el estudio de Chang y Liu (2016), que aboga por una reconceptualización de las estrategias de comunicación de su versión orientada a los problemas a una nueva versión orientada a los objetivos comunicativos. Los autores justifican este desarrollo del concepto debido a que las funciones estratégicas actúan de una manera más amplia para ajustar el plan comunicativo a la situación y no como una respuesta a un problema determinado (Williams, Insoe y Tasker, 1997; en Chang y Liu, 2016). Tomando una visión sociocultural, los autores de la investigación se proponen estudiar el rol mediador de las estrategias de comunicación. Para ello, recogen tres tipos de datos: una actividad oral mediante el uso de *scenarios* (actividades de simulación de interacciones orales donde cada uno de los participantes tiene una agenda

oculta para el otro que genera tensiones en el discurso), una sesión de recuerdo estimulado y una entrevista semiestructurada. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes emplean las estrategias más allá de la reparación de problemas de origen lingüístico, enfatizando así las razones que subyacen a la selección de determinadas estrategias determinadas por el propio evento comunicativo. Esta visión refuerza una concepción de las estrategias dirigida al evento comunicativo y a la percepción que tienen los estudiantes para potenciar su uso en la comunicación oral.

Ninguna de las tres investigaciones sigue una metodología CBI para llevarse a cabo, evidenciando la ausencia de los procesos de mediación a través de los que podemos observar, documentar y sistematizar el desarrollo de los estudiantes. Esta situación invita al uso de metodologías que promuevan, no solo la reflexión del docente -en cuanto al tipo de prácticas pedagógicas que realiza-, sino también la didáctica dirigida a la ampliación de la toma de conciencia en el aula para un aprendizaje más comunicativo y eficaz de la lengua.

### **1.1.2 Estudios dirigidos a la enseñanza por conceptos (CBI)**

La enseñanza por conceptos o CBI, desarrollada por Gal'Perin (1989, 1992) con el objetivo de transformar el enfoque sociocultural sobre el desarrollo humano a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Haenen, 1996:2000) ha tenido un uso creciente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas desde la aparición de la tesis doctoral de Negueruela (2003). Se considera de vital importancia que, al ser este el marco pedagógico sobre el que vamos a desarrollar nuestra secuencia didáctica para la recogida de datos, el uso de CBI en L2 debe aportar información suficiente como para poder implementar un modelo pedagógico que contenga los pasos y elementos de mayor relevancia para fomentar el desarrollo conceptual en los aprendices.

Los *scheme for a complete orienting basis of action* (en adelante, SCOBA) son una herramienta para orientar a los aprendices cuando realizan actividades relativas a los conceptos (Lantolf y Poehner, 2014: 64) que forman uno de los pilares de la CBI. Se trata de un esquema cognitivo que puede tener la forma de modelos, visualizaciones, diagramas, mapas o dibujos que representen las propiedades y relaciones de los objetos esenciales para realizar una acción (Haenen, 2001).

Desde la aparición de la tesis de Negueruela (2003) se ha extendido el uso de los SCOBAs enmarcados en una metodología CBI sin llegar a un consenso sobre su empleo y su aplicación sistemática en el aula de lenguas extranjeras. Uno de los objetivos que nos planteamos es realizar un análisis de los elementos y pasos utilizados en las investigaciones previas que han adoptado una metodología de corte sociocultural para poder diseñar una metodología que tome como referencia los pasos que se han dado en el uso de la CBI y los SCOBAs.

Con un claro objetivo didáctico, en esta revisión nos vamos a fijar de forma especial en los elementos utilizados a lo largo de las secuencias implementadas así como su estructuración en fases para fomentar un uso consciente, a saber: SCOBAs, verbalizaciones y *orienting basis of action* (en adelante, OBA), entre otros.

### **1.1.2.1 Estudios de CBI dirigidos a la enseñanza de gramática**

En este apartado se van a revisar las investigaciones con mayor relevancia en el desarrollo de la CBI en el ámbito de la gramática. Desde la tesis de Negueruela (2003) - que marca el punto de partida de la aplicación pedagógica en L2 de los principios de la *Systemic Theoretical Instruction* (en adelante, STI) desarrollada por Gal'Perin- y los estudios que se han inspirado en sus aportaciones realizados en el ámbito del ELE (García, 2012; Fernández y Negueruela; 2016), a los estudios que, desde la enseñanza del francés y el inglés como L2, ponen el foco en las verbalizaciones (Swain et al., 2009; Gánem y Hanum, 2011).

Negueruela (2003) en un curso universitario de ELE de 16 semanas con 12 participantes de nivel intermedio alto (*advanced grammar and composition course*) tiene como objetivo documentar el desarrollo de las categorías gramaticales de modo y aspecto verbal que experimenta un grupo de aprendices a partir de tres tipos de datos interconectados: definiciones de conceptos; actuación en discurso y verbalizaciones. Para ello, modifica las fases propuestas por Gal'perin para promover la internalización y propone cuatro principios pedagógicos para la incorporación de una secuencia pedagógica ideal para la enseñanza de L2 desde una perspectiva sociocultural: una secuencia pedagógica basada en la síntesis dialéctica de

comunicación y reflexión; una unidad de instrucción pedagógica basada en la comprensión de conceptos teóricos de Vygotsky; la importancia de los modelos didácticos como ayudas materializadas para el aprendizaje y, finalmente, el uso de verbalizaciones con una función internalizadora para promover la toma de conciencia y autorregulación de los aprendices (Negueruela, 2003: 224). Las conclusiones a las que llega el investigador es que la instrucción basada en STI que se lleva a cabo promueve el desarrollo conceptual de los elementos verbales de aspecto y modo aunque sin llegar a un punto de consolidación que muestre un control en la producción observada en los datos de actuación espontánea.

García (2012) tomando como base los principios pedagógicos de Negueruela (2003) y adoptando una secuencia lineal y de recogida de datos dentro de actividades de aula como una de las principales aportaciones metodológicas desde la tesis de Negueruela (2003)<sup>1</sup>, diseña una recogida de datos a lo largo de un curso de 12 semanas en la que diferencia entre datos conceptuales (de definición, actuación y verbalización) tomados antes de la intervención pedagógica para la aplicación de CBI del concepto de aspecto y los que toma después. A partir de estos datos, intenta determinar el rol de las verbalizaciones como herramienta de mediación para la internalización del concepto gramatical de aspecto (2012:4).

Swain et al. (2009) dirigen el foco de su estudio a la calidad y cantidad de las verbalizaciones -o lo que los autores denominan 'languaging'- en relación al desarrollo y comprensión del concepto de voz en francés. Se trata de una intervención de 90 minutos de aula además de una entrevista personal y un posttest una semana después. La secuencia de la acción didáctica se inicia con un pretest para evaluar el conocimiento previo del concepto gramatical, sigue con una intervención -también llamada proceso de aprendizaje- y finaliza con un posttest -también llamado producto de la intervención-. Durante el pretest, los estudiantes reciben cinco términos metalingüísticos relacionados

---

<sup>1</sup> en esta investigación no se siguió una secuencia lineal en un orden específico sino que los principios pedagógicos se fueron incorporando a las actividades del curso. Además, la mayoría de los datos de verbalización fueron recogidos fuera del aula.



con el concepto de voz en francés para poder explicar qué entienden ellos por este aspecto gramatical y ofrecer una definición de alguno de los términos metalingüísticos que han recibido. Posteriormente, se realiza en el aula la intervención mediante el uso de 36 tarjetas -que incluyen dos diagramas y representan un total de 31 unidades conceptuales- que ofrecen una explicación al concepto de voz. Los estudiantes deben interiorizar el contenido de estas tarjetas y explicarlas en voz alta. Cabe destacar que los investigadores no hacen que los estudiantes manipulen las tarjetas más allá de la propia verbalización. La verbalización de los estudiantes se codifica en varios tipos de languaging para su posterior análisis. A diferencia de otros estudios considerados en esta revisión, no se hace un uso consciente y sistemático de SCOPA más allá del uso de las tarjetas y diagramas como método para el desarrollo del concepto de voz por parte de los aprendices. El estudio muestra como no hay una relación aparente entre el conocimiento previo de los aprendices y su posterior actuación durante la fase de languaging y el postest. Además, los estudiantes con mayor producción de unidades de languaging hacen un uso más preciso y muestran una mayor comprensión del concepto de voz, demostrando que las verbalizaciones son un componente clave en el proceso de aprendizaje que se puede integrar en las actividades de aula (Swain et al., 2009:22)

Gánem y Harun (2011) realizan un estudio piloto con seis aprendices avanzados de inglés (C1) de una universidad británica que toma como base los principios de la CBI para la enseñanza del concepto de aspecto verbal en inglés. La intervención didáctica después del pretest se realiza mediante una serie de diapositivas de powerpoint a la que puede acceder desde su ordenador cada uno de los estudiantes y que tendrán que verbalizar -de forma individual y en parejas-. El análisis de las verbalizaciones muestra la formación de una base conceptual y ayuda a los aprendices a tener un mayor control en relación a su comprensión del concepto. El estudio, sin embargo, no realiza ninguna actividad que permita observar cuál es el uso que hacen los estudiantes de los conocimientos conceptuales adquiridos a lo largo de la fase de instrucción más allá del postest.

Fernández y Negueruela (2016) realizan un estudio en el que desarrollan el concepto de normatividad para la enseñanza de los verbos copulativos (ser/estar) en un aula de ELE. Los autores abogan por una aproximación pedagógica que integre lo que los autores denominan *Mindful Conceptual Engagement* (en adelante, MCE) (Negueruela, 2013)

con los principios de CBI. La MCE tiene tres objetivos principales: toma de consciencia intencional del contenido, total y explícita toma de conciencia de los conceptos tal y como se representan en los modelos y compromiso con los conceptos a través de medios verbales y visuales. Es decir, favorecer que los estudiantes reciban modelos de orientación (SCOBAs) que les permitan crear sus propios modelos para manipular, interiorizar y representar sus elecciones comunicativas de forma consciente. Esta novedad en la elaboración de una secuencia basada en CBI aporta como datos relevantes para documentar el desarrollo conceptual los propios modelos realizados por los estudiantes y las verbalizaciones producto de la implementación de dichos modelos. Otra de las innovaciones de este estudio es que el SCOBAs elaborado por el docente para guiar a los estudiantes en su desarrollo conceptual está construido desde una metáfora. Además, una vez los estudiantes construían su modelo, tenían que realizar un vídeo en el que explicaban cómo interpretar el concepto a través de su propio modelo. Posteriormente, los estudiantes realizan una actividad de aula en la que tienen que crear un diálogo en el que utilizan los verbos ser/estar y justifican su uso desde su modelo. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes que producen los modelos que reflejan el concepto de normatividad con mayor nivel de abstracción y generalizables -y no los que realizan modelos gráficos que no capturan la abstracción del concepto y ofrecen, únicamente, representaciones de ejemplos concretos- son los que usan el concepto de normatividad en sus verbalizaciones y los diálogos. Esta expansión -a través de la MCE- de lo que hasta ese momento se consideraba CBI, aboga por la participación activa de los alumnos en la creación de modelos didácticos basados en los modelos de un instructor.

### **1.1.2.2 Estudios de CBI dirigidos a la enseñanza de pragmática**

Kim (2013) aborda la enseñanza del sarcasmo mediante CBI. En su investigación, mediante el uso de entrevistas individuales semiestructuradas, extrae de los aprendices qué entienden por sarcasmo en inglés y en coreano, en qué contextos se utiliza en cada lengua y de qué pistas se sirven para identificarlo. Además, documenta el desarrollo del conocimiento conceptual del sarcasmo en inglés con el uso de varias SCOBAs para presentar el concepto al completo. Algunos de las representaciones que crea están

centradas en los componentes del sarcasmo mientras que otras recogen el procedimiento para poder identificar cuándo un hablante nativo de inglés está queriendo ser sarcástico.

Van Compernelle y Henery (2014)<sup>2</sup> realiza un estudio para investigar la integración de la CBI en la enseñanza de pragmática, en concreto, en la apropiación de los conceptos de auto presentación, distancia social y poder respecto al sistema de pronombres de segunda persona en francés. El autor redefinirá, en este ámbito, la CBI como *Concept Based Pragmatics Instruction* (en adelante, CBPI), cuyo objetivo es guiar a los estudiantes para pensar a través de conceptos holísticos que les lleven a considerar qué patrones de lenguaje son apropiados para lograr el significado social deseado (2014:550). Las preguntas que se plantea el investigador se dirigen a cómo la apropiación de estos conceptos desarrollan la toma de conciencia de los estudiantes, a la habilidad de estos para desplegarlos y solucionar problemas comunicativos y si, finalmente, se produce un cambio en el uso de los pronombres por parte de los estudiantes en sus actuaciones. Los datos que se recogieron para analizar fueron un cuestionario de reflexión del concepto, una *appropriateness judgment task* (en adelante, AJT) y dos *scenarios*. Cada uno de estos instrumentos se administró antes y después de la fase de enriquecimiento de conceptos. En el primer instrumento de recogida de datos, los estudiantes tenían que responder a cuatro preguntas abiertas que serían analizadas bajo tres parámetros: toma de conciencia de conceptos, tipo de conciencia y agentividad. El ADJ estaba formado por cinco situaciones sociales en las que los estudiantes debían determinar su elección pronominal y explicar por qué había sido seleccionada. El último de estos iba dirigido a la actuación en *scenarios* a través de una herramienta de escritura en línea (*Google chat*) y con una tarea de planificación antes de la tarea en el que los estudiantes reflexionan sobre cuestiones relativas a la relación de las personas que participan en los *scenarios*, cómo se presentarían ellos en una situación así y la conexión que se establece entre estos elementos y el lenguaje. Los resultados del estudio muestran cómo la enseñanza conceptual ‘impulsa la comprensión de los conceptos como tales (es decir, como toma de conciencia del lenguaje), pero estas actividades también sentaron las bases para el desarrollo de las habilidades de

---

<sup>2</sup> dedicamos una atención especial al estudio de van Compernelle y Henery (2014) ya que es uno de los que consideramos como referencia para el diseño de nuestra investigación.

resolución de problemas, como se evidencia en los AJT y en la planificación de escenarios, así como en el desarrollo comunicativo' (2014:574). La secuencia que se ha seguido en este estudio cuenta con las siguientes tareas de aprendizaje:

1. Participación en actividades basadas en conceptos y reflexiones conceptuales (tareas en casa)
2. Instrucción en el aula sobre las reflexiones conceptuales
3. AJT (deberes)
4. Planificación, actuación y reflexión de *scenarios*.

El autor destaca que la CBPI no implica una presentación única de materiales o conceptos, sino que es un enfoque deliberado y secuenciado para fomentar la apropiación de los conceptos como artefactos mediadores (2014:573), destacando así la vertiente didáctica que se lleva a cabo en la instrucción por conceptos. Además, invita a documentar la conexión entre el desarrollo de los aprendices y los procesos de discusión dirigidos por el profesor para que futuras investigaciones aporten datos relativos al uso de CBI en el aula.

Por último, Ohta (2017) realiza un estudio que toma como base las etapas de instrucción de Gal'Perin para diseñar una secuencia en CBI dirigida a la enseñanza de los '*modes of self*' en japonés. La autora resalta la importancia que supone para el propio investigador la comprensión de los conceptos para poderlos llevar al aula y detalla su propio proceso de desarrollo conceptual como docente a lo largo de los años en los que ha implementado los '*modes of self*' en el aula. Una de sus reflexiones más destacadas es cómo los diseños de los propios estudiantes, en ocasiones, mediaron su comprensión del concepto y le aportaron ideas para el desarrollo y evolución de sus propios SCOBAs (Ohta, 2017:198).

### **1.1.2.3 Estudios de CBI dirigidos a la formación del profesorado**

Dentro del ámbito de la formación del profesorado encontramos dos propuestas llevadas a cabo por Esteve (Esteve et al, 2018; Esteve, 2018). La primera se dirige a la reconceptualización del concepto de evaluación presentando un estudio de caso que investiga el impacto de un modelo formativo con base en la psicología sociocultural en un curso de formación de profesores bajo una aproximación innovadora en el uso de

SCOBAs respecto al uso que se le ha dado tanto en el ámbito de la gramática como en el de la pragmática anteriormente. Desarrollan el concepto de OBA enriquecido (Esteve, 2018) tomando como referencia el postulado de Gal'Perin por el que:

"a SCOBAs remains constant, while an OBA gradually changes during the course of the teaching-learning process" (Gal'perin, 1992, in Haenen, 2001: 162).

y llegan a este a través de una secuencia de 4 fases: autoanálisis, contraste, reconstrucción creativa y toma de conciencia de la expansión conceptual. Trabajan con un diario visual reflexivo (*Visual Reflective Diary*) como materialización que aporte datos sobre la apropiación del concepto de evaluación, subyacentes en las prácticas de enseñanza de calidad. Los resultados del estudio ofrecen evidencias del desarrollo del concepto de 'evaluación' por parte de uno de los participantes a través de un análisis de las intervenciones en su diario visual reflexivo. Se trata de un estudio limitado en cuanto al número de datos analizados pero que contribuye a la enseñanza en CBI mediante el uso de un proceso de enriquecimiento de OBAs novedoso con respecto a los usos anteriores.

El segundo estudio, Esteve (2018) diseña un conjunto de SCOBAs para orientar a los profesores hacia una aplicación de CBI en el aula. CBI para la enseñanza bajo CBI. Se trata de una aproximación de tres conceptos clave para que los profesores se apropien de ellos y puedan implementar CBI desde un enfoque comunicativo. Estos son: i) un concepto holístico del lenguaje que toma el texto como unidad comunicativa básica ii) los conceptos translingüísticos presentes en el discurso y que se refieren a categorías semántico-pragmáticas iii) la secuencia didáctica como soporte para la mediación conceptual. En este segundo estudio, Esteve toma como macroconcepto la enseñanza mediante CBI y selecciona los tres subconceptos mencionados para desarrollar la capacidad de los docentes de aplicar CBI en el aula. Volvemos a ver aquí una aproximación a la selección de conceptos similar a la de van Compernelle en su investigación en pragmática, en la que toma tres subconceptos para mejorar la toma de conciencia en el uso de *tú* y *usted* en francés.

### **1.1.2.4 Resumen de los estudios revisados**

La revisión de los estudios realizados mediante CBI ofrece una visión general de su aplicación a diferentes ámbitos de la enseñanza de L2 y muestra el uso poco sistemático y parcial que se ha llevado a cabo durante los últimos años. En esta investigación consideramos de gran relevancia para el diseño de la metodología siguiendo los principios de la CBI contar con un diseño de fases o pasos en los que explicitar las funciones que se les da a las herramientas de recogida de datos, fomentar el desarrollo de la toma de conciencia vinculado al desarrollo de conceptos de incidencia relevante, promover una participación conceptual consciente mediante el desarrollo de modelos elaborados por los estudiantes y potenciar el uso de verbalizaciones para analizar el desarrollo conceptual experimentado por los aprendices a lo largo de la secuencia didáctica en las diferentes dimensiones (material y verbal).

## **1.2 Objetivos y preguntas de investigación**

La revisión de los estudios dirigidos, por un lado, a la conversación oral y, por otro, los que toman como enfoque principal la psicología sociocultural pone de manifiesto la ausencia de investigaciones que apliquen un marco de enseñanza conceptual en el ámbito discursivo. A partir de aquí y con ánimo de presentar una propuesta que permita iniciar la investigación en la conversación oral mediante CBI y ofrezca a otros investigadores la posibilidad de seguir explorando este campo de la lingüística aplicada en la enseñanza de segundas lenguas, esta tesis doctoral plantea las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se modifica la toma de conciencia comunicativa en la conversación oral en español cuando los estudiantes de ELE de nivel B2 reciben una instrucción basada en CBI dirigida a la apropiación de los conceptos del continuo entre lo transaccional e interpersonal (en adelante, Continuo T/I) y de los roles de los interlocutores?

Para responder a la pregunta anterior, dividimos esta investigación en dos subpreguntas:

1.1. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se desarrolla el concepto del continuo entre lo transaccional y lo interpersonal en la base de orientación de los estudiantes de ELE de nivel B2 y cómo se manifiesta en la evaluación de conversaciones orales en español?

1.2 ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se desarrolla el concepto de los roles de los interlocutores en la base de orientación de los estudiantes de ELE de nivel B2 y cómo se manifiesta en la evaluación de conversaciones orales en español?

Para responder a estas dos preguntas de investigación se analizarán los datos obtenidos de dos estudiantes, cuya selección explicamos en profundidad en el primer apartado del capítulo de análisis. Estas preguntas de investigación nos llevan al planteamiento de los siguientes objetivos:

1. Ampliar la visión de la conversación oral que tienen los estudiantes integrando los conceptos del continuo T/I y de los roles de los interlocutores mediante una secuencia en CBI.
2. Documentar el desarrollo de los conceptos del continuo T/I y de los roles de los participantes mediante el uso de datos de definición (integrando herramientas de mediación asociadas a CBI), de verbalización y de producción.
3. Diseñar una secuencia en CBI que, además de integrar los conceptos definidos en el primer objetivo de este apartado, incorpore los elementos necesarios para fomentar:
  1. la visibilización de los conocimientos implícitos que tienen los estudiantes de ELE en referencia a la conversación oral mediante la creación de OBAs.
  2. la generación de una nueva necesidad de comprensión a través de conceptos al descubrir la posible contradicción existente en la aplicación de los conocimientos implícitos.
  3. la transformación de las OBAs iniciales.

### **1.3 Estructura de la tesis**

Esta tesis doctoral está dividida en ocho capítulos: introducción, fundamentos teóricos - dividido en dos partes-, metodología, análisis, discusión de los resultados y conclusiones en español y en inglés. En el capítulo de introducción, se ha hecho referencia a las motivaciones que llevan al investigador a elegir este ámbito de la enseñanza de lenguas para, a continuación, ofrecer una revisión del estado de la cuestión (1.1), y, por último, plantear los objetivos y preguntas de investigación de esta tesis (1.2).

El segundo capítulo constituye el marco teórico que aborda a la psicología sociocultural y la CBI. Está formado por cuatro apartados: el primero de ellos (2.1) revisa las teorías del aprendizaje de L2. El segundo (2.2) ofrece una introducción a la psicología sociocultural de Vygotsky y desarrolla los términos socioculturales de mayor relevancia para esta investigación. El tercero (2.3) se centra en la enseñanza por conceptos mediante un análisis de sus diferentes componentes en relación a la enseñanza de lenguas y su aplicación en la didáctica. El último de los apartados (2.4) es un resumen de esta primera parte del marco teórico.

El tercer capítulo de esta investigación es el marco teórico de la conversación y está formado por cinco apartados. En el primero de ellos (3.1) enmarca la conversación oral en las competencias de las que forma parte desde los intereses planteados en esta investigación. En el segundo (3.2) se define la conversación oral a través de una revisión de su uso en la enseñanza de ELE. En el tercero (3.3) se ofrece una visión operativa para esta investigación de la conversación oral mediante los dos conceptos que posteriormente se integran en la secuencia en CBI. La cuarta parte (3.4) revisa las aportaciones de la didáctica de la conversación oral. El último de los apartados (3.5) es un resumen de esta segunda parte del marco teórico.

El cuarto capítulo de esta investigación está dirigido a la metodología y está formado por siete apartados. El primero (4.1) revisa las opciones metodológicas utilizadas en los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas para definir el método elegido en esta investigación. El segundo (4.2) define las preguntas de investigación en relación al corpus de datos obtenido para dirigir el análisis que se realizará en el capítulo siguiente. El tercer apartado (4.3) describe el contexto en el que se produce la recogida de datos de esta investigación y los participantes que forman el



grupo de estudio. En el cuarto apartado (4.4) se explicitan las fases que se han diseñado para llevar al aula la secuencia didáctica, el conjunto de actividades realizadas y datos recogidos en cada una de estas que forman el corpus de datos para analizar en el quinto apartado de la investigación. En el quinto (4.5) se recoge el impacto de las pruebas piloto en el diseño de la secuencia que conforma la recogida de datos principal de esta investigación. El sexto apartado (4.6) presenta la metodología de análisis que se realizará en el capítulo cinco para poder alcanzar los objetivos de este estudio y responder a las preguntas de investigación que se han presentado en este primer capítulo.

El quinto capítulo de esta tesis documenta el análisis de los datos que se han recogido usando la metodología descrita en la parte anterior. El primer apartado de esta parte (5.1) detalla el proceso que se ha seguido para la elección de los participantes de los que se va a presentar el análisis de datos. El segundo y tercer apartados ofrecen un análisis detallado de los datos para cada uno de los dos estudiantes objeto de estudio: Natalia (5.2) y Wanda (5.3).

El sexto capítulo presenta la discusión de los resultados obtenidos en el capítulo anterior. Para ello, se realiza, en primer lugar, una discusión sobre el análisis de datos obtenido del desarrollo de los conceptos presentados en la fase de confrontación: el continuo T/I y los roles de los interlocutores (6.1). En segundo lugar, se discuten los datos desde el desarrollo de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral (6.2).

El séptimo y último capítulo de la tesis contiene las conclusiones finales de esta investigación y está compuesto por tres apartados. El primero (7.1) detalla las contribuciones que aporta esta investigación una vez obtenido el análisis de los datos dirigidos a los objetivos inicialmente marcados. El segundo (7.2) recoge las limitaciones del estudio con propuestas de mejora en futuras réplicas de la investigación o aplicaciones didácticas en el aula. El último apartado (7.3) ofrece una perspectiva para el desarrollo de futuras línea de investigación que puedan derivar de esta tesis.

The eighth and last chapter of the dissertation contains the final conclusions of this research in English and is composed of three sections. The first one (8.1) details the

contributions that this research provides once the analysis of the data aimed at the objectives initially set has been obtained. The second one (8.2) shows the limitations of the study with proposals for improvement in future replicas of the research or didactic applications in the classroom. The last section (8.3) offers a perspective for the development of future lines of research that can be derived from this thesis.



*The essence of the instrumental method resides in the functionally different use of two stimuli, which differentially determine behavior; from this results the mastery of one's own psychological operations. Always assuming two stimuli, we must answer the following questions: 1. How does one remember stimulus  $S_1$  with the aid of stimulus  $S_2$  (where  $S_1$  is the object and  $S_2$  is the instrument). 2. How is attention directed to  $S_1$  with the aid of  $S_2$ . 3. How is a word associated with  $S_1$  retrieved via  $S_2$  and so on.*  
(Vygotsky, 1978)

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS (I): LA PSICOLOGÍA SOCIOCULTURAL**

En este capítulo se presenta una introducción breve a las teorías del aprendizaje que consideramos más relevantes para nuestros objetivos de investigación y su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas para poder seguir el camino que nos lleva a elegir la psicología sociocultural como marco teórico para la enseñanza de la conversación oral en español. Posteriormente, se ofrece una visión de la psicología sociocultural dirigida a la enseñanza en términos generales pero con la voluntad de aplicar sus postulados en la enseñanza de la conversación oral en español como lengua extranjera. Por consiguiente, se introducen los aspectos clave de la esencia de la psicología sociocultural que consideramos básicos para desarrollar nuestra investigación partiendo desde el concepto de mediación en el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante, MCER) (2016,2018,2020). Finalmente, se presenta en detalle la *Concept Based Language Instruction* (Negueruela, 2003), que forma el modelo de enseñanza por conceptos que se toma de referencia para esta investigación y que define los pasos que se dan tanto en la metodología de investigación como en la de análisis. Por último, se ofrece una propuesta de integración de los elementos clave en la CBI en el marco de esta investigación y se realiza una síntesis de esta primera parte del marco teórico para recoger de forma abreviada todo lo presentado en este segundo capítulo.

### **2.1 Teorías del aprendizaje de segundas lenguas**

Las teorías del aprendizaje de segundas lenguas forman la base del desarrollo metodológico que, en propuestas como la que se presenta en esta investigación, sirven como referencia para la creación de actividades y materiales de aula. En este apartado, se revisarán brevemente las teorías de aprendizaje de segundas lenguas más relevantes de las últimas décadas para enmarcar en qué contexto se produce la aparición de una teoría interaccionista como la psicología sociocultural de Vygotsky (1978).

El conjunto de teorías que presentamos son las que consideramos más relevantes para la presentación de esta investigación y buscan respuesta a la pregunta de cómo se desarrolla la capacidad de comunicarse en una lengua diferente a la materna. No usaremos en este contexto la palabra ‘adquisición’ ya que se reserva para la primera lengua y todas las demás lenguas se aprenden y no se adquieren (Thatcher, 2000 en Martín, 2004:261). Estas teorías son un compendio de declaraciones, más o menos abstractas, sobre las unidades de relevancia dentro de un determinado fenómeno de estudio y que, a medida que se van implementando de forma reflexiva a la vez que se recogen nuevos datos, se exploran diferentes fenómenos que conducen a su vez a nuevos y más poderosos conocimientos teóricos (Mitchell y Myles, 2019:7).

Existen diferentes clasificaciones de las teorías de aprendizaje de segundas lenguas (Ellis, 1985; McLaughlin, 1987) dependiendo del enfoque o perspectiva de observación de su autor y contamos con, como mínimo, cuarenta teorías del aprendizaje de segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1991 en Menezes, 2013:404). En este capítulo comentaremos algunas de ellas sin optar por una categorización esquemática, debido a que no consideramos que sean cubículos estancos que no comparten rasgos entre ellas. Estas son el conductismo, la hipótesis de la gramática universal, el ambientalismo, la hipótesis de interacción y la psicología sociocultural.

La primera de ellas, el conductismo (Skinner, 1957), percibe el aprendizaje de lenguas como cualquier otro tipo de aprendizaje, es decir, el aprendizaje está determinado por la imitación y repetición del aprendiz en función de los estímulos externos que percibe y que incitan a su actuación y desarrollo para, finalmente, transformar las repeticiones en un hábito (Mitchell y Myles, 2019:40). Esta visión centrada en los estímulos externos debilita el papel de los procesos mentales y, por lo tanto, centra el aprendizaje como la capacidad de descubrir inductivamente patrones de comportamiento (Menezes, 2013).

Como respuesta a esta visión limitada del conductismo, que no puede ofrecer una respuesta a procesos como la creatividad lingüística del aprendiz, y considera el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso guiado por principios innatos y no por la influencia de la lengua materna (Baralo, 1996) nace la hipótesis de la Gramática Universal (Chomsky, 1959), que tiene un impacto relevante en el campo de la lingüística (Mitchell y Miles, 2019:63). Esta teoría considera que cada humano está

biológicamente dotado de un dispositivo de aprendizaje del lenguaje y considera que el input recibido por parte del exterior es insuficiente.

El ambientalismo centra su estudio en los factores relacionados con la dimensión contextual (como son el contexto de aprendizaje, la situación social y económica del aprendiente o la cantidad y tipo del input recibido) y con la dimensión afectiva (la actitud del aprendiz hacia la lengua y cultura meta, la percepción de diferencias sociales y psicológicas o la motivación y estilos individuales de aprendizaje), dejando a un lado los aspectos cognitivos que formaban el eje de las teorías de la perspectiva cognitiva. Para el ambientalismo existe una estrecha relación entre los factores socioafectivos y el progreso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio. Los modelos ambientalistas - entre los que destaca *la hipótesis de la pidginización* de Schumann (Moreno, 2003:289)- están enfocados, sobre todo, al estudio del aprendizaje de L2 en contextos naturales (con o sin instrucción formal) por parte de inmigrantes (Baralo, 1996).

La hipótesis de interacción parte de la base de que el input exterior que recibe el aprendiz no es suficiente para explicar el aprendizaje de una L2. Dos de los autores que representan esta visión consideran que el desarrollo de las estructuras sintácticas emanan de la interacción que se produce en el intercambio verbal (Hatch, 1978, en Menezes, 2013) y que la negociación de significados en la interacción facilita el aprendizaje al conectar el input, las capacidades internas del aprendiz, la atención selectiva y el output productivo (Long, 1996, en Menezes, 2013). Esta visión del aprendizaje eleva la concepción de discurso al plano principal y toma en consideración tanto los elementos innatos del individuo como los factores externos o ambientales, poniendo especial énfasis en que los aprendices no son iguales entre ellos ni están bajo las mismas características contextuales (Moreno, 2003:288).

Frawley y Lantolf (1985) son los encargados de aplicar por primera vez el marco sociocultural del interaccionismo de Vygotsky en la enseñanza de L2<sup>3</sup>, argumentando que las funciones del lenguaje no solo sirven para relatar una historia sino también

---

<sup>3</sup> aplicando los conceptos de *private speech* y *self, other-object regulation* al discurso de adultos en L1 y L2 y de niños en L1.

como un medio para regular el proceso de pensamiento a medida que la propia narración se desarrolla en tiempo real (Lantolf, 2009:462). Desde entonces, ha habido un crecimiento dramático y exponencial de la investigación en psicología sociocultural en L2 que se ha diversificado en varios ámbitos de estudio, entre ellos: la función reguladora del lenguaje (Garbaj, 2018), la zona de desarrollo próximo para el desarrollo de la L2 (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Donato, 1994), la internalización de la L2 (Ohta, 2001), la evaluación dinámica (Poehner, 2005) o la CBI (Negueruela, 2003). Especialmente las tesis de Negueruela (2003) y Poehner son las que marcan el cambio en la aplicación de la psicología sociocultural de un medio para observar el desarrollo de la L2 a la aplicación y reformulación de las prácticas pedagógicas (Poehner et al. 2018:240-241).

## **2.2 La psicología sociocultural de Vygotsky**

En este apartado, detallaremos los aspectos principales de la psicología sociocultural de Vygotsky para delimitar los conceptos que tomamos como referencia en esta investigación. En primer lugar, realizaremos una introducción a Vygotsky y su visión sociocultural. Posteriormente, se presenta una revisión en detalle de los postulados socioculturales clave para esta investigación, tomando como punto de partida la presencia del término ‘mediación’ en el MCER (2001) y sus posteriores revisiones y versiones (2016;2018;2020).

### **2.2.1 Introducción**

Esta investigación toma como referencia el marco teórico que ofrece la psicología sociocultural para construir una metodología de investigación y de análisis en el marco del aprendizaje de L2 y, en concreto, en la enseñanza de la conversación oral en español como L2. Lev Semenovich Vygotsky -cuyos trabajos marcan el origen de la psicología sociocultural (Negueruela, 2003:4)- destacó por su obra *Pensamiento y Lenguaje* (1978/1995), que vio la luz en ruso en 1934 pero no fue accesible hasta finales de los 50 y principios de los 60 (John-Steiner&Mahn, 1996:192). Además, *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation* (Vygotsky, 1926/2004) y sus escritos en *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Vygotsky, 1978) son las obras que marcaron la aproximación teórica de Vygotsky (Lantolf y Phoener, 2014; John-Steiner y Mahn, 1996). Pese a que

su obra tiene casi 100 años de historia, no ha sido hasta finales del siglo XX cuando se ha recuperado como fuente de inspiración para cientos de artículos e investigaciones en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Su resurrección en el mundo de la educación en las últimas décadas puede deberse a que la teoría de Vygotsky ofrece respuestas relevantes a preguntas que no se habían formulado anteriormente (Kozulin, 2003).

Una de las cuestiones que explican este resurgir, según Kozulin (2003), es la multiculturalidad. Vygotsky, durante sus años de investigación, contó con cierta ventaja al trabajar con diferentes grupos sociales y étnicos bajo el foco de un mismo entorno educativo en la Unión soviética. Esta situación de diversidad cultural acompañada de los diferentes grados de alfabetización se convirtió en un contexto de aprendizaje complejo que propició la búsqueda de respuestas por parte de Vygotsky, consumándose así una reorientación de la teoría del aprendizaje para moverse de una perspectiva individual a una sociocultural. Este escenario educativo con la multiculturalidad como telón de fondo no se ha hecho patente en las sociedades occidentales hasta hace pocos años, despertando de esta manera el interés por nuevas aproximaciones pedagógicas. Otra de las cuestiones que plantea Vygotsky es la mediación como clave en el proceso de aprendizaje. La percepción de los aprendices, ya sea como contenedores de información -que esperan que sus profesores los llenen con conocimientos y habilidades- o como agentes independientes del aprendizaje de conocimiento, queda atrás con los planteamientos de Vygotsky. Su teoría estipula que el desarrollo de las funciones mentales superiores dependen de la presencia de agentes mediadores en la interacción del aprendiz con su entorno, convirtiendo así el modelo clásico de aprendizaje en un nuevo modelo de mediación.

La etiqueta ‘sociocultural’ que recibe la teoría de Vygotsky no está exenta de discusión. Rara vez fue utilizada por él y en su lugar eligió otros términos como ‘psicología cultural’ o ‘psicología histórico-cultural’. El término ‘sociocultural’ se puede atribuir a Wertsch y es el que está comúnmente aceptado en la comunidad académica ya que tiene una razón de ser: es una teoría de la mente que reconoce el rol central que tienen las relaciones sociales y los artefactos culturales en la organización única de las formas del pensamiento humano (Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf 2009).



El punto de partida en la teoría de Vygotsky se sitúa en su cuestionamiento de la dicotomía cartesiana presente en el mundo de la psicología en los años 20, ofreciendo una nueva visión de la psicología general. Ante las dos corrientes que predominaban hasta entonces en la psicología (la que defendía una observación de la experiencia subjetiva o interna<sup>4</sup> y la que abogaba por una aproximación a través de la observación del comportamiento externo<sup>5</sup>) Vygotsky “conceptualizó el desarrollo como la transformación de actividades compartidas socialmente a procesos internalizados” (John-Steiner y Mahn, 1996:192) sobreponiéndose así al acuerdo implícito firmado por las dos corrientes psicológicas de la época por el que las funciones psicológicas complejas no podían ser estudiadas de forma científica (Luria, 1979/2010:41).

En palabras de Negueruela (2003:5):

“Vygotsky insisted that it was necessary to dissolve the dualism in psychology between the outside (social) and the inside (private) by establishing a connection between the outer and inner plane.”

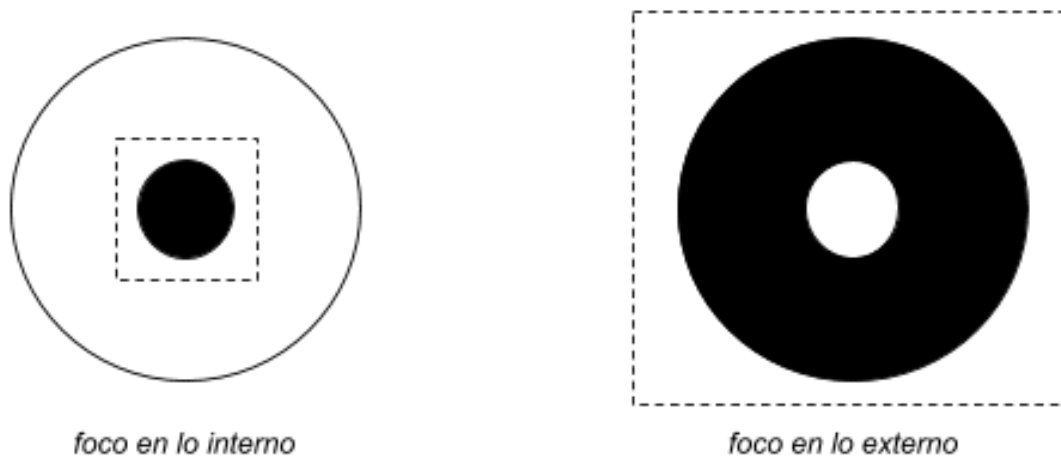


Figura 1. Dicotomía cartesiana de la psicología en los años 20

---

<sup>4</sup> Este grupo de psicólogos centraban sus esfuerzos en el estudio de los valores, la voluntad, las actitudes y el razonamiento abstracto, llegando a plantearse preguntas como ‘se puede preguntar por qué la suma de los ángulos de un triángulo es 180°?’ (Luria 1979/2010:41).

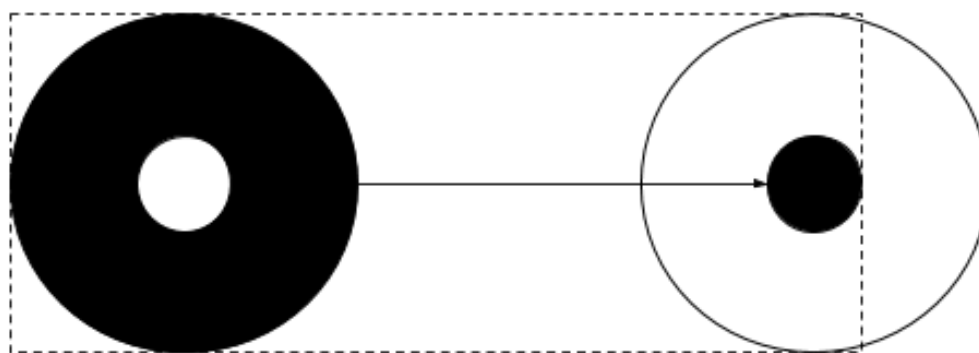
<sup>5</sup> Este grupo de psicólogos defendían la observación del comportamiento externo y solo tenían en cuenta los mecanismos elementales que podían ser observados en el laboratorio, dejando de lado todo aquello que no se podía controlar por su complejidad y, por lo tanto, excluyendo todos los procesos psicológicos superiores (Luria 1979/2010:40).

La ruptura de la dicotomía que seguía la psicología nace de la búsqueda por entender el desarrollo del individuo, incluidas sus funciones psicológicas superiores<sup>6</sup> como pueden ser la memoria intencional, la atención voluntaria, la planificación, el pensamiento lógico y racional, la resolución de problemas, el aprendizaje y la evaluación de la efectividad de estos procesos (Lantolf, 2000 en García, 2012:18; Lantolf, 2006). Es decir, Vygotsky entiende que para estudiar los procesos que aparecen a nivel mental en el individuo es necesario tomar como referencia ambos planos, el interno y el externo, dejando de lado su concepción como dos caras de una moneda que no guardan relación entre sí. Además, ya no sitúa el foco en uno de los dos planos -como había hecho la psicología hasta entonces-, sino que enmarca su observación en los elementos que actúan de mediadores en el proceso de internalización que transcurre desde el plano social al individual. Esta concepción es relevante ya que determinará el método de investigación que vayamos a seguir para estudiar las estructuras o procesos psicológicos que se dan en los individuos:

“Puede compararse con el análisis químico del agua por descomposición en hidrógeno y oxígeno, ninguno de los cuales posee propiedades del todo y cada uno de los cuales posee propiedades no presentes en dicho todo [...] La psicología acaba en ese mismo tipo de callejón sin salida cuando analiza los componentes del pensamiento verbal, pensamiento y palabra, y los estudia por separado” (Vygotsky, 1995/2016:70)

---

<sup>6</sup> En contraste con las funciones psicológicas inferiores, que son las que se producen por un estímulo-respuesta, no tienen una base cultural y aparecen también en otros animales, en especial en los primates (van Compernelle, 2012:34).



*foco en la mediación*

Figura 2. Conceptualización vygotskyana: foco en la mediación

Wertsch (1995: 32-33) cree que la intervención de signos e instrumentos en el proceso de internalización está en un orden superior a los otros temas que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vygotsky<sup>7</sup> y, por lo tanto, forma el concepto central de la psicología sociocultural (Lantolf y Thorne, 2006:59) y el origen de los procesos psicológicos de base cultural (Negueruela, 2003:6). Según Wertsch (1995:32) el núcleo teórico de la obra académica de Vygotsky se fundamenta en tres ideas esenciales: a) la creencia en el método genético o evolutivo, b) los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y c) los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores. Esta mediación va a ser determinante para que un proceso interpersonal se convierta en uno intrapersonal. Es decir, la presencia de elementos externos -que surgen de la participación en actividades culturales (por ejemplo, jugar con niños o crear obras de arte), en las que artefactos culturales (como un libro, la tecnología o utensilios para comer) y conceptos culturales (como el de persona, familia, tiempo, etc.) interactúan de forma dinámica y compleja entre ellos (Ratner 2002:10 en Lantolf y Thorne, 2006:59; Kozulin, 2003)- es el factor determinante en la internalización de procesos psicológicos: es un proceso revolucionario donde lo externo se transforma cualitativamente en el plano mental (Negueruela, 2003).

Existe, por lo tanto, una relación indirecta entre el sujeto y el objeto (todo aquello que es susceptible de ser incorporado al plano mental y que aparece en el mundo que nos rodea) ya que la relación entre estos siempre está regulada por el vínculo directo con la mediación. Es decir, la mediación siempre está presente en el momento en el que como individuos entramos en contacto con el mundo.

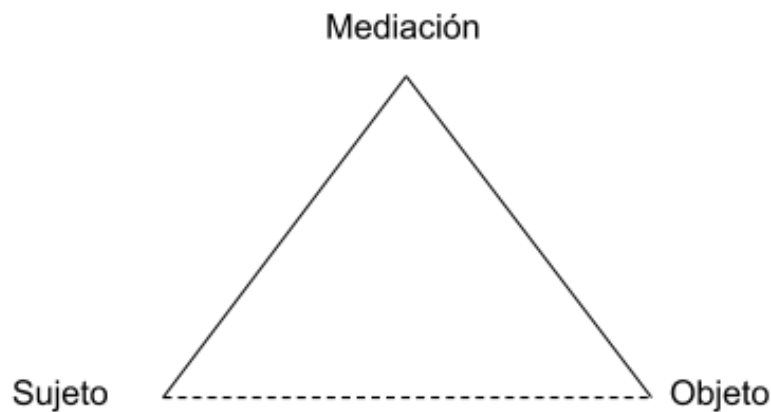


Figura 3. Triángulo de la mediación de Vygotsky (van Compernelle, 2012:34)

Este planteamiento teórico del desarrollo del individuo, como hemos indicado anteriormente, sitúa el foco en los agentes de mediación -que, en nuestro caso, entran en contacto con el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje- y su uso para determinar la efectividad de la internalización. La psicología sociocultural ofrece un marco en el que la palabra *aprendizaje* se transforma en *desarrollo* a través de las herramientas de mediación.

## **2.2.2 Aproximación teórica a los términos socioculturales**

En este apartado se hará una revisión de algunos de los términos que se utilizan en la psicología sociocultural para situar nuestra postura en relación a los mismos en esta investigación. Algunos de los términos se superponen, por lo que vamos a intentar definirlos delimitando su esencia individual pero teniendo en cuenta su influencia en el resto de términos con los que -en mayor o menor medida- confluyen.

### **2.2.2.1 Mediación: del MCER a la psicología sociocultural**

Pese a ser un término que, para nuestro cometido en esta investigación, toma su plenitud en la psicología sociocultural, en el MCER (2001:57) -herramienta de consulta clave

para la enseñanza de segundas lenguas a nivel europeo- la mediación se define como un proceso -interactivo o no- en el que un hablante actúa como un canal de comunicación entre dos o más personas que por algún motivo no se pueden comunicar de forma directa. Esta actividad comunicativa se añade a las otras tres que recogía esta primera versión del MCER: recepción, interacción y producción.

Las actividades que se contemplan bajo esta visión de mediación se dividen en dos ámbitos: oral y escrito. Dentro de la mediación oral se incluyen las actividades de interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.) interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.) e interpretación informal de información lingüística (señales, cartas de menú, anuncios, etc.) por parte de visitantes extranjeros en el país propio o de hablantes nativos en el extranjero en situaciones transaccionales o sociales (2001:87).

Dentro de la mediación escrita se incluyen las actividades de traducción exacta (contratos, textos científicos y legales, etc.), la traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.), resúmenes de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en L2 o entre la primera lengua y la L2 y paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.). Las estrategias asociadas a las actividades de mediación se recogen en cuatro grupos: de planificación, de ejecución, de evaluación y de reparación. Todas ellas van dirigidas a la comprensión entre hablantes: son elementos que aportan una mayor intercomprensión entre dos grupos formados por una o más personas. Utilizando el triángulo de la mediación presentado en la figura X, podríamos representar de forma análoga el concepto de mediación que define el MCER como aquí mostramos:

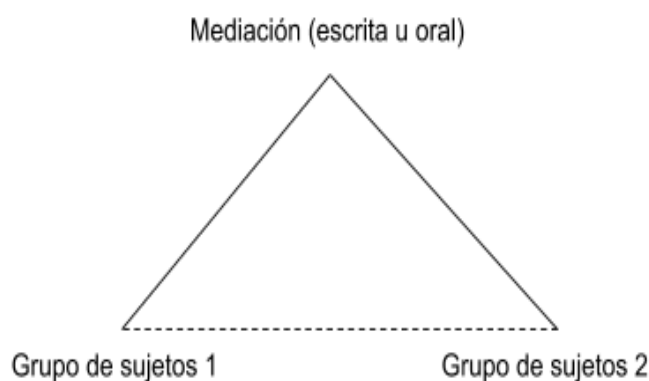


Figura 4. Triángulo de la mediación en el MCER

La revisión de 2016 del MCER tiene como objetivo el desarrollo de los descriptores ilustrativos de mediación que no aparecen en la versión de 2001. Los autores de la revisión, pese a que el MCER (2001) no cuenta con una descripción detallada del concepto de mediación más allá de una descripción general - en la que se comenta de forma explícita que la mediación se produce normalmente entre hablantes de diferentes lenguas (MCER, 2001:87)- y de una serie de actividades de mediación en el ámbito oral y escrito y algunas menciones del término en apartados posteriores, se preguntan por qué los usuarios del MCER han interpretado el término únicamente en un contexto interlingüístico (2016:11) y destacan las cuatro dimensiones con las que cuenta el concepto de mediación en su obra: lingüística, cultural, social y pedagógica. La mediación lingüística se centra en la transferencia del sentido proposicional del mensaje en su dimensión interlingüística. La mediación cultural interviene cuando se requiere una interpretación de los mensajes -más allá del sentido lingüístico- que contienen elementos con origen en el conocimiento cultural. La mediación social aparece cuando los usuarios de la lengua que intervienen en un intercambio comunicativo poseen perspectivas, expectativas, e interpretaciones que condicionan la transferencia del mensaje y pueden dificultar su comprensión más allá de la dimensión lingüística y cultural. Por último, la mediación pedagógica -que, a priori, es la que podríamos asociar con la vertiente sociocultural en nuestro contexto de investigación- se refiere a tres acciones:

- las que facilitan el acceso al conocimiento -donde entrarían tanto la instrucción formal como la enseñanza en general por parte de padres, amigos o mentores- para que otras personas desarrollen su pensamiento
- las que promueven la coconstrucción de significados de forma colaborativa en un contexto de enseñanza (escuela, seminario o taller)
- las que generan las condiciones para realizar las dos acciones anteriores creando, organizando y controlando espacios para la creatividad

Esta visión ampliada del concepto de mediación toma como referencia la psicología sociocultural de Vygotsky, el modelo ecológico (Van Lier 2000, 2002; Kramsch, 2002) y teorías de la complejidad (Davis y Sumara, 2005; De Bot, Lowie y Verspoor, 2007; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; Piccardo 2015).

La vertiente sociocultural que toma como referencia esta revisión del MCER destaca la concepción de la mediación como herramienta o constructo social que evoluciona con el tiempo y tiene una representación material o simbólica. Además, esta representación se inicia en el ámbito social con herramientas materiales y se desarrolla -a la vez que existe una transición de las herramientas materiales a las herramientas simbólicas- hasta conseguir la internalización de conceptos en el plano individual. Como afirman los autores -y ya hemos comentado en la introducción de este capítulo- el concepto de mediación que propone Vygotsky ‘permite romper la dicotomía entre el individuo y la dimensión social y ver los procesos individuales como completamente incrustados en los procesos sociales.’ (North y Piccardo, 2016:17).

Para enfatizar el papel del contexto dentro de la visión sociocultural -en la que el plano social es el origen de los procesos de aprendizaje- la revisión de 2016 toma como referencia el concepto de oportunidad de aprendizaje (*affordances*) más allá de la noción de ‘*input*’ -puramente lingüístico- que tradicionalmente se ha considerado dentro del aprendizaje de lenguas. Las oportunidades de aprendizaje son formas significativa de relacionar el contexto a través de la percepción en acción (Van Lier, 2002 en North y Piccardo, 2016:17). Además, la revisión del MCER toma como otro de los pilares de este nuevo enfoque de mediación una de las nociones clave de las teorías de la complejidad: la emergencia (*emergency*). Se trata de “una propiedad colectiva que caracteriza al conjunto, mientras que ninguno de sus elementos constitutivos posee ese mismo bien y se produce un proceso emergente precisamente cuando interactúan todos esos elementos constitutivos” (North y Piccardo, 2016:18).

Desde una visión sociocultural del aprendizaje, el objetivo no es desarrollar un nuevo parámetro o descriptor de la comunicación, sino que se trata de situar la mediación como elemento central bajo el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce. Este marco permite entender el desarrollo y, por lo tanto, el aprendizaje, como una acción que se manifiesta, en todos los casos, circulando por un solo canal, la mediación. Es decir, la mediación siempre está presente y no se trata de un nuevo descriptor de la actividad comunicativa.

Como novedad en el MCER del 2018, podemos ver cómo las actividades de mediación se categorizan en tres grupos: mediar un texto (como en el MCER de 2001), mediar conceptos y mediar comunicación. En esta nueva edición, la mediación de conceptos - que podría relacionarse con lo que se presenta en esta investigación y de ahí que optemos por aclarar el término- se centra en cómo facilitamos el acceso al conocimiento a otros hablantes:

“Mediating concepts refers to the process of facilitating access to knowledge and concepts for others, particularly if they may be unable to access this directly on their own. This is a fundamental aspect of parenting, mentoring, teaching and training. Mediating concepts involves two complementary aspects: on the one hand constructing and elaborating meaning and on the other hand facilitating and stimulating conditions that are conducive to conceptual exchange and development.” MCER (2018:106)

Los dos descriptores para este tipo de mediación son: "colaborando en grupo" y "liderando un trabajo en grupo". Aquí es donde se toma de forma parcial el concepto de mediación que emana de la psicología sociocultural, ya que la mediación -que puede ser humana o simbólica (Kozulin, 2003)- es la clave para la internalización de conceptos y no, únicamente, una habilidad de carácter colaborativo del hablante en los procesos de interacción lingüística. Podemos ver cómo desde la versión del 2001 hasta la del 2020 hay un avance en dirección al término en su vertiente sociocultural, sin embargo, cabe destacar que su uso es accesorio, parcial y no tiene la relevancia que se le da en la psicología sociocultural. Como comenta Kozulin (2018), el término ‘mediación’ puede entenderse de una forma general como la participación de un tercer factor (o mediador) en la interacción entre dos objetos, eventos o personas. Sin embargo, la mediación en la psicología sociocultural tiene lugar no solo entre objetos y personas sino también entre conceptos.



La mediación, desde el prisma sociocultural y en su sentido psicológico<sup>8</sup>, es un proceso relacionado con la formación, el desarrollo y la mejora o deterioro de las funciones mentales humanas (Kozulin, 2018:10). Este proceso es el que se produce en la mente del individuo cuando entra en contacto con el mundo de los signos y símbolos, al que accedemos principalmente a través del lenguaje. Vygotsky -rompiendo con la tradición del dualismo cartesiano de la que ya hemos hablado en este capítulo- defiende que todas las formas de pensamiento necesariamente incorporan formas simbólicas externas que habían sido consideradas algo periférico y accesorio en relación a dichos procesos mentales (Lantolf, 2006:59).

Es por lo anterior por lo que esta se convierte en el elemento clave en un contexto de enseñanza-aprendizaje, donde podemos favorecer el acceso de los estudiantes a un tipo de mediación que promueva el desarrollo. La enseñanza pasa de la selección de contenidos apropiados para seguir un sílabo determinado a la selección y uso de las herramientas de mediación apropiadas para fomentar el desarrollo del aprendiz. Según Vygotsky (1986, en Esteve *et al.*, 2018:85), la mediación la entendemos como la función que desempeña el docente para ayudar a sus estudiantes a mejorar su propia actividad mediante la apropiación de nuevos conocimientos como orientador que los guía hacia el siguiente nivel de desarrollo.

La mediación se puede manifestar en dos dimensiones: la humana y la simbólica. La primera de ellas, desde el prisma de la enseñanza de la L2, se refiere al tipo de participación o implicación del docente para que su presencia sea efectiva en el desarrollo del estudiante. La segunda se refiere al tipo de herramientas que debemos usar -y de qué manera- para que se produzcan transformaciones en el desarrollo del estudiante (Kozulin, 2003).

---

<sup>8</sup> Kozulin (2018) alerta de que la falta de un claro delimitador entre la concepción de mediación que existe en el discurso psicológico, filosófico e ideológico crea una diversidad de usos y conlleva serios problemas conceptuales en el uso del término.

En nuestra investigación, ponemos el foco en la mediación simbólica<sup>9</sup> para la transformación del conocimiento de los estudiantes. Los mediadores simbólicos pertenecen a un gran grupo que incluye diferentes signos, símbolos, la alfabetización, la escritura, fórmulas, organizadores gráficos, conceptos, etc. Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje dependen esencialmente del dominio que tenga el niño<sup>10</sup> de los mediadores simbólicos, de su apropiación e internalización en forma de herramientas psicológicas internas (Kozulin, 1998 en Kozulin, 2003: 7).

Resulta significativo comentar que las herramientas simbólicas logran su objetivo cuando se apropian por parte del estudiante como una herramienta psicológica capaz de organizar las funciones psicológicas superiores -en especial las relacionadas con el aprendizaje- en diferentes contextos y se pueden aplicar en diferentes tareas y no cuando se transmiten como mero conocimiento:

"For example, a foreign language is sometimes taught as a coding system that simply maps the correspondence between foreign words and the words in the native language of the learner. As a result the learner becomes severely handicapped in both comprehension and expression in the foreign language. If, on the contrary, the purpose of foreign language study is mediated as an ability to comprehend and formulate meaningful propositions, students become capable of grasping the instrumental role of the foreign sign system" (Kozulin, 2003:10)

La apropiación de este tipo de herramientas simbólicas no supone un cambio en el mundo exterior<sup>11</sup> pero tienen el poder de reconstruir radicalmente las operaciones mentales en otros y en nosotros mismos y, de esta manera, ampliar de forma ostensible el sistema de actividad de las funciones mentales (Vygotsky 1997b:62, en Lantolf y Thorne, 2006:60).

---

<sup>9</sup> sin embargo, la mediación simbólica puede resultar de poca o nula utilidad para los estudiantes si no se acompaña de la adecuada mediación humana para que usen dicha mediación como herramienta de transformación psicológica (Kozulin, 2003).

<sup>10</sup> las investigaciones que llevó a cabo Vygotsky se centraron en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en niños.

<sup>11</sup> en contraposición a las herramientas físicas, como un martillo o una pala, que producen un cambio directo en el objeto externo en el que se aplican: con el uso de un martillo para apuntalar un clavo, cambiamos la posición de este y podemos mejorar la sujeción que tiene en un listón de madera, por ejemplo (Lantolf y Thorne, 2006:60).

### **2.2.2.2 La categorización del conocimiento en conceptos espontáneos y científicos**

Dentro de las herramientas de mediación simbólicas, en esta investigación nos centraremos en los conceptos. Un concepto no es una formación aislada, fosilizada e inmutable, sino una parte activa del proceso intelectual, puesta continuamente al servicio de la comunicación, el entendimiento y la resolución de problemas (Vygotsky, 1995/2016:164). El conocimiento conceptual está formado por redes o asociaciones de significados, así como relaciones entre objetos y otros conceptos, que enmarcan fundamentalmente la forma en que los humanos conocen el mundo y actúan sobre él. Como tales, los conceptos median la actividad mental y, por extensión, la forma en que los humanos utilizan herramientas y signos en la actividad material concreta (van Compernelle, 2012: 37).

Ya en el ámbito del ELE, son muchas las actividades que se usan frecuentemente en clase y que forman parte de la mediación conceptual -en la mayoría de ocasiones de índole gramatical- del tipo: el uso de *ser* y *estar*, el contraste de tiempos del pasado o el uso del subjuntivo. En el caso, por poner un ejemplo, del uso del subjuntivo en español en la clase de L2, tendríamos que ver cuál es el efecto que tiene en la producción lingüística de los estudiantes su presentación en el aula o, desde el punto de vista de la psicología sociocultural: en qué medida el uso de esta herramienta simbólica conceptual tiene un poder transformador en las funciones superiores relativas al concepto que poseen los estudiantes del subjuntivo. Los conceptos gramaticales que se transmiten en el aula basados en reglas de uso<sup>12</sup> no suelen tener el efecto esperado en las producciones de los estudiantes (Seliger, 1979, en Negueruela, 2008:194) debido a que frecuentemente surgen del conocimiento espontáneo y no son teóricamente funcionales -es decir, no producen un desarrollo del conocimiento del estudiante- ya que no aportan una completa base de comprensión, toma de conciencia, control y creatividad (Negueruela, 2008:195). En contraste con la aproximación al conocimiento basada en datos empíricos, tenemos los conceptos científicos: en gran medida abstractos, de

---

<sup>12</sup> o como se denominan en inglés, *rules of thumb*

carácter sistemático y, generalmente, se aprenden en un contexto educativo (Wertsch, 2007, en García: 2018:182).

Esta categorización surge de la observación que Vygotsky hace en niños y su capacidad para resolver problemas, que parte de la propia experiencia de estos y constituye una fuente de conocimiento que aplican como explicaciones factibles. Para Vygotsky el aprendizaje de conceptos espontáneos no tiene un gran impacto en el desarrollo cognitivo ya que está basado en mecanismos ya existentes y defiende el uso de conceptos científicos en el aula para promover el desarrollo conceptual de los estudiantes, convirtiendo así el aula en un medio para construir activamente la comprensión teórica de los estudiantes (Kozulin, 2003).

Los conceptos científicos se entienden como un significado unificado bajo un solo atributo general. Según Vygotsky, son artefactos organizados culturalmente que, junto con el significado de las palabras, juegan un papel central en la regulación de nuestra actividad mental (Lantolf y Thorne, 2006:108). Sin embargo, Negueruela (2003:64) va más allá y los define como un elemento que contiene las siguientes características interrelacionadas:

- general y abstracto aunque emerja de una actividad concreta
- independiente del contexto
- sistemático
- puede ser explicado de forma consciente (lo que Negueruela (2003:64) define como '*conscious awareness*')
- puede ser usado voluntariamente (control voluntario)
- tiene un significado personal para la persona que lo posee

En nuestra investigación, consideramos primordial aplicar el uso de conceptos que consideramos relevantes para la conversación oral (como son el continuo entre lo interpersonal y lo transaccional y los roles de los participantes) como base para su trabajo conceptual en el aula de ELE. Como defienden van Compernelle (2012) en la enseñanza de la pragmática o Negueruela (2008) en la gramática, es necesario fomentar el uso de conceptos que son relevantes para una amplia gama de características del lenguaje. Consideramos, por lo tanto, que los conceptos que aquí se presentan para

promover una reflexión consciente de la conversación oral en español pueden ser de gran utilidad en otros aspectos comunicativos del ELE.

### **2.2.2.3 Internalización de conceptos**

Una vez tomamos el concepto como herramienta de mediación, hay que definir qué entendemos por internalización en el sentido vygotskiano. La internalización de conceptos implica que un concepto nuevo o la transformación de un concepto parcial a uno de mayor riqueza aparezca para desarrollarse en el plano mental del estudiante. Para conseguirlo e iniciar este proceso ha de surgir un problema que no se pueda resolver mediante el uso del concepto limitado que tenga el aprendiz (Vygotsky, 1995/2016:166). De aquí proviene el método de la doble estimulación, que consiste en situar al estudiante en una situación que entraña algún tipo de problema -y que el estudiante no puede resolver con sus habilidades y conocimientos conceptuales actuales- y, a la vez, se le ofrece una orientación activa hacia la construcción de un nuevo medio para solucionar este problema (van der Veer y Valsiner, 1991, en Engeström, 2011: 604) y, por lo tanto, para iniciar un proceso de internalización.

Este enfoque va más allá del método clásico en el que se le ofrece un estímulo al estudiante y se espera una respuesta directa: en este caso se le ofrece una serie de estímulos -es decir, una determinada mediación- que tienen una función especial, ofreciéndonos así la posibilidad de estudiar el proceso en el que el estudiante resuelve la tarea con la ayuda de elementos externos (Vygotsky, 1978). El método de la doble estimulación, por lo tanto, presenta dos tipos de estímulos: uno es el objeto de la actividad, como lo es en nuestro caso la conversación oral en español, el segundo -dos conceptos que median en la comprensión y reflexión consciente de la conversación oral- son elementos que pueden servir para organizar la actividad. En ese sentido, el segundo estímulo son los artefactos usados por los aprendices para conseguir el objetivo de la tarea (Negueruela, 2003:72). Como comenta Vygotsky en sus notas:

"The essence of the instrumental method resides in the functionally different use of two stimuli, which differentially determine behavior; from this results the mastery of one's own psychological operations. Always assuming two stimuli, we must answer the following questions: 1. How does one remember stimulus  $S_1$  with the aid of stimulus  $S_2$  (where  $S_1$  is the object and  $S_2$  is the instrument).

2. How is attention directed to  $S_1$  with the aid of  $S_2$ . 3. How is a word associated with  $S_1$  retrieved via  $S_2$  and so on" (Vygotsky, 1978).

Si bien es cierto que el objetivo primordial de la educación desde la perspectiva sociocultural es la internalización de los significados teóricos que son definidos y presentados por los instructores de una manera específica, los estudiantes no adquieren un concepto teórico porque tengan la misma definición verbal que el instructor ha presentado, sino porque han internalizado un significado que posee todas las características de los conceptos científicos mencionados anteriormente: general, abstracto, independiente, sistemático, de reflexión consciente, de control voluntario, y lo que es más importante, porque ese concepto ha adquirido un significado para esa persona (Negueruela, 2003:65).

### **2.3 La enseñanza por conceptos (CBI)**

Como ya se ha comentado en los apartados anteriores de esta sección del marco teórico, la aproximación sociocultural al desarrollo de las funciones mentales superiores pone el foco en la mediación y, dentro de esta, en los conceptos científicos como clave en la instrucción formal. De esta idea surge nuestra voluntad por aplicar la enseñanza por conceptos a la pedagogía de la conversación oral en ELE. Aunque el uso de conceptos cotidianos en el aula no significa que los aprendices no acaben infiriendo un determinado fenómeno lingüístico, la falta de sistematicidad y la dificultad que entraña su generalización provoca que la enseñanza se convierta en una espera indeterminada hasta que el estudiante internaliza un determinado conocimiento que, generalmente, se produce sin saber gracias a qué elementos mediadores se ha activado. La propuesta sociocultural es de naturaleza intervencionista y aboga por un uso de los conceptos científicos en el aula para ofrecer una vía pedagógica que tenga como propósito principal el desarrollo y la transformación de conceptos mediante la observación y estudio de los elementos de mediación implicados en dicha transformación.

La deficiencia en términos de desarrollo del aprendiz que supone el uso de conceptos espontáneos puede observarse en el contexto de la enseñanza de la L2, en el que tanto los profesores como los alumnos recurren al uso de reglas empíricas (basadas en la observación y en contextos situados) para caracterizar las nociones gramaticales

complejas (Negueruela y Lantolf, 2006; Whitley, 2002 en García, 2018;182). Lantolf (2007), en un análisis de las limitaciones de la instrucción explícita, determina que las explicaciones basadas en conocimiento espontáneo no son un método de instrucción que consiga desarrollar el conocimiento de un cierto aspecto gramatical ya que los estudiantes acaban extrayendo conclusiones que no cumplen un riguroso proceso de sistematización y no revelan los principios profundos de un aspecto gramatical determinado. La propuesta de base sociocultural para maximizar la efectividad al promover el desarrollo de la lengua es el uso de conceptos científicos acompañado de aprendices involucrados en actividades comunicativas apropiadas junto con procesos de verbalización para procesar su conocimiento. Esta es la base de la enseñanza por conceptos y fue inicialmente desarrollada por Davydov (1999, 2004) y Gal'perin (1969, 1989, 1992a, 1992b) para fomentar la internalización de conceptos en contextos de enseñanza.

El modelo de Davydov (1999, 2004) propone al estudiante la manipulación de un concepto científico desde lo abstracto hasta la materialización concreta. Es lo que el autor denomina MAC '*Movement from the abstract to the concrete*'<sup>13</sup>. Para ello, expone al estudiante a las características del concepto científico como herramienta simbólica y se le anima a que manipule y diseñe su propia representación para desarrollar una mayor comprensión del mismo con el objetivo de conectar el conocimiento teórico con una actividad concreta. Uno de los estudios en L2 en los que se aplica la pedagogía de Davidov es el de Ferreira y Lantolf (2008), que toman como referencia el concepto de género discursivo para mejorar la expresión escrita de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

### **2.3.1 Aplicación del modelo de Gal'perin en la enseñanza de L2**

Además del modelo de Davydov, existe el modelo propuesto por Gal'perin, que ha tenido un mayor desarrollo en propuestas pedagógicas dirigidas a la enseñanza de conceptos en español como L2 -en especial en gramática- y que tomamos como base para el desarrollo de la metodología de esta investigación.

---

<sup>13</sup> para profundizar en la aplicación de la pedagogía MAC en L2, consultar la tesis de Ferreira (2005) y el estudio de Ferreira y Lantolf (2008).

Gal'Perin concibe el aprendizaje como una transición que se produce desde la acción al pensamiento encajando perfectamente en el concepto de internalización que propone Vygotsky, en el que las funciones psicológicas emergen en el plano social antes de formar parte de la mente y que tan bien resume esta frase:

"It is through others that we develop into ourselves" (Vygotsky, 1930/1981, en Haenen, 2001:159)

Con el propósito de operativizar su propuesta didáctica, en parte porque los postulados de Vygotsky no desarrollaban las implicaciones educativas de su teoría (Haenen, 2001:160), Gal'perin empieza por hacer un análisis de las propiedades de la acción para entender su funcionamiento en relación con su internalización, destacando dos parámetros clave: el nivel de abstracción y la calidad de la acción.

El nivel de abstracción queda definido en cuatro estadios: material, perceptual, verbal y mental. El estadio material es aquel en el que el estudiante realiza una acción con la ayuda de objetos físicos como pueden ser modelos, dibujos o diagramas. La materialización es importante porque es necesario representar de una forma material concreta los conceptos que deben ser internalizados; no es suficiente proporcionar el concepto en la forma de una explicación verbal (Lantolf y Thorne, 2006:305). El estadio perceptual es aquel en el que el estudiante, con la ayuda de la información que retiene en su memoria pero sin medios materiales, realiza la acción. El estadio verbal es aquel en el que la acción se realiza hablando en voz alta y ya no se hace uso de los medios físicos. El estadio mental es aquel en el que la acción se produce únicamente de forma interna y no es necesario ni la verbalización ni los objetos externos. La calidad de la acción está determinada por tres indicadores: la generalización, la abreviación y el dominio. Estos indicadores hacen referencia a la capacidad para aislar y distinguir las propiedades constantes y esenciales de un objeto de las no esenciales y, por lo tanto, prescindibles a las operaciones que se producen en la acción una vez se desarrolla y a la facilidad y rapidez con que se llevan a cabo (Haenen, 2001:160).

A partir de estos dos parámetros, Gal'perin construye una estrategia de enseñanza -que tiene como objetivo la internalización de conceptos- dirigida a exponer y guiar



activamente la formación e internalización de una nueva actividad por parte de un individuo en procedimientos experimentales cuidadosamente diseñados (Arievitch y Haenen, 2005:157). Dentro de este marco de formación de acciones mentales, tal como se muestra en la tabla 1, Gal'perin define tres niveles básicos de abstracción que deben tener su cabida dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: el nivel material, el nivel verbal y el nivel mental:

<i>Nivel de abstracción</i>	<i>Descripción</i>
Nivel material	Actuando sobre objetos concretos o su representación material
Nivel verbal	Las acciones se basan en un discurso abierto (pensamiento comunicado) o en un discurso cerrado (pensamiento dialógico). Las representaciones del nivel material se sustituyen por conceptos mediante la palabra y discurso
Nivel mental	Las acciones se basan en el pensamiento puro y se han convertido en una cadena de imágenes, asociaciones y conceptos

Tabla 1. Los tres niveles básicos de la acción (basado en Arievitch y Haenen, 2005:158)

En el ámbito de la enseñanza de una L2, Negueruela y García (2016) -tomando como base la investigación de Negueruela (2003) y modificando la aproximación de Gal'Perin- definen el uso de la enseñanza por conceptos en el aula como una aproximación pedagógica basada en una metodología de tres pasos. El primero de ellos es la materialización del concepto como unidad mínima de instrucción para poder presentarlo de forma completa, coherente y concisa a los aprendices y, de esa manera, puedan darle un valor funcional en el desarrollo de la actividad. El segundo es que dicho concepto debe ser introducido en el aula mediante representaciones visuales concisas que servirán como herramienta de mediación para construir o transformar su conocimiento inicial del concepto en cuestión. Por último, el tercero de estos pasos es que los aprendices deben manipular conscientemente el concepto presentado mediante interacción entre ellos y sus compañeros a través del uso de verbalizaciones escritas u orales, reformulando su concepción en función de los nuevos modelos.

García (2018) destaca que para un desarrollo conceptual genuino es crítico que la manipulación de conceptos en el aula debe hacerse a través de comunicación significativa: es decir, no quedarse únicamente en el plano abstracto ni reproducir verbalmente de forma aislada los conceptos, los estudiantes deben ser conscientes del uso de los conceptos en la propia actividad. En palabras de García:

"Conscious conceptual manipulation is defined as a dynamic and conscious process where learners reflect on their communicative choices by using concepts with the intent of constructing new understandings." (2018:189)

La aplicación en el aula de la CBI cuenta con diferentes propuestas teóricas (Arievitch y Haenen, 2005) y prácticas -que se inician con la tesis de Negueruela (2003) y es la que marca el inicio de la CBI en su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas- o que se han llevado al aula de L2 entre las que destacamos las que se han dirigido a la gramática (Negueruela, 2003; García, 2012; Fernández y Negueruela, 2016; García, 2017), a la sociopragmática (van Compernelle, 2012; Kim, 2013; Ohta, 2017) y a la formación de profesores (Esteve, 2018). Sin embargo, no existe una unificación de criterios en cuanto a su aplicación sistemática en todos los estudios anteriormente citados. Para desarrollar la aplicación de CBI en esta investigación consideramos clave, en primer lugar, definir y situarnos en referencia a los elementos básicos en el uso de una metodología basada en la enseñanza por conceptos (como los son la OBA y la SCOPA) y las verbalizaciones y conceptualizaciones.

### **2.3.1.1 OBA**

Gal'perin parte del principio de que toda acción humana está siempre guiada por algún tipo de orientación (Arievitch y Haenen, 2005), independientemente de que el aprendiz sea o no consciente de ella. Sabemos que los estudiantes llegan al aula con conocimientos previos relativos a la L2 o, en su defecto, a la L1 -incluso en los niveles iniciales- y cuentan con numerosas experiencias sobre la lengua meta que están aprendiendo y sobre cómo se aprende una lengua, en general. Estas creencias, que habitualmente permanecen en un estadio inconsciente e invisible, orientan sus actuaciones. Estos conocimientos previos, a los que Gal'perin se refería como OBA, no

siempre garantizan la consecución de una acción, ya que pueden no estar completos. De este modo, en el aula de L2, es habitual observar cómo emergen por parte del alumnado las reglas de uso basadas en conocimiento espontáneo cuando se les expone a un determinado aspecto comunicativo. Estas reglas, si bien son el reflejo de la instrucción recibida durante años, quedan lejos de ser generalizables y, por consiguiente, de garantizarle al alumno que exprese siempre lo que desea. La OBA se usa en la primera de las fases que se llevan a cabo en una metodología CBI: la fase de orientación. La extracción de los conocimientos previos sobre algún concepto por parte de los aprendices -que les orientan en la realización de acciones al poner en uso dicho concepto- por parte del profesor se realiza, generalmente, de tres formas:

- Definiendo en sus propias palabras el concepto en cuestión (García, 2012; Ohta, 2017; Esteve et. al, 2017)
- Justificando qué ha llevado a los estudiantes a servirse de una forma lingüística u otra en relación a la aplicación de ese concepto (Negueruela, 2003; van Compernelle, 2012; Lee, 2012; Kim, 2013; Fernández y Negueruela, 2016; Ohta, 2017)
- Representando gráficamente y verbalizando los conocimientos previos relativos a un concepto (Esteve, 2018)

Las dos primeras formas de hacer visible la OBA de los estudiantes van dirigidas a inferir la funcionalidad del concepto que posee el alumno y su independencia (Negueruela, 2003:286), sin embargo, cabe destacar que únicamente las investigaciones de Negueruela (2003) y van Compernelle (2012) elaboran un esquema de codificación multidimensional alrededor de los conceptos presentados para analizar el desarrollo conceptual en la L2 comparando los datos de definición de conceptos que aportan los estudiantes en la fase de OBA y los que aportan una vez se desarrolle por completo la secuencia en CBI.

Un aspecto destacado sobre la OBA en el estudio de Esteve (2018) es la plasmación visual, más allá de la verbalización, de los conceptos que se llevan a cabo en la secuencia en CBI relacionados con la propia experiencia de los estudiantes a través de una actividad llamada ‘mi brújula interior’. En esta actividad, Esteve propone a sus estudiantes visualizar la percepción de los aspectos clave mediante la anotación de una lluvia de ideas o realizando un mapa conceptual (2015:59-60). Como señala Haenen (2001), la OBA es solo un punto de partida y se espera que a lo largo de la instrucción

cambie gradualmente, por eso, creemos necesaria su plasmación gráfica y verbalización para que se pueda observar en el desarrollo de la secuencia didáctica su transformación.

En nuestra investigación optamos por otorgarle un papel principal a la OBA. Para ello, seguiremos la línea de las investigaciones de Negueruela (2003) y van Compernelle (2012) y la de Esteve (2018) para redefinir su uso en una investigación dirigida a la enseñanza de la conversación oral en español. Como ya hacen Negueruela (2003) y van Compernelle (2012), la información relativa a la base de orientación con la que cuentan los estudiantes (en su caso, los datos de definición previos a la aplicación de la enseñanza conceptual) se toma antes de la aplicación de CBI y después, para poder ver la evolución que conlleva en estos datos la aplicación de CBI. Además, como ya hace Esteve (2018), la generación de la OBA por parte de los estudiantes se apoya con la representación gráfica del mismo y se verbaliza posteriormente.

La OBA se convierte, de esta manera, en una actividad en la que los estudiantes reflexionan sobre el objetivo, las características más importantes y los elementos que les ayudan a guiarse en su actuación en relación con un aspecto determinado para, después, plasmar su visión en una representación gráfica a su elección (mapa, diagrama, etc.). Además, a diferencia de los usos que se le ha dado dentro de la enseñanza en CBI en la gramática, para esta investigación forma parte de la propia secuencia en CBI: la reflexión y visibilización de los conceptos antes de promover su desarrollo conceptual mediante SCOBAs forma parte de la instrucción conceptual y es, por lo tanto, la primera fase de la CBI y no un mero paso previo.

### **2.3.1.2 SCOBA**

Haenen (2001) describe la SCOBA como la forma de orientación deseada para la correcta ejecución de una acción. Mientras la OBA no asegura que se ejecute de forma adecuada una determinada acción, la SCOBA sí que lo hace. Se trata de una plasmación de una guía de orientación constante -a diferencia de la OBA, que a lo largo del proceso de enseñanza bajo CBI se irá modificando- que un experto tiene de un concepto concreto en un momento determinado, convirtiéndose así en un artefacto de mediación fruto del contexto sociocultural del momento y susceptible de ser modificado o reelaborado en el futuro. A modo de ilustración señalaremos el caso de Negueruela (2003), que se sirve de la SCOBA de la figura 5 -que está basada en los conocimientos gramaticales aportados por Whitley (2002)- para representar el aspecto verbal. García

(2012), años más tarde, y tomando como referencia la propuesta del propio Negueruela, elabora una SCOBA totalmente distinta (figura 6) -en este caso, adoptando como conocimiento gramatical para el diseño de la SCOBA las aportaciones formales sobre el concepto de *aspecto* de Bolinger (1991) y las recomendaciones pedagógicas para el desarrollo de explicaciones y soporte visual de Bull (1965)-, pero que, sin embargo, resulta eficaz para su propósito en su contexto de investigación.

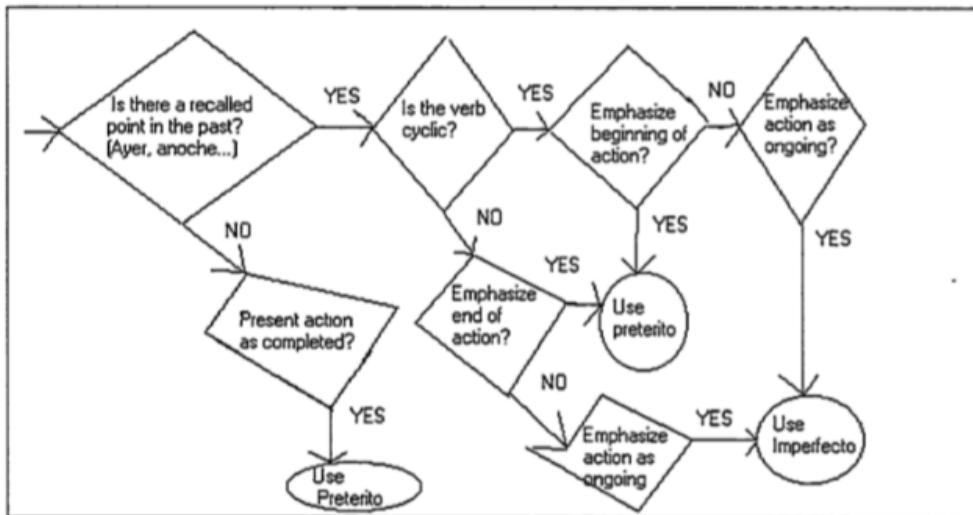


Figura 5. SCOBA para el aspecto verbal (Negueruela, 2003)

Se usa <b>PRETÉRITO</b> para...	Se usa <b>IMPERFECTO</b> para...
Indicar el principio o el final de una acción o que la acción está completada desde una perspectiva de presente.	Enfatizar que una acción es continua en el pasado.
<p>1 2 presente</p> <p>1 Inicio P</p> <p>A las 6:00 <u>vi</u> a Juan (verbo no cíclico, inicio de la acción)</p> <p>2 Final P</p> <p>El banco <u>cerró</u> a las 3:00 (verbo cíclico, final de la acción)</p> <p>3 Final P</p> <p><u>Viví</u> en Londres durante un año (acción completada)</p>	<p>presente</p> <p>Juan <u>vivía</u> en Perú (acción continuada)</p>

Figura 6. SCOBA para el aspecto verbal (García, 2012)

La unidad mínima que se elige para la instrucción mediante una SCOBAs debe conservar el significado del concepto que es objeto de estudio y que, paralelamente, permita organizar una secuencia didáctica que facilite la toma de conciencia y el control del concepto, teniendo en cuenta que son fundamentales para su interiorización (Negueruela 2003; Negueruela y Lantolf, 2006). Fernández y Negueruela (2016) añaden que debe ser concreto y debe servir como ejemplo para las SCOBAs creadas por los estudiantes (Fernández y Negueruela, 2016:15). Según Galperin (1989), idealmente, en la representación gráfica de una SCOBAs conviene que aparezca el resultado previsto, los objetos y medios de la acción, y las medidas y condiciones necesarias para la acción. Sin embargo, no todas las SCOBAs recogen la totalidad de estas condiciones o, por lo menos, de la misma manera. Las versiones de SCOBAs que se han diseñado en los estudios que han tomado como referencia la enseñanza por conceptos muestran que hay diferentes tipologías:

- Representaciones en las que constan de forma explícita todos los elementos -en forma de pasos- para guiar al estudiante en la consecución de una acción (Negueruela, 2003) como en la figura 5.
- Representaciones gráficas de un concepto para recoger su esencia y transmitir su funcionalidad (en ocasiones, acompañadas de componentes lingüísticos en forma de pequeñas explicaciones; en forma de exponente lingüístico que se asocia a la imagen o ejemplos de su uso) (Yañez, 2008; García, 2012; van Compernelle, 2012;2014<sup>14</sup>)

---

<sup>14</sup> sin embargo, el autor no los cataloga como SCOBAs pero sí como diagramas pedagógicos que sirven como materialización de los conceptos bajo estudio (van Compernelle, 2014:553).

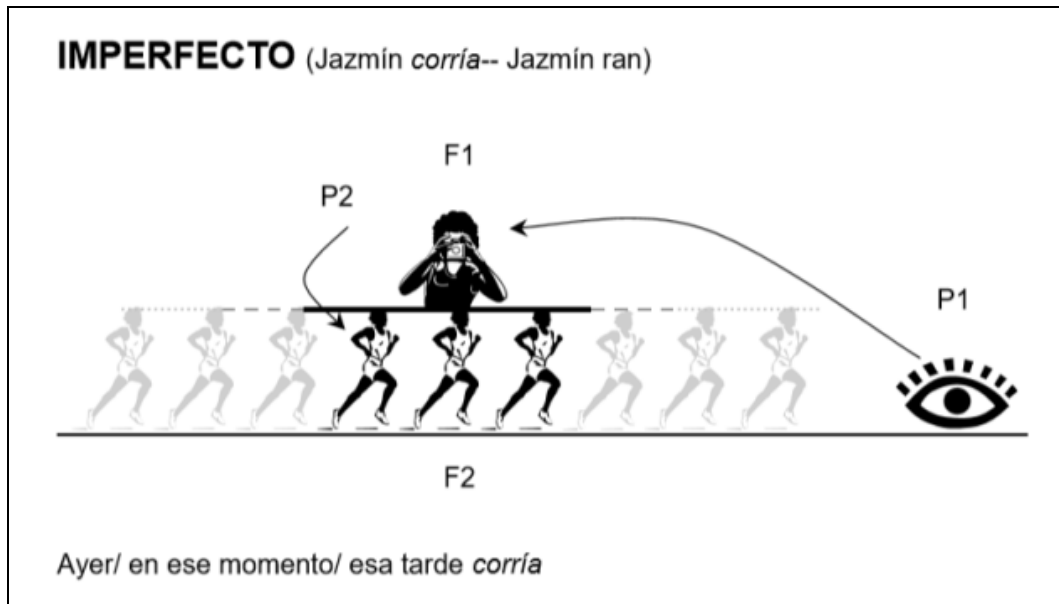


Figura 7. SCOPA para el imperfecto (Yañez , 2008)

- Esquemas (figura 8) que formulan una serie de preguntas en forma de diagrama para generar toma de conciencia de elementos específicos (Esteve, 2018)

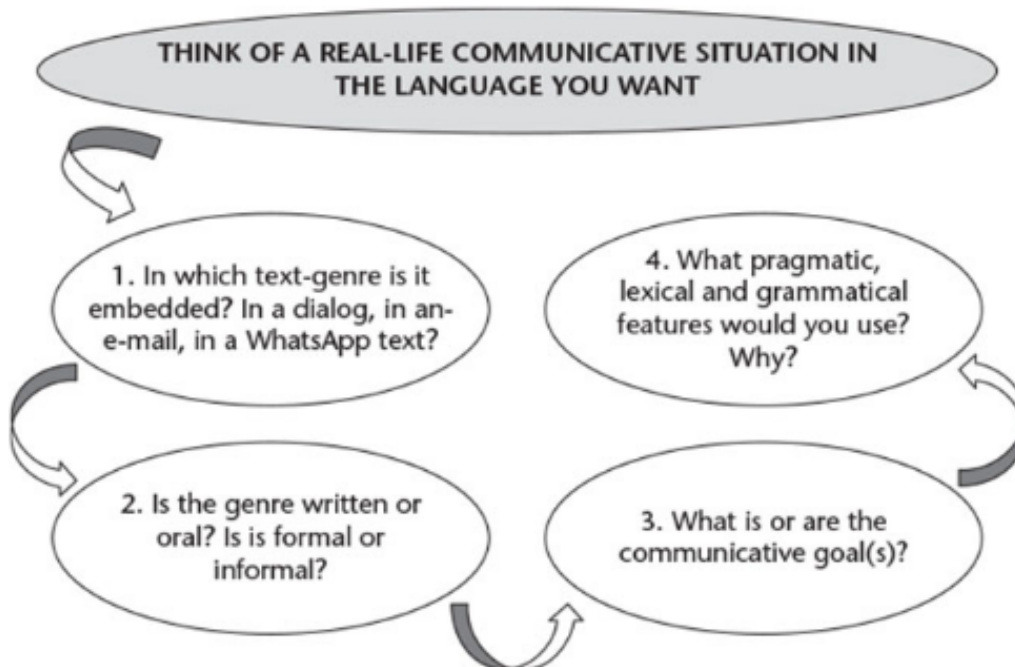


Figura 8. SCOPA para representar el concepto holístico del lenguaje (Esteve, 2018)

- Representaciones gráficas en forma de metáfora (figura 9) (Fernández; 2018)

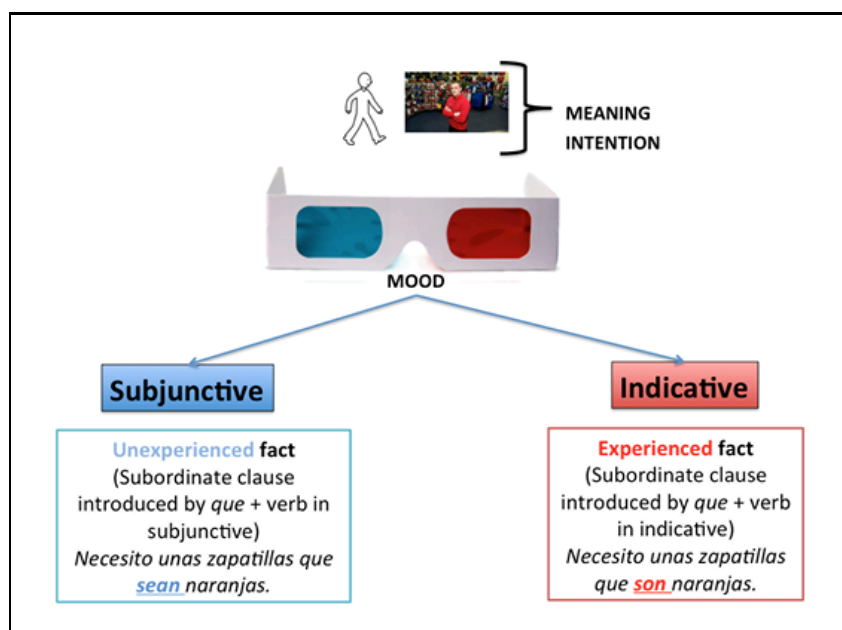


Figura 9. SCOBA para el modo indicativo/subjuntivo (Fernández, 2018)

En algunas ocasiones, un único SCOBA no es suficiente para didactizar un concepto complejo en una única representación. van Compernelle (2014) define como clave para mejorar la toma de conciencia del cambio de *tú* y *usted* en francés tres conceptos diferentes - autopresentación, distancia social y poder- que lleva al aula en forma de diagramas que trabajará de forma individual. Diseñar esquemas que sean funcionales y pedagógicos a la vez supone un reto para muchos docentes dada la falta de experiencias previas en este tipo de trabajos y por la gran diversidad de aspectos lingüísticos que se han trabajado en cada una de las investigaciones que ha llevado la CBI al aula. Ohta (2017:198) resalta la importancia que supone para el propio investigador la comprensión de los conceptos para poderlos llevar al aula y detalla su propio proceso de desarrollo conceptual como docente a lo largo de los años destacando cómo los diseños de los propios estudiantes, en ocasiones, mediaron su comprensión del concepto y le aportaron ideas para el desarrollo y evolución de sus propios SCOBAs.

En cuanto a la presentación de las SCOBAs, la gran mayoría de estudios coinciden en exponerlos de manera deductiva al comienzo de la secuencia. Yañez (2008) señala que esta manera de trabajar ya era habitual, si bien en los últimos años se produjo un cambio pendular hacia las presentaciones de carácter inductivo. La diferencia con aquellas primeras prácticas, sin embargo, radica en que las representaciones actuales no



contienen reglas de uso, sino conceptos. Este cambio de perspectiva es sustancial, ya que permite, en el caso del aprendizaje de una L2, trascender la forma para centrarse primero en el significado, que es lo que genera normalmente complicaciones porque cambia la manera como conceptualizamos el mundo –mediada por nuestra cultura de origen y nuestra trayectoria de vida conlleva un esfuerzo– (Negueruela, 2003).

Consideramos crucial el diseño de SCOBAs operativos aunque esto, ‘por sí solo es insuficiente para apoyar el pensamiento de los estudiantes con conceptos abstractos. Los estudiantes deben crear activamente sus propias representaciones, que pueden funcionar como poderosos mediadores de su actuación en la L2’ (Fernández y Negueruela, 2016:5). Este es el principal reclamo de lo que los autores definen como compromiso conceptual consciente (en inglés, *Mindful Conceptual Engagement, MCE*). Para Fernández y Negueruela, el papel de la SCOBA proporcionado por el experto -en este caso, el docente- no es suficiente para conseguir la apropiación conceptual por parte del estudiante. El SCOBA del profesor debe servir como guía, no para que los estudiantes se orienten en un concepto determinado, sino para que ellos puedan desarrollar su propio SCOBA según su propia experiencia y, así, convertirlo en una herramienta significativa y transformadora. La afirmación teórica central del MCE es que la enseñanza comprende explicaciones de alta calidad, pero que esto por sí solo es insuficiente para apoyar el pensamiento de los estudiantes con conceptos abstractos. A partir de esta premisa, busca documentar cómo los estudiantes de L2 crean representaciones que los apoyen en la construcción de significados.

Pese a la información que nos dejan los estudios que han aplicado CBI y el uso de SCOBAs en las aulas de L2 no existen estudios o material instructivo que otorgue a los profesores de L2 pautas explícitas de cómo crear SCOBAs efectivos (Fogal, 2017: 68). En nuestra investigación, tanto para el concepto del continuum entre lo transaccional/interpersonal como para el de los roles de los participantes vamos a hacer uso de las representaciones gráficas en forma de metáfora (Fernández, 2018) y vamos a apoyarnos en la MCE para que los estudiantes desarrollen sus propias representaciones con la intención de que guíen sus actuaciones en contextos futuros (Fernández y Negueruela, 2016).

### **2.3.1.3 OBA transformada**

El aprendizaje, desde el prisma sociocultural, se produce a través de un proceso dialéctico basado en la habilidad de los aprendices de descubrir contradicciones entre lo que hacen al comunicarse y las razones que construyen para entender sus elecciones comunicativas (Negueruela, 2013:225). Para generar estas contradicciones, es necesario, en primer lugar, hacer visible para el propio estudiante su OBA y tomarla como referencia para la evaluación de contextos comunicativos en los que su orientación está mermada. El papel de la SCOBA es el de, no solo reorientar su actuación comunicativa en un momento determinado aportándole nuevos significados o formas de entender un concepto, sino actuar como mediador que modifica su OBA y la enriquece. Esteve (2018) denomina a la OBA que se produce gracias a la mediación con SCOBAs- como OBA enriquecida. De esta manera, Esteve diferencia claramente entre la SCOBA -como producto material ofrecido por el docente para poder desarrollar un concepto- y la EOBA -como producto material resultante de la aplicación de dicha SCOBA sobre la OBA del estudiante-.

En nuestra investigación, vamos a optar por llamarla OBA transformada (en adelante, TOBA), ya que la modificación de la OBA no tiene por qué llevar a un enriquecimiento en todos los casos, pero sí a una transformación. Es decir, el papel de la OBA y su proceso transformativo es crucial para que el desarrollo conceptual del aprendiz se produzca. Una SCOBA que no produce transformaciones en la OBA no cumple su función internalizadora. Por lo anterior, es vital que dentro del proceso de aplicación de las SCOBAs en el aula se integre la definición de la OBA, la generación de contradicción en el aprendiz y el suministro de SCOBAs funcionales para documentar el desarrollo conceptual que persigue la CBI.

Por otro lado, es necesario puntualizar que, a diferencia de otras investigaciones en las que el objetivo primordial es transformar la OBA de un concepto en una SCOBA (Negueruela, 2003), en nuestra investigación -igual que en el estudio de Esteve (2018) dirige al macroconcepto CBI para enseñar CBI- hemos considerado la conversación oral como un macroconcepto -ya que engloba otros conceptos (como son el continuo entre lo transaccional y lo interpersonal y los roles de los participantes)- y su desarrollo mediante CBI se realizará a través del desarrollo de estos conceptos que la engloban y

su SCOBA para, de esta forma, transformar la OBA del macroconcepto ‘conversación oral’, tal como queda representado en las siguientes figuras.

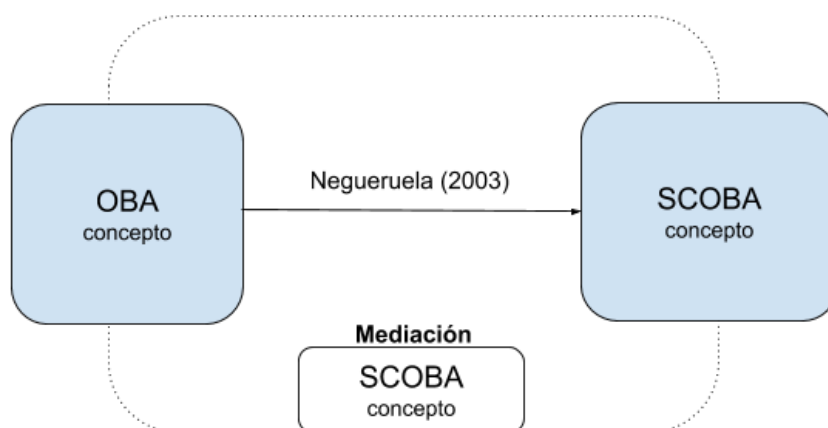


Figura 10. Transformación de la OBA en la SCOBA mediante la mediación de una SCOBA del mismo concepto

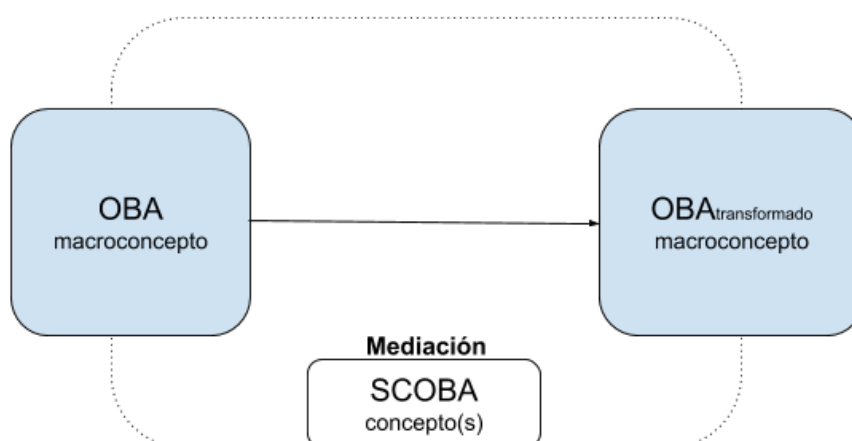


Figura 11. Transformación de la OBA en la TOBA de un macroconcepto mediante la mediación de una o varias SCOBAs de uno o varios subconceptos

### 2.3.1.4 Verbalización: pensamiento comunicado y dialógico

Las verbalizaciones, a las que ya hemos hecho referencia en varias ocasiones a lo largo del apartado 2.3, son un elemento clave en la internalización de conceptos. Por un lado, es uno de los principios pedagógicos definidos por Gal'Perin como medio para fomentar la internalización -y no para declarar lo que el estudiante sabe-, que va desde el discurso en voz alta hasta el discurso silencioso o discurso privado (Lantolf y Thorne, 2006:304).

Por otro lado, las verbalizaciones se enmarcan en lo que Swain (2009) define como *linguaging*: el proceso de dar significado y forma al conocimiento y la experiencia a través del lenguaje (2009:5). Desde una visión sociocultural, los estudiantes de una L2 - así como también los de una L1- usan la lengua para mediar su pensamiento. Esta noción va más allá de la visión de lengua como transmisora de un mensaje fijo - alejándose de la percepción de la lengua como ‘output’- (Swain, 2006:95-96) ya que, conectada a la idea de que el desarrollo de conceptos en una L2 puede ser estudiado en conexión con los datos de discurso<sup>15</sup> (Negueruela, 2003:342), le da una relevancia determinante al significado que subyace al pensamiento al hablar en una segunda lengua.

Nos apoyamos en esta concepción del discurso de los estudiantes ya que Swain et al. (2009), en un estudio en el que desarrolla el concepto de voz en francés y en el que se fija en el rol de las verbalizaciones en particular, en su análisis reporta cómo los estudiantes catalogados como los *high-languagers*<sup>16</sup> producían una tasa<sup>17</sup> más alta de unidades de autoevaluación (en las que los estudiantes evaluaban su propio entendimiento del concepto) y de inferencia (en las que se mostraba el uso y apropiación de información previa presentada). Como comentan Swain et al. (2009:22) no es solo que los *high-languagers* se expresen más, sino que usan el lenguaje de maneras cualitativamente diferentes, maneras que median los procesos importantes para la comprensión de ideas cognitivamente complejas.

Dentro de las posibilidades que ofrece el uso de la lengua por parte de los estudiantes en el aula bajo el prisma sociocultural, diferenciamos entre dos fases de la acción verbal: el pensamiento comunicado y el pensamiento dialógico<sup>18</sup>. El pensamiento comunicado se refiere a la verbalización que un estudiante -en este caso- produce hacia los otros cuando quiere hacer comprensible los pasos que toma para realizar una acción. El

---

<sup>15</sup> bajo el supuesto de que en un momento determinado la lengua que usan los aprendices en L2 refleja el estado actual del pensamiento para hablar en ese idioma (Negueruela, 2003:342).

<sup>16</sup> los que producían un mayor número y tipo de unidades de ‘linguaging’ durante la fase dedicada a ello.

<sup>17</sup> la tasa de autoevaluación era 6 veces mayor y la de inferencia, como mínimo, el doble, entre los estudiantes con mayor producción de ‘linguaging’.

<sup>18</sup> en inglés, *communicated thinking* y *dialogic thinking*.

pensamiento dialógico es el que los estudiantes utilizan con ellos mismos al comprender y desplegar un concepto (Lantolf y Poehner, 2014:66).

La definición que aquí se considera de la verbalización captura la ‘aparición de significados conceptuales como signos con capacidad funcional en actividades comunicativas concretas’ (Negueruela; 2013:233) más allá de puras vocalizaciones desconectadas de la propia actividad reflexiva. Como comenta van Compernelle (2014:86) las verbalizaciones nos guían hacia la internalización de conceptos ya que son una herramienta dirigida a focalizar la atención, a realizar un análisis de selección y a la síntesis. La relevancia que estas tienen en la observación del desarrollo de la toma de conciencia de la conversación oral en español es crucial para poder determinar el desarrollo de los conceptos desplegados en la secuencia de CBI relacionados con la toma de conciencia de la conversación oral.

Consideramos determinante para un estudio de estas características que el análisis de los datos obtenidos a través de las actividades que promueven la verbalización -en actividades de evaluación de conversaciones orales- se triangulen con los datos de definición y actuación tomando un enfoque analítico para interpretar el desarrollo conceptual del estudiante (García, 2017).

### **2.3.3 Integración de los conceptos clave en CBI en una secuencia didáctica**

Los cuatro elementos clave de CBI que se han presentado en los apartados anteriores, a nuestro parecer, carecen del potencial que creemos que tiene la CBI si no se insertan -de forma coherente con la teoría de la que parten los postulados socioculturales- en una secuencia didáctica completa dirigida a la formación e internalización de acciones mentales.

Según Carandell (2013), la propia secuencia didáctica forma por sí misma una herramienta de mediación en su condición de estrategia planificada que da estructura y continuidad al proceso de aprendizaje. Para la autora, la mediación que aporta la secuencia didáctica debe entenderse en dos sentidos. El primero de ellos en una vertiente orientadora para capacitar al estudiante en el uso de la lengua centrándose en

el trabajo con géneros ya que ‘crean entornos globalizadores y significativos para el alumno y le permiten situar el nuevo conocimiento y dotarlo de sentido’ (2013:115). En segundo lugar, la secuencia didáctica debe propiciar la autonomía de aprendizaje, ofreciendo el apoyo necesario para transferir el control sobre el propio proceso de aprendizaje.

De esta forma, abogamos por el uso de la metodología en CBI desde y a través de la secuencia didáctica. Tomando en consideración la teoría de Gal’Perin y el desarrollo de la CBI desde el estudio de Negueruela (2003) sintetizamos la aplicación de la enseñanza por conceptos en la investigación que aquí presentamos en dos preceptos:

1. La secuencia se trabaja:
  - a. desde la visibilización de las bases de orientación de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral en español en el nivel material (mediante las representaciones de la OBA y su posterior modificación) y verbal (mediante el uso de cuestionarios de definición).
  - b. con las verbalizaciones en la evaluación de conversaciones orales mediante el uso de los conceptos.
  - c. poniendo el foco en la actuación en escenarios en relación a los conceptos presentados.
  
2. Adoptamos la metodología en tres pasos definida por Negueruela y García (2016):
  - a. Tomando el concepto como unidad mínima.
  - b. Haciendo uso de representaciones visuales de tres maneras diferentes:
    - i. acompañando al estudiante para que genere en el aula su OBA -siguiendo la línea trazada por Esteve (2018) con su trabajo en el aula con OBAs en la formación del profesorado-.
    - ii. aportando una (o varias) SCOBAs para cada concepto presentado como herramienta de mediación conceptual.
    - iii. fomentando la transformación de la OBA inicial en el aula en una TOBA.
  - c. Integrando actividades de manipulación consciente de las representaciones de cada estudiante (con el uso de OBAs y TOBAs en las evaluaciones de las conversaciones)

## 2.4 Síntesis

A modo de recapitulación, cerramos este capítulo recordando los pasos que nos han llevado a situar nuestra propuesta para una intervención conceptual en CBI. Desde la psicología sociocultural aplicamos una metodología en CBI según los dos preceptos que acabamos de presentar -que toman como referencia las aportaciones más relevantes de los estudios que se han llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza por conceptos en L2- integrados en la secuencia didáctica y que son el eje de esta investigación.

En primer lugar, nos hemos situado dentro de una teoría del aprendizaje que parte de la perspectiva social del aprendizaje y que categorizamos como interaccionista. Se trata de la psicología sociocultural desarrollada por Vygotsky, que en su voluntad por entender el funcionamiento de los procesos psicológicos superiores, establece como clave en su estudio la mediación, tanto de los elementos humanos como los representados por las herramientas simbólicas. Para ello, se considera determinante el desarrollo de los conceptos científicos en la instrucción para fomentar dicha mediación y permitir que los estudiantes alcancen un grado de comprensión mayor al que aporta la instrucción basada en conceptos cotidianos, mermados por la poca sistematicidad, generalización y aplicación a otros contextos. Tomamos como base para el desarrollo de una enseñanza por conceptos la pedagogía desarrollada por Gal'Perin y que Negueruela (2003) ejecutó de forma extensa -lo que conocemos como enseñanza por conceptos, CBI- en su investigación con estudiantes de español como L2 para trabajar conceptos de índole gramatical en el aula. Después de una revisión del uso que se le da en el aula a los conceptos clave asociados con la CBI -OBAs, SCOBAs, OBA transformada y verbalizaciones- proponemos un uso determinado -definido en el subapartado anterior- para llevar a cabo el estudio que aquí se presenta que integramos en una secuencia didáctica propuesta con el objetivo de hacerla operativa en la enseñanza de la conversación oral en ELE.





*Based on our moment-to-moment analysis, we decide how to attend to what is currently being said. Moreover, in addition to signaling attention and understanding to our interlocutors, we formulate and assess our own contributions in terms of how well they fit in with the ongoing interaction.*  
(Hall, 2001:138)

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS (II) LA CONVERSACIÓN**

En este capítulo se presenta una introducción a lo que entendemos por conversación dentro del marco de la enseñanza de lenguas extranjeras tomando el concepto de género del discurso como central y apoyándonos en guías de referencia para la enseñanza de ELE como son el PCIC (2006) y el MCER (2001,2018,2020).

En primer lugar revisamos, de forma breve, la relevancia de las competencias relacionadas con el discurso oral. Desde la que aúna a todas las actividades y procesos -la competencia comunicativa- hasta situarnos en las que toman como base las actividades comunicativas orales -la competencia interaccional y conversacional- para finalmente referirnos a la que toma especial relevancia dentro del contexto en el que se presentan los dos conceptos que hemos elegido para la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral -la competencia estratégica-.

Posteriormente, ampliamos la visión conceptual de la conversación oral a través de los dos conceptos que van a servir de referencia en esta investigación para su desarrollo mediante CBI: el continuo entre la función transaccional e interpersonal y los roles de los interlocutores en las actividades de interacción oral. Para finalizar este capítulo, resumimos todo lo expuesto en este tercer capítulo.

#### **3.1 Las competencias del discurso oral**

La competencia comunicativa es un concepto que nace de la voluntad por entender cuáles son los conocimientos, capacidades y destrezas que necesita un hablante para ser eficiente en la comunicación dentro de una comunidad de habla. Esta nace como crítica a la competencia lingüística desarrollada por la gramática generativa de Chomsky (1965), ya que esta última no considera ‘el carácter social de la competencia y la importancia de que los enunciados sean apropiados al contexto en el que tiene lugar la comunicación’ (Cenoz, 2004:450). Hymes (1972) fue el que propuso este nuevo

modelo de competencia - en el que situaba el componente lingüístico o gramatical al mismo nivel que otros elementos sociales y psicológicos- y sentó las bases para futuras consideraciones del término. A partir de esta, son relevantes los modelos de Canale y Swain (1980), que divide la competencia comunicativa en tres subcompetencias - gramatical, sociolingüística y estratégica- o el de Bachman (1990) que organiza las competencias comunicativas de la lengua entre las organizativas -que a su vez se dividen en la gramatical y la textual- y la pragmática -que contiene la ilocutiva y sociolingüística-.

Como última referencia -dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y nutriéndose de los modelos desarrollados a partir de los años 80- contamos con la distribución de la competencia comunicativa que ofrece el MCER en su reciente versión (2020) tal y como la presentamos en la figura 12. Esta toma su visión de la competencia a partir de la lingüística aplicada y, además, de enfoques de la psicología y la sociopolítica y, como comentan los autores, estos parámetros de descripción están siempre entrelazados en cualquier uso del lenguaje; no son componentes separados y no pueden ser aislados uno del otro:

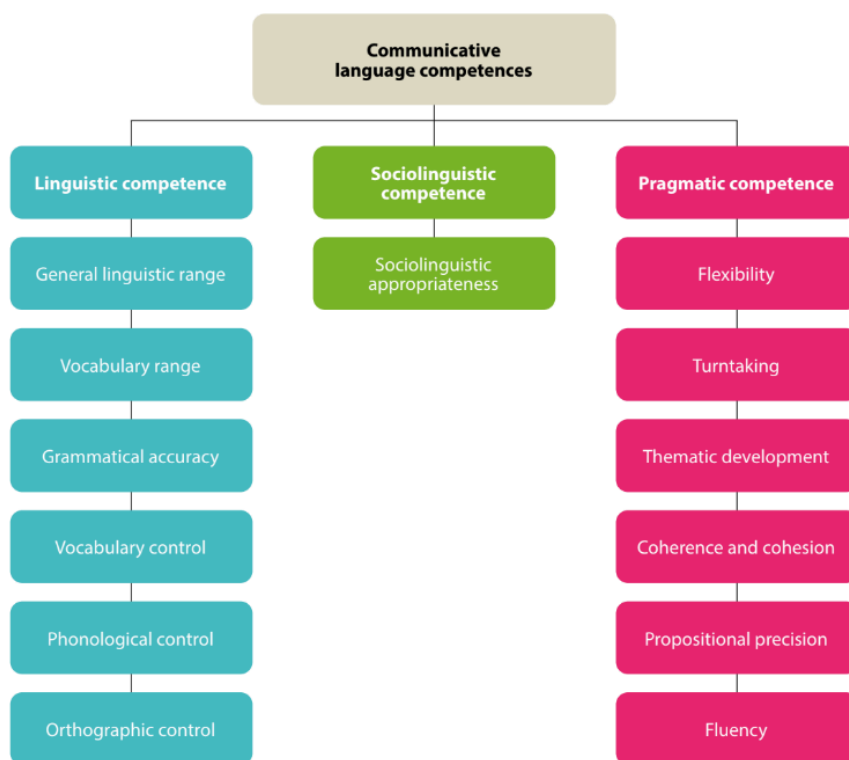


Figura 12. Competencia comunicativa de la lengua (MCER, 2020:129)

Desde el punto de vista de la interacción, Gumperz (en Calsamiglia y Tusón, 2012:31) aclara que la competencia comunicativa se entiende como la intersección entre los conocimientos lingüísticos y contextuales que los estudiantes deben poseer para poder crear y mantener la cooperación conversacional, atendiendo especialmente a que las convenciones contextualizadoras del discurso pueden variar en relación a otros factores. Nos interesa especialmente -para el marco conceptual de esta investigación- insertar la toma de conciencia de la conversación oral dentro de los conocimientos contextuales, ya que serán uno de los aspectos determinantes en la activación de la toma de conciencia conversacional.

Paralelamente a este modelo de competencia no adscrito de forma específica a la comunicación oral o escrita, encontramos dos competencias que son relevantes para nuestra investigación: la interaccional y la conversacional.

### **3.1.1 Competencia interaccional y competencia conversacional**

La competencia interaccional<sup>19</sup> se define como la relación que existe entre el uso que hacen los participantes de los recursos lingüísticos e interaccionales y el contexto en el que se utilizan. Estos recursos se dividen entre los que se relacionan con la actividad (identidades de los participantes), los lingüísticos (registro y modo de significación) e interaccionales (centrados en los actos de habla, la toma de turnos, las reparaciones y los límites de la interacción) (Young, 2008, en Acosta, 2019:21-23). Dentro de este marco de competencia se incluyen todas las actividades comunicativas orales que se producen en un contexto dialogado, aglutinando tanto las que se asocian a un determinado grado de institucionalización como las que se producen de forma libre o espontánea -asociadas, generalmente, a una función social de la lengua-.

Por otro lado, la competencia conversacional (Cestero, 2017) va dirigida a la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en interacciones orales ‘que presentan un

---

<sup>19</sup> para una revisión exhaustiva de la competencia interaccional, se recomienda consultar la tesis doctoral de Acosta (2019:21-50).

bajo grado de convencionalización y planificación, no están predeterminadas en cuanto a su objetivo social y ninguno de los participantes controla, individualmente, la distribución de los turnos, sino que dicha alternancia en la posesión de la palabra se produce por el funcionamiento de un mecanismo en el que intervienen, fundamentalmente, la coordinación y la negociación.’ (2017:1018).

Es decir, la primera de ellas se corresponde con el conjunto de todas las actividades dialogadas, mientras que la competencia conversacional va dirigida, de forma específica, a las actividades interaccionales con una orientación claramente social. En nuestro caso, al presentar las conversaciones orales transaccionales dentro del concepto de continuo entre sus funciones, consideramos que puede ser adecuado considerar ambas competencias como operativas para nuestro fin, dependiendo del grado de alternancia entre funciones que se presenten a lo largo de la actividad comunicativa. Sin embargo, la toma de conciencia de la conversación es un primer paso para la activación de ciertos elementos estratégicos que el estudiante podrá desarrollar y aplicar en diversos contextos comunicativos orales, por lo tanto, indagaremos en el concepto de competencia estratégica para situar nuestra propuesta de ampliación de la conciencia conversacional a través de los conceptos que se desarrollarán en este capítulo.

### **3.1.2 La competencia estratégica y la toma de conciencia conversacional**

Las estrategias, dentro del ámbito de la comunicación, se definen como el conjunto de mecanismos o procedimientos que 'se llevan a cabo de forma potencialmente consciente, para activar los recursos de aprendizaje y poner en funcionamiento las habilidades lingüísticas en el cumplimiento de tareas de comunicación' (Fernández, 2004:576). Se trata de un componente esencial en el estudiante de lenguas (Calsamiglia y Tusón, 2012) y cobra una especial relevancia desde la visión que aporta la autonomía del aprendizaje y el papel del alumno como gestor o organizador de su propio proceso de aprendizaje -que, a su vez modifican la concepción del profesor desde el eje central de la enseñanza a facilitador del conocimiento-. (Martín Peris *et al.*, 2008; Férez, 2011). Según Canale y Swain (1980), la competencia estratégica está compuesta por todas las estrategias verbales y no verbales que pueden ponerse en funcionamiento para

compensar problemas en la comunicación debido a variables de la actuación o a una competencia insuficiente. Las estrategias de comunicación en la enseñanza de lenguas se conocen habitualmente como estrategias de uso del lenguaje, es decir, el conjunto de técnicas que los aprendices emplean para tratar de usar la lengua meta con fines comunicativos (Byram, 2004:130). Por otro lado, las estrategias para el aprendizaje -que en ocasiones se presentan de la mano de los estilos de aprendizaje y en otras ocasiones como la categoría que engloba las estrategias de comunicación, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas.-, se definen como la forma natural, habitual y preferida de absorber, procesar y retener nueva información y habilidades (Reid, 1987; en Pinilla y Cohen, 2019:39) y, por lo tanto, se podrían aplicar a otros ámbitos más allá de la enseñanza de las segundas lenguas. Pinilla (2004: 436) ejemplifica esta distinción considerando las estrategias de aprendizaje como propiciadoras del acercamiento al proceso de comunicación que tiene lugar en los diferentes tipos de interacción -dicho de otro modo, aprender a aprender- mientras que las estrategias de comunicación se dirigen a la resolución de problemas comunicativos que se producen durante la interacción. La tabla 2 enmarca ambas estrategias dentro del modelo de competencia comunicativa:

<i>(Multi)Competencia comunicativa</i>	
Competencia Lingüística	Conocimiento de determinadas reglas
C. Discursiva	Coherencia en los contenidos
	Cohesión en la forma de los textos
C. Estratégica	Estrategias de aprendizaje (aprendizaje de la lengua)
	Estrategias de comunicación (uso de la lengua)
C. Sociolingüística	Dominio de las reglas del discurso
	Dominio de las reglas socioculturales de uso

Tabla 2. La competencia estratégica dentro de la multicompetencia comunicativa (Álvarez, 2008)

El MCER (2018:29) parte de la base de que en cualquier situación comunicativa en la que participa un hablante se activan una serie de competencias generales (como el conocimiento del mundo o la competencia sociocultural) combinadas con las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática) y estrategias (algunas de carácter general y otras comunicativas) para poder realizar una tarea de orden comunicativo. Durante la actuación del hablante en dichas tareas, las competencias y estrategias comunicativas se movilizan y se desarrollan promoviendo

así la mejora de la actuación del aprendiz y su progresiva evolución en el aprendizaje de una segunda lengua.

Esta visión que toma la tarea comunicativa como eje aboga por un enfoque orientado a la acción que representa como uno de sus pilares las estrategias comunicativas del lenguaje, considerándolas como bisagra entre la competencia y las actividades comunicativas (2018:33). Del mismo modo que se ha hecho para definir los descriptores relativos a las actividades comunicativas, el MCER organiza las estrategias comunicativas del lenguaje en cuatro categorías -recepción, producción, interacción y mediación- cada una de ellas dividida en tres ámbitos: planificación, ejecución y evaluación y reparación. Se trata de un cuadro de descriptores incompleto, como podemos ver en la tabla 3, en el que destaca especialmente, teniendo en cuenta el objetivo de nuestra investigación, la ausencia de estrategias de planificación en las interacciones.

	<b>Reception</b>	<b>Production</b>	<b>Interaction</b>	<b>Mediation</b>
<b>Planning</b>	<i>Framing</i>	Planning	N/A	
<b>Execution</b>	Inferring	Compensating	Turntaking Co-operating	Linking to previous knowledge Adapting language Breaking down complicated information Amplifying a dense text Streamlining a text
<b>Evaluation and Repair</b>	<i>Monitoring</i>	Monitoring and self-correction	Asking for clarification <i>Communication repair</i>	

Tabla 3. Estrategias comunicativas del lenguaje en el MCER (2020:35)

Resulta especialmente relevante para nuestra investigación la revisión de los componentes de planificación y ejecución y las estrategias que se detallan para cada uno de estos, ya que nos pueden informar sobre un uso estratégico de la conversación oral.

Dentro de la categoría de planificación tenemos dos estrategias de comunicación: *framing* y *planning*. *Framing* no se desarrolla dentro del MCER más allá de su

inclusión como estrategia en la recepción y, por lo tanto, no iremos más allá en su análisis<sup>20</sup>. *Planning* va dirigido a:

1. cómo expresar la información que debe ser transmitida, y tal vez ensayarla;
2. considerar cómo los otros participantes pueden reaccionar a lo que se dice.

Por lo tanto, este descriptor puede implicar tomar conciencia sobre la actitud comunicativa del hablante en relación a su producción, que es el tipo de actividad en la que se enmarca esta estrategia. Como aclaran los autores, ‘puede implicar pensar conscientemente en qué decir y cómo formularlo’ (2020: 69). Dentro de los descriptores de planificación que se ofrecen para cada nivel dentro de las actividades de producción, tenemos una progresión como la de la tabla 4:

<b>Planning</b>	
<b>C2</b>	<i>No descriptors available; see C1</i>
<b>C1</b>	Can, when preparing a more formal text, consciously adopt the conventions linked to the particular type of text concerned (e.g. structure, level of formality).
<b>B2</b>	Can, in preparing for a potentially complicated or awkward situation, plan what to say in the event of different reactions, reflecting on what expression would be appropriate.
	Can plan what is to be said and the means to say it, considering the effect on the recipient(s).
<b>B1</b>	Can rehearse and try out new combinations and expressions, inviting feedback.
	Can work out how to communicate the main point(s) they want to get across, exploiting any resources available and limiting the message to what they can recall or find the means to express.
<b>A2</b>	Can recall and rehearse an appropriate set of phrases from their repertoire.
<b>A1</b>	<i>No descriptors available</i>
<b>Pre-A1</b>	<i>No descriptors available</i>

Tabla 4. Estrategias de planificación para la producción en el MCER (2020:69)

Como podemos apreciar en la tabla, los descriptores que encontramos para la estrategia de planificación van, únicamente, desde el nivel A2 hasta el C1, lo cual nos indica, en primer lugar, que el tipo de textos de producción a los que accede el estudiante antes del nivel A2 no requieren de dicha planificación. Tomando como base de análisis el PCIC en los géneros discursivos de transmisión oral, se podría pensar que debido a que la

---

<sup>20</sup> aunque, por el contexto en el que se define (en la comprensión) entendemos que es la capacidad del hablante para interpretar el marco en el que se producen los discursos a los que accede como lector oyente.

estrategia de planificación va dirigida a la producción, no hay textos orales de producción (ya sean textos orales monologados o textos orales en los que se trabaja solo su producción y no la recepción en ese nivel) en los niveles inferiores al A2. Sin embargo, lo que observamos es que tampoco hay géneros de producción oral en el nivel A2<sup>21</sup>. Esto nos lleva a pensar que la estrategia de planificación está pensada de forma específica para los géneros de transmisión escrita, que sí que se inician en el nivel A2<sup>22</sup>. Por otro lado, también vemos cómo la estrategia de planificación ya no aparece en el nivel C2, lo cual nos indica que su potencial de uso máximo llega hasta el C1. Esta visión ascendente de la estrategia de planificación vinculada estrechamente a los géneros dista de la percepción que en esta investigación otorgamos a la capacidad de planificación que se puede trabajar -mediante la toma de conciencia- en las interacciones orales a medida que se desarrollan.

Además, creemos conveniente la inclusión de la planificación como estrategia en las actividades de interacción tal como las percibimos en nuestra investigación debido a que, pese a no producirse de la misma forma, podemos considerar la toma de conciencia conversacional como una planificación dinámica mientras se produce la actividad interaccional<sup>23</sup>. De hecho, el descriptor ‘Co-operating’ que aparece en las estrategias de ejecución en la interacción, se define de la siguiente manera:

In the scale for “Co-operating”, there are two aspects – cognitive strategies: framing, planning and organising ideational content, and collaborative strategies: handling interpersonal, relational aspects. In the section for mediation, these two aspects are further developed in new scales for cognitive strategies (“Collaborating to construct meaning”) and collaborative strategies (“Facilitating collaborative interaction with peers”). In many respects, these two scales represent a further development of the 2001 scale for “Co-operating”.

---

<sup>21</sup> los primeros géneros de transmisión oral que aparecen únicamente en su producción en el PCIC aparecen en el nivel B1 y son “Discursos breves en reuniones sociales y celebraciones informales cotidianas (presentaciones, agradecimientos)” y “Presentaciones públicas breves y preparadas sobre temas conocidos o de interés personal”.

<sup>22</sup> “notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata”

<sup>23</sup> sin embargo, no es uno de nuestros objetivos en esta investigación desarrollar los descriptores para una posible ampliación de la estrategia de planificación.



However, since they go considerably further than the more discourse-focused approach of the “Co-operating” scale, it was decided to keep them under mediation. (MCER, 2020: 87)

Es decir, por un lado, dentro de la cooperación como estrategia de ejecución en la interacción podemos observar dos subestrategias que la componen, una cognitiva y otra colaborativa. Resulta confuso ver cómo las subestrategias cognitivas son, de nuevo, las de *framing* y *planning*, que, a priori, no aparecen dentro del descriptor de estrategia de planificación en la interacción. Sin embargo, los autores aclaran que su uso se mantiene en las actividades de mediación debido a su concepción más allá del discurso. Cabe destacar que el uso de estas escalas en la mediación (MCER, 2020:109) no está relacionado con las estrategias, sino con la mediación conceptual cuando colaborando en grupo se desarrollan ideas, lo cual nos vuelve a alejar de nuestra concepción de las estrategias dentro de la interacción.

Aunque algunos autores se desmarcan del uso de las estrategias como compensación de un déficit en la L2<sup>24</sup>, adoptando una visión en la que las toman como elementos para resolver un objetivo comunicativo con los recursos de los que se dispone (Acosta, 2013: 12), la realidad es que las taxonomías de estrategias de comunicación no se amplían de forma clara a una visión estratégica de la interacción oral, yendo más allá de problemas y reconociendo los usos tácticos de la comunicación. Como comentan Chang y Liu (2016), por un lado las diferentes corrientes teóricas que se posicionan frente a las estrategias siguen conceptualizando la comunicación como un actividad dirigida a la resolución de problemas y, por otro, el déficit en la noción del comportamiento estratégico en L2 puede deberse a que, o bien los estudiantes no son necesariamente conscientes de los problemas que aparecen durante la comunicación o que el uso de sus estrategias no van tan encaminadas a los problemas de comunicación sino a otros aspectos que facilitan la actividad comunicativa. Es por lo anterior por lo que los autores abogan por hacer uso de una visión de las estrategias dirigida a los objetivos

---

<sup>24</sup> no vamos a profundizar en esta dirección ya que no se considera un objetivo directo de la investigación que aquí se presenta.

comunicativos y no a la resolución de problemas, bajo una clara concepción de la comunicación como una actividad de mediación -desde el plano sociocultural-.

Para finalizar esta revisión de la competencia estratégica, como comenta Cestero (2017:1015), las estrategias comunicativas han sido uno de los temas más investigados en los últimos años y con más aplicaciones a la enseñanza de L2, si bien no se han tratado todos los tipos de estrategias (los estudios siguen centrando sus esfuerzo en el análisis de estrategias para solventar problemas de comunicación y no para hacer un uso estratégico del discurso) y muchas de las estudiadas no se conocen en profundidad. Los estudios realizados han permitido comprobar que los aprendices de L2 que adquieren estrategias comunicativas pronto y de forma progresiva se manejan mejor y con más fluidez y soltura, en conversación, que los que no lo hacen, con las consecuencias que ello tiene en la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa; lo que hace necesaria la atención específica a estos elementos en los programas de enseñanza y refuerza nuestra decisión por ofrecer una visión ampliada de la conversación oral en relación a los dos conceptos que presentamos en el apartado 3.3.

### **3.2 La Conversación oral**

Una vez revisados los marcos definidos por las competencias que asociamos con la oralidad, dirigimos nuestra atención a la propia conversación. Nuestro objetivo principal en esta investigación es la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral que, por un lado, se ha nutrido hasta la fecha de los pocos trabajos que se han realizado bajo el prisma del análisis de la conversación (Cestero, 2017:1014) y que, por el otro, la perspectiva bajo la que se ha diseñado metodológicamente esta investigación parte de los postulados de la psicología sociocultural de Vygotsky. Por lo tanto, consideramos relevante ofrecer una visión panorámica del concepto ‘conversación’ para situar nuestra propuesta en relación a su historia y uso reciente. Además, es necesario aclarar que la visión de la conversación oral que aquí se presenta no va dirigida a ofrecer una nueva teoría sobre su funcionamiento y análisis. En esta investigación hemos elegido dos componentes que creemos apropiados para el desarrollo de la toma

de conciencia de la conversación, siendo plenamente conscientes de que existen otros<sup>25</sup> de igual o mayor validez que estos y que los que aquí presentamos, en ningún caso, son excluyentes de muchos otros que cualquier investigador pueda seleccionar para seguir explorando la enseñanza conceptual en el ámbito de la pedagogía de la conversación oral. En términos socioculturales, podríamos decir que queremos ver en qué medida es productiva la mediación conceptual que ofrecen -tanto el continuo de lo transaccional/interpersonal, como los roles de los interlocutores- para el desarrollo de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral.

Hernández (2017), refiriéndose a la dificultad que entraña una definición operativa del término *conversación*, constata que:

son múltiples las actividades comunicativas que producimos oralmente en nuestra vida diaria; en cada uno de estos encuentros empleamos determinados mecanismos, recursos y estrategias conversacionales en función de distintas referencias contextuales: el número de interlocutores que conversa, el objetivo que se persigue con el intercambio, la relación personal existente entre ellos o los temas que deseamos abordar, por ejemplo. Por tanto, la definición o caracterización de todos los encuentros conversacionales que se puedan desarrollar es inviable (2017:24)

La conversación, en una primera aproximación simplificada del término y según el PCIC (2006), es un género discursivo en el que se emplea de forma exclusiva la lengua oral. Muñoz-Basols y Gironzetti (2018:202) la enmarcan, también, dentro de la totalidad de los textos orales y, además, la sitúan en la categoría de dialogados -es decir, que incorporan, al menos, dos interlocutores- y con el objetivo comunicativo de: 1) obtener o intercambiar información o 2) reforzar lazos de amistad<sup>26</sup>, dándose, por lo tanto, mediante una función transaccional y otra social. En la misma línea, el MCER en sus versiones más recientes (2018;2020) organiza las actividades comunicativas de la lengua en cuatro modos de comunicación dentro del ámbito oral: las de recepción, las

---

<sup>25</sup> como, por ejemplo, los conceptos de imagen (*face*) o posicionamiento (*footing*) para entender la presentación de la persona en la interacción oral que presenta Goffman (1981).

<sup>26</sup> desarrollaremos las funciones de la actividad oral en el apartado siguiente.

de producción, las de interacción y las de mediación<sup>27</sup>. En nuestro caso, nos interesa dirigir nuestra atención a las actividades dialogadas o de interacción, dejando a un lado las monologadas o de producción oral.

Consideramos necesario, en un primer momento, clasificar -según principios didácticos- este conjunto de actividades de interacción donde se produce la conversación oral. Para ello, tomamos como referencia, por un lado, la definición de géneros del discurso y, por otro, la clasificación de las actividades comunicativas orales que nos ofrece el análisis de la conversación (Cestero, 2017) y las principales guías de referencia en la enseñanza de lenguas como son el MCER a nivel europeo y el PCIC dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Los géneros del discurso son ‘una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes’ (PCIC, 2006) que surgen fruto de la observación de los tipos de texto presentes en una lengua, que contienen estructuras, recursos lingüísticos, convenciones sociales y reglas de comportamiento diferentes y que encontraremos en un momento de la historia concreto dentro de un grupo social determinado, quedando excluidos los géneros que se han dejado de usar (como por ejemplo el fax) y los que aparecerán fruto de los avances sociales y tecnológicos (como pueden ser los chats en redes sociales) (Martín Peris y Esteve, 2013). Además, tal como indican Ferreira y Lantolf (2008), el concepto de género va más allá de una simple categoría empírica en la enseñanza de segundas lenguas -como lo son las estructuras gramaticales, las funciones y las nociones- ya que se trata de una herramienta que permite conseguir una comunicación más efectiva y, por lo tanto, juega un papel básico en la lengua y su relación con la cultura.

El trabajo pionero de Swales (1990) en el análisis de géneros tuvo como consecuencia un crecimiento considerable en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en especial, en la enseñanza de inglés con fines específicos (Paltridge, 2001; Hyland, 2003, 2007; Hamp-Lyons, 2011). Además, muchos autores, desde otras perspectivas, lo

---

<sup>27</sup> no se van a tener en cuenta las de mediación ya que el concepto de mediación lo desarrollamos en profundidad en la primera parte del marco teórico, tomando su vertiente sociocultural.

toman como punto de partida en sus investigaciones en el campo de las ciencias del lenguaje. Podemos encontrar un apoyo en los géneros discursivos considerable en ámbitos como la traducción, la enseñanza de géneros académicos en L1 o en los estudios del discurso. Dentro de la didáctica de ELE, algunas investigaciones y herramientas pedagógicas -en especial, desde la enseñanza de español con fines específicos y enfocado a los géneros escritos- se han dirigido a la didáctica a través de los géneros, aunque están lejos de representar la importancia de los géneros en la comunicación y su integración de forma consciente en los currículos.

En la clasificación que hace el PCIC (2006) de los géneros discursivos y productos textuales, podemos ver cómo en todos los niveles - a excepción del A1, en el que solo aparecen las conversaciones cara a cara y no las conversaciones telefónicas- encontramos las conversaciones cara a cara y telefónicas en dos tipos: informales o formales y transaccionales. Dentro de estas dos categorías encontramos, para cada nivel y con una clara progresión en la complejidad a medida que avanzamos hacia el C2, una serie de materializaciones del género en diferentes contextos. Además, se indica cuáles de estas tipologías se trabajan en cada nivel solo en su recepción (R), producción (P) o ambas (R) (P). Aunque en este tipo de géneros conversacionales todos se producen tanto en recepción como en producción para todos los niveles. No pasa lo mismo, por poner un ejemplo, con una entrevista periodística en televisión, que en el nivel B2 se utiliza solo en recepción y no en producción. Esta distinción entre géneros de recepción o producción, a efectos didácticos, resulta operativa ya que existen géneros que en un determinado nivel de competencia lingüística no pueden ser producidos por el estudiante pero sí disponen de las herramientas de recepción necesarias para su comprensión. Dado que en esta investigación no se va a hacer un uso didáctico de las conversaciones telefónicas, mostramos en la tabla 5 únicamente la lista de los géneros conversacionales orales cara a cara.

<b>Lista de géneros orales conversacionales de recepción y producción por niveles</b>	
<b>A1</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, sobre personas y lugares</i></li> <li>2. <i>Conversaciones transaccionales cara a cara (compras sencillas, preguntas sobre lugares, indicaciones)</i></li> </ol>

<b>A2</b>	<p>3. <i>Conversaciones cara a cara informales, sencillas y rutinarias, sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses</i></p> <p>4. <i>Conversaciones transaccionales cara a cara (compras y servicios en tiendas, hoteles, restaurantes; información en oficinas de turismo, estaciones y aeropuertos; operaciones sencillas en oficinas de correos o bancos)</i></p>
<b>B1</b>	<p>5. <i>Conversaciones cara a cara, informales, sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (experiencias personales, sentimientos, opiniones...)</i></p> <p>6. <i>Conversaciones transaccionales cara a cara (trámites administrativos sencillos, cambios o devoluciones, solicitud de servicios específicos, quejas; en establecimientos comerciales y hosteleros, agencias de viajes, de alquiler)</i></p>
<b>B2</b>	<p>7. <i>Conversaciones cara a cara, informales y formales (exposición y confrontación de opiniones o puntos de vista sobre hechos, experiencias...)</i></p> <p>8. <i>Conversaciones transaccionales cara a cara (mantenimiento de bienes de consumo adquiridos, alquiler de bienes inmuebles, reclamación de indemnizaciones)</i></p>
<b>C1</b>	<p>9. <i>Conversaciones cara a cara informales y formales, incluso sobre temas abstractos, complejos o desconocidos (intercambio de puntos de vista y negociaciones de interés general)</i></p> <p>10. <i>Conversaciones transaccionales cara a cara (adquisición de bienes y servicios de todo tipo, obtención de un certificado médico o de residencia)</i></p>
<b>C2</b>	<p>11. <i>Conversaciones cara a cara informales y formales en todo tipo de situaciones de la vida personal, social, profesional o académica (contraste de opiniones y puntos de vista sobre asuntos abstractos o complejos, negociaciones delicadas o complejas...)</i></p> <p>12. <i>Conversaciones transaccionales cara a cara (negociaciones de ventas, reclamaciones con implicaciones legales, administración de tratamientos médicos complicados)</i></p>

Tabla 5. Lista de géneros orales conversacionales de recepción y producción por niveles (PCIC, 2006)

De los 12 géneros que aparecen en la lista de actividades conversacionales cara a cara, podemos diferenciar entre los que se producen en un ámbito social y los que se producen con fines transaccionales. Los primeros emergen en un contexto informal en todos los niveles y en un contexto formal a partir del B2. La clase temática o contextual en la que se originan va desde hablar sobre personas o lugares (A1) hasta dar puntos de vista sobre asuntos abstractos o complejos (C2). Por otro lado, las conversaciones con fines transaccionales se distribuyen en las escalas de los niveles en una progresión de complejidad ascendente en cuanto a la actividad transaccional. De este modo, podemos

encontrar -para ejemplificar esta transición- las *compras sencillas* y las *preguntas sobre lugares* en un nivel A2, pasando por un *trámite administrativo* en el nivel B1 y acabando con *reclamaciones con implicaciones legales* en un C2.

Consideramos que la etiqueta ‘cara a cara’ que reciben los géneros que se dan en el ámbito social no cuentan con un identificador ajustado a su uso, ya que las conversaciones transaccionales también se producen cara a cara y, por lo tanto, creemos que si el elemento distintivo para una de ellas es la función de la actividad (en este caso, transaccional) hubiera sido oportuno hacer uso del valor social -o interpersonal, como proponemos en esta investigación, basándonos en Hall (2001)- para delimitar el resto de géneros conversacionales en contraste con los transaccionales, tal como se hace en las versiones de 2018 y 2020 del MCER, que, además, utiliza una tercera macrofunción en sus escalas: la evaluativa. Cabe destacar que la categorización del MCER no permite considerar ciertos monólogos sostenidos como un intercambio de información. Un ejemplo es el de dar información que ‘aunque el interlocutor puede interrumpir para pedir una repetición o clarificación, la información es claramente unidireccional; no es un intercambio’ (2018:71). Esta categorización no permite considerar como posible una conversación oral en la que hay un intercambio de información entre dos hablantes y uno de ellos, por motivos determinados, dirige el contenido *a priori* unidireccional y transaccional a un plano interpersonal. Es decir, la categorización simplifica la evaluación y creación de descriptores pero elimina todas las posibilidades no prototípicas de este tipo de producción oral. El desarrollo de las categorías del MCER para las actividades comunicativas está influido por la propuesta de las funciones del lenguaje de Halliday (1978) que diferencia entre el uso de la lengua transaccional e interpersonal, y entre el uso de la lengua interpersonal e ideacional (desarrollo de ideas) (MCER, 2020:33).

Por otro lado, Cestero (2017:1018), desde el análisis de la conversación, realiza una clasificación completa de las actividades de interacción basándose en los grados de convencionalización, obteniendo tres grupos en los que estas se pueden agrupar. El primero de ellos es el de las interacciones institucionalizadas como son los debates, mesas redondas o coloquios. Se caracterizan por un alto grado de convencionalización y cuentan, generalmente, con un moderador. El segundo está formado por las interacciones transaccionales, con un grado de convencionalización medio y en el que

uno de los interlocutores controla la distribución de los turnos de palabra. Por último, tenemos las interacciones conversacionales, con un grado de convencionalización bajo, en la que no existe una predeterminación en cuanto al objetivo social y el control de los turnos no está predefinido de antemano ya que dichos principios organizativos dependen de la coordinación y la negociación entre los interlocutores.

En esta investigación tomamos como género para el trabajo en el aula y desarrollo mediante la CBI las ‘*Conversaciones transaccionales cara a cara (compras y servicios en tiendas, hoteles, restaurantes; información en oficinas de turismo, estaciones y aeropuertos; operaciones sencillas en oficinas de correos o bancos) (R) (P)*<sup>28</sup>. Se trata de una actividad comunicativa oral o género discursivo dialogado que se produce, siguiendo la clasificación de Cestero (2017), en un nivel de convencionalización medio.

La clasificación de las actividades interaccionales ofrecida por Cestero (2017:1018) parte de un criterio organizador que radica en el control de los turnos<sup>29</sup>. Sin embargo, los principios didácticos que rigen esta investigación nos llevan a determinar que para asignar el nivel de convencionalización es necesario apoyarse en elementos que van más allá del funcionamiento interno de la conversación -en este caso el control de turnos-, como pueden ser la función social que desempeña el discurso o los elementos contextuales que se desarrollan en paralelo a la propia actividad (no consideraríamos el mismo nivel de convencionalización en un coloquio que se produce entre miembros de un mismo departamento o el que se da en un congreso internacional en el que los participantes no cuentan con un trato cordial).

---

<sup>28</sup> hay que destacar que, pese a tratarse de un género que aparece en el nivel A2 en el PCIC (2006) se ha considerado relevante llevarla al aula con un grupo de estudiantes de nivel B2. Esto es debido a que la toma de conciencia de la comunicación, tal y como se presenta en esta investigación, requiere de un control del género para que los estudiantes puedan acceder a elementos contextuales (como los que representan el continuo T/I y los roles de los interlocutores) sin verse limitados por elementos lingüísticos o pragmáticos que dificulten la participación en el género de forma satisfactoria -al menos en su proyección prototípica-. Ante esta situación es necesario que el nivel en el que se realiza la intervención conceptual sea, como mínimo, de un nivel superior al que se presenta el género.

<sup>29</sup> en las interacciones institucionalizadas uno de los participantes es el moderador, en las transaccionales no existe esta figura pero uno de los participantes administra los turnos mientras que en las conversacionales la posesión de la palabra se ejerce según la coordinación y negociación.



Como hemos comentado en la introducción a esta investigación, una de las dificultades con las que se encuentran los estudiantes cuando acceden a los géneros conversacionales transaccionales son los giros en el desarrollo prototípico de la actividad comunicativa, una característica que no aparece como posible en una clasificación estanca de los géneros y sus funciones como las que nos ofrece tanto Cestero (2017) como el PCIC (2006). Es por lo anterior por lo que proponemos el desarrollo de conceptos asociados a la función de la interacción y que son los mismos conceptos en los que nos apoyaremos para llevar al aula la secuencia CBI que presentamos en esta investigación: el continuo entre el valor transaccional e interpersonal y los roles de los interlocutores.

### **3.3 Hacia una visión conceptual de la conversación oral**

La dimensión conceptual de esta investigación y su puesta en práctica mediante CBI requiere operativizar tomando como referencia uno (o varios) conceptos lo que entendemos por conversación oral y, de esta manera, integrar esta nueva visión en los SCOBAs que se llevarán al aula para desarrollar la toma de conciencia de la conversación que poseen los estudiantes de ELE. Para poder realizar esta aproximación teórica a una transformación conceptual de la conversación oral, tomamos como referencia para su desarrollo a Hall (2001) y DiPietro (1987). Hall (2001), de forma análoga a la comprensión vygotskiana del desarrollo de las funciones mentales superiores y la internalización<sup>30</sup>, entiende la comunicación como una poderosa arma de mediación:

It is through our communication with others that we simultaneously develop and manage our individual identities, our interpersonal relationships, and on a broader level, our memberships in various sociocultural groups and communities (2001:2)

Como comenta la autora a través de esta cita, la comunicación determina el desarrollo de la identidad del hablante y sus relaciones con el conjunto de personas con las que

---

<sup>30</sup> “es a través de los otros que nos desarrollamos en nosotros mismos” (Vygotsky, 1930/1981, en Haenen, 2001:159)

interactúa. Es por eso por lo que no podemos entender la comunicación, o, en nuestro caso, la comunicación oral, como una actividad que implique la expresión de ideas impredecibles y espontáneas. Además, Hall destaca cómo el objetivo comunicativo que entraña el aprendizaje de L2 va más allá de la asimilación de nuevas estructuras lingüísticas, otorgándole un papel clave en el desarrollo del conocimiento y habilidades para poder entender y participar en una amplia variedad de actividades comunicativas (Leontiev, 1981, en Hall, 2001:19). De esta concepción de las actividades comunicativas nace la distinción entre tres modos generales de comunicación: el interpersonal, el interpretativo y el de presentación. Dentro del modo interpersonal se desarrolla el concepto del continuum entre lo interpersonal y lo transaccional, que será el primer concepto que usaremos en esta nueva visión de la conversación oral.

Di Pietro (1987), por su parte, construye una pedagogía de la comunicación a través de actividades llamadas escenarios: escenas basadas en acontecimientos de la vida real en las que se producen situaciones inesperadas que requieren el uso del lenguaje para resolverlas. Los cuatro elementos esenciales para su desarrollo son la interacción estratégica, los roles de los participantes, las agendas personales de cada participante y el contexto compartido de la interacción. En ellas, se amplía la dimensión transaccional del uso del lenguaje para tener en cuenta que, dependiendo de la naturaleza del discurso, más allá de los roles prototípicos de buscador y donante de información -que se produciría en una conversación transaccional prototípica- se pueden manifestar otros roles que, a priori, son menos visibles -como podría ser el de ‘amigo’, ‘confidente’, ‘compañero de debate’ o, incluso, ‘competidor’ (Di Pietro, 1987:7)- y que para hablantes avanzados de una segunda lengua sería esperado que asociasen con lo que se dice durante la conversación por parte de los hablantes. Por otro lado, Hall (2001), en su visión de la interacción como una forma de resolución de problemas a medida que se forman e interpretan los actos comunicativos (Sanders, 1987 en Hall, 2001:138), destaca también cómo los roles de los participantes -así como elementos relacionados con su personalidad y su identidad social- son parte fundamental de la monitorización que se produce en el desarrollo de la actividad comunicativa. Esta visión de los roles de los participantes dentro de las actividades orales será la referencia que nos llevará a desarrollar el segundo concepto que proponemos para esta nueva visión de la conversación.

### 3.3.1 Un continuo entre la función transaccional e interpersonal

El uso del texto lingüístico contextualizado tanto en la modalidad oral como escrita - representado bajo etiquetas tales como *La comunicación oral y escrita*, *Pragmática*, *Análisis de la conversación* o *Lingüística del texto*- tiene como origen y objetivo primario la vida social. Como comentan Calsamiglia y Tusón (2012), el discurso en su modalidad oral es consustancial al ser humano y resultado de la interacción entre factores biológicos y culturales mientras que el discurso en la modalidad escrita, aunque lo hayamos interiorizado de manera tan profunda y forme una parte tan importante de nosotros mismos, no deja de ser un artificio (Ong, 1982, en Calsamiglia y Tusón, 2012:16). Centrándonos en la modalidad oral del discurso, cabe destacar que la función social se considera su cometido básico, ya que uno de sus principales objetivos es permitir las relaciones sociales. En palabras de Calsamiglia y Tusón:

A través de la palabra dicha iniciamos las relaciones con los demás y las mantenemos; “dejarse de hablar con alguien” es una expresión sinónima de romper una relación. El habla es en sí misma acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales, diferentes a otras especies animales; a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas: desde las más sencillas, como comprar la comida o chismorrear, hasta las más comprometidas, como declarar nuestro amor o pedir trabajo. (2012:17)

Como podemos ver en la anterior cita, además de la función puramente social -como la recogida dentro de las actividades de *chismorrear* o *declarar nuestro amor*-, existe un cúmulo de situaciones -como *comprar la comida* o *pedir trabajo*, con mayor o menor grado de convenciones adscritas al contexto en el que se producen- que tienen como función principal obtener algo del interlocutor y, en una primera aproximación a este tipo de actividades, podríamos dejarlas al margen de dicha función social. De hecho, dentro de las actividades de interacción oral, consideradas centrales en el origen del lenguaje y fundamentales en el aprendizaje para el MCER (2020), podemos ver cómo se clasifican -de forma general- adscritas a una macrofunción interpersonal y transaccional. Además de estas dos macrofunciones, contamos con la evaluativa, que pese a no ser definida en ninguno de los volúmenes consultados del MCER (2001,2018

y 2020), se interpreta como una función del lenguaje que se corresponde con la resolución de problemas surgidos en la actividad lingüística, asumiendo así -al encontrarse en compartimentos estancos-, que no puede darse esta función en actividades de carácter, por ejemplo, transaccional. Por otro lado, queda patente en esta clasificación la separación entre la función interpersonal y transaccional, que influye de forma considerable en el desarrollo de las categorías de actividades comunicativas en el MCER (2018:30).

<b>Macrofunciones</b>	Interpersonal	Evaluativa	Transaccional
<b>Actividades</b>	- <i>Conversación</i>	- <i>Discusión informal (con amigos)</i> - <i>Discusión formal (reuniones)</i> - <i>Colaboración orientada a objetivos</i>	- <i>Intercambio informal</i> - <i>Obtención de bienes y servicios</i> - <i>Entrevistar y ser entrevistado</i> - <i>Usar telecomunicaciones</i>

Tabla 6. Actividades orales en cada macrofunción (MCER, 2020:71)

Las funciones del lenguaje resultan clave para proponer un desarrollo conceptual de la conversación en el aula y además, como indican Brown y Yule (1993:19), ‘no parece probable que, en cualquier ocasión, se use una lengua natural para cumplir una única función, con la exclusión total de la otra’. Estos autores adoptan dos funciones de uso: la descriptiva (para expresar contenidos) y la interactiva (para la expresión de relaciones sociales y actitudes personales) y aclaran que esta visión se corresponde con las siguientes dicotomías funcionales: representativa/expresiva (Bühler, 1990), referencial/emotiva (Jakobson, 1960), ideacional/interpersonal (Halliday, 1970) y descriptiva/social-expresiva (Lyons, 1977).

Hall (2001), para ofrecer una visión de las funciones que se dan en las actividades comunicativas, recurre a tres modos generales desde el prisma de la enseñanza de lenguas adicionales desarrollados por el *American Council on the Teaching of Foreign Language* (en adelante, ACTFL). Estos modos presentan una nueva aproximación a la comunicación que se aleja del uso de las cuatro destrezas de la lengua y ponen énfasis en el contexto y el propósito de la comunicación. Cada uno de ellos se define tal como presentamos en la tabla 8 (Cutshall, 2012:34):

<b>Modos de comunicación según el ACTFL</b>	
<i>Interpersonal</i>	Se caracteriza por una negociación activa del significado entre los individuos que implican ajustes o aclaraciones para la comprensión y las respuestas no se conocen de antemano por los interlocutores (es decir, no se trata de un diálogo con guion).
<i>Interpretativo</i>	Está centrado en la interpretación cultural apropiada de los significados que se producen en forma escrita y oral, donde no se recurre a la negociación activa de los significados con el escritor o el orador incluyendo la interpretación cultural de textos, películas, emisiones de radio y televisión, y discursos. No hay que confundirlo con el concepto de "comprensión".
<i>Presentacional</i>	Se refiere a la creación de mensajes de manera que se facilite la interpretación de los miembros de la otra cultura cuando no exista una oportunidad directa para la negociación activa del significado. Ejemplos de ello son la redacción de informes y artículos o la presentación de discursos

Tabla 7. Modos de comunicación según el ACTFL: interpersonal, interpretativo y presentación

Dentro del modo interpersonal, encontramos actividades comunicativas que se producen con la directa interacción entre hablantes, donde el propósito principal es o bien transaccional o bien interpersonal<sup>31</sup>. En las actividades con un propósito transaccional, uno de los interlocutores (o ambos) buscan obtener algo del otro o identificar y resolver un problema (como puede producirse en la consulta del médico). Generalmente, las intenciones u objetivos de los hablantes en este tipo de actividades son transparentes o predecibles por el contexto en el que se producen y, por lo tanto, se expresan con claridad por parte de los hablantes y el uso que se produce de la lengua suele ser predecible. Por otro lado, las actividades que tienen un propósito interpersonal se dirigen a establecer o mantener las relaciones interpersonales. Se trata de actividades para generar conocimiento entre personas que se acaban de conocer, para nutrir lazos familiares o personales y otro tipo de actividades sociales (Hall, 2001:136-137).

---

<sup>31</sup> la autora utiliza la dicotomía entre *transaccional* e *interaccional*, pero para no generar confusión con el término interacción y únicamente en términos de esta investigación, tomaremos la etiqueta interpersonal en vez de interaccional.

La ruptura de la división de las funciones dentro del modo interpersonal que propone Hall radica en su percepción como no categóricas. La función transaccional y la interpersonal<sup>32</sup> constituyen un continuo bidimensional a lo largo del cual todas las actividades comunicativas pueden ser situadas.

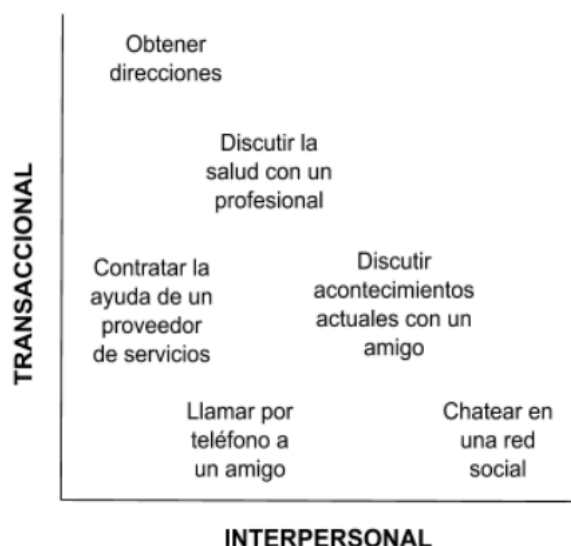


Figura 13. Orientación bidimensional del objetivo de las actividades del modo interpersonal (adaptado de Hall, 2001:137)

La figura anterior nos muestra, por ejemplo, como hay actividades comunicativas como *obtener direcciones* que podemos asociar con una función mayoritariamente transaccional. Es necesario puntualizar el uso que se ha hecho en la tabla de la actividad chatear en una red social (que en el original aparece como *chatting in an electronic chat room*). Hemos actualizado la etiqueta de esta actividad ya que actualmente no son de uso generalizado las *chat rooms* como lo fueron en el momento en el que se publicó la obra de Hall. Sin embargo, hay que destacar que, hoy en día, la proliferación de aplicaciones que se usan tanto en teléfonos móviles a través de aplicaciones como en ordenadores a través de navegadores, permite que encontremos diferentes aplicaciones

<sup>32</sup> al hacer referencia al modo en el que se insertan las dos funciones definidas por Hall, resulta confuso haber optado por la etiqueta *interpersonal* en vez de *interaccional*, que es la original en la obra de Hall. Sin embargo, se considera más adecuado, en el contexto de esta investigación, optar por función *interpersonal* en vez de *interaccional* para no crear confusión con las actividades de interacción oral.

que se dirigen a un uso del lenguaje más transaccional (como, por ejemplo, las que permiten el intercambio de objetos de segunda mano) o un uso más interpersonal (como, por ejemplo, las que ponen en contacto a familiares, amigos o conocidos).

El hecho de situar las actividades comunicativas en un eje de coordenadas que otorga un valor tanto en el plano horizontal como en el vertical, permite que consideremos que no existe actividad comunicativa en la que la dicotomía entre lo transaccional y lo interpersonal marca su valor funcional en una de las direcciones únicamente (es decir, o es una o es la otra). Esta percepción de las funciones de la lengua dentro de las actividades tiene una repercusión doble. Por un lado, amplía la visión de las actividades comunicativas por parte de los estudiantes que tienen que adentrarse en la costosa tarea de comunicarse en una segunda lengua y, por otro, les otorga una capacidad de anticipación mayor en el posible desarrollo de actividades comunicativas más allá de los usos prototípicos que, generalmente, se presentan únicamente a través de una de las funciones.

### **3.3.2 Los roles de los participantes en las actividades de interacción oral**

Hymes (1972), en su modelo de elementos que actúan en cualquier intercambio comunicativo, reconoce como uno de los componentes a los participantes y sus características socioculturales, entre las que se encuentran los papeles que desempeñan en el discurso. Este modelo, creado para dotar de valor a los elementos sociolingüísticos que rodean los eventos comunicativos, pone énfasis en el significado situado para reflejar las actitudes de los hablantes entre ellos y hacia los temas que se desarrollan (1972:37). Su nombre, *SPEAKING*, utiliza cada una de las letras de esta composición mnemotécnica para referirse a los componentes clave del evento comunicativo (S para *Situation*, P para *Participants*, E para *Ends*, A para *Act sequences*, K para *Key*, I para *Instrumentalities*, N para *Norms* i G para *Genre*). Hymes otorga al papel de los participantes una concepción que huye de la díada entre emisor y receptor que había sido de uso tradicional en diferentes ámbitos – en las teorías de la información, lingüística, semiótica, crítica literaria y sociología (Hymes, 1972:58)-, ampliando el término hasta considerar autoría y receptores del mensaje que van más allá de los elementos presentes físicamente en el momento de la interacción. Calsamiglia y Tusón

(2012:4) dividen el componente referido a los participantes en el modelo *SPEAKING* en dos categorías:

1. Características socioculturales (edad, sexo, estatus, papeles, bagaje de conocimiento, repertorio verbal, imagen y territorio).
2. Relaciones entre ellos y/o ellas (jerárquica, entre iguales, íntima, distante, etc.).

Como comentan las autoras, ‘los roles o papeles que eligen de entre sus posibilidades, qué posición adoptan respecto a la situación en que se encuentran, de qué manera van manifestando sus cualidades -y cuáles manifiestan- y cómo van interpretando las posiciones de los demás son aspectos muchas veces cruciales para el inicio y desarrollo de las interacciones orales cara a cara’ (2012:33). Además, son estas reiteradas participaciones en encuentros con otras personas las que crean un ‘yo’ definido en la lengua meta (Di Pietro, 1987:43). No ha sido hasta la llegada de la perspectiva discursiva cuando se ha reflexionado sobre la necesidad de considerar las figuras del emisor y receptor para entender los elementos y las funciones de la comunicación, ya que su forma concreta puede alterarse dependiendo del tipo de interacción y del papel comunicativo de cada uno de ellos (Calsamiglia y Tusón, 2012:125). Sin embargo, no es hasta -y desde- propuestas metodológicas como la de Di Pietro (1987) y su interacción estratégica cuando encontramos una aproximación pedagógica que profundice en los roles de los participantes ya que, desde el análisis de la conversación, los estudios en los que se hace referencia a los roles, generalmente, se centran en los papeles de emisor y receptor que pueden intercambiar los participantes a lo largo de una actividad comunicativa oral<sup>33</sup>. Esta limitación en cuanto al papel de los roles es el segundo concepto que nos hemos propuesto operativizar en CBI para nuestra investigación.

Los escenarios de Di Pietro son una actividad de clase que provoca que los estudiantes conversen entre ellos con un propósito al darles papeles que deben representar en episodios basados o tomados de la vida real. Uno de los elementos más relevantes de los

---

<sup>33</sup> nos referimos, por ejemplo, a la propuesta del grupo Val.Es.Co de segmentación de la conversación coloquial en la que se atiende al cambio de papel funcional de los interlocutores o el grado de igualdad jerárquica entre estos (Albelda *et al.*, 2014)



escenarios es que los estudiantes deciden cuál va a ser el desenlace de la interacción en función de las características de su rol. De ahí que cada uno de los participantes intente utilizar la lengua meta de la forma más estratégica posible para articularla según sus objetivos. Como comenta Di Pietro, si la enseñanza de lenguas se dirige a la mejora de la competencia comunicativa, los docentes tenemos la obligación de ayudar a que los estudiantes entiendan los roles de los otros y a encontrar el lenguaje necesario para interactuar.

Un primer paso en esta aproximación al concepto de roles que propone Di Pietro es el de emparejamiento de roles. En cada encuentro comunicativo, los participantes emparejan sus roles; por ejemplo, en una interacción entre un vendedor y un cliente dispuesto a comprar un artículo. En este caso estaríamos hablando de roles complementarios, ya que la proyección de ambos produce una cooperación que es de beneficio mutuo para los dos. Generalmente este tipo de interacciones -que asociamos con la vertiente prototípica de los géneros discursivos transaccionales- tienen un nivel bajo de interacción estratégica. En cambio, en una interacción en la que se produce un emparejamiento de roles como puede ser el de vendedor/a y el de un cliente que solo está interesado en mirar pero no en comprar<sup>34</sup> -roles no complementarios- se produce una interacción con un nivel mayor de interacción estratégica ‘ya que cada uno tratará de llevar al otro a desempeñar un papel que sería complementario’ (1987:45).

Por otro lado, y pese a la dificultad que entraña definir los roles en términos absolutos debido a su variabilidad y que no siempre se representan de forma uniforme (Di Pietro: 1987:44), podemos usar como etiquetas para su simplificación las de roles psicológicos y roles sociales. Los roles psicológicos (Berne, 1972, en Di Pietro, 1987:44) son los que se corresponden con “adulto”, “padre”, “amigo”, “rival”, etc. y que podemos asociar con el papel que tenemos en nuestra vertiente psicológica o emocional con respecto al interlocutor. Los roles sociales, en cambio, se corresponden con nuestra función comunitaria dentro de un grupo social y podrían ser todos aquellos que identifican nuestra ocupación, ya sea en el ámbito laboral como personal, como, por ejemplo,

---

<sup>34</sup> en inglés en la publicación de Di Pietro (1987:45) *salesperson/window-shopper*

“vendedor”, “comprador”, “turista” o “policía”. La identidad social que un participante aporta a una interacción en relación con el resto tiene una repercusión directa en la cantidad de energía cognitiva que se requiere para entablar una conversación:

Cuanto más variadas son las relaciones entre nuestras identidades y las de los otros participantes, más posibilidades hay de movimientos interactivos relevantes, y más debemos atender conscientemente a la conversación para asegurarnos de que la interacción proceda de manera ordenada (Hall, 2001:139)

La toma de conciencia que los estudiantes tienen de la conversación oral transaccional puede verse, por lo tanto, afectada en función del grado de comprensión que los participantes en la conversación tienen del sistema de roles y de su variabilidad incluso en encuentros que a priori podrían desarrollarse de una forma transaccional prototípica.

### **3.4 Síntesis**

A modo de cierre de este segundo capítulo del marco teórico, comentamos cuáles han sido los elementos que se han desarrollado hasta ofrecer una visión conceptual de la conversación oral.

En primer lugar, se ha dirigido la atención desde la competencia comunicativa, que enfatiza el carácter social de la comunicación, hasta las competencias que se dirigen de forma exclusiva a las actividades comunicativas orales: la competencia interaccional y la conversacional. La primera de ellas pone el foco en los recursos lingüísticos e interaccionales mientras que la segunda lo hace en el bajo grado de convencionalización en el que se produce y, por lo tanto, está más orientada a las funciones sociales que se producen. Además, se ha revisado el uso que se hace de la competencia estratégica dentro de las actividades de interacción oral para constatar cómo estas centran su atención en elementos dirigidos a solventar problemas surgidos durante la conversación y no a una planificación con objetivos estratégicos que sería donde se inserta la toma de conciencia que se desarrolla en esta investigación.

Por último, hemos observado cómo la categorización de la conversación que ofrece, por un lado, el PCIC (2006) mediante los géneros de recepción y producción y, por otro,

Cestero (2017) desde el control de turnos atendiendo a los grados de convencionalización, no resultan operativas para ofrecer una visión de la conversación que permita una ampliación de la toma de conciencia a partir de conceptos de uso estratégico. Es por eso que hemos presentado dos conceptos para el desarrollo de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral en ELE.

Por un lado, el concepto de continuo entre lo transaccional y lo interpersonal de Hall (2001), que rompe con la división entre funciones al presentarlas en un continuo bidimensional a lo largo del cual todas las actividades que se producen como fruto de un intercambio comunicativo pueden ser situadas. Por otro, el concepto de los roles de los interlocutores de Di Pietro (1987). Este concepto considera la faceta psicológica y social de los interlocutores además de si la interacción se produce en un contexto de roles complementarios -en los contextos comunicativos más prototípicos- o de roles no complementarios -en los contextos comunicativos en los que existe mayor interacción estratégica-.



*The search for method becomes one of the most important problems of the entire enterprise of understanding the uniquely human forms of psychological activity. In this case, the method is simultaneously prerequisite and product, the tool and the result of the study.*  
(Vygotsky, 1978:65)

## **4. METODOLOGÍA**

El capítulo de metodología se va a organizar en siete apartados. En el primero de ellos se van a revisar las opciones metodológicas que se han considerado para llevar a cabo esta investigación. En el segundo se va a formular la pregunta de investigación que se quiere responder mediante la metodología que aquí se describe y se desplegará un conjunto de preguntas específicas para delimitar el marco de análisis en el que se van a responder en el siguiente capítulo. En el tercero se van a detallar el contexto de estudio y los participantes que forman parte de esta investigación. En el cuarto apartado se presentarán los datos que se han recogido para realizar un estudio de corte sociocultural como el que aquí se presenta, las fases en las que se llevó a cabo la recogida de datos, la descripción de las actividades que las componen y el corpus de datos que formaremos para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En el quinto apartado se hará una revisión de las conclusiones a las que se llegaron en los materiales utilizados en las secuencias piloto y los cambios que estas implicaron en los materiales de la secuencia que se utilizó como fuente de datos principales para este estudio. En el sexto apartado presentaremos la metodología de análisis diseñada para el estudio de los datos obtenidos. Por último, en el apartado de síntesis de la metodología repasaremos las cuestiones más relevantes del resto de apartados de esta parte de la investigación.

### **4.1 Opciones metodológicas**

Para el logro de los objetivos planteados en esta investigación, inicialmente se han considerado tanto las metodologías cuantitativas como las cualitativas. En relación a la primera, Dörnyei (2007: 32-34) distingue entre varios elementos como los característicos de esta perspectiva. En primer lugar, destaca el carácter numérico de las variables con las que se trabaja. Para poder otorgarle significado a referencias de este tipo, es necesario establecer una categorización que marque los límites y asociaciones que les otorgamos. De ahí que el trabajo que realizamos en este tipo de metodología,

más allá de casos, se produzca con variables. De todo lo anterior se puede entender la importancia que tiene la estadística para la triangulación de este tipo de datos en los que en la mayoría de los casos se enmarcan en investigaciones que tienen como objetivo la formulación de generalizaciones más allá de documentar los procesos que se dan en los casos particulares.

Por otro lado, el mismo autor (2007:35-40) destaca la naturaleza emergente de una metodología cualitativa. La flexibilidad que ofrece tomar datos de carácter cualitativo para poder observar una determinada realidad -con la posibilidad de ampliar los horizontes preconcebidos- se convierte en un punto fuerte de este tipo de metodología a la hora de entender la complejidad de ciertos procesos que inciden en el aprendizaje. Consideramos de relieve para llevar a cabo esta investigación los estudios de caso (Duff, 2012). En ellos, el investigador combina una variedad de instrumentos para la recogida de datos para maximizar la comprensión del carácter unitario de un ser o un objeto de estudio (Dörnyei, 2007:152). Según Duff (2014:5):

The case [study] offers both the researcher and reader a window into another person's experiences with language. Yet the case is usually presented from the perspective of the researcher, who conducts the research for a particular reason, recruits and chooses the participants, selects interview transcripts and observations to include, and decides how best to characterize the individual's situation in writing and other forms of representation

De esta forma, se podrá documentar el proceso de internalización de los participantes - desde su experiencia manipulando el lenguaje- en el estudio a partir de la obtención de datos relevantes para el desarrollo de una L2 a partir de tipos de datos de naturaleza diferente.

Desde la perspectiva sociocultural que en esta investigación tomamos como referencia, la actividad de aprendizaje es el origen y el resultado del desarrollo. La internalización de conceptos es una actividad transformativa que forma parte del aprendizaje y las actividades de aprendizaje adecuadamente organizadas promueven el desarrollo conceptual (Negueruela, 2013:225). Por lo tanto, estudiar el aprendizaje de una L2 está directamente relacionado con documentar el desarrollo conceptual y no únicamente

sobre la búsqueda de simples relaciones casuales entre variables dependientes e independientes (García, 2012:40) como se realiza en metodologías de carácter, principalmente, cualitativo

## **4.2 Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación que planteamos en esta investigación, tal como hemos formulado en el apartado 1.2, son las siguientes:

1. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se modifica la toma de conciencia comunicativa en la conversación oral cuando los estudiantes de ELE de nivel B2 reciben una instrucción basada en CBI dirigida a la apropiación de los conceptos del continuo T/I y de los roles de los interlocutores?

Para responder a la pregunta anterior, dividimos esta investigación en dos subpreguntas:

- 1.1. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se desarrolla el concepto del continuo entre lo transaccional y lo interpersonal en la base de orientación de los estudiantes de ELE de nivel B2 y cómo se manifiesta en la evaluación de conversaciones orales?
- 1.2. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se desarrolla el concepto de los roles de los interlocutores en la base de orientación de los estudiantes de ELE de nivel B2 y cómo se manifiesta en la evaluación de conversaciones orales?

Estas preguntas tienen como objetivo analizar cómo se modifica la toma de conciencia comunicativa del macroconcepto conversación mediante el desarrollo, en el caso de que se produzca, de los dos conceptos que se han elegido trabajar durante la fase de confrontación. Para ello, se realizará un análisis dividido en los tres tipos de datos recogidos para esta investigación: de definición, de verbalización y de producción. Dentro de cada uno de los tipos de datos se utilizan una o varias actividades que, posteriormente, serán las que se lleven a análisis para ofrecer respuestas a las preguntas de investigación que aquí se plantean.

En el siguiente apartado se presenta el contexto en el que se llevó a cabo el estudio y los participantes que realizaron el conjunto de actividades que forman la secuencia en CBI para el desarrollo de la toma de conciencia comunicativa en la conversación oral.

### 4.3 Contexto del estudio y participantes

Esta investigación se ha desarrollado en el *Instituto de Lengua y Cultura Españolas* (en adelante, ILCE) de la Universidad de Navarra. Los cursos en los que se han realizado las diferentes recogidas de datos corresponden a tres tipos de programas: *Exchange/short stay*, *international foundation program* y *customized programs*. El programa *Exchange/short stay*<sup>35</sup> alberga estudiantes universitarios que realizan un semestre en el extranjero para ampliar sus conocimientos específicos dentro del grado que estudian en su país de origen y para mejorar sus habilidades lingüísticas y culturales en español aprovechando su estancia en una ciudad y una universidad del territorio español. Por su parte, el programa *international foundation*<sup>36</sup> tiene como objetivo preparar a los estudiantes para alcanzar una base de conocimientos culturales y lingüísticos -además de conocimientos específicos de los estudios que quieran realizar en el futuro- que les permita estudiar un grado de la Universidad de Navarra. Por último, el programa *customized programs* se hace a medida para un grupo de estudiantes que vienen, generalmente, de una universidad de Estados Unidos durante un periodo que se extiende de 3 a 6 semanas.

Los estudiantes que pertenecen a los dos primeros programas tienen acceso a un módulo de estudios destinado a la mejora de las competencias culturales y lingüísticas en español, donde podrán tomar cursos de cinco tipologías distintas en función del nivel con el que acceden a la universidad:

- *Communication & Culture*
- *Pronunciation & Conversation*
- *Conceptual grammar & Writing*

---

<sup>35</sup> información obtenida de la página: <https://www.unav.edu/en/web/estudios/programa-internacional/alumnos-internacionales/estancia-temporal>

<sup>36</sup> información obtenida de la página: <https://www.unav.edu/en/web/international-foundation-program>



- *The transformative experience: service learning, civic engagement & digital storytelling*
- *Thematic courses*
- *Internships & experiential learning*

Por lo general, los estudiantes que pertenecen al tercer tipo de programa, el *customized program*, realizan un curso de *Communication & Culture* combinado con actividades culturales en Pamplona y sus alrededores (estas clases se denominan *experiential learning*). Este curso se dirige a la mejora de las habilidades comunicativas en español a través de un enfoque interactivo al que pueden acceder estudiantes de la universidad con un nivel mínimo de A2. Los objetivos generales de este curso son tres:

1. El dominio de habilidades comunicativas orales y escritas en español
2. El estudio de textos y artefactos culturales para apreciar la rica cultura del mundo de habla hispana
3. El alcance superior del idioma a través del estudio de la gramática, la ortografía y la sintaxis para escribir con coherencia y precisión.

Las habilidades que serán capaces de alcanzar los estudiantes en este curso se dividen en tres módulos: comunicación oral y escrita, razonamiento crítico y responsabilidad social y apreciación artística y nuevas tecnologías. El primero de estos es el que toma como referencia esta investigación para aplicar la secuencia didáctica que detallaremos en los próximos apartados.

En este estudio han participado un total de cinco grupos. Los primeros cuatro corresponden a las pruebas piloto que se realizaron con anterioridad a la recogida de datos que se tomará como referencia para esta investigación. Se trata de cuatro grupos de cursos trimestrales de *Comunicación y cultura*, dos de nivel B1.1, uno de B1.2 y otro de B2.2. En dos de los grupos (B1.1 y B2.2) las clases se realizaban con una frecuencia de dos días a la semana (lunes y miércoles y martes y jueves, respectivamente) y en los otros dos (B1.1 y B1.2) con una frecuencia de cuatro días a la semana (de lunes a jueves), dependiendo del número de créditos que ofrece el curso -desde 6 créditos del *European Credit Transfer and Accumulation System* (en adelante, ECTS) hasta 12 ECTS- dentro del programa en el que se realiza. Para facilitar la identificación y

referencia a cada uno de estos grupos de ahora en adelante usaremos la denominación de grupo piloto 1 a grupo piloto 4 (en adelante, GP1, GP2, GP3 y GP4) siendo el GP1 el primer grupo en el que se produjo la aplicación de la secuencia didáctica y el GP4 el último.

Denominación del grupo	Nivel	Sesiones semanales	Créditos ECTS	Número de estudiantes
GP1	B1.1	2	6	14
GP2	B2.2	2	6	8
GP3	B1.1	4	12	12
GP4	B1.2	4	12	17

Tabla 8. Denominación de los grupos de las pruebas piloto e información sobre el nivel, sesiones semanales, créditos y número de participantes.

La intervención pedagógica en los grupos piloto -GPP1 a G4- se llevó a cabo durante el 22 y el 25 de octubre de 2018 en los grupos GP1 y GP2 y durante el 12 y el 15 de noviembre de 2018 en los grupos GP3 y GP4. En los grupos GP1 y GP2, al tener 2 sesiones semanales, la intervención se realizó durante 2 días consecutivos. En los grupos GP3 y GP4, al tener 4 sesiones semanales, se realizó la intervención pedagógica en lunes y miércoles en el GP3 y martes y jueves en el GP4, con un día entre cada una de las sesiones con su profesor habitual. En los cuatro grupos se hicieron un total de 180' repartidos en dos sesiones de 90'.

El quinto grupo -del que obtendremos los datos que dan respuesta a la primera pregunta de investigación- corresponde a un *customized program* de la universidad Northeastern de Estados Unidos que se realizó entre el 13 de mayo y el 7 de junio de 2019. Se trata del grupo en el que se implementaron las modificaciones que surgieron a raíz de la aplicación de la prueba piloto llevada a cabo en los grupos GP1, GP2, GP3 y GP4<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> en el apartado 4.5 se hará un resumen de estas modificaciones.

El quinto curso, que de ahora en adelante se identificará como grupo 5 (en adelante, G5), estaba formado por 10 estudiantes de origen estadounidense mayores de 18 años que tomaron un curso de español de nivel B2.2 de lunes a viernes durante 4 semanas. Las sesiones de aula se dividían entre clases de *comunicación y cultura*, *clases de conversación* y actividades denominadas *experiential learning* fuera del aula. Las clases de *comunicación y cultura* alcanzaron un total de 37 horas y se realizaban los lunes, miércoles y viernes de 9:15 a 10.45 y de 11.15 a 12.15 (a excepción de las últimas 2 semanas, en las que las clases de *comunicación y cultura* de los miércoles se sustituyeron por dos sesiones de *experiential learning*) y los martes y jueves de 9:15 a 10.45. Las clases de conversación duraron un total de 8 horas y se hacían los martes y los jueves de 11.15 a 12.15. Además, los estudiantes acumularon 12 horas de *experiential learning* durante las cuatro semanas que duró el curso.

Como hemos comentado en el marco teórico, la decisión de trabajar elementos conceptuales de la conversación en un género transaccional requería que los estudiantes tuvieran el suficiente control -tanto de comprensión como de producción- del género como para poder acceder a este sin verse limitados en su uso por dificultades léxicas, gramaticales o pragmáticas. De aquí que se decidiera realizar la intervención en un grupo de nivel superior al que se presenta por primera vez el género (A2).

El presente estudio se realizó como módulo integrado en el componente conversacional que se trabajaba con los estudiantes a lo largo de las sesiones de *comunicación y cultura*. El diseño de las intervenciones de aula dirigidas a la enseñanza de la conversación oral a través de CBI se realizó sin alterar el sílabo que se había definido para este curso, en el que se incluían dos redacciones, dos exámenes orales y dos exámenes escritos. La diferencia con otros grupos que han realizado la misma tipología de curso está en las fases de visibilización, confrontación y transformación de conceptos a través del uso de OBAs y SCOBAs y actividades dirigidas a la participación conceptual activa mediante la realización de verbalizaciones individuales y grupales.

Los 12 participantes del curso no se conocían entre ellos en el momento de iniciar el curso pese a pertenecer a la misma universidad. Todos ellos provenían de diferentes estudios de *major* pero compartían su *minor* en español. A continuación, se muestra una lista de los alumnos - cuyos nombres están codificados para mantener su anonimato en

la investigación- que formaron parte del G5 y los estudios que estaban cursando en su país de origen:

Nº Participante	Nombre	Estudios
1	Boris	Informática
2	Claire	Derecho
3	Dafne	Matemáticas
4	Douglas	Periodismo
5	Frida	Matemáticas
6	Kelly	Neurociencia
7	Natalia	Enfermería
8	Sara	Negocios
9	Stella	Farmacia
10	Winona	Biología
11	Wanda	Ingeniería
12	Sabrina	Negocios

Tabla 9. Información de los participantes del grupo G5

La estudiante número 12, Sabrina, queda excluida de antemano ya que se incorporó al curso una vez realizada la fase de visibilización y, por lo tanto, no contamos con sus datos previos a la fase de confrontación.

#### **4.4 Recogida de datos**

Los datos que se van a utilizar para tratar de responder a las preguntas de investigación inicialmente planteadas van dirigidos a documentar los procesos de internalización de los dos conceptos elegidos que se desarrollaron en los aprendices durante la realización de la secuencia didáctica. Se incluyen todas las actividades realizadas por los estudiantes del grupo G5 dirigidas a la internalización de conceptos bajo CBI y la mejora de la toma de conciencia de la conversación oral que han sido integradas dentro

del curso de comunicación y cultura que realizaron durante cuatro semanas. Todas las actividades fueron administradas y realizadas por el investigador de este estudio.

Los datos dirigidos a la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral de los estudiantes recogidos en el G5 se van a dividir en tres tipos de datos: de definición, de actuación y de verbalización (García, 2012:57). Cada uno de los datos se va a recoger en dos de las tres fases de la secuencia en CBI que hemos diferenciado a la hora de realizar las actividades en el aula:

	Fase de visibilización	Fase de confrontación	Fase de transformación
<b>Datos de definición</b>	✓	-	✓
<b>Datos de verbalización</b>	✓		✓
<b>Datos de actuación</b>	✓		✓

Tabla 10. Tipo de datos recogidos en cada fase

La fase de visibilización tiene como objetivo desvelar los conceptos que poseen los estudiantes que, de forma inconsciente, son los que guían a los aprendices en su actuación y están relacionados con los conocimientos que ya poseen (Esteve *et al.*, 2018)<sup>38</sup> o, como explica Negueruela (2011:361) esta fase trata de fomentar la emergencia de este conocimiento, entendido como parte de una mediación conceptual. La fase de confrontación promueve que el conocimiento conceptual que poseen los estudiantes -que gracias al OBA capturamos en la primera de las fases- se enfrente a los elementos presentados para reconceptualizar su visión gracias a las tensiones o contradicciones que se generan -lo que se conoce como el método de doble estimulación (Esteve *et al.*, 2018:86)-. La última de las fases, la de transformación, se dirige a que,

---

<sup>38</sup> Esteve *et al.* (2018:86) se refieren a los profesores y no a los aprendices en general ya que su estudio tiene como objetivo la formación de profesores. Sin embargo, como hemos explicado en el marco teórico, hacemos extensible esta consideración a cualquier aprendiz.

una vez los estudiantes han confrontado los conceptos en la fase anterior, se pueda modificar su visión inicial y, por lo tanto, su base conceptual sobre la conversación oral en español se convierta en una conceptualización funcional (Negueruela, 2011).

Volviendo a los tres tipos de datos analizados, cada uno de ellos cumplirá una o varias funciones para que, en el momento en el que discutamos el análisis en el capítulo 6, podamos responder a las preguntas de investigación inicialmente planteadas. Los datos de definición se usan para:

i) mostrar la toma de conciencia de los conceptos presentados cuando los estudiantes representan su base de orientación (en la fase de visibilización) y su correspondiente modificación (en la fase de transformación)

ii) mostrar la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral cuando los estudiantes elaboran su base de orientación (en la fase de visibilización) y su correspondiente modificación (en la fase de transformación) y aportan datos relativos a su comprensión de la conversación oral en español.

Los datos de verbalización se usan para:

i) analizar cómo los estudiantes despliegan los conceptos presentados en la fase de confrontación

ii) analizar la toma de conciencia en la comunicación en la conversación oral cuando los estudiantes evalúan diferentes conversaciones orales.

Por último, los datos de producción se usan para ver qué efecto tiene el desarrollo de los dos conceptos mediante CBI en la producción discursiva de los estudiantes. La triangulación de estos tres tipos de datos será esencial para entender el desarrollo conceptual de ambos conceptos y la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral que tienen los estudiantes.



Figura 14. Tipos de datos recogidos para determinar la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral

Los datos de definición están formados por dos tipos de actividades. En primer lugar, un cuestionario en formato escrito para calibrar la toma de conciencia que afirman los estudiantes tener cuando se les pregunta por la conversación. Además, y como novedad en los estudios en CBI para el desarrollo de conceptos, tomaremos como datos de definición la creación de OBAs y TOBAs para, por un lado, comprobar si el conocimiento que transmiten que poseen los estudiantes es el mismo que obtenemos con el uso de los cuestionarios y, por otro, si su base de orientación es la que se usa cuando analicemos los datos de verbalización y de producción. Los datos de verbalización están formados por las respuestas que dan los estudiantes a una actividad de evaluación de tres conversaciones orales en la que se les pide que tomen como referencia su OBA (en la actividad de evaluación de la fase de visibilización) y a su TOBA (en la actividad de evaluación de la fase de transformación). Por último, los datos de producción están formados por la representación de dos escenarios que se producen tanto en la fase de la visibilización como en la de transformación. En la siguiente tabla se puede ver la organización de actividades en las fases y su correspondencia con los datos.

	Fase de visibilización	Fase de confrontación	Fase de transformación
<b>Datos de definición</b>	Cuestionario	<i>Presentación de los conceptos</i>	Reflexión final
	OBA		TOBA
<b>Datos de verbalización</b>	Evaluación de conversaciones		Evaluación de conversaciones
<b>Datos de producción</b>	Escenario	Escenario	

Tabla 11. Actividades obtenidas para cada tipo de datos en cada una de las fases

A continuación se van a presentar todas las actividades que se han realizado en la secuencia de aplicación de CBI en el aula (incluso algunas que, pese a no formar parte de los datos llevados a análisis, son relevantes para el diseño de la secuencia en CBI) que nos sirven como instrumentos de recogida de datos y los datos finales que se van a llevar a análisis en el capítulo siguiente que forman el corpus en cada una de las tres fases. Por último, presentamos la metodología de análisis -en función del tipo de datos analizado- que se llevará a cabo.

#### 4.4.1 Datos de la fase de visibilización

La fase de visibilización incluye el primer grupo de actividades de esta investigación. Todas ellas se recogieron entre el 13 (lunes) y el 24 (viernes) de mayo de 2019 y fueron actividades de aula administradas por el profesor, que a su vez es el investigador principal de este estudio. Tanto en esta como en las posteriores fases, todas las actividades en las que los estudiantes tenían que comentar o evaluar aspectos de la conversación oral se les daba la oportunidad de responder en su primera lengua en caso de que fuera necesario. Sin embargo, todas las respuestas obtenidas -tanto en los cuestionarios escritos como en las actividades que se realizaron de forma oral- fueron en español.

A continuación, detallaremos las actividades que forman parte de esta secuencia y el corpus de datos con el que se trabajará en el capítulo de análisis.



#### 4.4.1.1 Secuencia de actividades

Los datos obtenidos para la fase de visibilización se recogieron por medio de cinco actividades:

1. Cuestionario de datos personales
2. Cuestionario sobre la conversación oral en español
3. Guía para la elaboración de un OBA de la conversación oral
4. Evaluación de tres conversaciones orales
5. Representación del primer escenario

	FASE	VISIBILIZACIÓN									
	SEMANA	1					2				
	DÍA	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V
ACTIVIDAD											
1. Cuestionario de datos personales											
2. Cuestionario sobre la conversación oral											
3. Guía para la elaboración de un OBA de la conversación oral											
4. Evaluación de tres conversaciones orales											
5. Representación del primer escenario											

Tabla 12. Actividades recogidas durante la fase de visibilización

Como podemos observar en la tabla 13 y tal como ya hemos aclarado en algunos puntos de esta investigación, la mayor parte de las actividades de la fase de visibilización no se realizaron de forma consecutiva en el aula debido al programa del curso.

##### *Actividad 1: Cuestionario de datos personales*

Durante el primer día de clase, en el que se realiza la presentación conjunta de todos los grupos al curso, los estudiantes realizaron un cuestionario (*VIS\_personal*) una vez se ubicaron en sus respectivas aulas -que se realiza en todos los cursos del instituto de lenguas durante el primer día de clase- para detallar el perfil del aprendiz, las experiencias previas en el aprendizaje del español durante sus estudios en la escuela primaria, secundaria y en la universidad así como su contexto lingüístico. Además, se les pregunta por sus expectativas para el curso que van a realizar. Este cuestionario va

acompañado de dos tareas de producción escrita que servirán para determinar la ubicación del estudiante en el nivel que le corresponde. La actividad es de carácter individual y tiene una duración aproximada de 30 minutos (sin contar las tareas de producción escrita, que en esta investigación no se utilizarán como fuente de datos).

### *Actividad 2: Cuestionario sobre la conversación oral en español*

El mismo día que se realiza la actividad 1, los estudiantes, a través de la página *Survey Monkey*<sup>39</sup>, responden a un cuestionario (*VIS\_conversación*) -durante un tiempo aproximado de 20 minutos- con seis preguntas relacionadas con la conversación oral en español de forma individual y que se corresponderá con los datos que asociamos con el pensamiento comunicado:

1. ¿Qué es para ti una conversación oral?
2. Piensa en una conversación oral en español (por ejemplo: ir a comprar a una tienda o hablar con un/a compañero/a de clase en un bar o pedir algo en el bar de la universidad, etc.). ¿Qué aspectos son importantes para ti cuando tienes que comunicarte en español en una situación así?
3. De los aspectos que has respondido en la pregunta anterior: ¿piensas que hay alguno más importante que otro o todos están al mismo nivel? ¿Por qué?
4. ¿Qué estrategias utilizas para tener éxito en una conversación oral cuando hay dificultades?
5. Con tu nivel actual de español ¿te sientes en control de este tipo de situaciones para expresar todo lo que quieres expresar?
6. Después de contestar a todas las preguntas, ¿puedes ampliar tu definición inicial de conversación oral?

La primera pregunta tiene como objetivo capturar una concepción general del concepto que tienen. Las preguntas que van de la 2 a la 5 van dirigidas a indagar en este concepto inicial para poder escudriñar lo que saben más allá de la primera pregunta -de carácter

---

<sup>39</sup> <http://es.surveymonkey.com>

genérico-. Por último, una vez han respondido a estas preguntas, se les pide que amplíen, si lo consideran necesario, la definición que han dado en la primera pregunta.

### *Actividad 3: Guía para la elaboración de un OBA de la conversación oral*

El OBA que producen los estudiantes antes de la aplicación de la secuencia en CBI se realiza mediante una presentación en el aula que introduce a los estudiantes en el concepto genérico de mapas de orientación para que, antes de crear su propio modelo, reflexionen sobre la posibilidad de tener un mapa de orientación que les ayude a guiarse en la conversación oral. La noción de mapa de orientación que se lleva al aula se relaciona con los sistemas que sirven a las personas para guiarse en un contexto general: un sistema de posicionamiento global (GPS) para llegar a un destino determinado, unas marcas en la montaña para seguir una ruta o el sol para orientarse en los puntos cardinales (norte, sur, este y oeste). Una vez discuten sobre las ventajas y desventajas de contar con un mapa de este tipo, los estudiantes elaboran su mapa de orientación en la conversación oral plasmando en un modelo, mapa o guía lo que representa para ellos la conversación oral en español tomando como referencia los objetivos, las características más importantes y los elementos que les ayudan a guiarse cuando participan como hablantes en una conversación oral en español. La presentación tiene una duración de 90' y durante la última parte los estudiantes se dedican a dibujar su propio mapa en un tiempo aproximado de 10'. Las actividades que se llevan a cabo durante la presentación se realizan en grupos de tres o cuatro estudiantes (exceptuando la creación de la OBA, que es de carácter individual).

Posteriormente, los estudiantes realizan una actividad en la que tienen que explicar el funcionamiento de su base de orientación a sus compañeros. Estos datos de verbalización grupal se usarán como instrumento de recogida de datos ya que, como comenta García (2018:186) permiten que los aprendices tengan que manipular conscientemente sus esquemas en la interacción social con los otros, reformulando así su comprensión a través del propio esquema creado. La verbalización se hizo en tres grupos de estudiantes:

	Grupos para la actividad 3			
<b>Grupo A</b>	Claire	Boris	Winona	Stella
<b>Grupo B</b>	Kelly	Wanda	Frida	Dafne
<b>Grupo C</b>	Douglas	Sara	Natalia	

Tabla 13. Grupos de estudiantes en la actividad 3

#### *Actividad 4: Evaluación de tres conversaciones orales*

El día después de representar su OBA, los estudiantes realizan una actividad de evaluación de tres conversaciones orales. En este caso, se consideraba relevante poder hacer la actividad de evaluación de conversaciones orales en un periodo de tiempo que no se alejara de la fase de visibilización de la OBA, ya que una de las clave de la actividad es que usaran su OBA para poder evaluar las conversaciones. Las conversaciones que se eligieron para realizar la actividad son una conversación oral transaccional prototípica y dos no prototípicas. La primera de ellas es la conversación en un restaurante entre dos clientas y el camarero. Se trata de una conversación real en la que la situación se acerca a la estructura puramente transaccional de una conversación oral, en la que las clientas piden, reciben su pedido y pagan. La segunda de ellas tiene una estructura prototípica hasta que el camarero reconoce al cliente y este, al servirle al cliente lo que ha pedido, lanza su ira contra el cliente al reconocerlo como su exjefe y la persona que echó a un gran número de trabajadores de su antiguo empleo. La tercera conversación oral no es prototípica ya que no se acaba de producir debido a que la cliente observa el humor del dependiente de una tienda y, al reconocer su enfado, decide no entrar a comprar. Los estudiantes deben responder a las mismas preguntas para cada una de las conversaciones:

1. ¿Crees que los actores de esta conversación consiguen su objetivo? ¿Cómo lo sabemos?
2. ¿Hay elementos que no esperabas? ¿Puedes explicarlos?
3. ¿Las personas que participan en la conversación utilizan alguna estrategia para tener éxito? ¿Puedes explicar cuál/es es/es/son?
4. ¿Tu brújula de la conversación oral te ayuda a entender el desarrollo de esta conversación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

5. ¿Hay algo que te llame especialmente la atención en esta conversación?

El cuestionario se realiza a través de *Survey Monkey* y las preguntas las completan en el aula, de forma individual, durante un total de 30' (aproximadamente 10' para cada una de las conversaciones).

*Actividad 5: Representación de un escenario*

La última de las actividades de esta fase de visibilización es la representación de escenarios (Di Pietro, 1987). Tal como se ha presentado en el marco teórico, los escenarios son una actividad en la que los alumnos intervienen en una conversación oral en la que las agendas de cada uno de los participantes es secreta para el otro, dando como resultado conversaciones que se alejan de los modelos prototípicos de carácter mayoritariamente transaccional. Los estudiantes recibieron un escenario común en el que representaban el papel de un camarero y un cliente. Cada uno de los papeles tenía unas particularidades que directamente condicionaba la conversación. Los escenarios son una herramienta de práctica para la conversación en el aula que no solo requiere el uso de estrategias por parte del hablante, sino que también va a provocar que el estudiante -durante la representación- tenga que hacer ajustes a medida que la situación cambia (Di Pietro, 1987:31). El uso de estrategias requiere de una toma de conciencia o visión periférica de la conversación que permita tomar las decisiones acertadas para que el estudiante pueda conseguir su objetivo en el escenario. Los estudiantes pudieron preparar en el aula de forma conjunta y siguiendo las indicaciones de preparación de escenarios de Di Pietro (1987:68-76) cada uno de sus papeles y realizaron la representación en grupos de dos delante del profesor sin la presencia del resto de estudiantes en el aula.

	Grupos para la actividad 4	
<b>Grupo A</b>	Wanda	Stella
<b>Grupo B</b>	Winona	Kelly
<b>Grupo C</b>	Winona	Claire
<b>Grupo D</b>	Natalia	Dafne
<b>Grupo E</b>	Boris	Zelda
<b>Grupo F</b>	Douglas	Sara

Tabla 14. Grupos de estudiantes en la actividad 4

Como se puede observar en la tabla, Winona es la única estudiante que representó el escenario dos veces. Esto se debe a que uno de los estudiantes tenía que repetirlo al tratarse de un grupo con 11 estudiantes. El contenido del escenario común para todos los grupos es el siguiente:

Escenario	Rol	Descripción
Escenario 1	Estudiante 1: Estudiante en la universidad	Es tu primer día en la Universidad y necesitas un café pero solo tienes 0,50€ en efectivo. Si no encuentras un café por debajo de ese precio tendrás que pagar con tarjeta de crédito. A las 9 tienes una entrevista con tu tutor en la Universidad y necesitas estar despierto y llegar a tiempo. Anoche no pudiste dormir por los nervios ya que hoy es un día importante para ti.
	Estudiante 2: Camarero del bar de la universidad	El bar acaba de abrir y todavía no tienes todo preparado para servir a los clientes. En el bar no se aceptan pagos con tarjeta por menos de 6€. El café más barato (café solo) cuesta 0,90€. Hace poco que trabajas en el bar y no puedes tomar decisiones importantes sin preguntar a tu jefe. Tu jefe llega a las 10. Eres una persona con poca paciencia.

Tabla 15. Escenario de la fase de visibilización

#### 4.4.1.2 Corpus de datos

El corpus de datos de la fase de visibilización está formado cinco tipos de datos diferentes: el cuestionario de información personal (*VIS\_personal*), el cuestionario sobre las conversaciones orales en español (*VIS\_conversación*) el diagrama de la OBA individual (*VIS\_OBA*), el cuestionario de evaluación de las tres conversaciones orales (*VIS\_evaluación*) y, finalmente, la representación del escenario (*VIS\_escenario*).

Corpus fase visibilización	Tipo de datos	Modalidad	Nº de muestras	Extensión
1. Cuestionario de información personal ( <i>VIS_personal</i> )	Información personal	escrita	2	340 palabras
2. Cuestionario sobre las conversaciones orales ( <i>VIS_conversación</i> )	Definición	escrita	2	481 palabras
3. OBA (Base de orientación de los estudiantes) ( <i>VIS_OBA</i> )	Definición	diagrama	2	2 páginas
4. Cuestionario evaluación conversaciones ( <i>VIS_evaluación</i> )	Verbalización	escrita	2	836 palabras
5. Escenario ( <i>VIS_escenario</i> )	Producción	audiovisual	2	6' 07"

Tabla 16. Corpus de datos de la fase de visibilización

#### 4.4.2 Datos de la fase de confrontación

La fase de confrontación incluye las dos actividades basadas en CBI que llevan a cabo el desarrollo de los conceptos del continuo transaccional/interpersonal y el de los roles de los participantes. Los datos de esta fase se recogieron entre el martes 28 y el jueves 30 de mayo. A pesar de que los datos de esta fase no forman parte del análisis y, por lo tanto, no se incluyen en el corpus de datos, hemos considerado oportuno presentar las actividades que se realizaron en este apartado.

	FASE	CONFRONTACIÓN				
	SEMANA	3				
	DÍA	L	M	X	J	V
ACTIVIDAD						
5. Desarrollo del concepto de continuum transaccional/interpersonal						
6. Desarrollo del concepto de roles de los participantes						

Tabla 17. Actividades de la fase de confrontación

Las dos actividades se realizaron en dos sesiones de aula diferentes, ocupando un total de 90' la primera y 30' la segunda. Para llevar al aula los conceptos del continuo T/I y el concepto de roles de los interlocutores dentro de la conversación oral se realizó una serie de actividades acompañadas de los SCOBAs diseñados por el investigador para llevar al aula cada uno de los dos conceptos. Además, la primera de las actividades incluye una tarea en la que los estudiantes tenían que -una vez recibían la instrucción de aula mediante un SCOBA de representación del concepto del continuo T/I- buscar una imagen que reflejara su conceptualización del concepto y, además, realizar una entrada de diario explicando las razones que les motivaban a la elección de esta imagen y no otra.

*Actividad 5: presentación del concepto de continuum transaccional/interpersonal*

La primera de las actividades de la presentación del concepto del continuum transaccional/interpersonal se realiza con las dos primeras conversaciones que se utilizaron para la actividad 4. *Evaluación de conversaciones orales*. En la actividad los estudiantes vuelven a ver las conversaciones y tienen que responder a dos preguntas:

1. ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre las dos conversaciones?
2. ¿Cuál es el objetivo del cliente en las dos?

De los objetivos que los estudiantes comentan en la pregunta anterior, se les pide que los asocien con un valor transaccional o interpersonal. Posteriormente, los estudiantes reciben imágenes que representan diferentes ejemplos de conversaciones orales y tienen que clasificarlas entre transaccionales o interpersonales a partir de una primera definición que otorga a las conversaciones transaccionales la categoría de obtención de



un objeto, producto o favor y las interpersonales se refieren a aquellas conversaciones que tienen como propósito iniciar, mantener o disminuir una relación interpersonal entre uno o varios interlocutores. Esta actividad es la primera aproximación al concepto del continuum transaccional/interpersonal y los estudiantes son capaces de asociar cada uno de los valores conversacionales a los ejemplos que se les presenta.

A continuación, se muestran los diálogos correspondientes a dos de los ejemplos utilizados previamente en los que se producen ambos tipos de comunicación en una misma secuencia. Los estudiantes tienen como tarea identificar el cambio de transaccional a interpersonal y se les pide que comenten en grupos cuándo se produce un cambio de comunicación transaccional a interpersonal (y viceversa) y busquen ejemplos. Por último, se ofrece a los estudiantes un SCOPA que conceptualiza el continuum transaccional/interpersonal como el yin y el yang presente en la comunicación en el que la comunicación transaccional se representa como una flecha en el centro de una diana y la comunicación interpersonal se representa como un enlace:

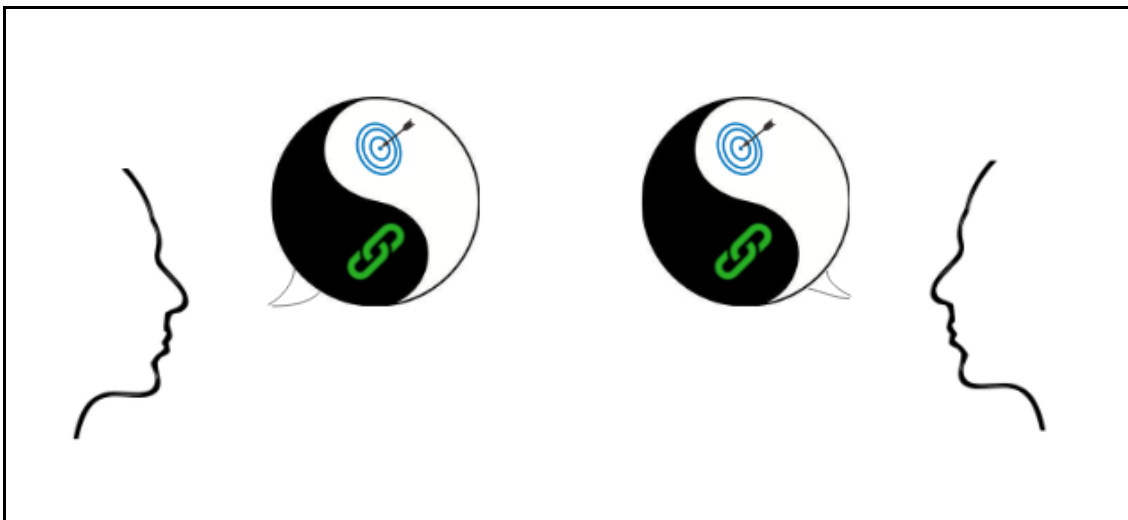


Figura 15. SCOPA para la representación del concepto del continuo transaccional/interpersonal

Para finalizar la actividad de desarrollo del concepto de continuum transaccional/interpersonal los estudiantes tienen que pensar en una metáfora que represente el concepto del continuum y explicar por qué le otorgan ese significado. La actividad la realizan en casa y antes de la siguiente clase la tenían que subir a la plataforma digital de la universidad. No todos los estudiantes completaron esta tarea.

*Actividad 6: Desarrollo del concepto de roles de los participantes*

La actividad de desarrollo del concepto de roles de los participantes tiene una magnitud menor que la anterior ya que se dispuso de menor tiempo para llevarla a cabo. En total fueron 30' en los que los estudiantes reflexionan sobre los roles en la conversación desde dos perspectivas: el tipo de roles -psicológico y social- y su función complementaria. Para ello reciben un SCOPA que se suministra en dos partes. En el primero reciben un SCOPA que representa la identidad social del hablante como la confluencia entre sus roles psicológicos y sociales.

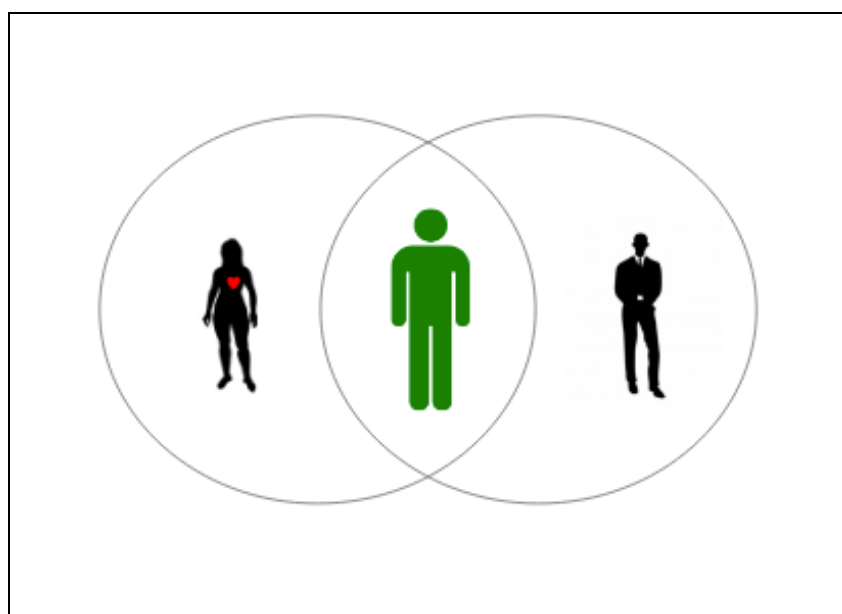


Figura 16. SCOPA para la representación de roles de los interlocutores en la conversación: rol psicológico y rol social

En el segundo reciben un SCOPA que integra en la representación del primer SCOPA los roles complementarios y no complementarios:

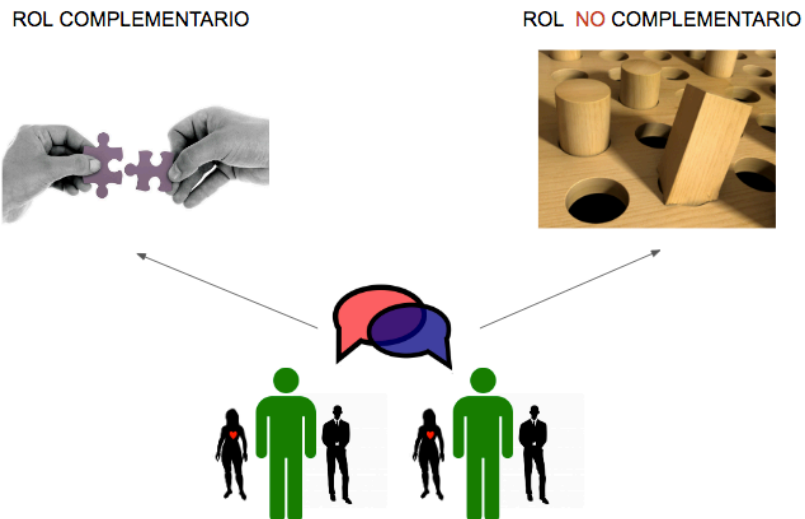


Figura 17. SCOPA para la representación del concepto de roles de los interlocutores en la conversación: rol complementario y rol no complementario

Además, los alumnos reciben varias imágenes para reflejar el estado emocional del hablante en el momento en el que se produce la comunicación con su interlocutor. Finalmente, los estudiantes realizaron una actividad en la que tenían que analizar el tipo de roles que se producen entre los hablantes en una conversación entre tres participantes.

#### 4.4.3 Datos de la fase de transformación

Una vez realizada la fase de confrontación mediante la presentación de los dos conceptos, los estudiantes inician la fase de transformación. Los datos de esta fase se recogieron entre 3 y 6 de junio de 2019.

	FASE	TRANSFORMACIÓN				
	SEMANA	4				
	DÍA	L	M	X	J	V
ACTIVIDAD						
	7. Transformación de la OBA					
	8. Evaluación de tres conversaciones orales					
	9. Representación del segundo escenario					
	10. Reflexiones finales					

Tabla 18. Actividades de la fase de transformación

Las tres primeras actividades se realizaron en el aula durante el mismo día de forma consecutiva. La actividad de reflexiones finales se hizo desde casa y los estudiantes tuvieron tres días (del 4 al 6 de junio) para entregarla.

#### **4.4.3.1 Secuencia de actividades**

##### *Actividad 7: Transformación de la OBA*

En esta actividad, los estudiantes recuperan su OBA y, una vez ya hemos realizado la fase de confrontación con los conceptos de continuum transaccional/interpersonal y roles de los participantes, los estudiantes tienen la oportunidad -sin estar obligados a hacerlo- de transformar el primer modelo. El objetivo de esta actividad es el de dar un espacio a los alumnos para que puedan plasmar una nueva representación que incluya la reconceptualización que se puede producir una vez han hecho la fase de CBI.

##### *Actividad 8: Evaluación de tres conversaciones orales*

A continuación, los estudiantes vuelven a ver las tres conversaciones orales que evaluaron en la fase de visibilización y, con la ayuda de su nuevo TOBA, responden al mismo cuestionario de evaluación a través de *SurveyMonkey*.

##### *Actividad 9: Representación del segundo escenario*

Posteriormente, como última actividad de aula de la fase de transformación, los estudiantes, en grupos, crean el contexto de un escenario y dos roles que participen en una conversación que contenga imprevistos más allá de los elementos transaccionales previsibles. Una vez creados los roles, intercambian las tarjetas en las que se especifican los detalles de cada interlocutor y tienen 10' para prepararlo antes de representarlo. Por último, los estudiantes, en grupos de dos, representan el escenario en el aula.

	Grupos para la actividad 9	
<b>Grupo A</b>	Wanda	Stella
<b>Grupo B</b>	Winona	Kelly
<b>Grupo C</b>	Winona <sup>40</sup>	Claire
<b>Grupo D</b>	Natalia	Dafne
<b>Grupo E</b>	Boris	Zelda
<b>Grupo F</b>	Douglas	Sara

Tabla 19. Grupos de estudiantes en la actividad 9

A continuación, mostramos el contenido de los dos escenarios de la fase de transformación que se han utilizado para el análisis en el capítulo siguiente. El primero corresponde al escenario representado por Natalia y Dafne y el segundo el escenario representado por Wanda y Sara.

Escenario	Rol	Descripción
Escenario 2	Estudiante 1: Trabajador de un parque	Le gustan los perros. El parque no tiene más bolsas de perro pero él tiene una bolsa de plástico en su coche. Es amable y simpático. Ha vivido en la ciudad durante muchos años
	Estudiante 2: Persona que pasea su perro	Necesita una bolsa para recoger las necesidades de su perro. No quiere salir del parque. Es nuevo en la ciudad y quiere aprender sobre cosas sobre esta. Está nervioso por poder pasar tiempo con personas nuevas.

Tabla 20. Escenario 2 representado por Natalia y Dafne

---

<sup>40</sup> igual que en la actividad 4, Winona es la única estudiante que representó el escenario dos veces ya que uno de los estudiantes tenía que repetirlo al tratarse de un grupo con 11 estudiantes.

Escenario	Rol	Descripción
Escenario 2	Estudiante 1: Chica paseando por la plaza	Una chica que está haciendo el camino de Santiago y busca a alguien que la ayude a encontrar el restaurante <i>Tagliatella</i> . Le gusta mucho la gastronomía y probar comidas nuevas y busca a alguien que la acompañe en el camino de Santiago.
	Estudiante 2: Chica paseando por la plaza	Una chica que está haciendo el camino de Santiago sola, es de Italia, siempre se apunta a nuevas aventuras, tiene mucha energía y le gusta enseñar cosas sobre su cultura a los otros.

Tabla 21. Escenario 2 representado por Wanda y Sara

### *Actividad 10: Reflexiones finales*

La actividad de verbalización de reflexiones finales que se manda a los estudiantes para que la graben en audio tiene como objetivo obtener nuevos datos sobre la percepción que tienen de las conversaciones orales después de la implementación de CBI para desarrollar los conceptos del continuum transaccional/interpersonal y de los roles. La actividad consta de cuatro preguntas:

1. ¿Ha cambiado tu visión de la conversación oral después de este curso?
2. ¿Te ha ayudado el uso de la brújula de la conversación oral? ¿Cómo?
3. ¿Has modificado mucho tu segunda brújula comparada con la primera? ¿Por qué?
4. ¿Crees que vas a utilizar lo que has aprendido sobre conversación oral en el futuro?

Para dar respuesta a las preguntas que se les formulan, se les pide que contrasten su visión actual con la actividad de reflexión en el diario que realizaron antes de la aplicación de CBI y que comparen su OBA y su TOBA -el que realizaron antes de la aplicación de CBI y el que realizaron posteriormente-.

#### **4.4.3.2 Corpus de datos**

Los datos que van a formar el corpus de la fase de transformación son la OBA transformada o TOBA (*TRA\_TOBA*), el cuestionario de evaluación de tres

conversaciones orales (*TRA\_evaluación*), la representación del segundo escenario (*TRA\_scenari*) y, por último, la actividad de reflexión final (*TRA\_reflexión*).

Corpus fase transformación	Tipo de datos	Modalidad	Nº de muestras	Extensión
9. OBA transformado (TRA_TOBA)	definición	escrita/visual	2	2 páginas
10. Cuestionario evaluación conversaciones (TRA_evaluación)	verbalización	escrita	2	696 palabras
11. Escenario (TRA_escenario)	producción	audiovisual	2	6' 51"
12. Verbalización final (TRA_reflexión)	definición	audio	2	6' 05"

Tabla 22. Detalles de la fase de transformación

#### 4.5 Impacto de las pruebas piloto en la recogida de datos principal

La secuencia didáctica diseñada para la recogida de datos principal de esta investigación que se acaba de presentar en el apartado anterior es fruto del desarrollo que se llevó a cabo con los materiales diseñados para la recogida de datos durante un periodo de 7 meses -el tiempo que transcurre entre la primera secuencia<sup>41</sup> que se crea para esta investigación y la que forma la fuente de datos principales- que transcurre entre octubre de 2018 y junio de 2019. Es necesario documentar el desarrollo de la secuencia desde su inicio hasta la versión final principalmente por la dimensión sociocultural de esta investigación y, de esta manera, facilitar la comprensión del proceso de creación que se ha seguido en esta investigación.

Desde la psicología sociocultural, la observación del proceso por encima del producto se considera clave para entender la internalización de conceptos a través de la mediación a la que tenemos acceso. No vamos a hacer un análisis exhaustivo de la

---

<sup>41</sup> hemos descartado la primera secuencia para la recogida de datos que se hizo en julio de 2018 ya que forma parte de la investigación antes de que se uniera Eduardo Negueruela como codirector y, por lo tanto, no está diseñada bajo los preceptos de la CBI.

mediación recibida por parte de todos los agentes que han interactuado con el investigador principal a lo largo de este periodo -desde los directores de tesis hasta las personas que han hecho aportaciones en las presentaciones llevadas a cabo en diferentes grupos de investigación y conferencias- ni de todas las herramientas simbólicas que han mediado en la comprensión del propio investigador de los conceptos que aquí se desarrollan para construir una secuencia didáctica que aporte los datos necesarios para esta tesis doctoral -desde las lecturas académicas hasta las mismas secuencias y su repercusión en los estudiantes-. Dedicar un análisis completo al efecto de la mediación en el desarrollo de la secuencia didáctica podría ser una pregunta de investigación por sí misma y convertirse en una tesis doctoral independiente. Sin embargo, creemos que para ser fieles a la naturaleza sociocultural que tomamos como referencia en esta investigación es relevante presentar el contexto de creación y desarrollo de las herramientas de mediación para la enseñanza de los conceptos que aquí incluimos para fomentar la transformación de la toma de conciencia de la conversación oral en español.

Los datos que vamos a analizar son las tres versiones de las secuencias didácticas que se llevaron al aula con motivo de esta investigación:

- primera versión: secuencia didáctica diseñada para los grupos GP1 y GP2.
- segunda versión: secuencia didáctica diseñada para los grupos GP3 y GP4.
- tercera versión: secuencia didáctica diseñada para el grupo G5.

El análisis se va a realizar poniendo el foco en varios aspectos de la secuencia sin tener en cuenta el tiempo del que se dispuso para cada una de estas en el aula -ya que existe una diferencia substancial en cuanto al tiempo que los estudiantes del G5 dedicaron a la secuencia en CBI<sup>42</sup> y el tiempo que dedicaron el resto de grupos-. El primer aspecto a tener en cuenta es la elección de conceptos para el desarrollo en CBI. El segundo aspecto es la organización de la secuencia didáctica en sus diferentes fases. El tercer

---

<sup>42</sup> aproximadamente de 180' para la fase de visibilización, 120' para la de confrontación y 90' para la de transformación



aspecto es el uso de OBAs o herramientas para visibilizar la base de orientación de la que disponen los estudiantes. El último aspecto es el uso de SCOBAs en la secuencia.

#### **4.5.1 Elección de conceptos para la toma de conciencia de la conversación oral**

En la primera y la segunda versión se utiliza el concepto de evento comunicativo para desarrollarlo conceptualmente en el aula. Hay que partir de la base que la investigación que aquí se presenta empezó con unos objetivos distintos a lo que finalmente han configurado esta versión. El investigador, inicialmente, tenía como objetivo la mejora de la competencia discursiva de los estudiantes mediante la creación de un modelo didáctico basado en los géneros del discurso. Para ello, tomaba como géneros de trabajo no solo un género transaccional oral, sino también las conversaciones cara a cara y las instrucciones breves y sencillas. En la inmersión teórica en la psicología sociocultural y en la CBI, debido a la falta de estudios dirigidos a llevar al aula elementos relacionados con el discurso oral, surgía la duda de cómo aplicar el desarrollo conceptual a este ámbito y qué concepto sería el que se trabajaría en el aula. Se descartó el concepto de *género* debido a que el término abarca la totalidad de las actividades comunicativas y la complejidad que supondría materializar un esquema que lo representara. Ante esta situación, se decidió optar por el concepto de *evento comunicativo* -ya que se encontraba en un nivel más cercano a los géneros del discurso en los que pensábamos en la primera aproximación que se hizo a los objetivos de la investigación- y así se llevó al aula en las dos primeras versiones de la secuencia didáctica. Además, tal como hemos comentado en la introducción de esta investigación, consideramos relevante ofrecer un esquema o representación que ayudara a los estudiantes a guiarse durante los intercambios comunicativos que se vieran alterados por elementos contextuales o externos, de ahí que el concepto de evento comunicativo se orientara a la actuación de los participantes en este tipo de situaciones.

Sin embargo, esta selección del contenido conceptual no resultó del todo adecuada para el componente discursivo una vez se realizaron las dos primeras versiones de la secuencia didáctica. Tomando la actuación en un evento comunicativo con situaciones extraordinarias se asemejaba a la SCOBA de Negueruela (2003) para el aspecto verbal,

en la que los estudiantes tienen que seguir una serie de caminos -dependiendo de la respuesta a las preguntas que plantea el modelo- que les llevará a un camino que recorrerá las posibilidades que ofrecen este tipo de situaciones. Es decir, la SCOBA diseñada para el concepto guiaba las acciones. A pesar de ello, en la fase en la que se indagaba sobre el concepto que tenían los estudiantes de los eventos comunicativos, no se especificaba que el conocimiento conceptual que debían incorporar en sus esquemas estaba dirigido a este tipo de situaciones extraordinarias que alteran el funcionamiento prototípico del género.

Por lo anterior, decidimos cambiar el concepto de evento comunicativo por el de conversación oral en español, lo cual nos servía por acercar aún más el concepto a la materialización discursiva en las actividades orales. Es decir, pasamos del concepto género, al concepto evento comunicativo y, por último al de conversación oral, que era donde queríamos centrar nuestra investigación y dejar de lado los otros dos géneros que se habían considerado inicialmente. Además le pedimos a los estudiantes en la fase de visibilización del concepto que indicaran cómo se orientaban cuando participaban en este tipo de actividad comunicativa. Por otro lado, tomamos como referencia la investigación de van Compernelle (2014) y de Esteve (2018), en las que para mejorar la toma de conciencia de un concepto o macroconcepto (el cambio de uso entre *tú* y *usted* y la enseñanza mediante CBI) se usan varios subconceptos o conceptos (autopresentación, distancia social y poder en el de van Compernelle y un concepto holístico del lenguaje que toma el texto como unidad comunicativa básica, los conceptos translingüísticos presentes en el discurso y que se refieren a categorías semántico-pragmáticas y la secuencia didáctica como soporte para la mediación conceptual en el de Esteve).

En nuestro caso, decidimos abandonar la idea de mejorar conceptualmente un modelo de guía para integrar la idea de que una mejor toma de conciencia de la conversación ya tendría como resultado la manera en la que se situaban como participantes en la conversación. Por lo anterior, pensamos que el uso de dos subconceptos que podrían tener un peso relevante en la conversación oral -y que asumíamos que no estarían tan integrados en las concepciones que los hablantes de español como lengua extranjera tenían de la conversación oral- y su trabajo conceptual mejoraría la toma de conciencia

de la conversación y, potencialmente, esto haría que su manera de participar en las conversaciones mejorara.

Este fue el principal motivo por el que realizamos este cambio y apostamos por ampliar la toma de conciencia del macro concepto *conversación oral* -le asignamos la etiqueta *macro* ya que consideramos que por debajo de este existen varios conceptos que favorecen una comprensión con mayor integridad- mediante el trabajo en CBI de los conceptos del continuo entre lo transaccional y lo interpersonal y los roles de los participantes.

#### 4.5.2 La secuencia didáctica en CBI y sus fases

La tercera versión de la secuencia didáctica cuenta con tres fases pedagógicamente diferenciadas en las que se realizan un determinado tipo de actividades relacionadas con cada uno de los tipos de datos en los que se va a dividir el análisis. Presentamos aquí, de nuevo, la tabla del apartado 4.4:

	Fase de visibilización	Fase de confrontación	Fase de transformación
<b>Datos de definición</b>	Cuestionario	<i>Presentación de los conceptos</i>	Reflexión final
	OBA		TOBA
<b>Datos de verbalización</b>	Evaluación de conversaciones		Evaluación de conversaciones
<b>Datos de producción</b>	Escenario		Escenario

Tabla 23. Tipo de datos obtenidos para cada dimensión en las diferentes fases de la secuencia de recogida de datos en CBI

Pese a que en la primera y segunda versión de la secuencia didáctica las actividades no están enmarcadas en fases, se realizaron prácticamente todas las definidas en esta tabla a excepción de la participación en los escenarios, que en las dos primeras versiones solo se hizo posteriormente a la presentación de los SCOBAs pero en ninguno de los dos casos se hizo antes. Esto nos llevó a decidir que, si teníamos en cuenta los datos relativos a la participación en los escenarios -como así ha sido finalmente- aportaría datos interesantes que los estudiantes participaran en un escenario antes de la fase de

confrontación con los conceptos para poder comparar sus datos de producción antes y después. Por otro lado, hay que destacar que las evaluaciones de los eventos comunicativos, en las dos primera versiones, no se realizaron antes de la fase de confrontación. Esto también restó riqueza a las dos primeras versiones, ya que solo contábamos con los datos relativos a las encuestas que se hicieron antes de la primera sesión de aula, con lo cual contábamos únicamente con un cuestionario de preguntas abiertas para considerar cuál era su visión de los eventos comunicativos.

Además, el cuestionario de evaluación, inicialmente fue concebido para la presentación de los conceptos en la fase de confrontación. Se consideró apropiado, al contar con el concepto de evento comunicativo como clave en el desarrollo en CBI, que los estudiantes pudieran evaluar diferentes situaciones para cerciorarse de que el modelo que se les ofrecía como guía les ayudaba en su orientación. Sin embargo, en la tercera versión se consideró que las evaluaciones de los eventos comunicativos serían más relevantes si se realizaban antes y después de la presentación de conceptos mediante CBI ya que así podríamos documentar los cambios que se producían en los datos de verbalización.

### **4.5.3 El uso de OBAs en la secuencia didáctica**

En relación a las OBAs existen diferencias significativas entre las dos primeras versiones y la tercera. En lo que podríamos considerar la fase de visibilización de las dos primeras versiones, los estudiantes recibían dos representaciones dos modelos de comunicación. La primera de ellas era la representación de un modelo que considera el evento comunicativo como un intercambio de mensaje entre el emisor y el receptor, donde el emisor codifica -por medio de diferentes sistemas- la información y el receptor -ya sea de forma visual en un texto escrito o auditiva en un texto oral- la descodifica.

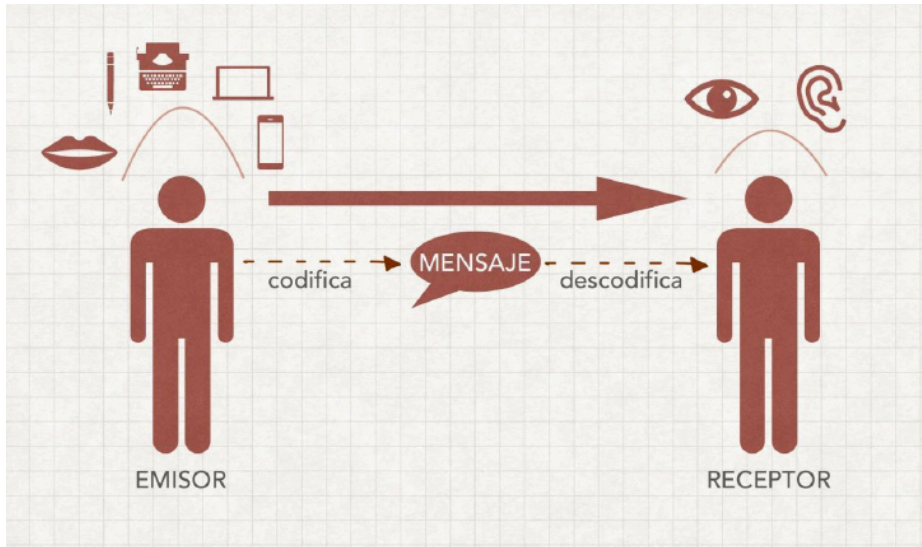


Figura 18. Primer modelo del evento comunicativo en las dos primeras versiones

El segundo modelo que se les ofrecía pone el foco en elementos externos a la codificación y decodificación del mensaje, enumerando elementos como la situación, los participantes que intervienen y sus roles y el objetivo de la comunicación. Además, este modelo incluye las posibles convenciones que afectan al evento comunicativo. Esta segunda versión ofrece una visión con mayor proyección al uso lingüístico en función del contexto.

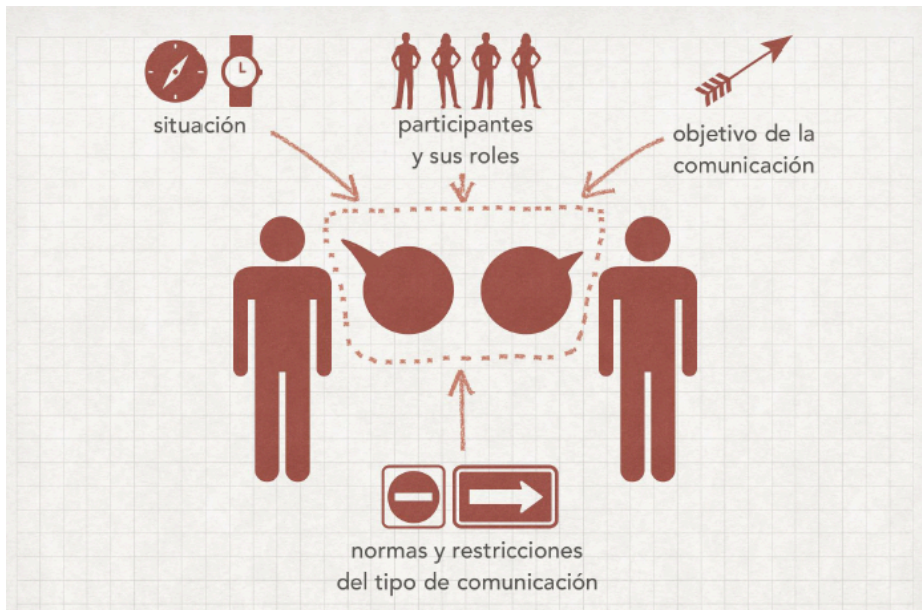


Figura 19. Segundo modelo del evento comunicativo en las dos primeras versiones

Es necesario aclarar que estos dos modelos no cumplen la función de SCOBAs propiamente ya que no representan un concepto, sino un modelo de comunicación de manera descriptiva que ayude a los estudiantes a visibilizar su OBA. Cada uno de los modelos estaba acompañado por cuatro preguntas que los estudiantes debían responder en grupos:

1. ¿Podrías describir este modelo?
2. ¿Te parece un modelo adecuado para explicar un evento comunicativo?
3. ¿Qué aspectos de la comunicación tienen más importancia en este modelo?
4. ¿Crees que falta algo importante en la comunicación en este modelo? ¿El qué?

Justifica tu respuesta

Esta actividad previa a la generación de su propio modelo -para visibilizar su OBA- tenía como objetivo que los estudiantes contaran con muestras que les sirvieran para posicionarse en un modelo o el otro antes de generar el suyo propio. Los resultados con los que nos encontramos -pese a que la cuarta pregunta invitaba a que consideraran o desarrollaran de forma más amplia algunos de los aspectos que ya aparecían en los modelos- es que la mayoría de los estudiantes dibujaban su OBA de una forma semejante a uno de los dos modelos, lo cual podía llevarnos a pensar que estaban únicamente reproduciendo lo que habían visto y no indagando en su concepción del evento comunicativo. Este es uno de los principales motivos que nos llevó a rediseñar la fase de visibilización y, en el caso de la OBA, realizar una secuencia de 90' en la que, a través de una serie de pasos pedagógicos basados en la actividad 'Mi brújula interior' (Esteve, 2018), introducía a los estudiantes en la generación de un mapa de orientación (OBA) para expresar gráficamente cómo se guiaban ellos en un concepto determinado, en este caso, en la conversación oral en español, teniendo en cuenta los objetivos de la conversación, las características más importantes y los elementos que les ayudan a guiarse.

#### **4.5.4 El uso de SCOBAs en la secuencia didáctica**

En este apartado comentaremos la evolución de los SCOBAs utilizados para acercar al aula el concepto de evento comunicativo en las pruebas piloto y la transformación que se produce en los modelos al cambiar el macroconcepto a conversación oral y los conceptos del continuo T/I y los roles de los participantes. Siguiendo la línea de lo

expuesto anteriormente en el apartado 2.3.1.2 del marco teórico, podemos ver cómo la primera de las SCOBAs diseñada para esta investigación sigue una organización en pasos para guiar al estudiante en la consecución de una acción mediante sus respuestas a algunas de las preguntas que en el esquema se formulan. De esta manera, el estudiante irá recorriendo algunas de las características que se han tomado en cuenta para participar en los eventos comunicativos donde hay situaciones inesperadas o un cambio de roles.

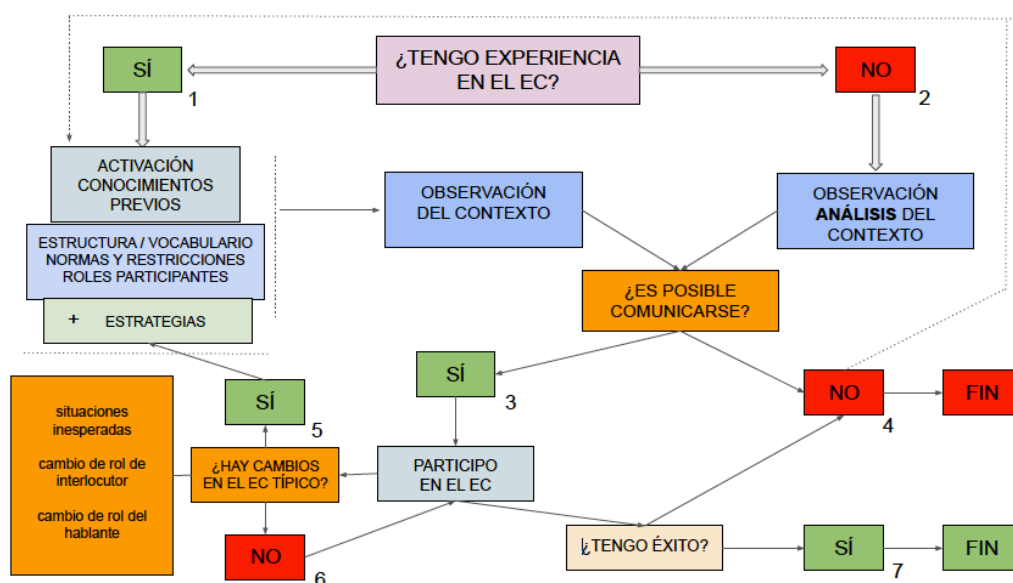


Figura 20. SCOPA para el concepto de participación en un evento comunicativo en la primera versión

La idea de usar un modelo como el anterior se toma del diseño de Negueruela (2003) para la enseñanza del aspecto verbal (ver figura X, apartado 2.3.1.2). Si bien un diseño de este tipo puede resultar operativo para la enseñanza de contenidos gramaticales, en su uso discursivo no deja de ser una lista (organizada en un formato similar al de un mapa de agrupación de diferentes alternativas) de opciones que no capturan la esencia del concepto. Esta falta de sistematización conceptual produjo que los modelos que refinaron los estudiantes de la primera versión de la secuencia no pudiera incluir de forma operativa en sus segundos modelos, lo cual nos instó a rediseñarlo para hacerlo -creyendo que este SCOPA para guiar las acciones era el que se convertiría en el definitivo- más visual y ameno, para que los estudiantes pudiera extraer la esencia del modelo incluyendo mayor contenido semiótico y menos uso de frases o preguntas. Esta reflexión nos lleva a diseñar el modelo que se usó en la segunda versión de la secuencia didáctica.





presentación del SCOPA, tampoco incluían referencias a la SCOPA. A pesar de ello, esta no fue la principal razón por la que se decidió cambiar las SCOPAs. Después de haber llevado al aula estas dos primeras versiones de la SCOPA fue cuando nos percatamos de que el planteamiento de los roles que habíamos usado para el evento comunicativo no tenía por qué replicar lo que se había hecho antes en gramática. El concepto de evento comunicativo o conversación oral no era fácilmente representable en una SCOPA que captara su esencia. Por lo tanto, si no era asumible para el investigador, suponíamos que la tarea de generación de representaciones de este mismo concepto tampoco lo sería para los estudiantes.

Esta percepción nos hizo valorar un cambio de diseño en la aproximación conceptual discursiva de nuestra investigación, tomando como referencia el estudio de van Compernelle (2014) en el que para el uso lingüístico en una función pragmática tomaba como referencia algunos conceptos que consideraba que le ayudaban a tomar decisiones a los estudiantes en cuanto a su uso. Esta fue la misma premisa que se escogió para la tercera versión de esta secuencia. Tomamos la conversación oral como un macroconcepto discursivo y elegimos qué conceptos, al desarrollarlos mediante SCOPAs, pueden favorecer la toma de conciencia de la conversación oral de los estudiantes. De esta manera, abandonamos la idea de ofrecer un SCOPA para guiarse en el evento comunicativo e incorporamos el uso de dos SCOPAs que capturaban la esencia de los dos conceptos presentados (continuo y roles). Por otro lado, ya que lo que nos interesa observar es cómo la base de orientación de los estudiantes se transforman, tras pasamos el foco de las SCOPAs al OBA y la TOBA, para ver si el trabajo conceptual mediante SCOPAs provocaba la incorporación de dichos conceptos a la OBA inicial.

A partir de esta premisa, se diseñaron tres SCOPAs. El primero de ellos para representar el continuo entre lo transaccional y lo interpersonal:

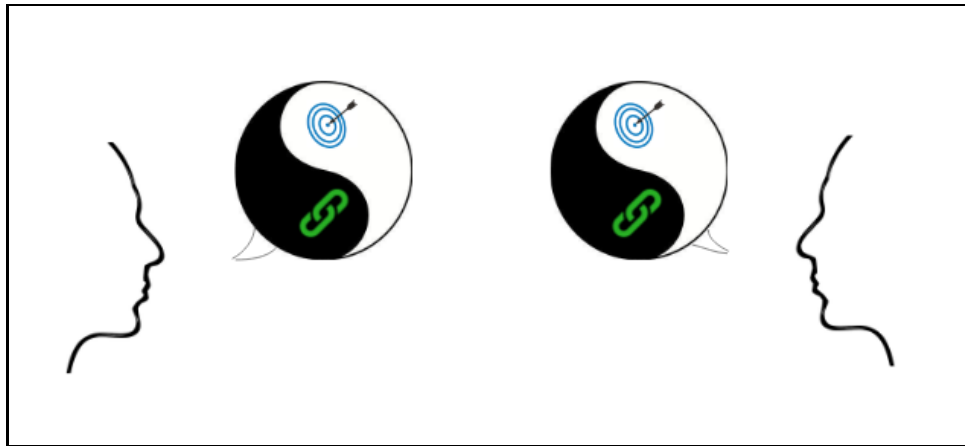


Figura 22. SCOBA para la representación del concepto de continuo transaccional/interpersonal

Este SCOBA captura la esencia del continuo mediante el uso del *yin* y el *yang*, un concepto que proviene de la tradición filosófica china que representa la dualidad que existe entre todas las cosas del universo. Esta dualidad se aplica a las funciones transaccionales e interpersonales, ya que se encuentran en todo evento comunicativo - aunque en algunos casos el valor de una de ellas sea próximo a un valor nulo-.

Las otras dos SCOBAs se diseñaron para el concepto de los roles de los participantes. La primera de ellas incluye al hablante en el centro de la intersección entre dos conjuntos: uno de ellos es el representado por el rol psicológico del hablante y el otro por su rol social. La intersección entre ambos es la que conforma la actitud del hablante en la conversación.

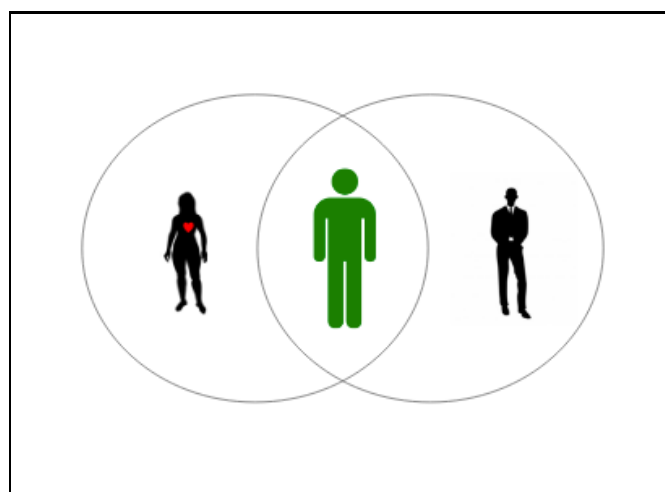


Figura 23. SCOBA para la representación del concepto de roles de los interlocutores: rol psicológico y rol social

La segunda SCOBA diseñada para el concepto de roles de los participantes se centra en los roles complementarios y no complementarios, que se representan mediante dos piezas de un puzzle que encajan perfectamente o el uso de una figura cuadrada intentando encajar en un hueco circular. En esta segunda SCOBA, se incluye al hablante representado por la intersección de su rol social y psicológico tal y como se ha presentado en el SCOBA anterior.

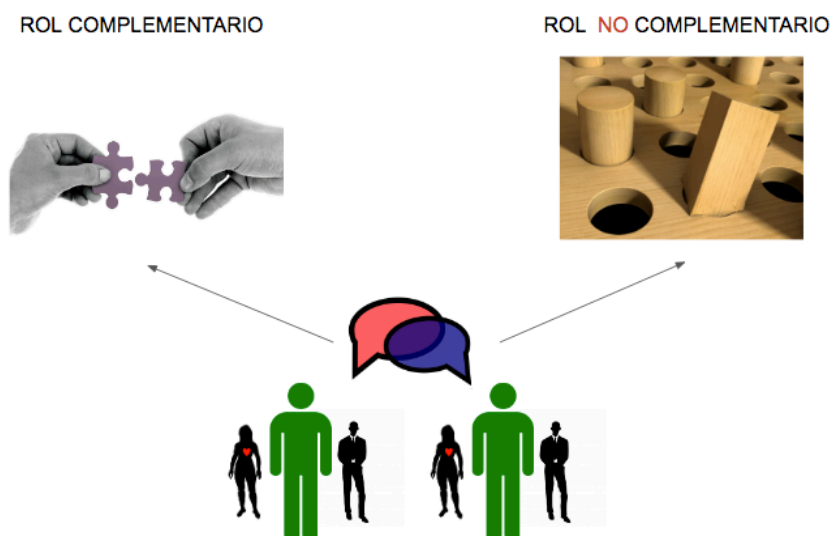


Figura 24. SCOBA para la representación del concepto de roles de los interlocutores: rol complementario y rol no complementario

## 4.6 Metodología de análisis

Uno de los principales retos de esta investigación es la aplicación de una metodología de análisis de datos que documente el desarrollo conceptual de la conversación oral de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel B2 centrándonos en el desarrollo como un proceso emergente basado en categorías de significado (Negueruela, 2003). Para afrontar este cometido, se han revisado y tomado como fuente principal para estructurar nuestra metodología de análisis las investigaciones con mayor relevancia en la enseñanza a través de CBI (Negueruela, 2003; van Compernelle, 2012; García, 2012, 2017; van Compernelle y Henery, 2014; Ohta, 2017; Esteve, 2018 y Fernández, 2018). Es necesario puntualizar algunos aspectos relevantes de estas investigaciones ya que han condicionado la toma de decisiones que nos ha llevado a elaborar el diseño para la recogida de datos y el análisis que aquí se presenta.

El primero de ellos está relacionado con la ausencia de investigaciones que analicen datos obtenidos mediante una metodología CBI para observar el desarrollo conceptual de la conversación oral en español, ya que representa una de las primeras dificultades con la que nos encontramos. Las investigaciones revisadas para la elaboración de este capítulo que cuentan con mayor recorrido, a excepción de la de van Compernelle (2012), van Compernelle y Henery (2014)<sup>43</sup> y Ohta (2017) que se dirigen a la pragmática y la de Esteve y Esteve et. al (2018) que se dirigen a la formación de profesores, tienen como unidad mínima de análisis la enseñanza de aspectos gramaticales. Este hecho determina algunas decisiones que han tomado los autores y que -por la diferencia que existe entre el tratamiento de conceptos gramaticales y de conceptos discursivos dentro de la CBI y la dificultad que conlleva la extrapolación de unos a otros- se han adaptado en nuestra metodología de análisis para que se ajusten a los objetivos que aquí se persiguen. Estas decisiones se refieren al uso de herramientas de análisis para los datos que conforman la visión que tienen los estudiantes de la conversación oral en la fase de visibilización y la de transformación de una secuencia en CBI. En particular, hablamos del esquema de codificación multidimensional desarrollado inicialmente por Negueruela (2003) y que otros autores (García Frazier, 2013; García, 2012,2017; van Compernelle y Henery, 2014 y Fernández, 2018) han modificado para sus propios objetivos de análisis en función de los conceptos presentados y las preguntas de investigación que se habían planteado.

En el caso que aquí nos ocupa, la toma de conciencia de un macroelemento discursivo como la conversación oral, no podemos realizar una analogía completa de los instrumentos de evaluación que, dirigidos al ámbito de la gramática o la pragmática, centran su análisis en la observación directa de las definiciones o verbalizaciones dirigidas a justificar la elección de uno u otro elemento lingüístico (una forma verbal o un pronombre en concreto). En nuestro caso, la observación del desarrollo de la toma de conciencia discursiva en la conversación oral se produce en dos niveles. En primer lugar, y siguiendo la línea de las investigaciones en CBI orientadas a la enseñanza de la

---

<sup>43</sup> aunque, también en este caso, la reflexión conceptual se centra en la elección entre dos formas (tú o usted) y su justificación, lo que se asemeja a la situación que se presenta en los estudios de CBI en gramática.

pragmática y la gramática, en el nivel del concepto que se desarrolla por medio de su presentación en la fase de confrontación, en nuestro caso, los dos conceptos que aquí se han elegido (continuo T/I y roles de los participantes), usaremos el sistema CIFA<sup>44</sup> desarrollado por Negueruela (2003) como base para el análisis.

El segundo aspecto que destacamos es el uso de las representaciones materiales como son los OBAs y los SCOBAs a lo largo de la secuencia didáctica. En las investigaciones que se han revisado, los SCOBAs no aparecen representados de forma sistemática como herramienta de desarrollo conceptual en todas las secuencias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la CBI a excepción del trabajo de Esteve (2018). En algunos casos el papel fundamental que desempeñan los SCOBAs es el de refinar la comprensión del propio concepto por parte del docente-investigador sin entrar en detalle en la implicación que tiene un uso sistemático de los SCOBAs en la secuencia (Ohta, 2017:212). En otros casos, se presentan en el aula sin hacer un trabajo explícito con las propias conceptualizaciones de los estudiantes mediante el uso de las OBAs y, por lo tanto, sin fomentar de forma directa la descoordinación entre conceptos (Negueruela, 2003; van Compernelle; 2012, García, 2012; Fernández, 2018). Por ejemplo, en la investigación de Negueruela (2003:229) se hace referencia al OBA como una base de orientación que ya poseen los estudiantes sin hacer explícita la necesidad de visibilizarla antes de realizar un trabajo de transformación de los conceptos con los SCOBAs.

Esteve (2018) es la primera que hace referencia al concepto de OBA y OBA enriquecido más allá de la mera existencia de una base de orientación disponible para los propios aprendices, otorgándole un papel clave en la secuencia de enseñanza-aprendizaje e iniciando su visibilización con actividades de materialización del concepto<sup>45</sup>. De ahí que tomemos como referencia su investigación para desarrollar el análisis de los datos referentes a las plasmaciones conceptuales transitorias de los aprendices o, lo que denominamos su OBA.

---

<sup>44</sup> *Theoretical Concepts Interrelated Feature Analysis*

<sup>45</sup> en Esteve(2018:90) podemos observar cómo la primera de las actividades que realiza para desarrollar el concepto de '*assessment*' por parte de los profesores es dibujar en un diario de reflexión visual en el que plasmen su propia visión del concepto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los datos que se recogerán para poder realizar el análisis que ofrezca respuestas a las preguntas de investigación inicialmente planteadas se han dividido en tres grupos: datos de definición, de verbalización y de producción. El primero de los conceptos examinado - a través de un análisis inspirado en los sistemas funcionales de John-Steiner y Mahn (1996)- para documentar la toma de conciencia conversacional es el macroconcepto conversación oral. Los otros dos conceptos, que se analizarán mediante el uso de un esquema de codificación multidimensional basado en el *Conceptual Interrelated Feature Analysis* (en adelante, CIFA) de Negueruela (2003) - que detallaremos en el apartado siguiente- son el continuo T/I y los roles de los participantes.

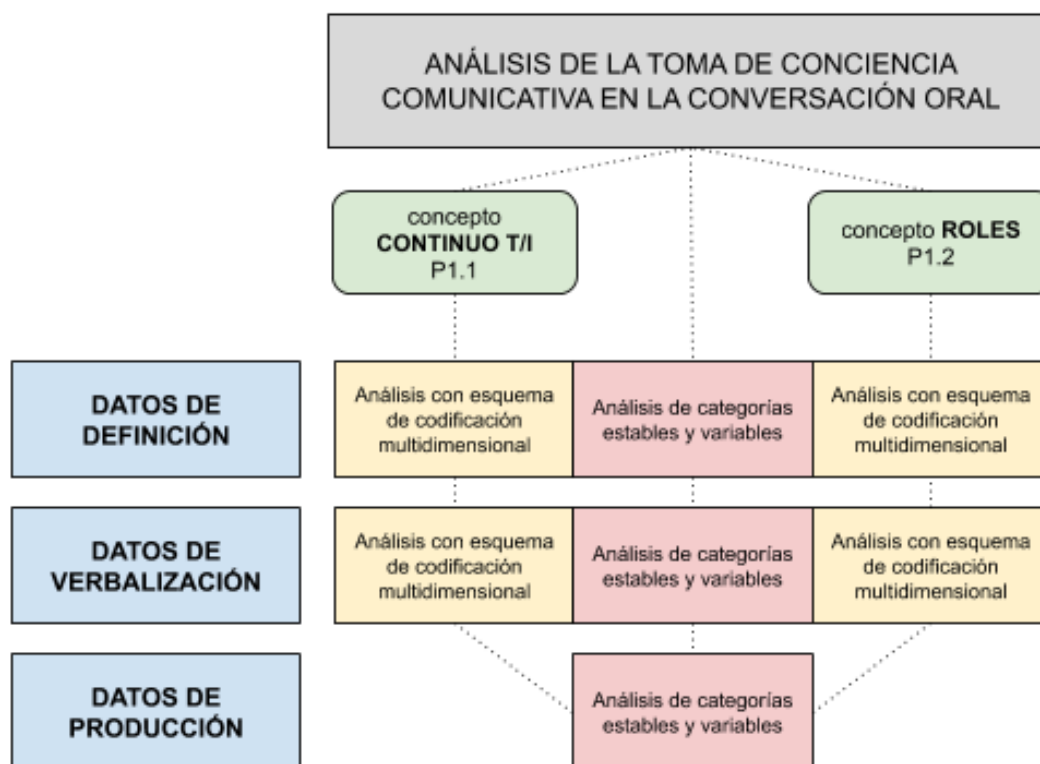


Figura 25. Análisis realizado de cada tipo de datos

A continuación, presentamos la metodología de análisis de que se seguirá para los tres tipos de datos recogidos que toma como principal referencia la tesis de García (2012)<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Que, a su vez, basa su estudio empírico en el enfoque de Negueruela (2003) (García, 2012:57)

#### 4.6.1 Análisis de los conceptos de continuo y roles de los participantes

Como hemos comentado en el apartado anterior, para poder analizar el desarrollo de los conceptos elegidos para la mejora de la toma de conciencia de la conversación oral, usamos un esquema de codificación multidimensional inspirado en el análisis de conceptos interrelacionados (CIFA) de Negueruela (2003:199) que despliega todos los atributos que el autor define para un concepto (generalización, abstracción, sistematicidad, explicabilidad, independencia, funcionalidad y significancia).

Una de las propuestas que consideramos de mayor operatividad para usar como referencia en nuestro estudio es la de van Compernelle y Henery (2014: 557) -que se basa, a su vez, en Negueruela (2003)- y que simplifica y agrupa las categorías inicialmente creadas en el análisis CIFA de la siguiente manera:

Category	Features	Values
Awareness of concepts	Self-presentation	Yes / Some / No
	Social distance	Yes / Some / No
	Power/hierarchies	Yes / Some / No
Type of awareness	Semantic	Yes / Some / No
	Functional	Yes / Some / No
	Recontextualizable	Yes / Some / No
Agency	Intention	Yes / Some / No
	Consequence	Yes / Some / No

Tabla 24. Categorías de análisis para la toma de conciencia de *tú* y *usted* (van Compernelle y Henery, 2014)

Esta tabla de análisis resulta de gran apoyo para nuestra investigación ya que, en primer lugar, divide la toma de conciencia de los conceptos entre cada uno de los que los autores definen para la toma de conciencia pragmática (*self-presentation*, *social distance* y *power/hierarchies*). En nuestro caso, al considerar dos conceptos relacionados con la conversación oral, podemos aplicar la misma división -en dos conceptos en vez de tres- para la primera categoría. Además, tomando como referencia la propuesta de García (2017) para el análisis del desarrollo en L2, optamos por otorgar a la segunda categoría -tipo de toma de conciencia- tres valores: generalizable, funcional y perceptual. Esta categoría se dirige a evaluar la calidad de la definición del

estudiante en función de los nuevos conceptos presentados y para nuestro estudio se usará de la siguiente forma -ordenada de mayor a menor calidad en la definición-:

- Una definición de uno de los conceptos es **generalizable** cuando, además de su mención en el discurso y su comprensión plena, se puede percibir por parte del estudiante que su comprensión va más allá de un uso específico y se podría aplicar a otros contextos.
- Una definición de uno de los conceptos es **funcional** cuando no presenta una comprensión generalizable pero sí una comprensión parcial que se apoya en su uso en un único contexto determinado y despliega el significado asociado al concepto.
- Una definición de uno de los conceptos es **perceptual** cuando se hace referencia a algunos o a todos los elementos del concepto pero no se apoya en el contexto de uso para su reflexión ni se despliega su significado de forma plena o clara.

Nuestro esquema de codificación multidimensional para el análisis de los datos está organizado, por lo tanto, de la siguiente manera:

<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 25. Categorías de análisis para la toma de conciencia de la conversación oral

Los valores de *sí*, *algo* o *no* se refieren a que la característica tiene una posición central en el discurso (*sí*), que está presente pero no es un elemento central o se menciona de forma parcial (*algo*) o que está ausente en el discurso (*no*).

Para complementar el esquema de codificación multidimensional elegido para nuestra investigación, es necesario determinar el ideal de los conceptos elegidos para desarrollar la toma de conciencia de la conversación oral (García, 2012:95). Esta definición de los



conceptos del continuo entre lo transaccional/interpersonal y de los roles de los participantes es un reflejo del desarrollo de los conceptos que se llevaron al aula durante la fase de confrontación y, por lo tanto, no pretende ofrecer una revisión exhaustiva del término como se ha hecho en los apartados referentes a los conceptos en el marco teórico (capítulo 2). Nos sirve, además, como herramienta para medir los datos de los estudiantes que se analizarán en el capítulo siguiente. El concepto del continuo entre lo transaccional/interpersonal queda definido de la siguiente manera:

El concepto del continuo entre las funciones transaccional e interpersonal se basa en la perspectiva que tiene el hablante sobre la posibilidad de que las funciones se alternen en cualquier tipo de interacción. El primer paso es reconocer estas funciones -ya sea con la nomenclatura discursiva (transaccional/interpersonal) o con variantes que contengan la esencia de dichas funciones (intercambio de información/mantenimiento de relaciones sociales). El segundo paso es ser consciente de que existen en un continuo por el que pueden desplegarse en mayor o menor grado dependiendo de las intenciones de los interlocutores o de elementos contextuales no esperados a lo largo de la interacción.

El concepto de los roles de los participantes queda definido de la siguiente manera:

El concepto de los roles de los participantes se basa en la capacidad de los hablantes para, en primer lugar, ser conscientes de su propio rol en la conversación -y de las posibles modificaciones voluntarias del mismo en función de sus objetivos conversacionales- y del rol del interlocutor -y las posibles variaciones que se pueden producir a lo largo de la conversación- en la intersección de su vertiente psicológica -determinada por la relación afectiva entre los hablantes- con la social -determinada por la función comunitaria de los hablantes-. En segundo lugar, el concepto está determinado por la capacidad del hablante de detectar si la interacción se produce en un contexto de cooperación entre los roles de los participantes -roles complementarios- o se produce una falta de cooperación al tratarse de roles cuya proyección en el discurso no favorece la cooperación -roles no complementarios-.

#### **4.6.2 Análisis de la toma de conciencia comunicativa en la conversación oral**

Debido a que la herramienta de análisis que hemos presentado en el apartado anterior pone el foco únicamente en los elementos relacionados con los dos conceptos y ya que consideramos que el uso de la secuencia en CBI puede tener un impacto, no solo en dichos conceptos y su desarrollo sino en la visión que los estudiantes tienen de la conversación oral en general, analizaremos los datos desde otra vertiente que nos pueda aportar una información más completa y detallada. Para realizar este segundo análisis nos inspiramos en los sistemas funcionales (John-Steiner&Mahn, 1996), que se enmarcan dentro del análisis genético de Vygotsky y aparecen para documentar las transformaciones cualitativas en el desarrollo. Estas se producen, por ejemplo, cuando funciones separadas se combinan (por ejemplo, en los experimentos que Luria en sus investigaciones de los años setenta realizó con niños con discapacidades físicas, estudiando los procesos y funciones fisiológicas y psicológicas a la vez (John-Steiner y Mahn, 1996:194).

Este marco de análisis aplicado a la investigación que aquí presentamos nos lleva a que el uso de herramientas de mediación -en nuestro caso, el trabajo con OBAs, SCOBAs y actividades dirigidas al desarrollo conceptual- son el marco en el que se produce este contacto entre procesos externos -las propias herramientas de mediación pedagógicas- y procesos internos -activación de funciones mentales para la internalización- que permiten que los sistemas funcionales afloren y nos aportará información para documentar el desarrollo en función de la relación entre características estables y variables relacionadas, tanto para los dos conceptos desarrollados como para otros elementos presentes en la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral en los datos que producen los estudiantes.

Para realizarlo, centraremos nuestra atención en dos aspectos cuando comparamos los datos recogidos antes y después de la fase de confrontación, es decir, los datos de la fase de visibilización y los de transformación. El primer aspecto son las categorías estables en ambas muestras de datos -las que tomamos antes y después de la fase de confrontación-. Estas categorías estables son las que reflejan los aspectos que se

mantienen invariables pese a la intervención mediante los SCOBAs en la fase de confrontación y, por lo tanto, no son susceptibles a desarrollo cuando usamos una intervención en CBI.

El segundo aspecto son las categorías variables en ambas muestras de datos. Estas, las dividimos en dos tipo de categorías: las que dejan de aparecer después de la fase de confrontación y las que emergen en la fase de transformación. Las primeras, pueden asociarse -sin que consideremos que se trata de una relación causa-efecto- con el desarrollo que produce a nivel conceptual la inclusión de una fase de confrontación: cuestiones que probablemente no estaban consolidadas y la nueva intervención elimina del repertorio conceptual que presenta el estudiante. Las segundas, pueden asociarse -de nuevo -sin considerarlas como una relación causa-efecto- con un posible desarrollo de la visión que los estudiantes tienen de la conversación oral como macroconcepto.

### **4.6.3 Tipos de datos analizados**

A continuación, enumeramos los tipos de datos que vamos a analizar en el siguiente capítulo, distinguiendo entre los que se van a utilizar para los conceptos del continuo entre lo transaccional/interpersonal y los roles de los participantes y los que se van a utilizar para la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral.

#### **4.6.3.1 Datos de definición**

Los datos que tomamos como definición están formados, por un lado, por el cuestionario (*VIS\_cuestionario*) y la reflexión final de los estudiantes (*TRA\_reflexión*), que tienen como objetivo obtener por parte de los estudiantes una definición de lo que es para ellos la conversación oral. Estos datos siguen una correspondencia directa con los datos de definición que se han tomado en otros estudios dirigidos a CBI en el ámbito de la gramática (Negueruela, 2003; García, 2012 y Fernández, 2018) -donde los estudiantes definen la idea general que tienen los estudiantes de un determinado punto gramatical- y en el de la pragmática (van Compernelle y Henery, 2014) -donde los estudiantes responden a varias preguntas abiertas sobre las diferencias y uso entre *tú* y *usted*-.

Como argumenta Negueruela (2003:196), aunque los datos de definición no resultan operativos para el estudio del desarrollo conceptual porque nos ofrecen una visión terminada de la formación conceptual, son una herramienta adecuada para obtener una visión de los conceptos en sí mismos, así como de su calidad como herramientas cognitivas para la orientación. Sin embargo, consideramos que si tomamos como datos de definición únicamente las respuestas -orales o escritas- dirigidas a la comprensión de la conversación oral de los estudiantes mediante un cuestionario o una actividad de reflexión, puede ser insuficiente para determinar su base de orientación en relación con la conversación oral en español. Por este motivo añadimos a los datos de definición la generación de OBAs (*VIS\_OBA*) y de TOBAs (*TRA\_TOBA*) por parte de los estudiantes antes y después de la fase de confrontación para analizar las transformaciones que realizan después de la fase en la que se introducen los nuevos conceptos.

Los datos de definición de las OBAs y las TOBAS se van a analizar, por un lado, con el esquema de codificación multidimensional de los dos conceptos objeto de estudio y, por el otro, a través del análisis basado en los sistemas funcionales para documentar los cambios observados en las bases de orientación -para lo que ofreceremos un soporte visual en todas aquellas representaciones materiales que lo requieran para facilitar su seguimiento-. Este segundo análisis se realiza para ver qué tipos de cambios se producen en las representaciones materiales que usan como base de orientación los estudiantes ya que consideramos el soporte material que aportan tanto OBAs como SCOBAs es un medio vinculado al desarrollo conceptual y creemos necesario ir más allá del análisis de, únicamente, las referencias a los conceptos que aquí se presentan. Para ello observaremos de cerca las categorías que se mantienen estables en ambas representaciones y las que son variables: las que desaparecen de la OBA y las que emergen en la TOBA.

#### **4.6.3.2 Datos de verbalización**

Los datos de verbalización que se van a analizar tienen como objetivo trazar la coherencia de los procesos de pensamiento de los estudiantes en el uso de los conceptos teóricos presentados como herramienta de comprensión cuando los estudiantes usan el concepto para resolver una tarea (Negueruela, 2003:204). Este análisis nos permitirá acceder al proceso de formación de conceptos mostrando la medida en que la conciencia y la calidad del concepto permite al aprendiz crear y controlar nuevos significados

basados en los rasgos aspectuales de que dispone más allá de lo observado en los datos de definición (García, 2017:113).

En otras investigaciones que toman la CBI como referencia, los datos de verbalización se recogen, generalmente, usando dos tipos de actividades. Por un lado, mediante una actividad en la que los estudiantes tienen que explicar cómo resuelven una determinada tarea gramatical relacionada con los conceptos presentados<sup>47</sup> (Negueruela, 2003; van Compernelle, 2012; Fernández, 2018) o mediante una entrevista oral entre el profesor y el estudiante (García, 2012; van Compernelle, 2012). En este tipo de actividades los estudiantes tienen que aportar su visión o reflexión conceptual en relación a la selección y uso de un determinado elemento o forma lingüística por encima de otra (*ser o estar; tú o usted*; indicativo o subjuntivo).

En nuestro caso, los conceptos seleccionados para la mejora de la toma de conciencia de la conversación oral no actúan de una forma binaria en su uso en la conversación. Es decir, la internalización del concepto del continuo o de los roles de los participantes no responde a la reflexión y correcto uso de una u otra forma verbal, responde a la ampliación de la toma de conciencia de la conversación oral y puede mejorar la interacción estratégica de los participantes. Esta particularidad limita la aplicación de las actividades comentadas anteriormente para la recogida de datos de verbalización, por lo que hemos optado por elegir un tipo de actividad en la que los estudiantes puedan desplegar los conceptos desarrollados en la fase de confrontación apoyándose en sus datos de definición. Por eso, hemos elegido una actividad de evaluación de tres conversaciones orales que los estudiantes analizan con la ayuda de su OBA (cuando realizan la evaluación antes de la presentación de los conceptos) y de su TOBA (cuando la realizan después). Para el análisis de los datos, en primer lugar, se recogerán las categorías estables y variables en cada una de las conversaciones y, posteriormente, se utilizará la misma tabla de codificación multidimensional que usamos para los datos de definición.

---

<sup>47</sup> Puede hacerse mediante una actividad de grabación individual en casa (Negueruela, 2003), con vídeo en el aula pero sin una audiencia a la que dirigirse (van Compernelle, 2012) o mediante actividades escritas u orales en las que se reflexiona sobre por qué elegir una forma u otra (Fernández, 2018).

### 4.6.3.3 Datos de producción

Negueruela (2003:31) afirma que los datos de actuación en el discurso permiten establecer una conexión plausible entre los conceptos como herramientas cognitivas para la orientación y su ejecución y despliegue de significados a través de una variedad de formas lingüísticas. Sin embargo, en las investigaciones revisadas, los datos de actuación o producción en el discurso -en modo escrito u oral- no aportan suficiente evidencia como para mostrar un desarrollo consistente en la producción de los estudiantes o son insuficientes para obtener conclusiones relevantes (García 2012).

Cabe destacar, sin embargo, que van Compernelle (2012:138), por ejemplo, sí que aporta evidencias de la toma de conciencia sociopragmática cuando recoge datos de producción de escenarios. En su investigación los estudiantes incorporan -aunque de forma no homogénea entre los participantes en el estudio y algunos de ellos no presentaban la consistencia esperada en el uso de algunas de las formas lingüísticas observadas- lo aprendido en su repertorio lingüístico. Una posible explicación a este fenómeno podría ser el diseño de la recogida de datos, ya que el investigador realizó actividades de producción en las tres secuencias de datos: antes, durante y después de la presentación de los conceptos, obteniendo así mayores muestras sobre las que poder observar la evolución de la actuación en cuanto al repertorio lingüístico. Además, la naturaleza de los escenarios, en los que el rol de los participantes es clave para el desarrollo de la actividad, incluye una fase de preparación que favorece la reflexión sobre los conceptos desarrollados en su investigación (el uso de *tú* o *usted* en francés).

En nuestro caso, contamos con datos de escenarios únicamente en la fase previa y posterior a la fase de confrontación y, además, no contamos con los datos de la fase de preparación previa a los escenarios ni el análisis posterior de los estudiantes en relación con su actuación, hecho que dificulta encontrar evidencias en el discurso de los estudiantes que puedan documentar habilidades emergentes en la conversación oral. Además, como comenta van Compernelle (2012:110), los escenarios, que promueven un discurso relativamente espontáneo, pueden desarrollarse de maneras inesperadas o impredecibles, y es difícil asegurar que un número estadísticamente significativo de muestras de una característica del discurso sea siempre producido por cada estudiante. Por todo lo anterior, sugerimos ampliar -en futuros estudios- el conjunto de datos de

producción a todos los que forman parte del proceso de representación de los escenarios: la fase de preparación, la de actuación y la de comentarios posteriores a la realización del escenario.

Sin embargo, es relevante ofrecer en esta primera aproximación a la enseñanza de la conversación oral mediante CBI un análisis que observe las categorías estables y variables en relación a la estructura macrodiscursiva del discurso producido por los estudiantes en los escenarios representados para documentar la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral.

Para poder realizar este tipo de análisis se va a tomar como referencia la unidad conversacional denominada *secuencia*, que está formada por dos o más intercambios y que contiene una función, relación temática o pragmática homogénea que marca la propia estructura interna. Pondremos el foco en las secuencias nucleares o temáticas, que son las encargadas de aportar la información semántica de la conversación (Cestero, 2017:1032-1033). Dentro de estas, consideraremos la presencia, en especial, de las que se consideran secuencias laterales externas o internas (Gallardo, 1996:76).

Quedan, por lo tanto, fuera del análisis las secuencias marco -de apertura o cierre de la conversación- al considerar que la emergencia de categorías se produce al margen de ambas secuencias<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> además, en algunas de las representaciones del escenario la secuencia marco de cierre no aparece en el discurso de los aprendices.





*I close my arguments on the investigation of L2 development as the crime that was never witnessed. In this chapter, I have provided direct evidence that shows how the actual weapon -the theoretical concept— and its use as a tool by L2 learners was the key to pull up development. Instructor and instruction were co-conspirators. I have also provided a motive, the cognitive need that arose in the course of participating in genuine learning activity based on understanding. I finally can rest my case after fully explaining all the elements that need to be considered in understanding L2 development.*  
(Negueruela, 2003:454)

## **5. ANÁLISIS**

El capítulo de análisis de datos se va a organizar en varios apartados. El primero de ellos va dirigido al análisis para la selección de participantes que hemos realizado de los TOBAs elaborados en la fase de transformación para llevar a cabo la selección de participantes que formarán el corpus final que se analizará de forma detallada en los apartados 5.2, 5.3, 5.4 y 5.5 de este capítulo y se informará del proceso de codificación llevado a cabo. Del segundo al quinto apartado elaboramos el análisis cualitativo de la toma de conciencia de los estudiantes en la conversación oral en español mediante una secuencia en CBI. Este apartado presentará el análisis de los datos de cada estudiante dividido en cinco subapartados: datos personales, datos de definición, datos de verbalización y datos de producción. El sexto y último apartado está dedicado a las conclusiones de este capítulo de la investigación.

### **5.1 Selección de muestras del corpus para el análisis**

Fernández (2018:173), en su investigación sobre la enseñanza del subjuntivo mediante CBI, toma como criterio para la selección de los estudiantes el nivel de abstracción y generalización de los modelos que los propios estudiantes realizan para representar el concepto. En este caso, ya que los estudiantes no realizan un modelo para representar el concepto, sino que transforman su OBA inicial para refinar su visión de la conversación oral y -en algunos casos- incorporan los conceptos presentados en la fase de confrontación, tomaremos la TOBA (*TRA\_TOBA*) como referencia para la selección de los participantes cuyos tres tipos de datos serán analizados.

Para determinar el grado de desarrollo de la TOBA, hemos usado como indicadores dos valores: el grado de orientación y el nivel en el que incorpora los conceptos. El grado de orientación determina en qué medida la TOBA permite al estudiante guiarse en una

conversación oral. Una vez revisados los 10 modelos *TRA\_TOBA*, hemos observado varios niveles de orientación que detallamos en las siguientes dos tablas - ordenando las etiquetas de mayor (2) a menor grado (-2)-:

grado de orientación de la TOBA: TOBA orientativa			
Etiqueta		Descriptor	Ejemplos
<i>TOBA orientativa: podemos establecer un orden o recorrido en la secuencia de acciones</i>	orienta totalmente (2)	Los elementos que contiene la TOBA siguen un orden o secuencia de acciones que visualmente se puede observar fácilmente	- los puntos de origen y final se pueden diferenciar del resto - existe un camino (representado por flechas o señales que indican un sentido de la dirección) que recorre todos los elementos de la TOBA.
	orienta parcialmente (1)	Los elementos que contiene la TOBA siguen un orden o secuencia que no son del todo claros	- no está del todo claro el punto de origen y final - existe un camino aunque algunos (o todos) los elementos del diagrama no están integrados en la secuencia de acciones o pasos a seguir - el diagrama no está diseñado para seguir un orden claro dentro de la conversación pero hay elementos que están parcialmente guiados

Tabla 26. Grado de orientación de la TOBA para las TOBAs orientativas

grado de orientación de la TOBA: TOBA informativa			
Etiqueta		Descriptor	Ejemplos
<i>TOBA informativa: no podemos establecer un orden o recorrido o secuencia en las acciones</i>	Ejemplifica (-1)	Los elementos que contiene la TOBA carecen de un orden. Sin embargo, se ofrecen ejemplos de algunos de los que aparecen	- se detallan ejemplos o subcategorías de algunos o de todos los elementos presentes en la TOBA
	Nombra (-2)	Los elementos que contiene la TOBA carecen de un orden. Únicamente se nombran, sin dar ejemplos o explicaciones, los elementos que aparecen	- únicamente se nombra, a modo de lista de vocabulario, una serie de palabras o conceptos determinados

Tabla 27. Grado de orientación de la TOBA para las TOBAs informativas

Además, en la revisión de las TOBAs, se han observado niveles de incorporación de los conceptos con grados diferentes. Pese a que no hay estudiantes que no hayan incluido ninguno de los dos conceptos o hayan incluido únicamente el concepto de los roles de los participantes, para dar una visión completa en la presentación de resultados, se ha decidido incluirlos como variables:

nivel de incorporación de los conceptos en la TOBA			
Etiqueta		Descriptor	Ejemplos
OBA transformada: incorpora los conceptos presentados en la fase de confrontación	completo (3)	ambos conceptos se incorporan	- aparecen referencias al concepto del continuo mediante el uso de las palabras 'transaccional' o 'interpersonal' y al concepto de los roles de los participantes mediante el uso de las palabras 'roles', 'social' o 'profesional'
	parcial (roles) (2)	se incorpora únicamente el concepto de roles de los participantes	- aparecen referencias al concepto de los roles de los participantes mediante el uso de las palabras 'roles', 'social' o 'profesional'
	parcial (continuo) (1)	se incorpora únicamente el concepto de continuo entre lo transaccional/interpersonal	- aparecen referencias al concepto del continuo mediante el uso de las palabras 'transaccional' o 'interpersonal'
OBA no transformada conceptualmente: no incorpora los conceptos presentados en la fase de confrontación	ausencia de conceptos (-1)	no aparece ninguno de los dos conceptos presentados en la fase de confrontación	- no aparecen referencias a ninguno de los dos conceptos en la OBA

Tabla 28. Nivel de incorporación de los conceptos en la OBA

Para representar los resultados obtenidos del análisis de las 10 TOBAs, hacemos uso de un eje de coordenadas ( $x$  e  $y$ ) y codificamos el grado de orientación y el nivel de incorporación de conceptos. Para el grado de orientación, codificamos los resultados del análisis de TOBAs con valores que van del 2 al -2, donde los valores positivos se asignan a las TOBAs orientativas y los negativos a las informativas:

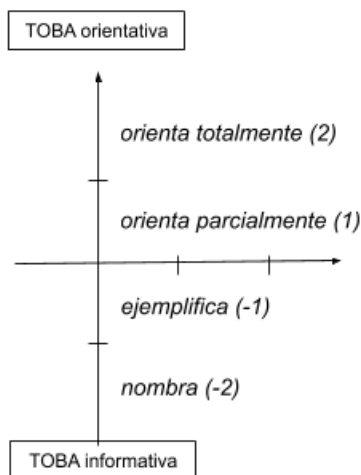


Figura 26. Eje de coordenadas para la representación de TOBAs (eje de las  $y$ )

Para el nivel de incorporación de conceptos, codificamos los resultados del análisis de TOBAs con valores que van del 3 al -1, donde los valores positivos se asignan a las TOBAs que han incluido alguno o ambos conceptos -y, por lo tanto, los consideraremos transformados- y el negativo a las que no han incorporado ninguno de los dos conceptos:

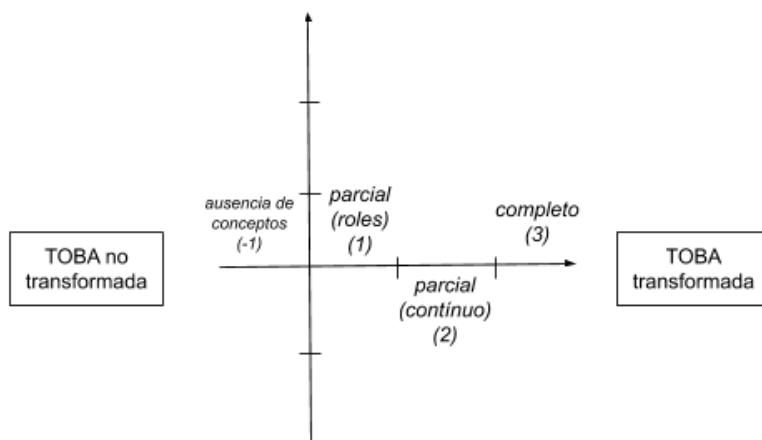


Figura 27. Eje de coordenadas para la representación de TOBAs (eje de las  $x$ )

Por último, presentamos los resultados obtenidos del análisis de las TOBAs situando el nombre de cada estudiante que ha producido su representación en función de las dos variables en los ejes de coordenadas: por un lado el grado de orientación de las TOBAs y por el otro el nivel de incorporación de los conceptos:

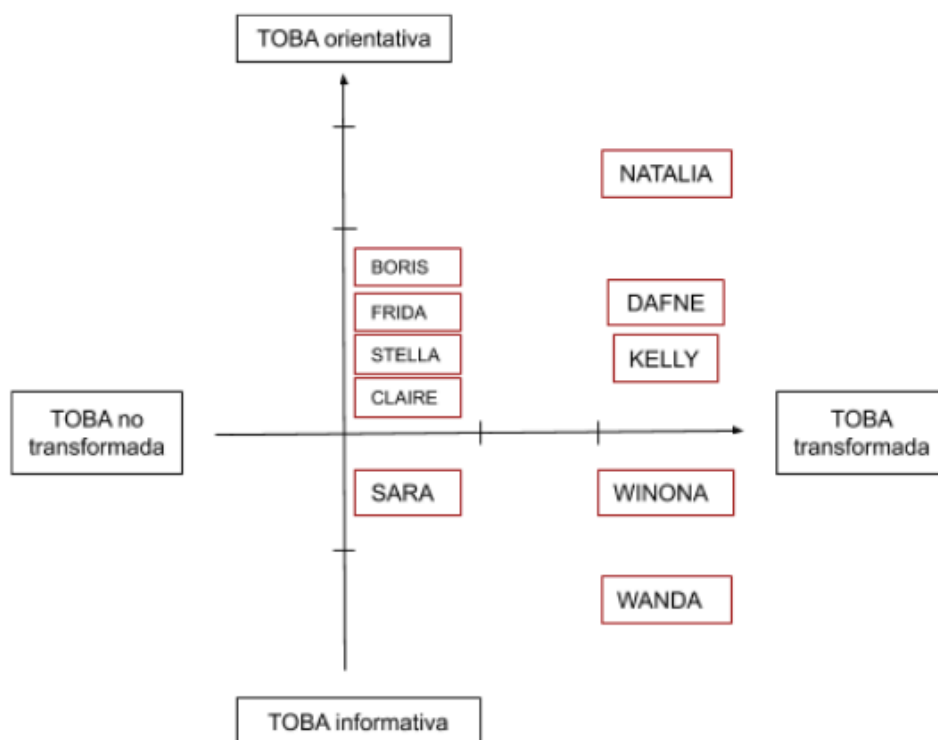


Figura 28. Representación de las TOBAs en función del grado de orientación y el nivel de incorporación de conceptos

Aunque el análisis de las TOBAs se ha hecho tomando como referencia 2 variables (grado de orientación y nivel de incorporación de los conceptos) la elaboración de grupos para el análisis toma como referencia principal el grado de orientación dado que es la variable que está representada por, como mínimo, un estudiante en cada uno de sus valores. Los resultados obtenidos nos permiten observar la presencia de dos grupos diferenciados en función del grado de orientación. :

1. Estudiantes que presentan una TOBA que guía los elementos presentes en su representación de forma parcial o total e incorpora uno o los dos conceptos presentados en la fase de confrontación (Natalia, Boris, Frida, Stella, Claire, Dafne y Kelly).
2. Estudiantes que presentan una TOBA que no guía pero nombra o ejemplifica parcialmente los elementos presentes en su representación e incorporan o bien el concepto del continuo entre lo transaccional y lo interpersonal o bien los dos conceptos presentados en la fase de confrontación (Sara, Winona y Wanda)

En la selección final de los estudiantes de cada uno de los dos grupos, hemos descartado aquellos que no han incorporado en sus TOBAs el concepto de continuo entre transaccional e interpersonal (Boris, Frida, Stella, Claire y Sara). El motivo es que, al haber sido el concepto que se ha llevado de forma más extensa y rigurosa metodológicamente en la secuencia didáctica, no consideramos que, para trazar las evidencias que producen las herramientas de mediación conceptual, sea oportuno adentrarnos en un análisis donde no hay evidencias del concepto en la TOBA, o bien porque los estudiantes no han seguido las instrucciones de la secuencia de forma rigurosa o porque estas no han causado la mediación necesaria para provocar su incorporación en los datos de definición.

Una vez descartados a los cinco estudiantes que no han incorporado el concepto del continuo T/I nos quedan tres estudiantes como representantes del primer grupo (Natalia, Dafne y Kelly) y dos en el segundo (Winona y Wanda). Teniendo en cuenta que el principal objetivo de la investigación de los estudios de casos es lograr una comprensión a fondo del fenómeno que se estudia, del cual el caso elegido es una representación ejemplar (Duff, 2014:5), creemos que tanto Natalia como Wanda son representativas dentro de sus respectivos grupos ya que son las que tienen un mayor grado de TOBA a nivel orientativo e informativo. Esta selección de dos participantes que ocupan lugares con mayor distanciamiento en la tabla de representación podrá aportar datos relevantes para las preguntas de investigación planteadas inicialmente y, por eso, Natalia y Wanda serán las estudiantes cuyos datos de definición, verbalización y producción llevaremos a análisis en el siguiente apartado.

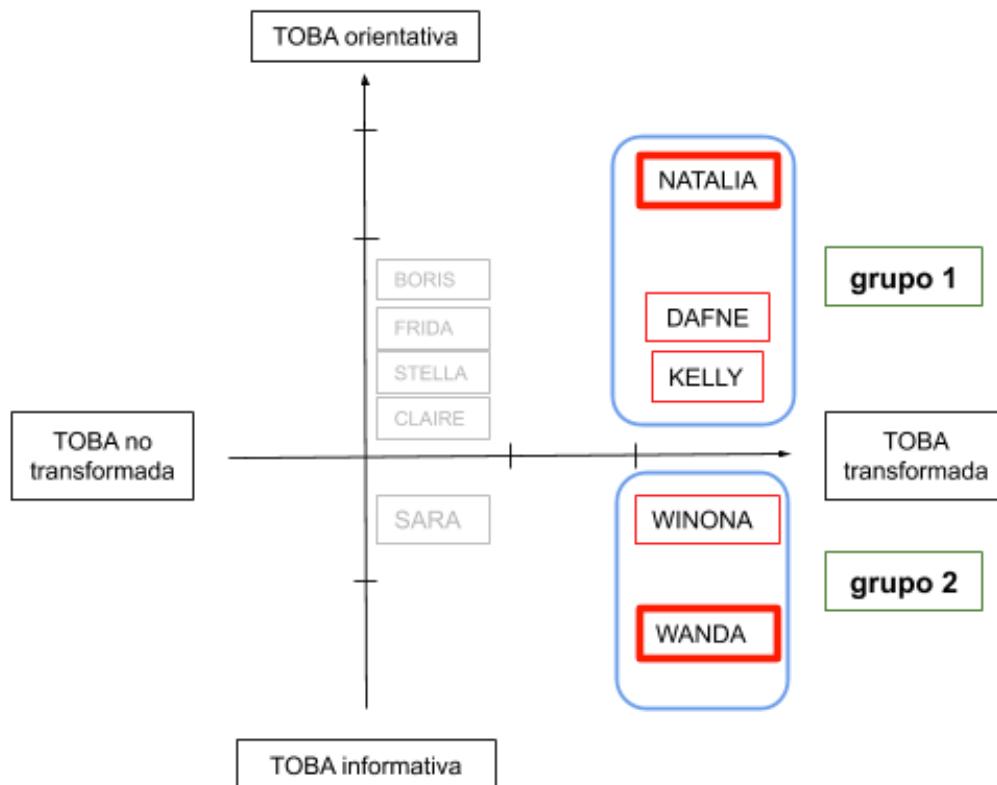


Figura 29. Alumnas seleccionadas para el análisis de los datos de cada uno de los grupos: Natalia y Wanda

Los resultados del análisis de este apartado se van a presentar de forma individual para cada estudiante. En primer lugar, se realizará una presentación del aprendizaje en función de los datos obtenidos en el cuestionario de información personal realizado al inicio de curso (*VIS\_personal*). A continuación, se presentarán los datos de definición. Estos datos se dividen en dos apartados: uno -análisis de datos de los dos conceptos desarrollados en la fase de confrontación- que se realizará mediante el esquema de codificación multidimensional y el otro -análisis de datos de la toma de conciencia comunicativa- para los datos analizados mediante las categorías estables y variables.

Posteriormente, presentaremos los datos de verbalización obtenidos divididos, igual que los datos de definición, en dos apartados: uno para el análisis del desarrollo conceptual del continuo entre T/I y los roles de los interlocutores y otro para el análisis de la toma de conciencia comunicativa de la conversación oral.

Por último, se presentará el análisis de los datos de producción obtenidos por medio de los dos escenarios representados en la fase de visibilización y en la fase de

transformación. Estos datos se analizarán por medio del análisis de las categorías estables y variables que presentan los escenarios desde el punto de vista de las secuencias temáticas.

## 5.2 Análisis de datos: Natalia

En este apartado presentamos el análisis de los datos de Natalia. En primer lugar, presentamos una pequeña introducción al perfil de la estudiante a través de sus datos personales. En segundo lugar, presentamos el análisis de los datos de definición, que incluyen el cuestionario y la OBA realizados en la fase de visibilización y la TOBA y la reflexión final realizadas en la fase de transformación. En tercer lugar presentamos los datos de verbalización, formados por las evaluaciones de las tres conversaciones orales. Por último, presentamos el análisis de los datos de producción, que están formados por los dos escenarios que se realizaron en el aula durante la fase de visibilización y de transformación.

### 5.2.1 Datos personales

A partir del cuestionario de datos personales de la primera actividad (*VIS\_personal\_Natalia*) obtenemos información sobre el perfil de la estudiante que a continuación presentamos antes del análisis de las tres dimensiones antes y después de CBI junto con la generación del SCOBA para el concepto del continuo T/I.

Natalia es una estudiante de enfermería que proviene de la costa este de Estados Unidos. El curso de comunicación y cultura que realiza en la Universidad de Navarra no es el primero que toma de español, ya que su experiencia aprendiendo la lengua se remonta a los cursos que hizo en la *Middle School* (estudiantes entre 10 y 14 años). En ese periodo, Natalia tomó sus primeros cursos de español (*Spanish I&II*) durante dos años académicos. Posteriormente, en su etapa de *High School* (de 14 a 18 años) completó dos cursos más de español (*Spanish III&V*) y, además, hizo el curso de preparación para el examen de *Advanced Placement* (en adelante, AP)<sup>49</sup> y se examinó en lengua

---

<sup>49</sup> Los cursos AP son cursos que ofrecen rigurosos planes de estudio y evaluaciones de nivel universitario a estudiantes de secundaria (*High School*) con la oportunidad de obtener créditos universitarios. Pioneros de la Fundación Ford a principios del siglo XX, los cursos AP fueron una respuesta a la creciente



(obteniendo la mayor puntuación posible: 5 sobre 5). En la universidad, justo antes de este curso, Natalia había realizado un curso de español durante un semestre del que no especifica el nivel o contenido. Podemos ver, por lo tanto, en Natalia, a una estudiante con una experiencia alta en el aprendizaje de español durante sus años previos a la universidad que, además, ha querido potenciar sus conocimientos realizando un curso de preparación y el examen de AP. Se trata de una estudiante con un nivel B2 sólido.

Cuando se le pregunta por su trasfondo lingüístico, Natalia comenta que el español no es una lengua que esté presente en su casa o trabajo ni ha formado parte de su niñez. Sin embargo, comenta que tiene algún conocido que habla español (no especifica si es dentro del ámbito familiar o gente conocida) con el que habla con una frecuencia semanal y que es capaz de entender la mayor parte de lo que dice en español. Por otro lado, Natalia comenta que el español es la primera lengua extranjera que ha estudiado.

Natalia, con el curso de comunicación y cultura, espera poder comunicarse de forma más clara, más rápida y con mayor fluidez en español, especialmente con los hablantes nativos en Pamplona. Además, declara su amor por el español y vuelve a comentar su interés en tener una mayor fluidez cuando se le pregunta por otros aspectos que le gustaría comentar antes de empezar el curso. Por último, Natalia comenta que tiene miedo de perder los conocimientos que tiene en la lengua en el futuro, de ahí que siga estudiando el español y realizando cursos aunque no se trate de una asignatura obligatoria en su especialidad.

### **5.2.2 Análisis de los datos de definición**

En este apartado presentamos el análisis de los datos de definición que obtenemos de cuatro actividades que se realizan en el aula -dos en la fase de visibilización y dos en la de transformación-. Como hemos comentado en el apartado de metodología de análisis (4.6), el análisis se dividirá en dos: una parte para el desarrollo de los conceptos del continuo y los roles y otra para documentar la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral. Primero, se presenta el análisis del desarrollo de los dos

conceptos mediante el esquema de codificación multidimensional y, posteriormente, el análisis de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral mediante el estudio de las categorías estables y variables antes y después de la fase de confrontación en la OBA y la TOBA.

El análisis del desarrollo de los dos conceptos se presenta de dos formas: en primer lugar, analizamos el cuestionario y las reflexiones finales -mediante el esquema de codificación que se ha presentado en el apartado 4.6.1- ya que corresponden a un tipo de datos de definición en el que la estudiante ofrece, de forma escrita en el cuestionario y de forma oral en las reflexiones finales, lo que en otras investigaciones (García, 2012: 41) se ha considerado como la cualidad orientadora y muestra de la conciencia y comprensión del alumno sobre -en nuestro caso- los dos conceptos elegidos para el desarrollo de la toma de conciencia de la conversación oral.

En segundo lugar, y como novedad en nuestra investigación, añadimos como datos de definición las representaciones mediante OBA y TOBA que los estudiantes crean en las fases de visibilización y transformación. Este análisis se hará usando el mismo esquema de codificación que utilizamos para el cuestionario y la actividad de reflexión -ya que nos permitirá observar si el tipo de información que emana a nivel conceptual es la misma cuando usamos dos tipos de datos de definición diferentes-.

El análisis de las categorías estables y variables para documentar la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral en los datos de definición se realiza únicamente con el análisis de las bases de orientación antes y después de la fase de confrontación ya que las consideramos la fuente de datos principal para los datos de definición.

### **5.2.2.1 Análisis del desarrollo conceptual para el continuo T/I y los roles de los interlocutores**

A continuación, presentamos el análisis del desarrollo de los dos conceptos que se han trabajado en la fase de confrontación: el continuo T/I y los roles de los interlocutores. En primer lugar, realizamos el análisis de los datos obtenidos en la fase de visibilización

y transformación con las actividades del cuestionario inicial sobre la conversación y las reflexiones finales de Natalia.

### 5.2.2.1.1 Análisis del cuestionario y las reflexiones finales

En este apartado vamos a presentar, en primer lugar, el esquema de codificación multidimensional con los datos obtenidos para Natalia en sus datos de definición en el cuestionario inicial<sup>50</sup>. Posteriormente, presentamos el esquema de codificación resultante de los datos obtenidos en la entrevista de reflexión final. Después de cada uno de los esquemas con los valores obtenidos, comentamos todos los datos que nos parecen relevantes para determinar la definición de conversación oral que posee la estudiante tanto en la fase de visibilización como en la de transformación y que mostramos en la tabla 30.

<i>Cuestionario inicial / fase de visibilización</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 29. Valores de los datos de definición en el cuestionario inicial de Natalia en la fase de visibilización

Natalia no presenta en su discurso de los datos de definición ningún elemento que se corresponda con el concepto de los roles de los participantes en la conversación oral, pero sí que aparece una mención -de forma indirecta ya que no hace uso de la terminología que se presenta como sustento teórico a la ampliación del concepto del continuo- a este concepto. Esta inclusión en su discurso se refiere únicamente a las funciones del lenguaje sin vincularlas al concepto de continuo que hay entre ambas (1a). Como podemos observar en el siguiente extracto, en su definición de la conversación oral en español (1), la describe bajo los parámetros del modelo clásico de comunicación

<sup>50</sup> el Anexo III contiene los datos completos del cuestionario inicial de Natalia.

en el que los actores principales están representados por la tríada formada por el emisor, el mensaje y el receptor:

(1)"[...]una conversación oral para mí es hablar con otra persona en una manera natural, compartir información y ideas con otra persona o personas (1a), intentar escuchar a las ideas suyas. Es una actividad diaria y es muy importante."

Además, en el siguiente fragmento del cuestionario queda patente cómo su visión está determinada por estos tres elementos, en los que además destaca que el lenguaje utilizado sea natural, algo que la estudiante relaciona con aspectos como el acento que tiene como hablante de ELE:

(2)"Quiero hablar como un hispanohablante, no como hablante de inglés con un acento terrible. Quiero sonar natural, y hablar claramente con bastante rapidez y fluidez."

Además del aspecto fónico, Natalia destaca el conocimiento léxico y gramatical como los otros dos elementos clave para desenvolverse en una conversación oral en español:

(3)"Y por supuesto, yo quiero ser clara con mis ideas en la conversación y comunicarme bien con mi acento, palabras de vocabulario, y mi gramática."

En referencia a los recursos necesarios para tener éxito en una conversación oral en español, Natalia recurre a estrategias como pedir a su interlocutor la repetición del mensaje o disminuir la velocidad en la que se produce. También comenta cómo intenta no traducir los mensajes al inglés a no ser que se presente una situación de dificultad y, para finalizar, hace referencia al contexto, sin especificar de qué forma lo utiliza, en momentos en los que requiere una mayor comprensión en la conversación:

(4)"Trato de pedir cosas como, "Más despacio, ¿por favor?" o "Repíte, ¿por favor?" cuando no entiendo algo. Trato de pensar en español y solamente traducir al inglés cuando tengo dificultades. Y utilizo el contexto para mejorar mi comprensión"

Los valores de Natalia en la fase de transformación se presentan en la tabla 31.

<i>Reflexiones finales / fase de transformación</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 30. Valores de los datos de definición en las reflexiones finales de Natalia en la fase de transformación

En los datos obtenidos mediante el cuestionario de reflexión cuando Natalia aporta su visión, de nuevo, de la conversación oral una vez ya ha realizado todas las actividades de la fase de transformación, Natalia reconoce haber cambiado su concepción inicial, incluyendo, además de la función transaccional del lenguaje, la interpersonal [5a]:

(5)"antes yo pensaba que era [la conversación] más transaccional y pienso que olvidaba la parte interpersonal, solamente creía que una conversación oral fue era para compartir información, datos, pero ahora sé que también es para compartir las emociones, las opiniones y mucho más.[5a]"

Como hemos visto en el primer fragmento citado de su cuestionario inicial sobre la conversación oral (1a), Natalia ya percibe la conversación oral más allá del intercambio puramente transaccional cuando, en referencia al mensaje que se produce entre los participantes en una conversación, habla de compartir ideas, además de información. Podríamos asumir que la función transaccional e interpersonal ya aparecía, de alguna forma, en su discurso inicial aunque no desplegara la idea del continuo que se produce entre ambas. El desarrollo de nuevos conceptos -o de conceptos que aparecían parcialmente en el discurso de los aprendices- puede iniciarse al producirse esa toma de conciencia necesaria para incluirlo en el discurso, como vemos en esta valoración de Natalia, que lo explica como si fuera la primera vez que lo considera.

Por otro lado, cuando reflexiona sobre el uso de los OBAs como guía de actuación en la conversación oral en español, Natalia añade al conjunto de recursos que declaraba en el

cuestionario inicial las posibilidades de avanzar en la conversación cuando se producen situaciones de bloqueo mediante una planificación activa:

(6)"me ha representado un plan si no sé qué hacer si no entiendo una otra persona en la conversación pienso que me ayuda no siempre puede ayudarme, por supuesto, porque hay muchísimo vocabulario que todavía no conozco pero puede ayudarme a evitar el miedo de continuar o de pedir ayuda en la conversación."

Cuando Natalia comenta los cambios que ha realizado en su TOBA con respecto al OBA, Natalia no considera que se hayan producido muchos cambios de un modelo al otro, pero cree que la segunda es una versión más fácil de interpretar y que contiene más opciones que favorecen la guía dentro de la conversación.

Por último, Natalia reconoce los roles de los participantes como elemento que favorece la comprensión del contexto en el que se produce la conversación, sin entrar en detalle en los concepto desarrollado durante la fase de contradicción:

(7)"voy a considerar los objetivos míos y los objetivos de la otra persona en una conversación y también los papeles de nosotros dos en la conversación y esto puede añadir mucho al contexto (7a)"

### **5.2.2.1.2 Análisis de la OBA y la TOBA**

Para facilitar el seguimiento del análisis de las representaciones de las bases de orientación -tanto en este apartado como en el 5.2.2.2-, acompañamos a la OBA y a la TOBA de un modelo elaborado a partir de la representación original de Natalia que simula la forma tanto de la OBA como de la TOBA y que incorpora una codificación alfanumérica de las casillas que forman cada uno de los caminos presentes (por orden de aparición). Además, identifica las casillas que la estudiante ha categorizado como las que plantean problemas en la comunicación (casilla 'PROBLEMA'), las intersecciones que se producen para dividir caminos dentro del modelo (casillas I) y las casillas de inicio (CI) y final (CF). A continuación, presentamos conjuntamente la OBA y TOBA de Natalia con sus respectivos diagramas:

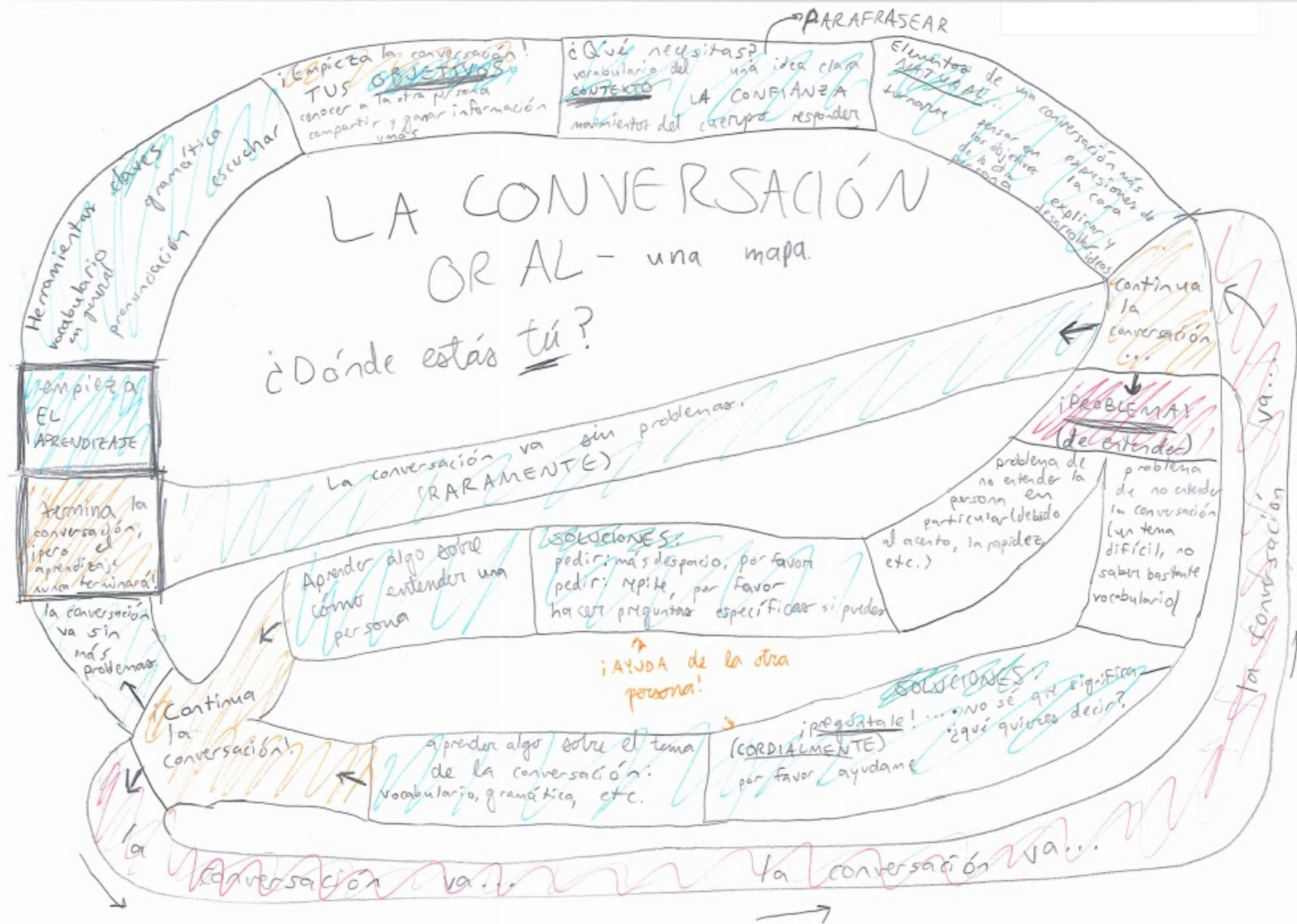


Figura 30. VIS\_OBA\_Natalia

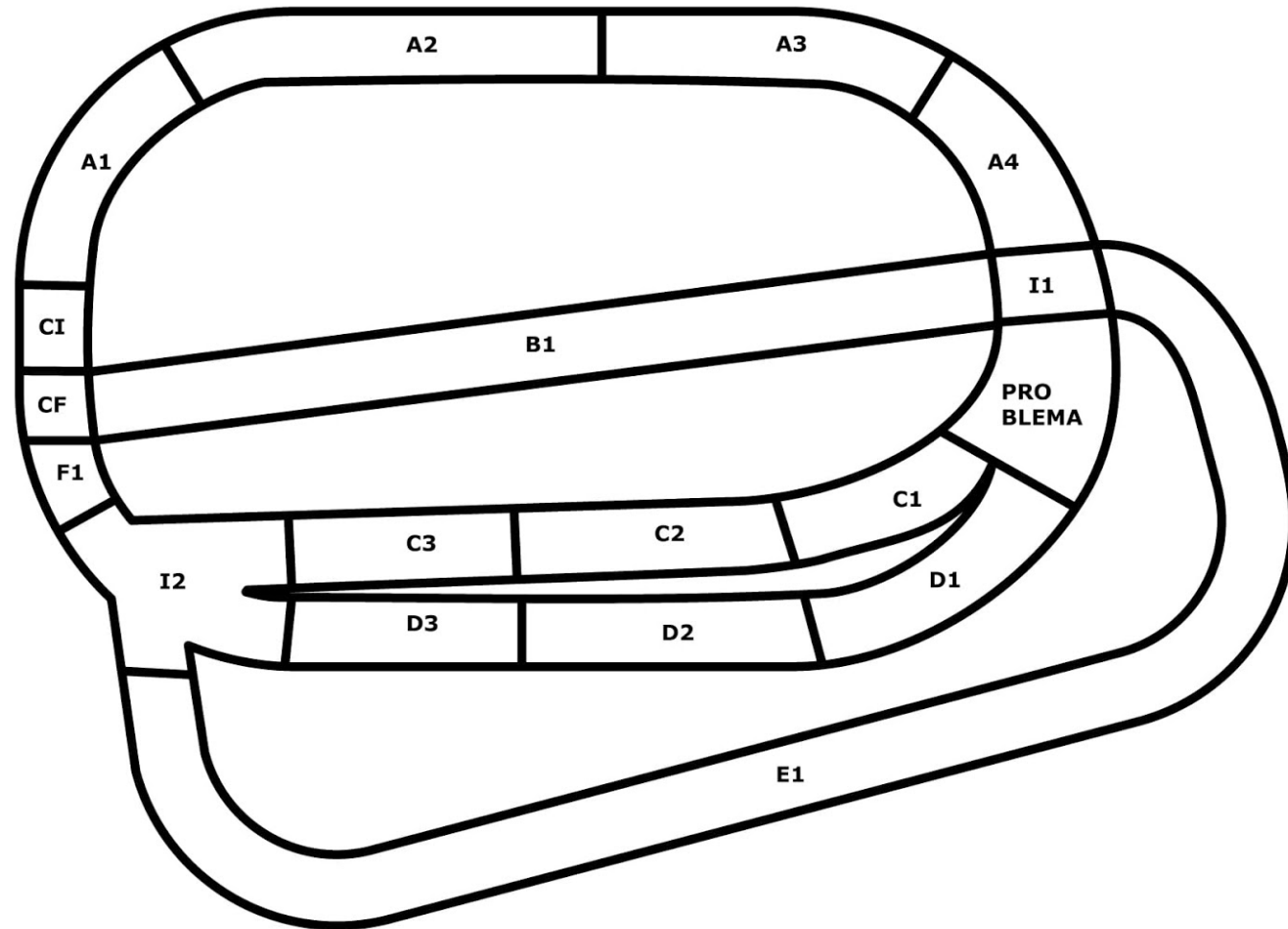


Figura 31. Diagrama de la estructura de la OBA de Natalia



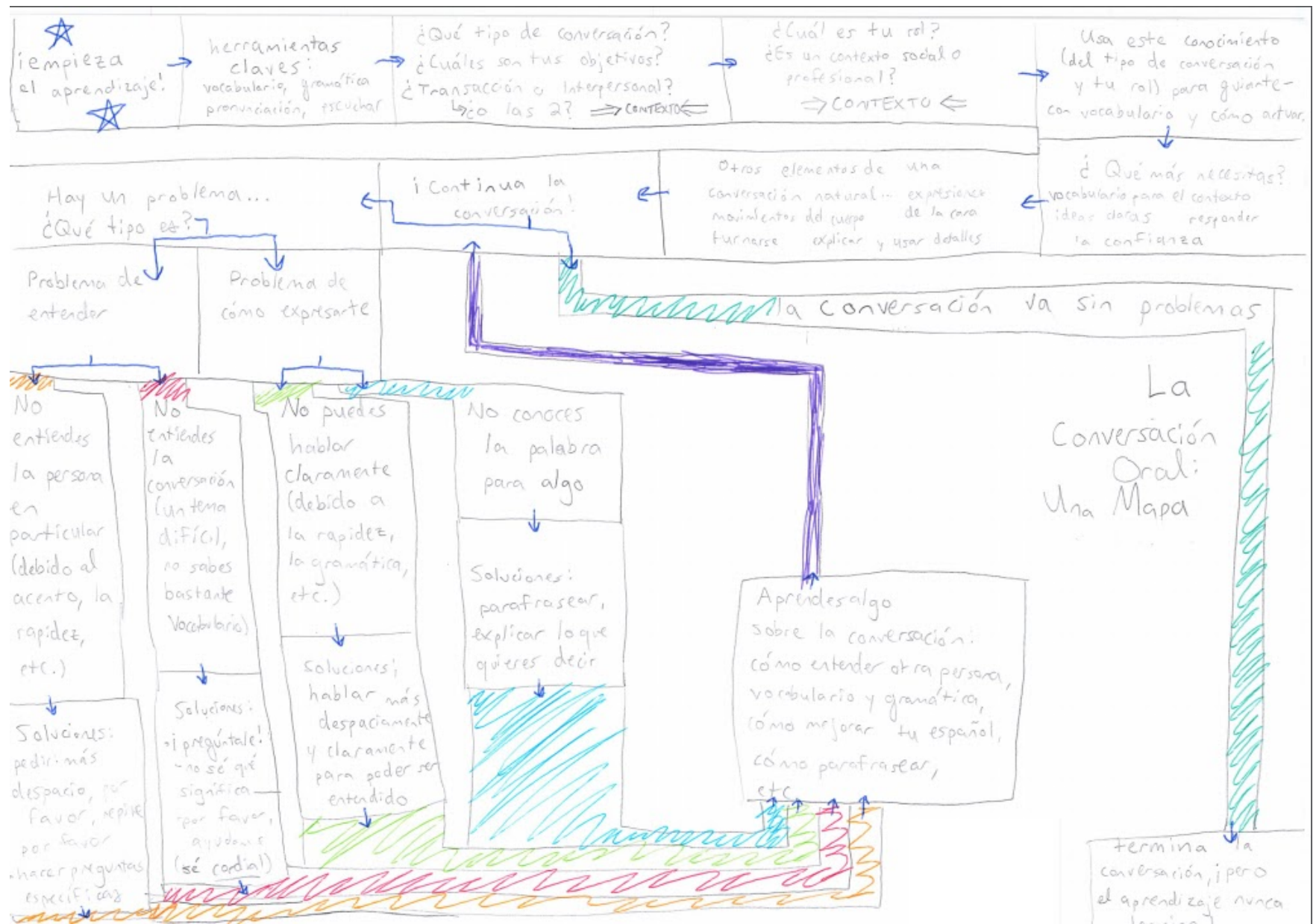


Figura 32. TRA\_TOBA\_Natalia

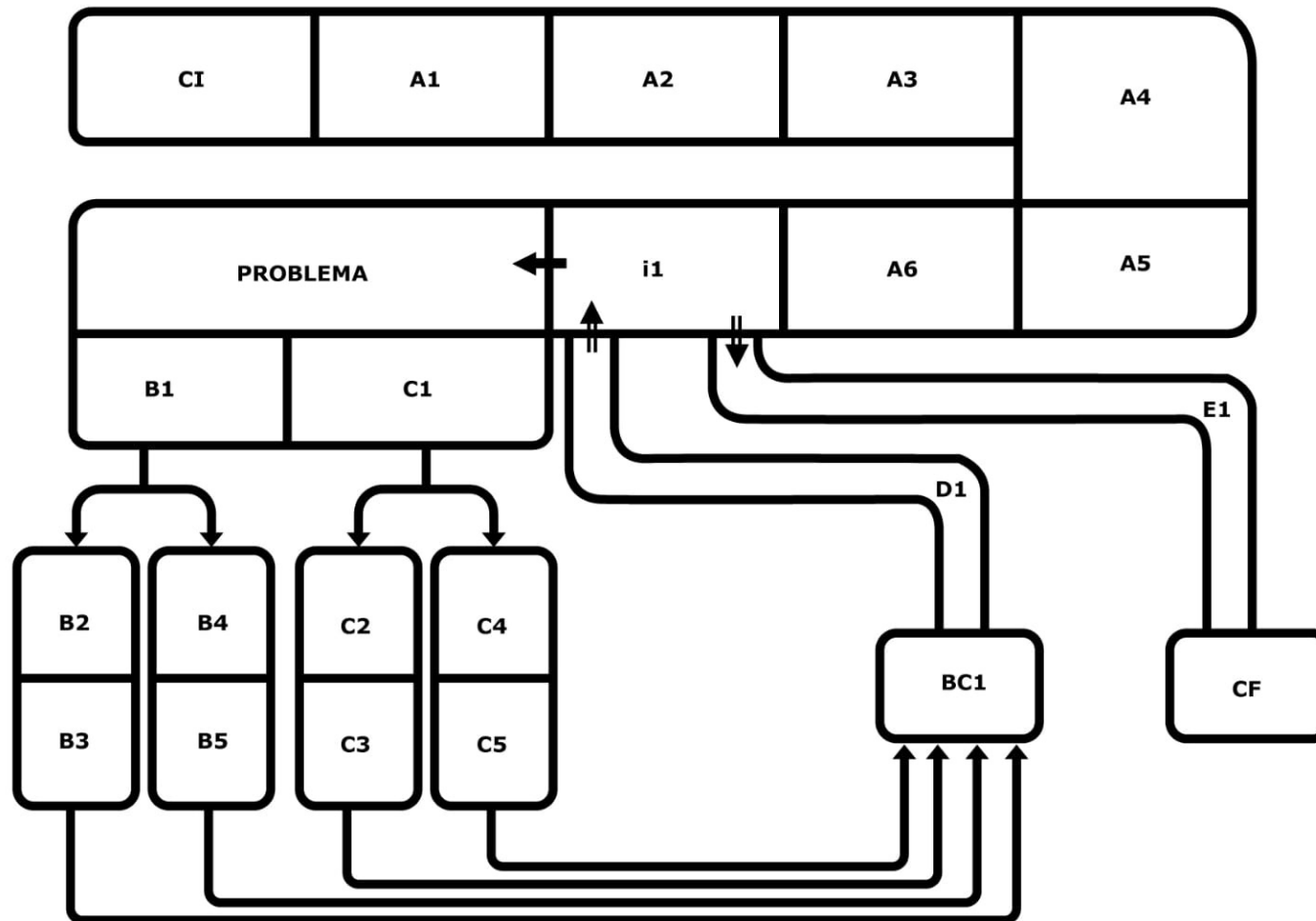


Figura 33. Diagrama de la estructura de la TOBA de Natalia

En este apartado se presenta, en primer lugar, el esquema de codificación multidimensional con los datos obtenidos de Natalia en la OBA. En segundo lugar, se presenta el esquema de codificación resultante de los datos obtenidos en la TOBA. Después de cada uno de los esquemas con los valores relacionados con la toma de conciencia de los conceptos, comentamos todos los datos que nos parecen relevantes para determinar la definición de conversación oral que posee la estudiante tanto en la fase de visibilización como en la de transformación mediante la representación de sus esquemas de orientación. A continuación, presentamos los valores de Natalia para su OBA:

<i>OBA / fase de visibilización</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 31. Valores de los datos de definición en la OBA de Natalia en la fase de visibilización

Como podemos ver en la tabla 32, Natalia da muestras de elementos que relacionamos con el concepto del continuo T/I y de los roles de los participantes aunque sin profundizar en el desarrollo del concepto en su totalidad.

En la casilla A2, dentro de los objetivos de la conversación, Natalia destaca *conocer a la otra persona y compartir y ganar información y más*. La primera de estas funciones se puede interpretar como una función interpersonal de la lengua y la segunda con una función transaccional. Sin embargo, no hay suficiente indicios de que la concepción que Natalia tiene de estas funciones -aunque en su representación se expresen como objetivos de la conversación- vaya más allá de compartimentos estancos que no forman parte de un continuo en su desarrollo. La forma de plasmarlas en su representación nos indica que son elementos, a priori, independientes entre sí.

Por otro lado, en la casilla A4, dentro de los elementos que Natalia relaciona con una conversación *más natural*, encontramos *pensar en los objetivos de la otra persona* y *explicar y desarrollar ideas*. El primero de ellos, se puede interpretar como una manera de referirse a los elementos que en la casilla A2 asocia con las funciones de la lengua, como hemos comentado en el párrafo anterior. Sin embargo, tampoco podemos ver reflejado en ese único exponente el concepto del continuo. El segundo de ellos, sí que lo podríamos asociar, de nuevo, con las funciones de la lengua -ya sea en un contexto en el que vaya dirigido a la función transaccional o a la función interpersonal- pero, igual que pasa en el ejemplo anterior, tampoco entra en el concepto del continuo.

Por lo anterior, podemos ver cómo la presencia del concepto del continuo es central en su discurso ya que aparecen las funciones asociadas en la casilla A2, dentro de los objetivos principales de la conversación. Sin embargo, su toma de conciencia es perceptual, ya que contamos con la presencia de los elementos que lo forman pero no se despliega el concepto del continuo entre estos.

En cuanto al concepto de los roles de los participantes, de nuevo en la casilla A4, se podría pensar que el elemento *pensar en los objetivos de la otra persona* que Natalia asocia con la conversación natural y que ya hemos comentado para el concepto de continuo, podría tratarse de una referencia a que el hablante debe considerar cuáles son los objetivos en función del rol que representa. Sin embargo, consideramos esta mención insuficiente para que la toma de conciencia del concepto se considere central y le asociamos un tipo de conciencia perceptual parcial.

En la tabla 33 presentamos los valores de los datos obtenidos al analizar la TOBA de Natalia.

<i>TOBA / fase de transformación</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 32. Valores de los datos de definición en la TOBA de Natalia en la fase de transformación

En cuanto a los valores obtenidos para el concepto del continuo T/I, podemos ver cómo la casilla A2 va dirigida al concepto desarrollado en la fase de confrontación. En esta casilla de la TOBA, además de dos preguntas dirigidas al tipo de conversación y a los objetivos, Natalia plantea directamente la pregunta: *¿Transacción o interpersonal?*. Esta se puede interpretar como un paso más allá en la definición de lo que en la OBA consideraba como los objetivos. Natalia le ha asignado la etiqueta de *transacción e interpersonal* a las funciones que en la OBA llamaba *conocer a la otra persona y compartir y ganar información y más*. Es decir, refina el uso de la terminología con respecto a la versión anterior pero, hasta aquí, podríamos considerar que el desarrollo conceptual no se produce.

Sin embargo, esta primera pregunta que hace referencia a las funciones está acompañada por una segunda pregunta: *¿o las 2?*. Con esta pregunta Natalia incorpora como conocimiento que las dos se pueden producir a la vez en el discurso. Esta referencia nos orienta hacia la consideración de la función transaccional e interpersonal como un continuo presente en el discurso, pero no podemos asegurar que la internalización de este concepto sea plena y generalizable con una única pregunta como guía. De aquí que asociemos el valor funcional en el tipo de toma de conciencia -ya que aparece un uso parcial en su discurso.

En referencia al concepto de los roles de los participantes, podemos ver cómo la casilla A3 está directamente dirigida a formular preguntas relacionadas con este concepto. La primera de ellas *¿Cuál es tu rol?* hace una mención directa al segundo de los conceptos que desarrollan la secuencia en CBI. Natalia le otorga a este concepto una casilla única

-en la casilla anterior, el concepto del continuo estaba integrada en el tipo de conversación y los objetivos- y, por lo tanto, le asigna una relevancia que no tenía -al menos de forma total- en la OBA. Además, añade la pregunta *¿Es un contexto social o profesional?* para especificar cuáles son las dos posibilidades en las que los roles se pueden desplegar en la conversación. En este aspecto, aunque sea una reflexión sobre el tipo de roles que se aleja de la presentación mediante la SCOPA para este concepto - que diferencia entre roles psicológicos y sociales- creemos que es un primer paso en dirección de la percepción del concepto de roles.

Consideramos, por lo tanto, que el tipo de toma de conciencia, pese a escalar de lo perceptual en la OBA a lo funcional en la TOBA, sigue sin desplegar la totalidad del concepto, ya que no hace mención, por ejemplo, a los roles complementarios y no complementarios ni especifica la relevancia en el desarrollo de la conversación más allá de las preguntas guía que plantea.

Por último, y en referencia a los dos conceptos, podemos ver cómo Natalia, para buscar respuesta a las preguntas que plantea en esta casilla A2 hace referencia al contexto. Este detalle no nos aporta mayor información sobre la internalización del concepto del continuo pero sí que nos aporta riqueza a su visión de la conversación, ya que una observación del contexto implica una mayor toma de conciencia de la conversación oral, en especial cuando esta observación va dirigida a elementos que en su primer OBA no iban más allá de una toma de conciencia perceptual.

Por último, destacamos la casilla A4 de la TOBA ya que hace referencia a las dos anteriores -A2, donde se presenta el concepto del continuo y A3, donde se presenta el concepto de los roles- y Natalia detalla cómo este conocimiento será el que la guíe en la elección de vocabulario y, además, en cómo actuar en la conversación. De la misma forma que hemos comentado cómo la vinculación de los conceptos con el contexto no implica que estos se desarrollen de forma total, creemos que el hecho de que considere los dos conceptos como principales en su orientación en la conversación oral tampoco lo hace. A pesar de ello, tal y como hemos comentado en el análisis de las categorías que emergen en la TOBA en el apartado anterior, creemos que el posicionamiento de los conceptos como centrales -por encima de otro tipo de elementos que aparecen en las casillas A5 y A6- es relevante para el análisis.

### **5.2.2.2 Análisis de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral**

A continuación, presentamos el análisis de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral mediante la observación de los elementos estables y variables en las bases de orientación de Natalia antes y después de la fase de confrontación. En primer lugar, se analizan los elementos estables tanto en la OBA como en la TOBA. En segundo lugar, se analizan los elementos variables que no aparecen en TOBA. Por último, se analizan los elementos variables que emergen en la TOBA.

#### ***Elementos estables en la OBA y en la TOBA***

En este primer análisis de las representaciones que sirven como base de orientación, hemos encontrado dos elementos estables que aparecen tanto en la OBA como en la TOBA: el primero relacionado con las casillas de inicio y final del proceso que se da en una conversación oral y el segundo relacionado con la estructura que presentan los dos modelos.

El primero de los elementos que se mantiene estable en la OBA y la TOBA de Natalia es que los dos modelos empiezan con una casilla inicial (CI) en la que se identifica el inicio del aprendizaje (antes de que dé comienzo la conversación) y terminan con una casilla (CF) en la que podemos ver cómo termina la conversación pero, tal como matiza la estudiante, no el aprendizaje. Es decir, Natalia, en ambos modelos, entiende que el aprendizaje que se produce por parte del estudiante cuando participa en una conversación oral se inicia en la preparación que se da antes de su inicio, otorgándole a la reflexión inicial -previa a su participación- que se produce durante la activación de herramientas clave y decisión sobre los objetivos un papel muy relevante en el aprendizaje del estudiante. Además, también considera que la experiencia que obtenemos al participar en una conversación oral va en beneficio del aprendizaje futuro.

El segundo elemento es la estructura del modelo. Pese a que la de la OBA se presenta de forma circular y la de la TOBA de forma lineal, tiene un funcionamiento prácticamente idéntico:

1. Empieza el aprendizaje
2. Activamos una serie de herramientas y elementos necesarios para nuestra participación en la conversación. De todos ellos, se mantienen estables los siguientes:
  1. *herramientas claves: vocabulario, gramática, pronunciación y escuchar* (casilla A1 tanto en la OBA como en la TOBA)
  2. *elementos adicionales: vocabulario para el contexto, ideas claras, responder y la confianza* (casilla A3 de la OBA y A5 de la TOBA)
  3. *elementos que pertenecen a una conversación natural: expresiones y movimientos del cuerpo, turnarse, explicar ideas/detalles* (casilla A4 de la OBA y A6 de la TOBA)
3. Se produce la primera intersección en la conversación, en la que tenemos dos caminos posibles: la conversación se produce sin problemas (casilla B1 de la OBA y casilla E1 de la TOBA) y nos dirigimos a la casilla final o nos encontramos con algún problema determinado (casilla PROBLEMA en la OBA y en la TOBA)
4. Los problemas tienen una posible solución (casillas C2 y D2 en la OBA y casillas B3, B5, C3 y C5 en la TOBA) y en caso de aplicarlas incorporamos un determinado aprendizaje (casillas C3 y D3 en la OBA y casilla BC1 en la TOBA)
5. La conversación termina pero el aprendizaje continúa (casilla CF en la OBA y en la TOBA)

***Elementos variables: ausentes en la TOBA***

En cuanto a los elementos que aparecen en la OBA y no vuelven a aparecer en la TOBA, hemos identificado tres: el título que la estudiante otorga a los modelos, el uso de intersecciones en los caminos de la TOBA y la eliminación del tema dentro del aprendizaje que se produce después de aplicar una de las soluciones que propone la estudiante.

En primer lugar, Natalia elimina del título de su TOBA la pregunta *¿Dónde estás tú?*. La exclusión de esta parte del título nos informa de que la estudiante ya no necesita como apoyo en su mapa de la conversación un referente que le recuerde en qué posición de su modelo se encuentra a la hora de participar en una conversación oral. Es decir, la



TOBA ya sirve de herramienta para ubicarse sin la necesidad de hacerlo explícito en el título del modelo.

En segundo lugar, Natalia refina su TOBA suprimiendo una de las intersecciones que había utilizado en la OBA (casilla I2) ya que elimina uno de los caminos redundantes en su diseño inicial de la base de orientación (casilla F1 en la OBA). Este cambio lo entendemos como una versión mejorada del modelo inicial, ya que la estudiante identifica una variante en su mapa que no aporta nada nuevo al mapa de orientación en la conversación debido a que se puede realizar ese recorrido con una única interacción y camino (E1 en la TOBA).

Por último, del conjunto de aprendizajes que la estudiante mostraba inicialmente (casilla D3 en la OBA) ya no aparece ‘aprender algo sobre el tema de la conversación’ para ceñirse únicamente a ‘aprender algo sobre la conversación’ (casilla BC1 en la TOBA). Esta reducción se puede deber a que en la TOBA ha hecho uso de una sola casilla para dar cuenta de los aprendizajes que se producen al aplicar soluciones a los problemas de expresión y comprensión oral que surgen durante la conversación.

### ***Elementos variables: emergentes en la TOBA***

Por último, analizamos los elementos que aparecen en la TOBA por primera vez o se transforman de la OBA a la TOBA añadiendo o matizando información a la que se había hecho referencia en la primera representación. En esta sección encontramos tres categorías que emergen de forma significativa:

1. aparición del concepto de continuo T/I
2. aparición del concepto de los roles de los participantes
3. ampliación del foco en los participantes a través de los problemas que surgen durante la conversación oral

En la OBA, en la casilla en la que se inicia la conversación (A2) se nombran de forma general los objetivos que sigue la conversación: conocer a la otra persona y compartir y ganar información. Además la estudiante reconoce que hay más objetivos aunque no los especifica en la casilla con la expresión “y más”. En este caso podemos ver como los

objetivos los podríamos asociar con aspectos transaccionales e interpersonales aunque no hay una referencia del todo específica y en ningún caso se menciona que siempre estén presentes en forma de continuo.

En su TOBA (casilla A2), Natalia modifica esta casilla eliminando el título ‘TUS OBJETIVOS’ que aparecían en la OBA y planteando tres preguntas:

1. ¿Qué tipo de conversación?
2. ¿Cuáles son tus objetivos?
3. ¿Transacción o interpersonal? ¿O los dos?

Podemos ver cómo en esta casilla aparece el término transacción e interpersonal en la pregunta 3 y hay indicios, a través de la pregunta ‘¿O los dos?’, de que Natalia entiende, de alguna manera, el continuo que existe entre los dos elementos ya que valora que aparezcan de forma conjunta en la conversación a través de la formulación de su pregunta. Por otro lado, podemos ver que no hay un anclaje pleno del componente transaccional e interpersonal a las preguntas anteriores. Natalia no aclara si pertenecen a los objetivos (transaccionales/interpersonales) del hablante o al tipo de conversación que espera que se produzca. Las preguntas nos muestran que más allá de la mención del concepto, hay una reflexión en forma de duda que apunta a una visión abierta de lo que podemos encontrarnos en la conversación que va a producirse. Además de las tres preguntas anteriores, aparece la palabra ‘CONTEXTO’ entre dos flechas. De aquí podemos inferir que la posible respuesta a las tres preguntas que formula la estudiante en la casilla A2 tiene un vínculo directo con el contexto en el que se produce la conversación.

En la siguiente casilla en la TOBA (casilla A3) encontramos una información que no tiene ningún rastro en la OBA ya que aparece por primera vez en la TOBA. Natalia añade dos preguntas: *¿Cuál es tu rol?* y *¿Es un contexto social o profesional?* En esta casilla sigue la misma dinámica que la casilla A2 ya que formula el contenido en forma de pregunta. Aparece, por primera vez en la TOBA el concepto de los roles de los participantes. La primera de las preguntas se dirige, de forma general, a identificar el rol del hablante en la conversación a la que se va a enfrentar. La segunda, trata de ubicar el contexto -social o profesional- en el que se inserta. Además, de la misma forma que

sucede en la casilla anterior, podemos ver cómo la palabra ‘CONTEXTO’ aparece entre flechas en una posición en la casilla que puede interpretarse como un elemento clave como respuesta a las preguntas anteriormente formuladas. Además, contamos una casilla nueva (casilla A4) que recoge el contenido presentado en las casillas A2 y A3 y lo relaciona directamente con el uso del vocabulario que se llevará a cabo en la conversación y el tipo de actuación que guiará al estudiante en la conversación: ‘Usa este conocimiento (del tipo de conversación y tu rol) para guiarte con vocabulario y cómo actuar.’

Otro de los elementos que incorpora de forma novedosa la TOBA de Natalia es la ampliación de los problemas que se producen durante el transcurso de la conversación. En la OBA (casilla PROBLEMA, C1 y D1) contábamos únicamente con lo que la estudiante identifica como ‘problema de entender’, es decir, problemas en la comprensión oral, que derivan en problemas relacionados con la comprensión del interlocutor (debido a su acento o la rapidez con la que habla) o con el ámbito de la conversación (tema del que se habla y vocabulario relacionado con este). En la TOBA, Natalia añade al problema de comprensión, un problema de expresión oral (casilla C1). Dentro de este, distingue entre dos situaciones (casillas C2 y C4), una referida a la capacidad del hablante para ‘hablar claramente’ (casilla C2) y la otra cuando ‘no conoces la palabra para algo’. Podríamos establecer un paralelismo entre los problemas que se identifican en la OBA con los que se añaden en la TOBA. En la OBA se hace referencia a los problemas surgidos en la conversación con el foco puesto en el interlocutor y en la TOBA se amplía este foco para incluir los problemas que surgen en el hablante. Este paralelismo no se realiza de forma completa ya que Natalia mezcla algunos de los términos en esta nueva visión desde la expresión oral que en los problemas de comprensión oral había asociado de una forma diferente. En la casilla C2 incluye la gramática dentro de la imposibilidad de hablar claramente y en la casilla C4 elimina el tema de conversación y se centra solo en el vocabulario. Sin embargo, podemos ver cómo se produce una ampliación del foco de los participantes en la conversación cuando se produce la identificación de problemas que surgen en la conversación.

### 5.2.3 Análisis de los datos de verbalización

Los datos de verbalización que se usan en este apartado son las actividades donde los estudiantes evalúan tres conversaciones orales<sup>51</sup>. La presentación del análisis se va a realizar en dos pasos. En el primero, realizamos un análisis de las categorías estables y variables en los datos obtenidos con la evaluación de las tres conversaciones orales para obtener información sobre la toma de conciencia de la conversación oral. Después, analizamos los datos obtenidos con el esquema de codificación multidimensional para observar el desarrollo que se produce de cada uno de los dos conceptos.

#### 5.2.3.1 Análisis de las verbalizaciones con el esquema de codificación multidimensional

En este apartado, primero se presenta el esquema de codificación multidimensional con los datos obtenidos de Natalia en las actividades de evaluación de tres conversaciones orales en relación a los conceptos del continuo T/I y los roles de los participantes tanto en la fase de visibilización como en la de transformación. Después de cada uno de los esquemas se comentan los datos que consideramos relevantes para indagar en la formación de conceptos que posee la estudiante cuando tiene que crear y controlar nuevos significados basados en las características conceptuales que tiene a su alcance (García, 2017).

<i>evaluación de tres conversaciones orales / fase de visibilización</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 33. Valores de los datos de verbalización de Natalia en la fase de visibilización

---

<sup>51</sup> el anexo IV contiene los datos completos de la evaluación de Natalia de las tres conversaciones orales.

Como podemos ver en la tabla 34, los datos relativos a las verbalizaciones de Natalia en las tres conversaciones de la fase de visibilización no tienen rastro directo de la toma de conciencia de los conceptos del continuo o de los roles de los participantes en la conversación.

En la primera conversación, al tratarse de una conversación puramente transaccional, Natalia no utiliza en su discurso ningún dato relacionado con el concepto de continuo.

En la segunda conversación, pese a no utilizar en ningún momento términos que desplieguen el concepto, hace referencia al cambio que se produce entre la función transaccional e interpersonal en un momento determinado de la interacción:

(8) las acciones del camarero me sorprendieron muchísimo y me llamaron especialmente la atención. No lo esperaba, por supuesto. Sus acciones eran muy groseras.

En este fragmento del discurso de Natalia podemos observar cómo ella verbaliza el salto que se produce de la función transaccional a la interpersonal cuando el camarero de la segunda conversación reconoce al cliente y se dirige a él de forma grosera. Sin embargo, no es capaz de asociar este cambio de función con el concepto del continuo.

En cuanto a los roles de los participantes, no se hace una mención directa a la diferencia entre roles sociales y psicológicos o a los roles complementarios o no complementarios que interactúan en la conversación. Sin embargo, en la evaluación de la tercera conversación Natalia comenta lo siguiente:

(9) Pero ella probablemente tenía éxito porque no entró la tienda con un dependiente tan enojado. Ella le miraba y le escuchaba y evitó la conversación.

Podemos observar cómo Natalia percibe la alteración del rol social del dependiente hacia un plano psicológico que altera la percepción de los clientes que presencian su cambio de rol. A pesar de ello, no profundiza en la situación que se produce en cuanto a los roles en la tercera conversación.

Pese a que en su OBA hay una toma de conciencia perceptual total para el concepto del continuo y parcial para el concepto de los roles, cuando Natalia se apoya en la OBA para evaluar las tres conversaciones no justifica su percepción de lo que sucede tomando como referencia los elementos que están presentes en su representación.

<i>evaluación de tres conversaciones orales / fase de transformación</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 34. Valores de los datos de verbalización de Natalia en la fase de transformación

Los datos relativos a las verbalizaciones de Natalia en las tres conversaciones de la fase de transformación, tal como vemos en la tabla 35, muestran como Natalia presenta una toma de conciencia funcional para el concepto del continuo y perceptual para el concepto de los roles de los participantes.

En la verbalización de la primera conversación, pese a tratarse de una conversación transaccional prototípica donde, a priori, desplegar el concepto del continuo de manera funcional o generalizable no es necesario para la comprensión de la interacción, Natalia detecta y nombra la función que impera cuando comenta los objetivos que tienen cada uno de los participantes en esta interacción:

(10) Los participantes consiguen su objetivo en esta conversación transaccional y podemos ver el éxito cuando las clientes comen, beben, y pagan.

y cuando hace referencia al uso de su TOBA para la evaluación:

(11) [...] pienso que la nueva brújula de la conversación me ayuda. Empecé con el contexto de la conversación y el tipo de interacción (transaccional) para saber qué vocabulario me ayudaría a entender la conversación.

En la evaluación de la segunda conversación, Natalia comenta lo siguiente:

(12) no tengo elementos de emociones en mi brújula. Puede ayudar a entender la parte transaccional de la conversación, para saber vocabulario relevante, pero no me ayuda mucho a entender el contexto emocional e interpersonal.

En este fragmento, Natalia reconoce la ausencia de emociones en su TOBA para poder evaluar una conversación en la que se da la función interpersonal de la interacción. Sin embargo, el concepto del continuo que se ha desplegado en el aula tiene como objetivo que los estudiantes estén abiertos a las alteraciones que se producen en el discurso pese a encontrarnos ante situaciones comunicativas donde se espera una u otra función sin dar lugar a los posibles cambios que se pueden producir a lo largo de la interacción. En la verbalización (12) Natalia, indirectamente, nos aporta indicios claros de que el concepto de continuo está emergiendo pese a declarar que la TOBA no le está ayudando a entender las emociones de uno de los participantes en la conversación.

En cuanto al concepto de los roles de los participantes, igual que en la evaluación que hace en la fase de visibilización, no se hace una mención directa a la diferencia entre roles sociales y psicológicos o a los roles complementarios o no complementarios que interactúan en la conversación. Además, de forma muy semejante a (9), comenta cómo la detección por parte de la cliente de la alteración del rol social del dependiente permite que la cliente tome la decisión correcta de evitar tener una interacción en ese preciso momento:

(13) es posible que la acción de evitar la tienda fuera la decisión correcta para la cliente para evitar el enojo del dueño.

### **5.2.3.2 Análisis del desarrollo de la toma de conciencia de la conversación oral**

En este apartado, se presenta el análisis de las categorías estables y variables de las tres conversaciones. Para cada una de estas, se presentan, en primer lugar los elementos estables en cada conversación antes y después de la fase de confrontación.

Posteriormente se comentan los elementos que aparecen antes de la fase de confrontación y ya no vuelven a aparecer en la fase de transformación y, por último, se exponen los elementos o categorías emergentes que aparecen únicamente en la fase de transformación.

### **5.2.3.2.1 Conversación #1**

Las características presentes en los datos de verbalización de Natalia que se mantienen estables antes y después de la fase de confrontación corresponden a la descripción de eventos transaccionales relacionados con el objetivo inicial de la conversación (14):

(14a) “consiguieron su objetivo. Las mujeres de la mesa **pidieron comida y una bebida y las recibieron**, y después **recibieron la cuenta y pagaron**” / “El objetivo de las clientes era **comer pizza, beber y pagar**”

(14b) “la clienta **le preguntó al camarero** para mejorar su experiencia de pedir comida y comer. Ella también usaba sus manos y **le mostró el menú al camarero** para ser muy clara” / “una cliente **le mostraba el menú al camarero** mientras pedía la comida y usó sus dedos para identificar lo que quería además de lo que dijo. **Le preguntó al camarero** para hacer clarificaciones”

#### ***Elementos variables: ausentes en la fase de transformación***

En cuanto a los elementos que afloran en la información previa a la fase de confrontación y no vuelven a aparecer en los datos de la fase de transformación, Natalia destaca en la primera de las conversaciones los aspectos fónicos (15), tanto de los participantes como del contexto general en el que se produce la conversación:

(15a) fue difícil entender la conversación porque **el audio era de baja calidad**.

(15b) el restaurante **era muy ruidoso**.

Estas referencias a los aspectos fónicos, que aparecen también en los datos aportados por Natalia a su perfil personal cuando se le pregunta por sus puntos débiles en la conversación oral, desaparecen de su discurso después de la fase de confrontación.



### *Elementos variables: emergentes en la fase de transformación*

En cuanto a los elementos que emergen en el discurso del aprendiz después de la fase de confrontación sin tener constancia de que se haya hecho referencia a estos antes de fase de confrontación destacamos dos.

En primer lugar, y pese a tratarse de una conversación transaccional prototípica, Natalia añade a los participantes detectados en la conversación (16) y su relación con el objetivo que tienen, el camarero:

(16a) “el objetivo del **camarero** era servir a las clientes.”

De esta manera, la percepción de los elementos que constituyen la conversación oral y su relación con el objetivo comunicativo que poseía Natalia, se enriquece con la presencia de los dos grupos que participan (dos clientas y un camarero) y no solo con el de las clientas como sucede en los datos obtenidos en la fase de visibilización.

Además, Natalia utiliza el concepto transaccional en su discurso (17) dos veces:

(17a) “Los participantes consiguen su objetivo en esta **conversación transaccional** y podemos ver el éxito cuando las clientes comen, beben, y pagan.”

(17b) “Empecé con el contexto de la conversación y **el tipo de interacción (transaccional)** para saber qué vocabulario me ayudaría a entender la conversación.”

En (17a) hace un uso más detallado de la conversación de manera que no resulte tan general. En (17b), en referencia al nivel de comprensión que tiene de esta conversación, el uso del término ‘transaccional’ sirve como anclaje para avanzar qué elementos léxicos aparecerán y le ayudarán a comprender la conversación.

### 5.2.3.2.2 Conversación #2

#### *Elementos estables en la fase de visibilización y transformación*

En relación a si los participantes de la conversación consiguen su objetivo, Natalia mantiene de forma estable la descripción de eventos transaccionales/interpersonales relacionados con el transcurso de la conversación (18):

(18a) “El cliente solamente **quería sus bebidas, y las recibió**, sí, pero él también **recibió la humillación.**” / “El cliente solamente **quería beber su café y agua con gas.** Es la verdad que **recibió estas bebidas, pero el camarero también le avergonzó**”

Sin embargo, se aprecia un matiz que altera el foco sobre la visión de los participantes detectados en la conversación (16):

(16b) “pero **él** [el cliente] también recibió la humillación.”

(16c) “pero **el camarero** también le avergonzó”

En estos ejemplos, podemos observar cómo la estudiante amplía el foco en su análisis para situar a los dos participantes como iguales dentro del evento comunicativo, sin centrarse en uno de los dos de forma exclusiva, ampliando así su percepción de los roles que participan.

#### *Elementos variables: ausentes en la fase de transformación*

Por otro lado, continuamos apreciando la aparición -antes de la fase de confrontación- y desaparición de la evaluación posterior a la fase de confrontación de aspectos fónicos (15) relacionados con las estrategias de los participantes en la conversación:

(15c) “el cliente hablaba **con mucha rapidez.**”

(15d) “El camarero hablaba **con más claridad** para ser entendido por el cliente”

### ***Elementos variables: emergentes en la fase de transformación***

En la evaluación de esta conversación, Natalia incorpora al uso de estrategias para la comunicación la identificación del tipo de discurso en el que se insertan (19) -en este caso, antes de una fase interpersonal-:

(19a) “**Antes de enojarse**, el camarero también utilizaba la estrategia de **usar buenas maneras con el cliente.**”

Por último, se produce un cambio de valoración de la conversación al pasar de la percepción de las acciones (20) a la expresión de emociones (21) en los participantes:

(20a) “**las acciones del camarero** me sorprendieron muchísimo y me llamaron especialmente la atención”

(21a) “lo que me llama especialmente la atención en esta conversación es **las expresiones en las caras del cliente y del camarero. Podía ver sus emociones** sin entender todo lo que dijeron.”

### **5.2.3.2.3 Conversación #3**

#### ***Elementos estables en la fase de visibilización y transformación***

En la tercera conversación no se aprecian elementos que apunten hacia un aumento de la toma de conciencia de la conversación oral en el discurso de Natalia. En cambio, hay algunas características que se mantienen estables antes y después de la fase de confrontación. Podemos ver cómo se mantiene la percepción de las emociones de uno de los participantes (30) en relación a un evento interpersonal:

(21b) “Pero ella probablemente tenía éxito porque no entró la tienda con un dependiente **tan enojado**. Ella le miraba y le escuchaba y evitó la conversación.” / “Pero es posible que la acción de evitar la tienda fuera la decisión correcta para la cliente para evitar **el enojo del dueño.**”

### ***Elementos variables: ausentes en la fase de transformación***

Por otro lado, seguimos encontrando referencias a elementos fónicos antes en la fase de visibilización que desaparecen de la evaluación de las conversaciones en la fase de transformación:

(15e) “El hombre que estaba tan enojado **hablaba con mucha rapidez**”

### ***Elementos variables: emergentes en la fase de transformación***

Uno de los datos que nos llama la atención -aunque solo tengamos un ejemplo de ello en las tres conversaciones- en el discurso de Natalia es la desaparición en el discurso después de la fase de confrontación de una interpretación del contexto (22) por parte de uno de los participantes:

(22a) “Para la clienta, ella quería entrar la tienda y probablemente hablar con el dependiente. Pero **no entró la tienda después de ver el dependiente gritando por teléfono**”

### **5.2.3.3.4 Resumen**

Para concluir el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario de evaluación de tres conversaciones orales por parte de Natalia, presentamos un resumen de los datos más destacados del análisis al tratarse de tres conversaciones diferentes y con el objetivo de resumir los hallazgos de este apartado. En primer lugar, se hará referencia a los elementos que se mantienen estables entre la fase de visibilización y la de transformación. Posteriormente, detallaremos los elementos variables que emergen en la fase de visibilización pero no vuelven a aparecer en la fase de transformación. Por último, se expondrán los elementos que emergen en la fase de transformación que no aparecían en la fase de visibilización.

Dentro de los elementos que aparecen en la fase de visibilización y se mantienen estables en la percepción que tiene Natalia de la conversación, destacamos dos como principales. El primero de ellos es la descripción de eventos transaccionales relacionados con el objetivo inicial de la conversación y la descripción de eventos que se producen en la conversación tanto transaccionales como interpersonales.

Como elementos de la evaluación de las conversaciones que se producen durante la fase de visibilización y no vuelven a aparecer posteriormente, destacamos tres aspectos principales. En primer lugar, Natalia utiliza aspectos fónicos de la conversación de forma recurrente (hasta cinco apariciones en total en las tres conversaciones), poniendo así el foco de su percepción en cuestiones relacionadas con la pronunciación y fluidez de los participantes. Además, en caso muestra como anclaje para su comprensión las acciones que realizan los participantes, centrándose así en los elementos transaccionales. En otro, realiza una interpretación del contexto por parte los participantes, anticipando de esta manera las acciones que realizarán en el desarrollo de la conversación. De estos tres aspectos, destacamos únicamente el tercero de ellos como un elemento valioso en la toma de conciencia de la conversación oral, siendo los otros dos elementos que asociaremos con una visión de la conversación de carácter superficial.

Por último, exponemos los elementos que afloran en la dimensión verbal al realizar la evaluación de las conversaciones orales en la fase de transformación:

1. aparición del concepto de continuo T/I: uso parcial, referencia al valor transaccional
2. aparición del concepto de los roles de los participantes: uso parcial
3. ampliación del foco en los participantes: relación con el objetivo de la conversación

#### **5.2.4 Análisis de los datos de producción: toma de conciencia comunicativa en la conversación oral**

A continuación, presentamos los datos relativos al análisis de los datos de producción<sup>52</sup> durante la representación de los *escenarios* en los que participa Natalia (*VIS\_escenario\_grupoD* y *TRA\_escenario\_grupoD*). El análisis de la estructura interna de cada uno de los escenarios representados por Natalia se realiza mediante la revisión de

---

<sup>52</sup> el Anexo V contiene la transcripción completa de los escenarios de Natalia. En la numeración de las líneas, a un mismo turno de habla le corresponden varias líneas en la transcripción.

las secuencias temáticas y siguiendo el análisis que se ha llevado a cabo en los datos de definición y verbalización. Ponemos el foco en las categorías estables y variables para este tipo de datos tanto en la fase de visibilización como en la de transformación mediante la comparación del análisis de los escenarios que se ha llevado a cabo en el apartado anterior. En cada uno de los elementos que se analizarán (estables y variables), en primer lugar, se presenta un análisis tomando el escenario de forma global y considerando a las dos participantes como un solo elemento de la unidad dialogal. A continuación, el análisis de los elementos estables y variables pone el foco en la actuación individual de, en este caso, Natalia.

### ***Elementos estables en la fase de visibilización y transformación***

Dentro del análisis global del escenario, el primero de los elementos estables entre las dos fases es el uso de una secuencia nuclear con temática transaccional como inicio y cierre del escenario (sin contar con la secuencia marco de apertura). Tanto en el escenario 1 como en el escenario 2, una vez realizada la secuencia marco, se inicia con una secuencia temática que revela el claro objetivo transaccional. Cabe destacar que en el escenario 2 hay dos pequeñas intervenciones (una iniciada por cada una de las participantes) -que serán analizadas como emergentes en los elementos variables- que no se desarrollan más allá de unos turnos interpersonales antes de iniciar la petición de transacción por parte de Dafne y, por lo tanto, no sustituyen el nivel temático predominante. Además, en ambos escenarios la participante que quiere obtener un bien en la transacción (Dafne en ambos casos) interrumpe la temática anterior para volver a centrar la conversación en la temática transaccional.

A nivel individual, Natalia pierde el hilo temático de la conversación transaccional en ambos escenarios, elemento que fuerza que Dafne, al final de estos, tenga que recurrir a dos intervenciones (línea 32 en el primer escenario y 37 en el segundo) para llamar la atención, de forma sutil, a Natalia para volver al objeto de la transacción (el café y la bolsa).

### ***Elementos variables: ausentes en la fase de transformación***

A nivel global, en el escenario de la fase de transformación no se producen secuencias nucleares con temática transaccional que se den sin la intervención de fragmentos interpersonales. Las secuencias del primer escenario son más robustas a nivel temático ya que no hay tantas interrupciones -secuencias laterales- que podamos asociar a un uso interpersonal de la lengua.

A nivel individual de Natalia, no observamos elementos ausentes en la fase de transformación que se hayan dado en la de visibilización.

### ***Elementos variables: emergentes en la fase de transformación***

En el segundo escenario emergen un mayor número de subsecuencias laterales externas en las secuencias temáticas transaccionales que alcanzan un tamaño aproximado al de un par adyacente y que no alteran el seguimiento de la transacción. En las líneas [3-4] iniciada por Dafne y en las líneas [7-9] iniciada por Natalia:

#### *Extracto 1*

3. Dafne: Bien...eres de aquí en Pamplona
4. Natalia: Sí yo he vivido en Pamplona por muchos años
5. Dafne: ok..sabes ¿dónde puedo comprar una bolsa para limpiar el excremento
6. de mi perro?
7. Natalia: ohhh me encantan los perros
8. Dafne: es Koda
9. Natalia: ohh Hola koda! Me encantan los perros...sí yo soy jardinera en este
10. parque y no sé si hay tiendas para comprar bolsas cerca de aquí pero pienso
11. que tengo una bolsa de plástico en mi carro que, no es muy lejos
12. Dafne: sí, porque no quiero salir del parque con mi perro pero si es posible me
13. encantaría

*(TRA\_scenari0\_grupo\_D)*

Además, aparecen otras subsecuencias laterales externas (líneas 14-20, 20-24 y 24-34) que podríamos considerarlas una unidad temática diferente, pero, al encontrarse intercalados entre la secuencia transaccional, los categorizamos como apoyos interpersonales que cumplen la función de afianzadores de la relación entre los hablantes. Los apoyos que se inician en las líneas 14 y 24 los inicia Natalia y el que empieza en la línea 20 lo inicia Dafne:

14. Natalia: sí, yo pienso que puedo hacer esto...eh ¿de dónde eres?
15. Dafne: soy de Nueva York en los Estados Unidos
16. Natalia: sí sí bueno yo nunca he visitado los Estados Unidos
17. Dafne: ¿no? debes viajar es muy bonito
18. Natalia: yo quiero hacerlo pero no no tengo mucho dinero...odio mi trabajo
19. Dafne: sí, no tengo mucho dinero también pero decidí a viajar aquí porque
20. siempre he soñado de viajar a España y soy nueva a la ciudad...¿tienes
21. recomendaciones?
22. Natalia: Pues, sí hay hay eh... muchos restaurantes que puedo recomendarte,
23. especialmente en la plaza del castillo ah... y la plaza de los toros también hay
24. muchos lugares. ¿Por cuánto tiempo has estado en Pamplona?
25. Dafne: Solo un mes
26. Natalia: ¿Solo un mes? Eh, ¿eres estudiante o...?
27. Dafne: sí, estoy estudiando español en la universidad
28. Natalia: ¡Qué bueno! ¡Qué bueno!
29. Dafne: ¿Hablas otras lenguas como inglés?
30. Natalia: sí, yo hablo un poquito de inglés pero no es perfecto
31. Dafne: ah genial
32. Natalia: sí y yo....probablemente tú hablas inglés también, porque eres
33. estadounidense
34. Dafne: pero estoy aquí para practicar mi español
35. Natalia: pues yo puedo mostrarte la ciudad si tienes tiempo y quieres practicar
36. tu español
37. Dafne: ah, sí tal vez pero también no tengo mucho tiempo...

*(TRA\_scenari\_grupo\_D)*



Las secuencias laterales externas para moverse del contenido transaccional al interpersonal que efectúa Natalia en las líneas 7, 14 y 24 se inician a través de una oración exclamativa en la que muestra su amor hacia los perros (línea 7) y a través de una pregunta a Dafne en la que se interesa por su nacionalidad y por el tiempo que lleva en Pamplona (líneas 14 y 24).

En resumen, a diferencia de la actuación de Natalia en el escenario 1, en el que predominan las secuencias nucleares temáticas sin una notable presencia de secuencias laterales, en el escenario 2 observamos -tanto a nivel global como individual- el uso frecuente de secuencias laterales externas que interrumpen la temática transaccional para incluir elementos interpersonales en la conversación.

### **5.3 Análisis de datos: Wanda**

En este apartado presentamos el análisis de los datos de Wanda. En primer lugar, presentamos una pequeña introducción al perfil de la estudiante a través de sus datos personales. En segundo lugar, presentamos el análisis de los datos de definición, que incluyen el cuestionario y la OBA realizados en la fase de visibilización y la TOBA y la reflexión final realizadas en la fase de transformación. En tercer lugar presentamos los datos de verbalización, formados por las evaluaciones de las tres conversaciones orales. Por último, presentamos el análisis de los datos de producción, que están formados por los dos escenarios que se realizaron en el aula durante la fase de visibilización y de transformación.

#### **5.3.1 Datos personales**

Wanda, tal como muestran sus datos en el cuestionario de información personal (*VIS\_personal\_Wanda*) es una estudiante de ingeniería con un *minor* en español. Su primer curso de español lo realizó en la *Middle School* (de 10 a 14 años) y en su etapa de High School (de catorce a dieciocho años) hizo tres cursos. Además, durante esta época tomó un curso de AP y su correspondiente examen, en el que obtuvo una valoración de cuatro sobre cinco.

En su ámbito familiar y personal no hay personas que hablen español como primera lengua y con las que interactúe utilizando sus conocimientos de la lengua. El español es la única lengua extranjera que ha estudiado.

Sus expectativas para el curso de comunicación y cultura son mejorar las habilidades conversacionales y la capacidad para comprender la lengua. Para finalizar, Wanda comenta que últimamente no ha tomado clases que se centren en la gramática y, por lo tanto, se siente con poca práctica para este curso.

#### **5.3.2 Análisis de los datos de definición**

En este apartado presentamos el análisis de los datos de definición de Wanda siguiendo la misma estructura que para los datos de Natalia. Por lo tanto, el análisis se dividirá en dos: una parte para el desarrollo de los conceptos del continuo y los roles y otra para documentar la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral. Primero,

se presenta el análisis del desarrollo de los dos conceptos mediante el esquema de codificación multidimensional y, posteriormente, el análisis de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral mediante el estudio de las categorías estables y variables antes y después de la fase de confrontación en la OBA y la TOBA.

El análisis del desarrollo de los dos conceptos se presenta de dos formas: en primer lugar, analizamos el cuestionario y las reflexiones finales -mediante el esquema de codificación que se ha presentado en el apartado 4.6.1- ya que corresponden a un tipo de datos de definición en el que la estudiante ofrece, de forma escrita en el cuestionario y de forma oral en las reflexiones finales, lo que en otras investigaciones (García, 2012: 41) se ha considerado como la cualidad orientadora y muestra de la conciencia y comprensión del alumno sobre -en nuestro caso- los dos conceptos elegidos para el desarrollo de la toma de conciencia de la conversación oral.

En segundo lugar, y como novedad en nuestra investigación, añadimos como datos de definición las representaciones mediante OBA y TOBA que los estudiantes crean en las fases de visibilización y transformación. Este análisis se hará usando el mismo esquema de codificación que utilizamos para el cuestionario y la actividad de reflexión -ya que nos permitirá observar si el tipo de información que emana a nivel conceptual es la misma cuando usamos dos tipos de datos de definición diferentes-.

El análisis de las categorías estables y variables para documentar la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral en los datos de definición se realiza únicamente con el análisis de las bases de orientación antes y después de la fase de confrontación ya que las consideramos la fuente de datos principal para los datos de definición.

### **5.3.2.1 Análisis del desarrollo conceptual para el continuo T/I y los roles de los interlocutores**

A continuación, presentamos el análisis del desarrollo de los dos conceptos que se han trabajado en la fase de confrontación: el continuo T/I y los roles de los interlocutores. En primer lugar, realizamos el análisis de los datos obtenidos en la fase de visibilización

y transformación con las actividades del cuestionario inicial sobre la conversación y las reflexiones finales de Wanda.

### 5.3.2.1.1 Análisis del cuestionario y las reflexiones finales

En este apartado vamos a presentar, en primer lugar, el esquema de codificación multidimensional con los datos obtenidos para Wanda en sus datos de definición en el cuestionario inicial<sup>53</sup>. Posteriormente, presentamos el esquema de codificación resultante de los datos obtenidos en la entrevista de reflexión final. Después de cada uno de los esquemas con los valores obtenidos, comentamos todos los datos que nos parecen relevantes para determinar la definición de conversación oral que posee la estudiante tanto en la fase de visibilización como en la de transformación:

<i>Cuestionario inicial / fase de visibilización</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 35. Valores de los datos de definición en el cuestionario inicial de Wanda en la fase de visibilización

Wanda no presenta en su discurso de los datos de definición ningún elemento que se corresponda con el concepto del continuo T/I o el de los roles de los participantes en la conversación oral. Destacamos, sin embargo, uno de los comentarios que Wanda hace sobre la conversación que nos parece relevante analizar en referencia a las funciones de la conversación:

(23) el vocabulario es importante durante las conversaciones porque es difícil a comunicar sin las palabras. También, (23a) es importante que sea un sujeto interesante porque puedo hablar

---

<sup>53</sup> el Anexo III contiene los datos completos del cuestionario inicial de Wanda.

más son mis intereses. En las conversaciones, las personas tienen que escucharles a las otras para tener una conversación buena.

En (23a), Wanda comenta que, además del vocabulario que se use durante la interacción oral, el tema<sup>54</sup> es también un aspecto relevante ya que si se acomoda a sus intereses tiene mucho más que decir. Esta visión de la conversación desvela la función interpersonal que subyace en la comprensión que Wanda tiene. Al ser preguntada por la conversación oral, inmediatamente la asocia con una conversación informal en la que intercambia ideas u opiniones sobre un tema determinado, dejando de lado el aspecto transaccional. Como comenta en otro de los fragmentos del cuestionario:

(24) [Una conversación] Es cuando dos personas o más hablan sobre algo.

Además, en las respuestas al cuestionario, Wanda muestra como una de sus mayores preocupaciones en la conversación oral, la comprensión oral de los participantes durante el desarrollo de la interacción:

(25a) Es más importante que las personas les escuchen a las otras durante la conversación. Es muy difícil a tener una conversación cuando no entiendes lo que dicen los otros.

(25b) Escucho muy bien a los otros cuando ellos hablan porque necesito prestar mucho atención.

(25c) Una conversación es cuando personas hablan y pueden entender lo que dicen los otros.

En la tabla 37 podemos ver los valores de Wanda en la fase de transformación.

---

<sup>54</sup> interpretamos que a lo que se refiere ella mediante el uso de la palabra *subjecto* es realmente el tema de la conversación.

<i>Reflexiones finales / fase de transformación</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 36. Valores de los datos de definición en las reflexiones finales de Wanda en la fase de transformación

En los datos obtenidos mediante el cuestionario de reflexión cuando Wanda aporta su visión, de nuevo, de la conversación oral una vez ya ha realizado todas las actividades de la fase de transformación, podemos observar que la toma de conciencia del concepto de continuo es parcialmente funcional y la de los roles de los participantes es, únicamente, perceptual.

Para empezar, Wanda considera que la visión que ha obtenido de la conversación oral tiene un mayor nivel de elementos a considerar y de complejidad que la que ella percibía en sus respuestas al cuestionario inicial:

(26a) Ahora tengo más información sobre las conversaciones y también los objetivos, roles y las estrategias entonces es más sobre la conexión entre las personas y los niveles diferentes de la conexión

(26b) [...]ahora pienso que las conversaciones son más complicados del pasado [...] tiene muchas partes que pueden conectar y estas representan los roles, objetivos o estrategias que usan las personas conversación

En esta primera referencia a los roles de la conversación es puramente superficial, ya que Wanda solo se refiere al término sin desarrollarlo y, por lo tanto, se quedaría en un nivel de toma de conciencia perceptual. En el siguiente ejemplo (27) Wanda reconoce que tiene una mayor conciencia de los roles de los hablantes y pone un ejemplo en el que utiliza algunos de los términos asociados tanto con las funciones del continuo como con los tipos de roles, mostrando, de esta manera, que no están del todo integrados a su

comprensión. En (27a) se refiere a la alternancia entre las funciones transaccionales e interpersonales que se pueden dar en una conversación, asumiendo así el continuo que existe en las interacciones, sin embargo, si continuamos en (27b) podemos ver cómo asocia el rol social al intercambio de funciones, dejando dudas sobre si ha integrado ambos conceptos.

(27) Puedo entender qué está pasando con los pensamientos de otras personas y las situaciones y los roles como si una persona si yo estoy (27a)en una transacción con otra persona es más... como profesional pero también puede ser interpersonal o (27b)social si hay preguntas más sobre la vida y puedes cambiar tu rol y tu objetivo durante una conversación.

El último de los fragmentos relevante del cuestionario de reflexión de Wanda es el que hace referencia a los cambios producidos en su OBA y donde se puede ver, de forma similar a (27), que Wanda incorpora los conceptos sin profundizar en su desarrollo por separado, ya que da muestras, de nuevo, de que aglutina ambos conceptos sin dejar claro el uso de cada uno de ellos:

(28) al principio yo tuve los objetivos diferentes como pedir, dar, aprender y compartir y las características y elementos que incluye algunas estrategias pero ahora tengo los roles y los objetivos y hay profesional transacción social y interpersonal y la conversación está entre dos de estos y puede cambiar la ubicación en la brújula. Entonces también tengo pedir, escuchar, aprender y compartir y hay algunas estrategias y cosas que están en todas las conversaciones, como pensar es muy importante y tener paciencia entonces sí, me ayudan más, como esto.

### **5.3.2.1.2 Análisis de la OBA y la TOBA**

A diferencia de la OBA y TOBA de Natalia, que debido a su complejidad en el diseño requería de un modelo para poder seguir el análisis, en el caso de Wanda creemos que las representaciones no necesitan un modelo para guiarse en el análisis. Esto es debido a que su TOBA no guía pero nombra o ejemplifica parcialmente los elementos presentes en su representación (tal como se ha descrito en el apartado 5.1 de este capítulo de análisis) y, por lo tanto, se trata de una representación estática de la conversación oral ya que:

1. no hay una progresión de procesos que se den en la representación (primero, un elemento; después, otro)
2. no existe un dinamismo en relación al vínculo entre los elementos representados.

A continuación, presentamos conjuntamente la OBA y TOBA de Wanda:



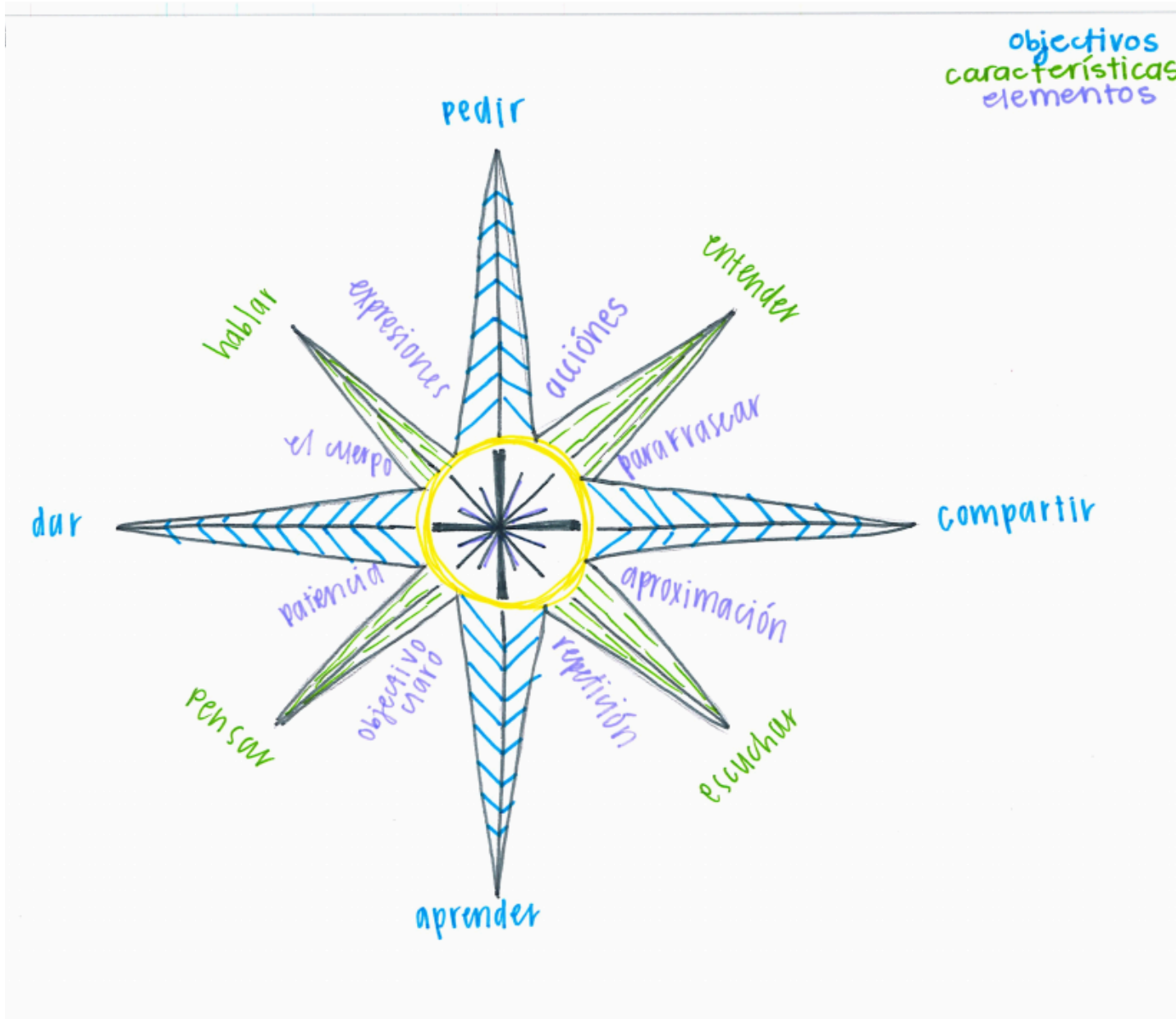
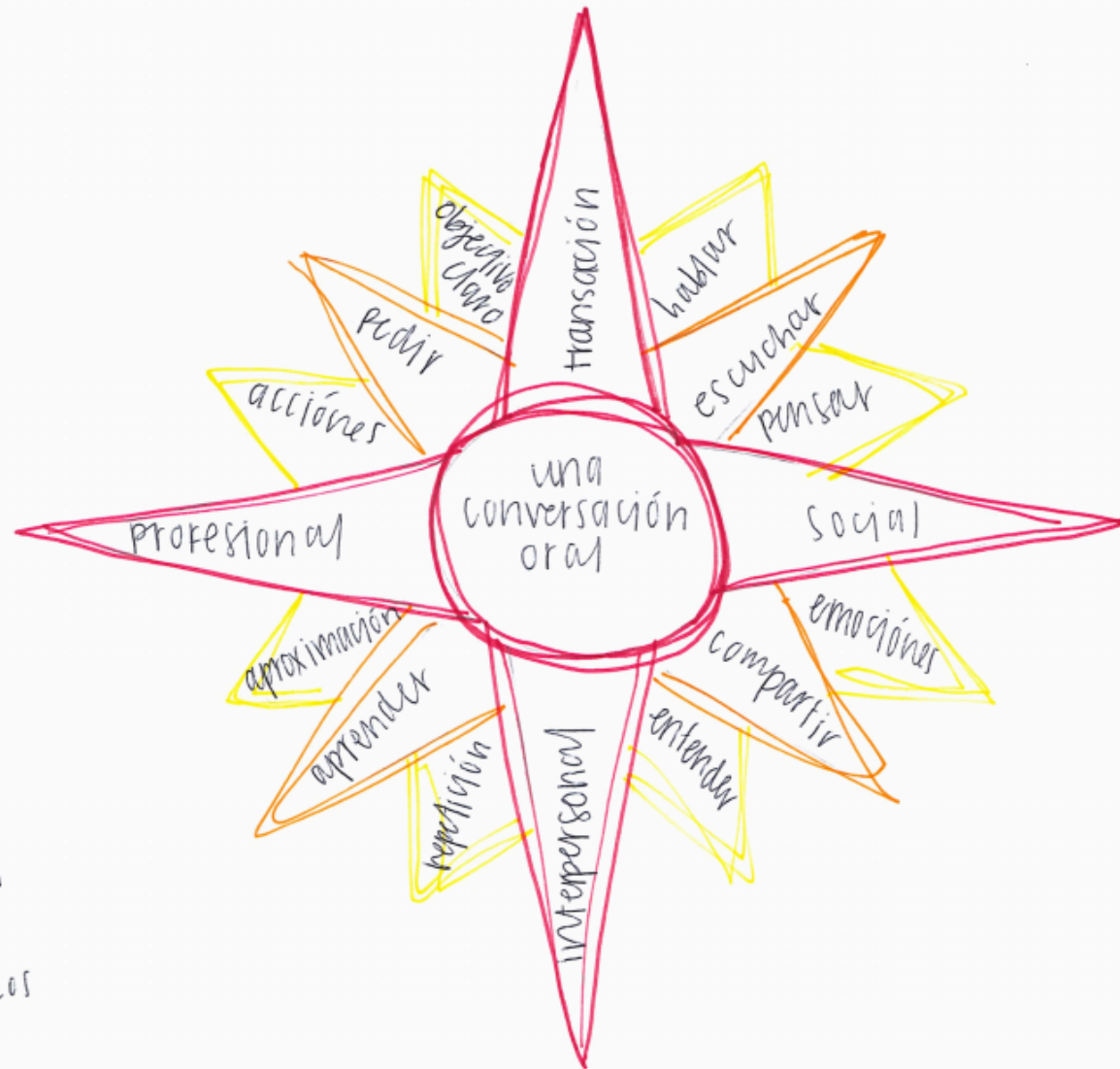


Figura 34. VIS\_OBA\_Wanda

• siempre escuchar,  
pensar, tener paciencia



• las estrategias  
- parafrasear  
- aproximación  
- repetición  
- medios no  
lingüísticos

Figura 35. TRA\_TOBA\_Wanda

En este apartado se presenta, en primer lugar, el esquema de codificación multidimensional con los datos obtenidos de Wanda en la OBA. En segundo lugar, se presenta el esquema de codificación resultante de los datos obtenidos en la TOBA. Después de cada uno de los esquemas con los valores relacionados con la toma de conciencia de los conceptos, comentamos todos los datos que nos parecen relevantes para determinar la toma de conciencia de los dos conceptos presentados tanto en la fase de visibilización como en la de transformación.

<i>OBA / fase de visibilización</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 37. Valores de los datos de definición en la OBA de Wanda en la fase de visibilización

Como podemos ver en la tabla 38, Wanda no da muestras de elementos que podamos relacionar con el concepto del continuo T/I y de los roles de los participantes.

La estructura de su representación no da lugar a establecer relaciones entre los elementos que conforman su visión de la conversación oral, más allá de los tres niveles de categorías que utiliza. Aunque en un primer momento se podría argumentar que dar y pedir forman parte de la función transaccional en la conversación, el hecho de que no estén relacionados entre ellos de alguna forma -más allá de constar como dos de los cuatro objetivos que Wanda asocia a la conversación oral- y que los otros dos no sean claramente asociables a la otra función que desarrollamos en el concepto del continuo -la interpersonal- hace que descartemos estas etiquetas como indicadores de una toma de conciencia perceptual.

Por otro lado, no hay ningún tipo de elemento que se pueda asociar -de forma directa o indirecta- con el concepto de los roles de los participantes.

A continuación presentamos los valores de los datos obtenidos al analizar la TOBA de Wanda:

<i>TOBA / fase de transformación</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 38. Valores de los datos de definición en la TOBA de Wanda en la fase de transformación

Los datos que obtenemos en la TOBA de Wanda son muy similares a los que nos hemos encontrado en la OBA. Se produce la aparición de cuatro elementos relacionados con cada uno de los conceptos presentados en la fase de confrontación -*transacción e interpersonal* relacionado con el del continuo; *social y profesional* con el de los roles de los participantes- y, además, su posición central en la TOBA ya que desplaza el resto de objetivos y características a los niveles inferiores. Sin embargo, aunque parezca una posición central de los conceptos, no se produce ningún indicio de su despliegue. Por lo anterior los consideramos parciales tanto en la toma de conciencia como en el tipo perceptual que presenta.

De la misma forma, aparece un nuevo elemento en la TOBA que Wanda sitúa en los elementos de la conversación, las emociones, que, se podría vincular su emergencia con el posible desarrollo del concepto de los roles -en su uso psicológico- o con el desarrollo del concepto del continuo -en la función interpersonal-.

### **5.3.2.2 Análisis de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral**

A continuación, presentamos el análisis de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral mediante la observación de los elementos estables y variables en las bases de orientación de Wanda antes y después de la fase de confrontación. En primer lugar, se analizan los elementos estables tanto en la OBA como en la TOBA. En segundo lugar, se analizan los elementos variables que no aparecen en TOBA. Por último, se analizan los elementos variables que emergen en la TOBA.

#### ***Elementos estables en la OBA y en la TOBA***

En el análisis de las categorías estables tanto en la OBA como en la TOBA de Wanda, encontramos dos elementos que se mantienen en ambas representaciones: el diseño de tres niveles para los objetivos, características y elementos de la conversación; y algunas de las etiquetas que forman parte de las características y elementos de la conversación.

El primer elemento en cuanto al diseño se refiere que se mantiene estable en la OBA y la TOBA de Wanda es la estructura en forma de estrella que presentan ambas representaciones. Las dos están organizadas en tres niveles, que Wanda detalla en su OBA incluyendo una nota en la parte superior a modo de leyenda en la que identifica los colores que van a referirse a los objetivos, las características y elementos de la conversación oral que son relevantes para ella. La leyenda no aparece en la TOBA, sin embargo, la estructura (pese a contener colores diferentes) sigue el mismo patrón: cuatro elementos para representar los objetivos de la conversación, cuatro elementos para representar las características y ocho elementos para representar los elementos de la conversación.

El segundo elemento que se mantiene estable son algunas de las etiquetas que forman parte de los niveles de las características y los elementos de la conversación. En el nivel de las características, se mantienen estable en la OBA y la TOBA *escuchar*. En el nivel de los elementos de la conversación, se mantienen estables en la OBA y la TOBA *acciones, aproximación, repetición y objetivo claro*. Podríamos pensar, a priori, que Wanda no ha modificado estas etiquetas ya que mantiene su estatus en cada una de las

categorías -fruto de una reflexión- a pesar del desarrollo conceptual que se produce en la fase de contradicción, sin embargo, creemos que su estabilidad en ambas representaciones se debe a que la inclusión de nuevas categorías en la TOBA ha hecho mover hacia niveles inferiores las que había en la OBA y estas han sido las que ha considerado apropiado mantener en su lugar original.

### ***Elementos variables: ausentes en la TOBA***

En cuanto a los elementos que aparecen en la OBA pero ya no vuelven a aparecer en la TOBA, se han identificado dos: la leyenda que relaciona los objetivos, características y elementos con un color de las etiquetas presentes en la punta de la estrella y dos etiquetas referidas a objetivos y elementos de la conversación.

Como se puede observar en la TOBA de Wanda, la leyenda que asocia los tres niveles de la estrella que representa la conversación oral ya no aparece en su TOBA. Sin embargo, se puede interpretar que los tres niveles que aparecen en esta siguen un desarrollo si no igual, similar. A simple vista es posible apreciar cómo los elementos van disminuyendo en relevancia a medida que aparecen ya que unos aparecen detrás de otros.

Por otro lado, hay dos etiquetas referidas a los objetivos y los elementos de la conversación que desaparecen de la TOBA. El objetivo con la etiqueta *dar* ya no aparece en la TOBA. Asociamos esta ausencia a la simplificación que ha hecho la estudiante al incluir en la TOBA -como comentaremos en la sección siguiente- la etiqueta *transacción*. Esta se puede entender como un intercambio de información en la que un interlocutor da una información que otro pide. De aquí que la inclusión de la etiqueta *transaccional* pueda ser uno de los motivos de la ausencia de *dar*. Sin embargo, la etiqueta *pedir*, que, de la misma forma que *dar*, se puede asociar a la función transaccional, sigue apareciendo dentro de las características de la conversación (en el segundo nivel).

De la misma forma, la etiqueta *expresiones* dentro de los elementos de la conversación ya no aparece en la TOBA. Esta se entiende como el repertorio lingüístico del que

dispone la estudiante cuando interactúa en una conversación y no tiene rastro de su inclusión en la TOBA utilizando una etiqueta que pueda referirse al mismo aspecto.

### ***Elementos variables: emergentes en la TOBA***

Por último, analizamos los elementos que aparecen en la TOBA por primera vez o se transforman de la OBA a la TOBA. En esta sección encontramos varias categorías que emergen de forma significativa:

1. aparición de la *conversación oral* como elemento central de la TOBA
2. aparición del concepto de continuo T/I
3. aparición del concepto de los roles de los participantes
4. aparición de elementos siempre presentes en la conversación oral
5. aparición de una nueva categoría dentro de la conversación oral: estrategias

El primer cambio significativo que observamos en la TOBA es la inclusión de la etiqueta *una conversación oral* dentro del círculo que forma la estrella. Esta novedad en cuanto a la TOBA puede deberse a la relevancia que adopta el término para la estudiante después de realizar las actividades dentro de la secuencia de CBI para el desarrollo de la toma de conciencia conversacional.

En el nivel que representaba los objetivos de la conversación, las cuatro etiquetas que contenía la OBA se desplazan -excepto *dar*, que desaparece- a niveles inferiores y los cuatro lugares quedan ocupados por cuatro términos que relacionamos directamente con la presentación de conceptos que se produce en la fase de confrontación: *transacción*, *interpersonal*, *profesional*<sup>55</sup> y *social*. Sin embargo, no hay ninguna indicación que amplíe la concepción de estas.

---

<sup>55</sup>creemos que Wanda utiliza el término *profesional* en vez de *psicológico* para hacer referencia a los dos tipos de roles de los participantes en una conversación -psicológico y social-. A partir de aquí, tomaremos *profesional* como si hiciera referencia a *psicológico* ya que no hay referencias a su desarrollo y, por ello, creemos que se trata de una confusión.

En la parte superior izquierda de la estrella, aparecen tres etiquetas que en la OBA aparecían como características (*escuchar y pensar*) y elementos de la conversación (*tener paciencia*) en una misma frase: *siempre escuchar, pensar, tener paciencia*. Esta referencia separada de la estrella de la conversación puede deberse a que la estudiante las considera como elementos clave en el proceso de interacción en una conversación oral, otorgándoles una ubicación omnipresente en la representación ya que no los etiqueta y asocia una consideración continua dentro de la conversación.

En la parte inferior izquierda de la estrella, aparecen cuatro etiquetas que en la OBA aparecían como elementos de la conversación (parfrasear, aproximación, repetición, medios no lingüísticos<sup>56</sup>) y que ahora aparecen bajo la etiqueta de *las estrategias*. Igual que en el caso anterior, podría deberse a que la estudiante las considera cruciales para la conversación y, por eso, decide ubicarlas fuera de la estrella que representa la conversación oral.

### **5.3.3 Análisis de los datos de verbalización**

Los datos de verbalización que se usan en este apartado son las actividades donde los estudiantes evalúan tres conversaciones orales<sup>57</sup>. La presentación del análisis se va a realizar en dos pasos. En el primero, realizamos un análisis de las categorías estables y variables en los datos obtenidos con la evaluación de las tres conversaciones orales para obtener información sobre la toma de conciencia de la conversación oral. Después, analizamos los datos obtenidos con el esquema de codificación multidimensional para observar el desarrollo que se produce de cada uno de los dos conceptos.

#### **5.3.3.1 Análisis de las verbalizaciones con el esquema de codificación multidimensional**

En este apartado, primero se presenta el esquema de codificación multidimensional con los datos obtenidos de Wanda en las actividades de evaluación de tres conversaciones

---

<sup>56</sup> asociamos el uso de la etiqueta *medios no lingüísticos* con lo que en la OBA aparecía como *el cuerpo*

<sup>57</sup> el anexo IV contiene los datos completos de la evaluación de Wanda de las tres conversaciones orales.



orales en relación a los conceptos del continuo T/I y los roles de los participantes tanto en la fase de visibilización como en la de transformación. Después de cada uno de los esquemas se comentan los datos que consideramos relevantes para indagar en la formación de conceptos.

<i>evaluación de tres conversaciones orales / fase de visibilización</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 39. Valores de los datos de definición de Wanda en la fase de visibilización

Los datos relativos a las verbalizaciones de Wanda en las tres conversaciones de la fase de visibilización, como se observa en la tabla 40, no muestran evidencias de la toma de conciencia de los conceptos del continuo o de los roles de los participantes en la conversación.

En la segunda conversación, pese a no utilizar en ningún momento términos que desplieguen el concepto del continuo, Wanda hace referencia a la alteración de los elementos transaccionales para dar lugar a una función interpersonal mediante algunas referencias en sus verbalizaciones:

(29a) **No yo esperaba** que el camarero vertiera agua sobre el cliente.

(29b) **no era una situación normal.**

(29c) Las expresiones de las personas **han llamado mi atención**

Como podemos observar en los extractos anteriores, Wanda no tiene los recursos conceptuales necesarios para poder procesar los saltos dentro del continuo entre funciones de la conversación oral. Es por eso que utiliza expresiones de sorpresa y

evalúa una conversación oral que no sigue su cauce transaccional esperado como una situación que no es normal.

En cuanto al concepto de los roles de los participantes, tampoco encontramos rastros de este en las verbalizaciones de Wanda, pero destacamos la percepción que posee la estudiante en relación a estos:

(30a) Había algunos elementos de una conversación como los expresiones y los pensamientos.

(30b) Podía entender algunos de sus pensamientos por la cara.

En estos dos fragmentos de su verbalización podemos ver cómo Wanda habla de los pensamientos de uno o los dos participantes en la tercera conversación. Creemos que esta referencia se dirige a los momentos en los que la participante en la tercera conversación -que no se acaba produciendo- detecta el rol del tendero y valorando la situación, decide no participar. E

<i>evaluación de tres conversaciones orales / fase de transformación</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos</b>		
	<b>Continuo T/I</b>	<b>Roles</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 40. Valores de los datos de verbalización de Wanda en la fase de transformación

Los datos de las verbalizaciones de Wanda en las tres conversaciones de la fase de transformación, como se observa en la tabla 41, muestran que la estudiante presenta una toma de conciencia funcional parcial para el concepto del continuo y no presenta toma de conciencia del concepto de los roles de los participantes.

En la verbalización de la primera conversación, Wanda la identifica como transaccional y añade la etiqueta de profesional, que a lo largo de este análisis se ha asociado con los roles psicológicos -en los datos de definición- y con una característica de la función

transaccional -al desarrollarse en ámbitos profesionales generalmente-. Hasta aquí, se podría interpretar que la toma de conciencia es perceptual plena. Sin embargo, el hecho de hacer referencia a los elementos sociales dentro de la función interpersonal -que Wanda no enumera y, al tratarse de una conversación transaccional prototípica no se ven representados- nos deja dudas sobre si la toma de conciencia perceptual que se aprecia en este ejemplo se está dando de forma total o parcial.

(31) Era una conversación de transacción y profesional. Había algunos elementos sociales, pero por la mayoría, no era interpersonal.

En la segunda conversación Wanda, al volver a utilizar el concepto del continuo, da muestras de que su toma de conciencia al analizar esta conversación escala hasta la toma de conciencia funcional:

(32) Mi brújula me ayudó a entender cuando la conversación cambió de transacción a interpersonal.

Wanda reconoce que ha habido un cambio de lo transaccional a lo interpersonal, lo cual nos indica que su toma de conciencia ha subido con respecto a (31) pero no tenemos más información referente a su reconocimiento del salto que se produce desde lo transaccional a lo interpersonal. Es por eso que tomamos el nivel de conciencia funcional como parcial para el concepto del continuo.

En cuanto al concepto de los roles de los participantes, no tenemos datos que sostengan una toma de conciencia del concepto ni tan solo en su nivel perceptual. Como único dato relevante en esta dirección, nos encontramos con la referencia a las emociones que expresan los participantes en una conversación en la que sus roles esperados eran complementarios y a priori debían desplegarse en su faceta social de comprador-vendedor:

(33) Las caras de las personas tenían muchas emociones.

### **5.3.3.2 Análisis del desarrollo de la toma de conciencia de la conversación oral**

En este apartado, se presenta el análisis de las categorías estables y variables de las tres conversaciones. Para cada una de estas, se presentan, en primer lugar los elementos estables en cada conversación antes y después de la fase de confrontación. Posteriormente se comentan los elementos que aparecen antes de la fase de confrontación y ya no vuelven a aparecer en la fase de transformación y, por último, se exponen los elementos o categorías emergentes que aparecen únicamente en la fase de transformación.

#### **5.3.3.2.1 Conversación #1**

##### *Elementos estables en la fase de visibilización y transformación*

Las características presentes en los datos de verbalización de Wanda que se mantienen estables corresponden a la descripción de eventos transaccionales relacionados con el objetivo inicial de la conversación (34):

(34a) “Las chicas **recibieron la comida y las bebidas**. El camarero **recibió el dinero**.”

(34b) “El camarero **recibió su dinero** y las mujeres **recibieron su comida**.”

Además, Wanda hace referencia al conjunto de estrategias que utilizan los participantes durante la interacción y que ella contempla tanto en su OBA como en su TOBA para el análisis de la conversación:

(35a) Sí, ellos usaron muchas estrategias. Las chicas usaron gestos y el menú para comunicar claro.

(35b) yo podía usarla para identificar los objetivos y elementos de la conversación. También, yo la use [la OBA] para identificar las estrategias.

(35c) Las estrategias que usaban las mujeres están es mi brújula.

### ***Elementos variables: ausentes en la fase de transformación***

En las dos evaluaciones de la conversación 1 de Wanda, solo hay un elemento que aparece en la información relativa a la fase de visibilización y no vuelve a aparecer en los datos de la fase de transformación. Se trata del uso de la comunicación no verbal como estrategia de comunicación con el interlocutor:

(36) Las chicas usaron gestos y el menú para comunicar claro

### ***Elementos variables: emergentes en la fase de transformación***

En cuanto a los elementos que emergen en el discurso del aprendiz después de la fase de confrontación sin tener constancia de que se haya hecho referencia a estos antes de fase de confrontación solo aparece uno.

Wanda describe la conversación que se ha producido utilizando el concepto del continuo T/I:

(37) Era una conversación de transacción y profesional. Había algunos elementos sociales, pero por la mayoría, no era interpersonal.

En esta frase podemos interpretar que Wanda utiliza el concepto del continuo y a la función interaccional e interpersonal les asocia la aparición de elementos profesionales en la primera y sociales en la función interpersonal. Esta interpretación es diferente a la que hemos hecho ante la aparición del término profesional cuando se hacía referencia a los conceptos presentados en la fase de confrontación en los datos de definición.

### **5.3.3.2 Conversación #2**

#### ***Elementos estables en la fase de visibilización y transformación***

En relación a los elementos que más sorprenden a Wanda de la conversación, se mantiene estable en las dos fases la acción que actúa como detonante del cambio de función transaccional a interpersonal:

(38a) No yo esperaba que el camarero vertiera agua sobre el cliente.

(38b) Sí, no esperaba que el camarero vertiera el agua en la cabeza del cliente.

Por otro lado, la transmisión de emociones de los participantes en la conversación es otro de los elementos que se mantienen estables en ambas evaluaciones:

(39a) Las expresiones de las personas han llamado mi atención. En el momento que el camarero le reconoció al cliente, él tenía una cara muy distinta.

(39b) Los emociones me llamaban mi atención.

### ***Elementos variables: ausentes en la fase de transformación***

No hay elementos que hayan aparecido en la fase de visibilización y no aparezcan en la fase de transformación.

### ***Elementos variables: emergentes en la fase de transformación***

En la segunda conversación, aparece como categoría emergente el uso de la terminología dirigida al concepto del continuo T/I:

(40) Mi brújula me ayudó a entender cuando la conversación cambió de transacción a interpersonal.

Sin embargo, en este fragmento de la evaluación la estudiante no va más allá en la descripción del momento del cambio y en cuáles son los elementos que le hicieron percibir esta transición.

### **5.3.3.2.3 Conversación #3**

#### ***Elementos estables en la fase de visibilización y transformación***

En la tercera conversación, encontramos tres elementos estables en ambas fases. En primer lugar, se puede apreciar cómo Wanda destaca el valor de la comunicación no

verbal mediante la expresión facial como elemento clave para la interpretación de emociones:

(41a) La cara de la mujer era muy importante. Podía entender algunos de sus pensamientos por la cara.

(41b) Las caras de las personas tenían muchas emociones.

Además, Wanda destaca la ausencia de consecución de objetivos de comunicación por parte de ambos participantes:

(42a) nadie han recibido lo que querían.

(42b) Pienso que nadie ha recibido su objetivo.

Por último, Wanda destaca que la conversación no se produce por la ausencia de intercambio de mensajes entre los participantes y que, en su lugar, hay elementos extralingüísticos:

(43a) Normalmente, en mi opinión, una conversación oral consiste en dos personas o más, pero todos necesitan hablar. Por eso, mi brújula no era muy efectiva. Había algunos elementos de una conversación como los expresiones y los pensamientos.

(43b) no era una conversación normal. La mujer y el hombre no usaban palabras juntos. Ellos usaban los medios no lingüísticos.

#### ***Elementos variables: ausentes o emergentes en la fase de transformación***

En la evaluación de la tercera conversación no hay elementos variables destacables en la verbalización de Wanda.

#### **5.3.3.2.4 Resumen**

Para finalizar el análisis de los datos obtenidos en las verbalizaciones de Wanda fruto de la evaluación de tres conversaciones orales , presentamos un resumen de los datos

obtenidos en las tres categorías para comentar los hallazgos más relevantes. En primer lugar, se hará referencia a los elementos que se mantienen estables entre la fase de visibilización y la de transformación. Posteriormente, detallaremos los elementos variables que emergen en la fase de visibilización pero no vuelven a aparecer en la fase de transformación. Por último, se expondrán los elementos que emergen en la fase de transformación y que no habían aparecido antes.

Dentro de los elementos que aparecen en la fase de visibilización y se mantienen estables en la percepción que tiene Wanda de la conversación, destacamos los siguientes:

- la descripción de eventos transaccionales relacionados con el objetivo inicial de la conversación.
- referencia al conjunto de estrategias que utilizan los participantes durante la interacción.
- la acción que actúa como detonante del cambio de función transaccional a interpersonal.
- la transmisión de emociones de los participantes en la conversación y el valor de la comunicación no verbal mediante la expresión facial como clave.

Como elementos de la evaluación de las conversaciones que se producen durante la fase de visibilización y no vuelven a aparecer posteriormente, encontramos únicamente el uso de la comunicación no verbal como estrategia de comunicación con el interlocutor.

Por último, como único elemento que aflora al realizar la evaluación de las conversaciones orales en la fase de transformación es la aparición del concepto de continuo T/I.



### **5.3.4 Análisis de los datos de producción: toma de conciencia comunicativa en la conversación oral**

A continuación, presentamos los datos relativos al análisis de los datos de producción<sup>58</sup> durante la representación de los *escenarios* en los que participa Wanda (*VIS\_escenario\_grupoA* y *TRA\_escenario\_grupoA*). El análisis de la estructura interna de cada uno de los escenarios representados por Wanda se realiza mediante la revisión de las secuencias temáticas y siguiendo el análisis que se ha llevado a cabo en los datos de definición y verbalización. Ponemos el foco en las categorías estables y variables para este tipo de datos tanto en la fase de visibilización como en la de transformación mediante la comparación del análisis de los escenarios que se ha llevado a cabo en el apartado anterior. En cada uno de los elementos que se analizarán (estables y variables), en primer lugar, se presentará un análisis tomando el escenario de forma global y considerando a las dos participantes como un solo elemento de la unidad dialogal. A continuación, el análisis de los elementos estables y variables pondrá el foco en la actuación individual de, en este caso, Wanda.

#### ***Elementos estables en la fase de visibilización y transformación***

Dentro del análisis global del escenario, el primero de los elementos estables entre las dos fases es el uso de una secuencia nuclear con temática transaccional que predomina - o que forma uno de los núcleos principales de la secuencia (en el caso del segundo escenario)- en la primera parte del escenario. En el primero de ellos desde la línea 1 a la 16 y en el segundo desde la línea 5 hasta la 17 (con una inserción de secuencia lateral externa con función interpersonal de las líneas 6 a la 12). Además, tanto en el escenario 1 como en el escenario 2, las dos participantes utilizan secuencias laterales externas para introducir la función interpersonal, interrumpiendo el ritmo transaccional de la conversación.

---

<sup>58</sup> el Anexo V contiene la transcripción completa de los escenarios de Wanda. En la numeración de las líneas, a un mismo turno de habla le corresponden varias líneas en la transcripción.

A nivel individual, no se aprecian elementos que sean destacables sobre la actuación en los escenarios de Wanda.

***Elementos variables: ausentes en la fase de transformación***

A nivel global, en el escenario de la fase de transformación la secuencia nuclear con temática transaccional no se produce de forma tan dominante como en el primer escenario. Mientras en el primero, esta ocupa una extensión de, aproximadamente, la mitad del escenario (líneas 1 a 16 de un total de 31 líneas, lo que equivale a un 50% del total del escenario), en el segundo escenario, la secuencia de temática transaccional ocupa únicamente 6 de las 41 líneas (un 14% del total del escenario). Consideramos, por lo tanto, que las secuencias del primer escenario son más robustas a nivel temático ya que no hay tantas interrupciones -secuencias laterales- que podamos asociar a un uso interpersonal de la lengua.

A nivel individual de Wanda, no observamos elementos ausentes en la fase de transformación que se hayan dado en la de visibilización.

***Elementos variables: emergentes en la fase de transformación***

En el segundo escenario emergen un mayor número de subsecuencias laterales externas y no todas ellas surgen después de la secuencia transaccional, sino que la mayoría de ellas surgen dentro del desarrollo interpersonal de la secuencia, lo que hace que el núcleo temático se desplace desde lo transaccional a lo interpersonal totalmente a partir de la línea 17, produciendo hasta cuatro giros dentro de la temática interpersonal que adquiere el escenario:

*Extracto 1*

17.Sara: sí....es justo...¿Quieres encontrar otro restaurante?

18.Wanda: ahmmmm No sé si quiero comer con otra persona

19.Sara: oh...

20.Wanda: ¿Por qué estás sola?

21.Sara: No encuentro una persona que tiene mucho en común conmigo así que hago

22. eso sola

- 23.Wanda: sí...Estoy caminando sola porque quiero estar sola un poco...
- 24.Sara: ¿Le gusta el área?
- 25.Wanda: Sí...yo llegué este día entonces no sé mucho sobre Pamplona
- 26.Sara: ¿Caminas mucho cada día o un poco?
- 27.Wanda: Me gusta caminar muy rápido, quiero pasar un poco de tiempo por el
28. camino entonces necesito hacer mucho...
- 29.Sara: Sí....
- 30.Wanda: ¿Quieres comer? Yo puedo comer contigo
- 31.Sara: Vale...ahm
- 32.Wanda: ¿Dónde quieres comer?
- 33.Sara: No sé, ¿le gusta pinchos? o...
- 34.Wanda: Sí! Me gusta pinchos ...no tenemos los en \*\*\*\*\*
- 35.Sara: Quieres probar esos o?
- 36.Wanda: Sí! Quieres aprender sobre la cultura de Italia?
- 37.Sara: Sí! Me gusta aprender sobre la cultura
- 38.Wanda: Sí...es muy bueno
- 39.Sara: Así que podemos encontrar un bar para comer pinchos
- 40.Wanda: Sí, podemos hablar
- 41.Sara: Sí
- 42.Wanda: Sí

*(TRA\_scenariio\_grupo\_A)*

A nivel individual, no se aprecian diferencias notables en la actuación de Wanda en cuanto a la emergencia de categorías en la fase de transformación.



## **6. Discusión de los resultados del análisis**

En el capítulo anterior se ha presentado el análisis de los datos de las dos estudiantes - que se han elegido en función de la representación de sus TOBAs- divididos, en primer lugar, en el tipo de datos recogido: definición, verbalización y producción. En este capítulo ofrecemos una visión completa y resumida de los datos obtenidos en el capítulo anterior para responder a las preguntas de investigación inicialmente planteadas.

Los tres tipos de datos se han utilizado con el objetivo de dar respuesta a la pregunta de investigación global que se ha planteado al principio de esta investigación:

1. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se modifica la toma de conciencia comunicativa en la conversación oral cuando los estudiantes reciben una instrucción basada en CBI dirigida a la apropiación de los conceptos del continuo T/I y de los roles de los participantes?

Esta, por su parte, la respondemos a través de las siguientes dos subpreguntas:

2. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se desarrolla el concepto del continuo entre lo transaccional y lo interpersonal en la base de orientación de los estudiantes y cómo se manifiesta en la evaluación de conversaciones orales?
3. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se desarrolla el concepto de los roles de los participantes en la base de orientación de los estudiantes y cómo se manifiesta en la evaluación de conversaciones orales?

Con la finalidad de examinar -en relación a estas tres preguntas de investigación- los resultados obtenidos en el capítulo anterior, presentamos la discusión de los resultados del análisis de cada una de las dos estudiantes para documentar el proceso de desarrollo tanto de los dos conceptos como de la toma de conciencia comunicativa de la conversación oral. Creemos que resulta enriquecedor para esta investigación que la discusión se realice primero a nivel individual -para poder observar el desarrollo a

través de los diferentes tipos de datos obtenidos a través de las tres fases de la secuencia en CBI- y, después, de forma global comparando a las dos estudiantes.

Por otro lado, no contamos con investigaciones en el ámbito discursivo dirigidas a la intervención conceptual en CBI, por lo que en este capítulo no se van a comparar los resultados obtenidos para el desarrollo de los conceptos aquí presentados con los de otras investigaciones. Sin embargo, en el capítulo de conclusiones comentaremos los hallazgos en relación a la aplicación de la secuencia en CBI que aquí se ha diseñado con los resultados que han obtenido otras investigaciones en CBI en el ámbito de la gramática, la pragmática y la formación de profesores.

Para organizar este capítulo, en primer lugar, se presenta la discusión de los resultados de ambas estudiantes en relación al concepto del continuo T/I. Después, discutimos el análisis en relación al concepto de roles de los participantes. Por último, se discuten los datos obtenidos del análisis para documentar la toma de conciencia comunicativa de la conversación oral de Natalia y Wanda, donde incluiremos el análisis obtenido con los datos de producción.

## **6.1 El desarrollo de los conceptos presentados en la fase de confrontación**

En este apartado se van a comentar los resultados obtenidos del análisis que responde a las dos primeras preguntas de investigación: el desarrollo que se produce, en el caso que así sea, tanto en el concepto del continuo T/I y el de los roles de los participantes. La manera de realizar la discusión sobre cada uno de los conceptos es la siguiente: primero, haremos una breve referencia al concepto que se presenta desde su visión teórica (tal como se ha presentado en el capítulo 3) y su proyección conceptual en los materiales de clase a través del SCOBA utilizado en la fase de confrontación. Después, se realizará un comentario sobre el análisis de cada estudiante ordenado por los datos de definición y verbalización. Al final de cada uno de los apartados, comentamos las diferencias observadas entre Natalia y Wanda a nivel global y la respuesta que ofrecen cada uno de los análisis a las dos subpreguntas de investigación planteadas.

### 6.1.1 Discusión de los resultados del concepto de continuo entre lo transaccional/interpersonal

El concepto del continuo T/I nace de la visión del modo interpersonal de Hall (2001). Desde esta visión, las categorías estancas que determinan las funciones de la lengua en las actividades comunicativas se eliminan para considerar que cada actividad puede desarrollarse desplegando estas funciones dependiendo de elementos que se producen a lo largo de la comunicación. De ahí que esta nueva consideración tome la función transaccional e interpersonal como un continuo bidimensional a lo largo del cual todas las actividades comunicativas pueden ser situadas (ver figura X). Esta percepción de las funciones amplía la visión de las actividades de la lengua, en nuestro caso, la interacción oral, y promueve una mayor versatilidad del hablante ante actividades comunicativas que se desarrollan más allá de los usos prototípicos.

En la actividad de desarrollo del concepto de este continuo de las funciones que se lleva al aula durante la fase de confrontación, los estudiantes, en una sesión de 90' de aula, realizaron las actividades detalladas en el capítulo de metodología de esta investigación y, por último, contaron con un SCOBA que representa el continuum como el yin y el yang presente en la comunicación en el que la comunicación transaccional se representa como una flecha en el centro de una diana y la comunicación interpersonal se representa como un enlace:

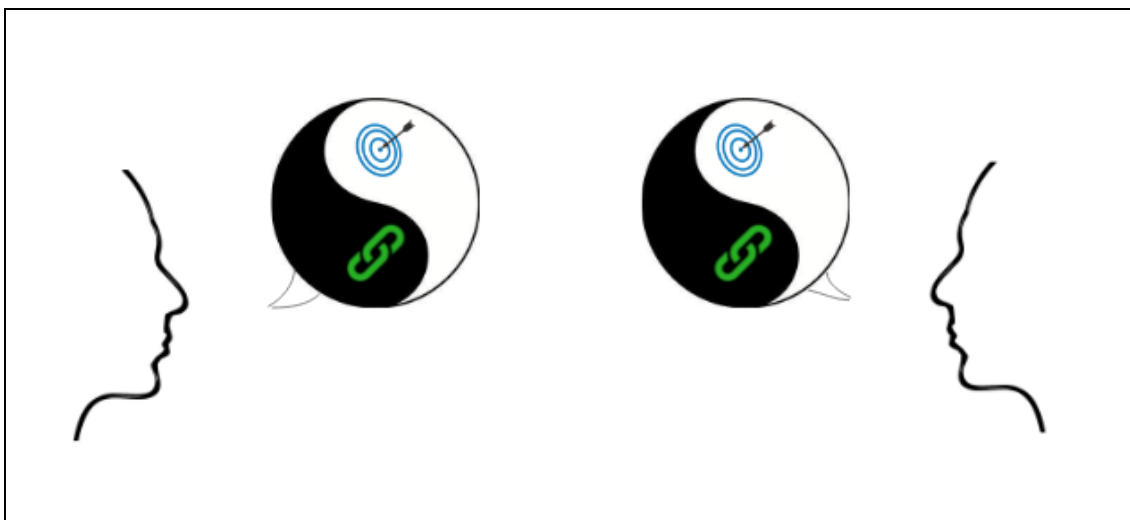


Figura 36. SCOBA para la representación del concepto de continuo transaccional/interpersonal

### 6.1.1.1 Discusión del análisis de los datos de definición

Natalia, que forma parte del grupo de estudiantes que presentan una TOBA que guía los elementos presentes en su representación de forma parcial o total e incorpora los dos conceptos presentados en la fase de confrontación (igual que Boris, Frida, Stella, Claire, Dafne y Kelly), da muestras de un desarrollo del concepto incipiente antes de la fase de confrontación, tanto en los datos de visibilización como en los de verbalización, que se manifiesta en un nivel de conciencia perceptual.

En los datos de definición, que hemos obtenido mediante dos tipos de datos diferentes - cuestionario inicial y OBA-, podemos observar cómo Natalia tiene conciencia del concepto de continuo únicamente a nivel perceptual que se manifiesta de forma más íntegra en los datos obtenidos mediante la OBA que en los datos obtenidos mediante el cuestionario -que únicamente es parcial-. Mientras en el cuestionario, Natalia hace una breve referencia a las funciones del lenguaje sin asociarlas de forma consistente al concepto del continuo donde podemos ver cómo subyacen las funciones transaccional e interpersonal de la lengua de forma accesoria a elementos de la conversación como hablar o escuchar.:

(1)"[...]una conversación oral para mí es hablar con otra persona en una manera natural, compartir información y ideas con otra persona o personas (1a), intentar escuchar a las ideas tuyas. Es una actividad diaria y es muy importante."

En la OBA, las referencias que hace a las funciones se presentan bajo los objetivos de la conversación y Natalia va un paso más allá al describir la función interpersonal como *conocer a la otra persona*. De nuevo, en la OBA, Natalia considera las funciones del interlocutor como relevantes dentro de lo que ella considera como *conversación más natural*, lo que aporta un mayor grado de detalle a lo que obtenemos mediante el cuestionario inicial. Pese a ampliar la información relacionada con el concepto de continuo, no se despliega su significado más allá a las menciones de las funciones dentro del discurso oral y se mantiene -aunque de forma más clara que en los datos obtenidos mediante el cuestionario- en una toma de conciencia perceptual.



Una vez realizada la fase de confrontación, los datos de definición que obtenemos de Natalia muestran un aumento de la toma de conciencia del concepto de continuo tanto en el documento de reflexiones finales como en la TOBA.

En el documento de reflexiones finales, la presencia de la toma de conciencia aumenta pero el tipo que presenta sigue manteniéndose en el nivel perceptual. Natalia expresa su cambio en la percepción de la conversación en relación a las funciones de la lengua de la siguiente forma:

(5)"antes yo pensaba que era [la conversación] más transaccional y pienso que olvidaba la parte interpersonal, solamente creía que una conversación oral fue era para compartir información, datos, pero ahora sé que también es para compartir las emociones, las opiniones y mucho más.[5a]"

En relación a sus datos del cuestionario inicial, podemos ver cómo se amplía la comprensión de las funciones de la lengua. Sin embargo, es destacable que según ella antes solo contemplaba la función transaccional y en el extracto (1) del cuestionario inicial podemos ver cómo considera la conversación un intercambio de información - que asociamos generalmente al componente transaccional- e ideas -que se podría contemplar en ambas funciones del lenguaje-. No sabemos si o bien antes solo consideraba tanto la información como las ideas que expresamos en una conversación como elementos transaccionales o bien antes no tenía una comprensión de las funciones completa como para ser consciente del uso de los términos. Esta mejora que experimenta Natalia confirma su conciencia perceptual, ya que no podemos asegurarnos por su reflexión que la concepción de ambas funciones conlleva una comprensión del continuo en el que se dan.

En la TOBA, a diferencia de los datos obtenidos en el cuestionario de reflexiones finales, sí que se aprecia un salto cualitativo en el tipo de toma de conciencia que presenta Natalia. En una de las casillas que dedica al tipo de conversación y los objetivos de esta, incluye referencias a las funciones de la lengua, acabando con la pregunta *¿o las dos?*, en relación a cuál de ellas -la transaccional o interpersonal- es la que esta presente cuando se produce una conversación. Con esta información, creemos que la formación del concepto del continuo adquiere una categoría superior y, pese a

que no contamos con más información que la pregunta que formula Natalia, creemos que, al menos de forma parcial, se puede asociar con la formación de una toma de conciencia funcional del concepto.

Como hemos podido observar en los primeros datos de definición analizados - cuestionario inicial y reflexiones finales- y que representamos en la tabla 42, Natalia presenta una toma de conciencia del concepto del continuo que se hace más presente en el discurso después de la fase de confrontación. Además, el tipo de conciencia que presenta se mantienen en el nivel perceptual aunque se manifiesta de forma total en la fase de transformación.

<i>Natalia</i>		
<b>Toma de conciencia del concepto de continuo en los datos de definición I</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 41. Valores totales de Natalia en los datos de definición en el cuestionario inicial y las reflexiones finales para el concepto del continuo T/I

En cambio, tal como podemos ver en los datos de definición obtenidos mediante la OBA y la TOBA que representamos en la tabla 43, en primer lugar, se observa que la toma de conciencia es plena en su nivel perceptual antes de la fase de confrontación y que, en la fase de transformación mediante la representación de su TOBA, podemos observar cómo se produce un salto del nivel perceptual al funcional.

<i>Natalia</i>		
<b>Toma de conciencia del concepto de continuo en los datos de definición II</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 42. Valores totales de Natalia en los datos de definición en la OBA y la TOBA para el concepto de continuo T/I

Estos resultados nos informan de que, mediante dos tipos de actividades con un mismo fin -visibilizar el conocimiento que subyace a un determinado concepto- podemos observar un nivel de desarrollo diferente en una misma informante. Aunque los datos obtenidos -tanto en la fase de visibilización como en la de transformación- se diferencian en la toma de conciencia y el tipo que presenta la estudiante en valores mínimos, consideramos que el salto de toma de conciencia que evidenciamos en la TOBA marca una diferencia clara con respecto a los datos obtenidos en las reflexiones finales.

En resumen, Natalia muestra una toma de conciencia perceptual en los datos de definición que aumenta a funcional después de la fase de confrontación si tomamos como referencia los datos obtenidos del análisis de su TOBA.

Wanda, que forma parte del grupo de estudiantes que presentan una TOBA que no guía pero nombra o ejemplifica parcialmente los elementos presentes en su representación e incorporan los dos conceptos presentados en la fase de confrontación (igual que Sara, y Winona) no da muestras de desarrollo del concepto del continuo antes de la fase de confrontación, tanto en los datos de visibilización como en los de verbalización.

En primer lugar, en los datos de definición, no hay referencias a las dos funciones de la lengua, elemento que consideramos necesario para que podamos afirmar que la estudiante posee, de forma perceptual, el inicio de la toma de conciencia del concepto. Como hemos visto en el análisis y volvemos a reproducir a continuación mediante el extracto (1), Wanda asocia la conversación oral con una función interpersonal de la

lengua por la que la interacción se produce en un contexto informal y los participantes intercambian ideas u opiniones sobre algo:

(1) el vocabulario es importante durante las conversaciones porque es difícil a comunicar sin las palabras. También, (1a)es importante que sea un sujeto interesante porque puedo hablar más son mis intereses. En las conversaciones, las personas tienen que escucharles a las otras para tener una conversación buena.

De la misma manera que sucede en el cuestionario inicial, cuando Wanda elabora su OBA no encontramos muestras de los elementos básicos en la formación del concepto del continuo ya que, por un lado, no aparecen de forma explícita representados en las puntas de la estrella y, por otro, no hay un desglose de lo que entiende por los términos expresados ni se realizan vínculos o relaciones entre ellos.

Una vez realizada la fase de confrontación, los datos de definición que obtenemos de Wanda muestran un aumento de la toma de conciencia del concepto de continuo tanto en el documento de reflexiones finales como en la TOBA.

En el documento de reflexiones finales, la presencia de la toma de conciencia aumenta considerablemente hasta situarse en un nivel funcional parcial. La toma de conciencia no alcanza un valor íntegro ya que Wanda, en una de sus reflexiones, habla del cambio que se puede producir en la conversación pero no queda claro en su discurso cómo esta formado el concepto del continuo vinculado a las funciones.

(5) Puedo entender qué está pasando con los pensamientos de otras personas y las situaciones y los roles como si una persona si yo estoy (5a)en una transacción con otra persona es más... como profesional pero también puede ser interpersonal o (5b)social si hay preguntas más sobre la vida y puedes cambiar tu rol y tu objetivo durante una conversación.

Aunque hay muestras claras de que contempla la alternancia de funciones en la conversación (*también puede ser interpersonal/puedes cambiar tu rol y tu objetivo*) no queda claro que el uso conceptual funcional sea pleno ya que la mezcla entre conceptos (funciones y roles) que aflora en este fragmento de su discurso genera dudas de que su aplicación en el contexto de la conversación sea del todo funcional.

En la TOBA, a diferencia de los datos obtenidos en el cuestionario de reflexiones finales, el tipo de toma de conciencia que aflora se queda en el nivel perceptual. Esto es debido a que no hay rastros del valor funcional del concepto, ya que los elementos que incorpora a su TOBA únicamente se incluyen en los espacios de rango superior en su estrella y el resto se distribuyen en niveles inferiores. La TOBA de Wanda no nos aporta ningún indicio del valor de continuo entre las funciones de la lengua.

Como hemos podido observar en los primeros datos de definición analizados - cuestionario inicial y reflexiones finales- y que representamos en la tabla 44, Wanda alcanza un nivel de percepción funcional parcial después de las actividades de la fase de confrontación.

<i>Wanda</i>		
<b>Toma de conciencia del concepto de continuo en los datos de definición I</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 43. Valores totales de Wanda en los datos de definición en el cuestionario inicial y las reflexiones finales para el concepto del continuo T/I

En cambio, tal como podemos ver en los datos de definición obtenidos mediante la OBA y la TOBA -tabla 45-, la toma de conciencia del continuo adquiere únicamente un valor perceptual parcial, ya que Wanda incluye únicamente las etiquetas que representan las funciones, si añadir matices que aclaren el significado que le aportan.

<i>Wanda</i>		
<b>Toma de conciencia del concepto de continuo en los datos de definición II</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 44. Valores totales de Wanda en los datos de definición en la OBA y la TOBA para el concepto del continuo T/I

Los resultados obtenidos del análisis de Wanda, de la misma forma que nos sucede con Natalia aunque ahora solo en una de las fases, informan de una toma de conciencia diferente en los datos de definición cuando se recogen con el documento de reflexiones finales o la TOBA -ya que los datos obtenidos con el cuestionario inicial y la OBA no muestran ningún tipo de toma de conciencia del concepto del continuo-.

En resumen, Wanda desarrolla una toma de conciencia parcial perceptual -en la TOBA- y funcional -en el documento de reflexiones finales- sin ofrecer muestras de ningún tipo de toma de conciencia del concepto de continuo en la fase de visibilización.

### **6.1.1.2 Discusión del análisis de los datos de verbalización**

El análisis de los datos de verbalización, en los que las estudiantes tienen que evaluar tres conversaciones orales con la ayuda de las bases de orientación que han plasmado tanto en la OBA como en la TOBA, muestra el control que las estudiantes tienen sobre los conceptos presentados en la fase de confrontación.

Como se observa en la tabla 46, Natalia no da muestras de la aplicación de los conceptos en la evaluación de las conversaciones en la fase de visibilización. Sin embargo, en la fase de transformación sí que despliega el concepto -mostrando así un cierto control sobre el mismo- reconociendo el momento de transición entre las funciones que se dan en la segunda conversación, lo que le aporta una conciencia funcional.

<i>Natalia</i>		
Toma de conciencia del concepto de continuo en los datos de verbalización		
	Fase de visibilización	Fase de transformación
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Tipo de toma de conciencia		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 45. Valores totales de Natalia en los datos de verbalización para el concepto del continuo T/I

Wanda, de forma similar a Natalia, muestra un cierto control sobre el concepto de continuo cuando, en la evaluación de las conversaciones orales en la fase de transformación, detecta el cambio de función que se produce, asociándolo al concepto desarrollado en la fase de confrontación. Sin embargo, en su caso, la toma de conciencia funcional que presenta es parcial.

<i>Wanda</i>		
Toma de conciencia del concepto de continuo en los datos de verbalización		
	Fase de visibilización	Fase de transformación
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Tipo de toma de conciencia		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 46. Valores totales de Wanda en los datos de verbalización para el concepto del continuo T/I

### 6.1.1.3 Conclusiones

Después de comentar los resultados del análisis tanto de Natalia como de Wanda en los datos de definición y verbalización, presentamos los resultados de cada una de ellas en la fase de transformación para poder comentar el desarrollo que se produce en los tres tipos de datos analizados (dos tipos como definición y uno como verbalización) y responder a la primera pregunta de investigación:

1. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se desarrolla el concepto del continuo entre lo transaccional y lo interpersonal en la base de orientación de los estudiantes y cómo se manifiesta en la evaluación de conversaciones orales y en la producción de escenarios?

<i>Natalia</i>			
<b>Toma de conciencia del concepto de continuo T/I</b>			
	Datos de definición I: <i>reflexiones finales</i>	Datos de definición II: <i>TOBA</i>	Datos de verbalización
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>			
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 47. Valores de Natalia en la fase de transformación para el concepto de continuo T/I

Como podemos ver en la tabla 48, la conciencia del concepto de continuo T/I de Natalia está presente en los tres tipos de datos analizados en la fase de transformación. Resulta interesante el hecho de que el tipo de conciencia que presenta en los datos de definición se amplía cuando obtenemos los datos por medio de la TOBA. Esto nos aporta información relevante sobre las bases de orientación y su plasmación durante la secuencia. Si tuviéramos en cuenta únicamente los datos de definición y una estudiante como Natalia no hubiera tenido acceso a una parte de la secuencia dirigida a representar su base de orientación, en primer lugar, y una modificación de esta después de la fase de confrontación, no hubiera sido esperado el cambio que se produce entre la toma de conciencia perceptual que muestra en los datos de definición obtenidos mediante el cuestionario de reflexiones finales y la toma de conciencia funcional que presenta en los datos de verbalización. Este salto cualitativo de la toma de conciencia en el concepto del continuo está más justificada -aunque resulta sorprendente- si tomamos como referencia los datos de definición de la TOBA. En ambos casos el nivel de toma de conciencia se sitúa en el plano funcional, aunque en la TOBA es menor que en las verbalizaciones. Por lo tanto, Natalia va más allá en el control del concepto cuando lo aplica a la evaluación de conversaciones orales.



<i>Wanda</i>			
<b>Toma de conciencia del concepto de continuo T/I</b>			
	Datos de definición I: <i>reflexiones finales</i>	Datos de definición II: <i>TOBA</i>	Datos de verbalización
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>			
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 48. Valores de Wanda en la fase de transformación para el concepto de continuo T/I

Al contrario que Natalia, Wanda da muestras de todo lo contrario, tal como queda reflejado en la tabla 49. Su TOBA muestra un tipo de toma de conciencia menor que la información que obtenemos del cuestionario de reflexiones finales. Además, los datos de verbalización concuerdan con obtenido en estos primeros datos de definición. Hay que destacar, sin embargo, que el discurso que Wanda ha utilizado a la hora de usar el concepto en las evaluaciones contenía trazas tanto del concepto de continuo como del de los roles, por lo que hubiera sido necesario indagar más en lo que ella entiende por el concepto para poder afinar el tipo de conciencia que presenta. Hay que tener en cuenta, además, que Wanda forma parte de las estudiantes con una TOBA que únicamente nombra los elementos que están presentes en su modelo, con lo que es algo esperado que los datos relativos a la toma de conciencia sean menos ricos que los datos que nos aporta en un documento abierto de reflexiones finales.

### **6.1.2 Discusión de los resultados del concepto de los roles de los participantes**

El concepto de los roles de los participantes que desarrollamos en esta investigación parte de la propuesta de Di Pietro (1987) por la que considera dos aspectos clave para considerar los roles en la comunicación: en primer lugar, el emparejamiento de roles y, por otro, el tipo de roles presentes en la comunicación. El primero queda determinado por el grado de adecuación que se produce entre la proyección de los roles en una situación comunicativa: una conversación oral entre roles complementarios tendrá un nivel de interacción estratégica bajo y una entre roles no complementarios tendrá un

nivel de interacción estratégica alto, ‘ya que cada uno tratará de llevar al otro a desempeñar un papel que sería complementario’ (1987:45). El segundo aspecto de este concepto diferencia entre los roles psicológicos (Berne, 1972, en Di Pietro, 1987:44) que son los que se corresponden con “adulto”, “padre”, “amigo”, “rival”, etc. y que podemos asociar con el papel que tenemos en nuestra vertiente psicológica o emocional con respecto al interlocutor. Por otro lado tenemos los roles sociales que se corresponden con el papel o función que desempeñamos dentro de un grupo y, generalmente, son los que identifican nuestra ocupación.

En la actividad de desarrollo del concepto de los roles de los participantes que se lleva al aula durante la fase de confrontación, los estudiantes, en una sesión de unos 30' aproximadamente, realizaron las actividades detalladas en el capítulo de metodología de esta investigación y, por último, contaron con dos SCOBAs que representan los dos aspectos relativos a los roles de los participantes en la conversación. La primera de ellas posiciona al hablante en el centro de la intersección entre el conjunto representado por el rol psicológico del hablante y el otro por su rol social. La intersección entre ambos es la que conforma la actitud del hablante en la conversación.

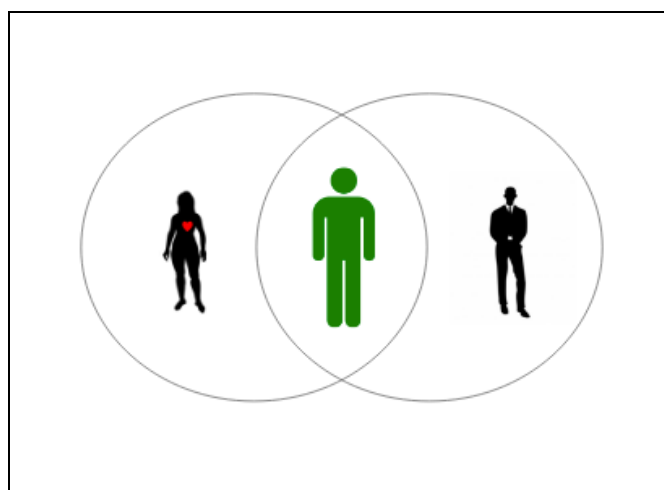


Figura 37. SCOBA para la representación del concepto de roles de los interlocutores: rol psicológico y rol social

La segunda SCOBA diseñada para representar la adecuación de roles -complementarios y no complementarios- se presenta mediante dos piezas de un puzzle que encajan perfectamente o el uso de una figura cuadrada intentando encajar en un hueco circular.

Además, esta segunda SCOBA incluye al hablante representado por la intersección de su rol social y psicológico tal y como se ha presentado en el SCOBA anterior.

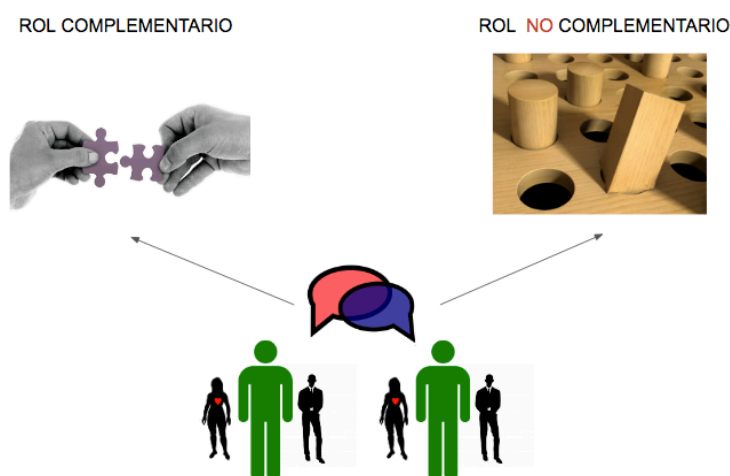


Figura 38. SCOBA para la representación del concepto de roles de los interlocutores: rol complementario y rol no complementario

### 6.1.2.1 Discusión del análisis de los datos de definición

En los datos de definición que tomamos en la fase de visibilización podemos observar cómo Natalia tiene conciencia del concepto de continuo únicamente a nivel perceptual en los datos obtenidos mediante la OBA y no en los datos obtenidos mediante el cuestionario. En el cuestionario inicial no hay indicios que lleven a valorar la formación inicial de este concepto. En la OBA, de forma parcial y a un nivel únicamente perceptual, se puede interpretar como referencia a los roles de los participantes cuando Natalia, en la casilla A4 de su OBA, hace referencia a *pensar en los objetivos de la otra persona* cuando lo asocia a una característica de la conversación *natural*. Sin embargo, esta mención resulta escasa para determinar el grado de formación del concepto a nivel perceptual, ya que está condicionada al uso de objetivos como una asociación con el rol del interlocutor -y no con las funciones del lenguaje-.

En la fase de transformación, los datos que obtenemos de Natalia muestran un aumento de la toma de conciencia del concepto de roles tanto en el documento de reflexiones finales como en la TOBA.

En el documento de reflexiones finales, Natalia hace referencia, de forma superficial y sin desplegar los aspectos relacionados con la adecuación de los roles al discurso y el tipo de roles que presentan los hablantes, considerando la importancia que le da al contexto en el que se produce la conversación.

(7)"voy a considerar los objetivos míos y los objetivos de la otra persona en una conversación y también los papeles de nosotros dos en la conversación y esto puede añadir mucho al contexto  
(7a)"

En la TOBA, sin embargo, escala su nivel de percepción al preguntarse cuál es su rol en la conversación y añadir si el contexto en el que se desarrolla el rol es social o profesional. Aquí, consideramos que la inclusión de *profesional* dentro del tipo de roles puede deberse a una confusión con *psicológico*. Sin embargo, consideramos que esta aportación al TOBA indica que la percepción va más allá de lo puramente perceptual para otorgarle un valor funcional parcial.

Como podemos ver en la tabla 50, Natalia adquiere una toma de conciencia perceptual durante la fase de transformación según los datos de definición obtenidos mediante el cuestionario inicial y las reflexiones finales:

<i>Natalia</i>		
<b>Toma de conciencia del concepto de roles en los datos de definición I</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 49. Valores totales de Natalia en los datos de definición en el cuestionario inicial y las reflexiones finales

En cambio, mediante la OBA y la TOBA se observa que la toma de conciencia escala de un nivel perceptual parcial a un nivel funcional parcial, que aunque no se considere del todo formado porque no hay evidencias de que la estudiante despliegue los dos

aspectos relacionados con el concepto de roles, aportan un enriquecimiento al concepto de roles que poseía antes de la fase de confrontación.

<i>Natalia</i>		
<b>Toma de conciencia del concepto de roles en los datos de definición II</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 50. Valores totales de Natalia en los datos de definición en la OBA y la TOBA

De la misma forma que en el análisis del concepto de continuo, los resultados que obtenemos con Natalia muestran una mayor toma de conciencia cuando analizamos los datos con la ayuda de actividades que ofrecen a la estudiante la posibilidad de reflexionar y plasmar su base de orientación.

En resumen, Natalia muestra una toma de conciencia perceptual en los datos de definición que aumenta a funcional -de forma parcial- después de la fase de confrontación si tomamos como referencia los datos obtenidos del análisis de su TOBA.

Wanda, en ninguna de las actividades de análisis de los datos de definición en la fase de visibilización da muestras de desarrollo del concepto de los roles de los participantes ni tan solo a un nivel perceptual parcial. En cambio, en la fase de transformación, se desarrolla la toma de conciencia tanto en el documento de reflexiones finales como en la creación de su TOBA.

En el documento de reflexiones finales, Wanda percibe los roles de los participantes como un elemento relevante en su comprensión, poniéndolo al mismo nivel que los objetivos de la conversación y las estrategias:

(4b) [...]ahora pienso que las conversaciones son más complicados del pasado [...] tiene muchas partes que pueden conectar y estas representan los roles, objetivos o estrategias que usan las personas conversación

Además, muestra una mayor conciencia perceptual cuando se refiere al cambio de roles que se puede producir durante la conversación y, aunque aglutina los conceptos de continuo y de los roles, muestra un cierto grado de percepción del concepto.

Esta conciencia perceptual -ya que no va más allá de nombrar la relevancia que tiene-, sin embargo, disminuye cuando se analiza su TOBA. En su base de orientación transformada, Wanda únicamente añade a dos de las puntas de la estrella la etiqueta social y profesional en relación a los roles.

Como hemos podido observar en los primeros datos de definición analizados - cuestionario inicial y reflexiones finales- y que representamos en la siguiente tabla, Wanda alcanza un nivel de percepción perceptual total después de las actividades de la fase de confrontación.

<i>Wanda</i>		
<b>Toma de conciencia del concepto de continuo en los datos de definición I</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 51. Valores totales de Wanda en los datos de definición en el cuestionario inicial y las reflexiones finales

En cambio, tal como podemos ver en los datos de definición obtenidos mediante la OBA y la TOBA, la toma de conciencia del continuo adquiere únicamente un valor perceptual parcial, ya que Wanda incluye únicamente las etiquetas que representan los tipos de roles, sin añadir matices que aclaren la relevancia que tienen y de qué forma se usan.

<i>Wanda</i>		
<b>Toma de conciencia del concepto de continuo en los datos de definición II</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 52. Valores totales de Wanda en los datos de definición en la OBA y la TOBA

En resumen, Wanda desarrolla una toma de conciencia parcial perceptual -en la TOBA- y funcional -en el documento de reflexiones finales- sin ofrecer muestras de ningún tipo de toma de conciencia del concepto de los roles en la fase de visibilización.

### **6.1.2.2 Discusión del análisis de los datos de verbalización**

El análisis de los datos de verbalización, en los que las estudiantes tienen que evaluar tres conversaciones orales con la ayuda de las bases de orientación que han plasmado tanto en la OBA como en la TOBA, muestra el control que las estudiantes tienen sobre los conceptos presentados en la fase de confrontación.

Natalia no da muestras de la aplicación del concepto de los roles de los participantes en la evaluación de las conversaciones en la fase de visibilización. Sin embargo, en la fase de transformación sí que despliega el concepto -mostrando así un control sobre el mismo- pero únicamente con una toma de conciencia perceptual, ya que no despliega el uso del concepto para la evaluación de las conversaciones.

<i>Natalia</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos de roles en los datos de verbalización</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 53. Valores totales de Natalia en los datos de verbalización para el concepto de roles de los interlocutores

Wanda, en cambio, no hace uso del concepto de roles de los participantes en ninguna de las dos fases, tal como vemos en la tabla 55.

<i>Wanda</i>		
<b>Toma de conciencia de conceptos de roles en los datos de verbalización</b>		
	<b>Fase de visibilización</b>	<b>Fase de transformación</b>
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>		
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 54. Valores totales de Wanda en los datos de verbalización para el concepto de roles de los interlocutores

### 6.1.2.3 Conclusiones

Después de comentar los resultados del análisis tanto de Natalia como de Wanda en los datos de definición y verbalización para el concepto de roles de los participantes, presentamos los resultados de cada una de ellas en la fase de transformación para poder comentar el desarrollo que se produce en los tres tipos de datos analizados (dos tipos como definición y uno como verbalización) y responder a la segunda pregunta de investigación:



2. ¿Cómo, en el caso de que se produzca, se desarrolla el concepto de los roles de los participantes en la base de orientación de los estudiantes y cómo se manifiesta en la evaluación de conversaciones orales y en la producción de escenarios?

<i>Natalia</i>			
<b>Toma de conciencia del concepto de roles</b>			
	Datos de definición I: <i>reflexiones finales</i>	Datos de definición II: <i>TOBA</i>	Datos de verbalización
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>			
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 55. Valores de Natalia en la fase de transformación para el concepto de roles de los participantes

Como podemos ver en la tabla 56, la conciencia del concepto de roles de los interlocutores de Natalia, de la misma forma que el concepto anterior, está presente en los tres tipos de datos analizados en la fase de transformación. En este caso, a diferencia de lo que ocurría en el concepto anterior, el control del concepto que muestra en las verbalizaciones se corresponde con lo obtenido en la fase de definición. Una de las posibles explicaciones a este fenómeno puede ser que Natalia no ha usado de forma consciente su TOBA en el análisis y, por lo tanto, no está haciendo uso del control del concepto que manifiesta su base de orientación transformada.

<i>Wanda</i>			
<b>Toma de conciencia del concepto de roles</b>			
	Datos de definición I: <i>reflexiones finales</i>	Datos de definición II: <i>TOBA</i>	Datos de verbalización
	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
<b>Tipo de toma de conciencia</b>			
Generalizable	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Funcional	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No
Perceptual	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No	Sí / Algo / No

Tabla 56. Valores de Wanda en la fase de transformación para el concepto de roles de los interlocutores

Wanda, por otro lado, muestra en todos los datos de definición una toma de conciencia que no va más allá de lo perceptual y que en su proyección en los datos de verbalización carece de toma de conciencia. Igual que con el concepto anterior, Wanda no mejora su toma de conciencia en la plasmación de la representación de su base de orientación con respecto a los datos del documento de reflexiones finales. Sin embargo, en el desarrollo del concepto de roles no hay muestras de un control del concepto en la evaluación de las conversaciones orales. En este caso, podríamos afirmar que el uso de su TOBA, que muestra un nivel de control sobre el concepto escaso, no es una buena guía para su desempeño en las evaluaciones de conversaciones.

## **6.2 El desarrollo de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral**

En este apartado nos referimos a la primera pregunta de investigación, a la que damos respuesta mediante las dos supreguntas que hemos comentado en el apartado anterior y, además, complementamos con el análisis de los datos de producción obtenidos mediante la realización de los escenarios. En primer lugar, presentamos el desarrollo de la toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral de Natalia y, después el de Wanda.

### **6.2.1 Natalia**

Recordemos que Natalia pertenece al grupo de estudiantes que presentan una TOBA que - según los descriptores de la tabla 27. *Grado de orientación de la TOBA para las TOBAs orientativas*- orienta totalmente e incorpora los conceptos del continuo entre lo transaccional y lo interpersonal y de los roles de los participantes presentados en la fase de confrontación. Natalia elabora dos representaciones que poseen un mayor nivel de claridad en cuanto a la secuencia que siguen los elementos que la forman y, por lo tanto, podemos considerarlas unas representaciones que la estudiante elabora como guía en su actuación cuando participa en la conversación oral.

Natalia, en la elaboración de su primera OBA, demuestra que ha integrado lo que se transmite en la sesión de preparación de las guías de orientación: un sistema que oriente nuestra actuación en la conversación oral tomando como referencia sus objetivos, características más importantes y elementos que ayudan a guiarte. A diferencia de la mayoría de los estudiantes presentes en el curso, Natalia identifica la conversación oral como un ciclo en el que nos preparamos con el uso de herramientas clave para la participación -que debemos tener listas antes de empezar-, objetivos con los que empezamos la interacción y algunos elementos que como hablantes de segunda lengua serán esenciales para poder estar a la altura: lo que Natalia identifica como *elementos de una conversación natural*. Dentro de estos, encontramos el intercambio de turnos, pensar en los objetivos del interlocutor, usar la comunicación no verbal y un grado de dominio suficiente para explicar y desarrollar ideas. De hecho, estos elementos que según Natalia hacen que la conversación sea más natural, pueden formar parte de las herramientas que ella misma plasmaba en su representación en otra de las casillas. Es

importante comentar que Natalia, siguiendo en su OBA, se da cuenta de los inconvenientes que a menudo nos encontramos en la conversación. Estos problemas, para ella, están relacionados con comprensión oral, ya sea por el acento y la rapidez con la que habla nuestro interlocutor -que suponemos que es nativo- o por la falta de recursos lingüísticos para desenvolvernos en un tema determinado. Además, en su base de orientación, Natalia propone soluciones a cada uno de estos problemas y, además identifica este tipo de situaciones como momentos de aprendizaje para mejorar nuestra competencia como hablantes. Como ella misma aclara en la última casilla de su OBA, el aprendizaje nunca acaba.

Esta visión, ya de por sí enriquecida con la información que Natalia aporta en su primera representación, recibe el impacto de la fase de confrontación en la que se presentan los conceptos del continuo y de los roles de los interlocutores. En su TOBA, a nivel estructural Natalia mejora los caminos redundantes de su primera representación, convirtiéndola así en una herramienta de guía más eficaz en su seguimiento. Por otro lado, y como la mayoría de estudiante realizan en sus TOBAs, Natalia incorpora los conceptos presentados. Y además lo hace en forma de preguntas: *¿Transaccional o interpersonal? ¿o los dos? / ¿Cuál es tu rol? ¿Es un contexto social o profesional?.* Estas preguntas buscan como respuesta una reflexión que aporte la información necesaria para determinar cuál de estos elementos es el que percibimos y, en función de eso, poner en juego el conocimiento léxico que se va a utilizar y cómo actuar -que probablemente podemos interpretar como *qué rol voy a tener-* en la conversación.

Resulta también interesante ver como en su TOBA, Natalia amplía los problemas que se presentan en la conversación para añadir a los de comprensión los de su propia expresión. Este hecho resulta clave en el desarrollo de su visión ya que integra a ambos participantes en la conversación cuando en la OBA solo contemplaba como problema lo que surgía del otro interlocutor y no de ella como hablante.

Avanzando en el proceso de toma de conciencia de la conversación oral a las actividades de evaluación y relacionado con los problemas en la conversación que comentábamos en el párrafo anterior, es destacable que Natalia, una vez nos encontramos en la fase de transformación, deja de darle relevancia a los aspectos fónicos que dificultaban su evaluación. Una posible explicación es que el marco de

comprensión que tiene de la conversación se ha expandido para dar lugar a la observación de otros fenómenos. En esta misma línea, en su discurso evaluativo da cuenta de una ampliación de los participantes detectados en el discurso en su relación con el objetivo de la conversación, algo que podemos relacionar con la ampliación conceptual que supone el desarrollo del concepto del continuo entre la función transaccional e interpersonal. Otros rasgos cuantitativamente ricos que se desprenden de su evaluación del discurso, además de los anteriores, están relacionados con la expresión de las emociones, que sustituyen a la percepción de las acciones, otorgándole, de esta manera, una visión que se centra en la función interpersonal y los roles psicológicos de los participantes en la conversación.

Por último, en su actuación en los escenarios, Natalia incorpora el uso de secuencias laterales para poder iniciar secuencias interpersonales en tres ocasiones, permitiéndose, de esta manera, una interacción que juega más con el concepto del continuo.

Como resumen de la evolución de Natalia en su toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral y como respuesta a la primera y principal pregunta de investigación de esta investigación podemos destacar los siguientes aspectos:

- refina su OBA para obtener una TOBA que incluye los elementos presentados en la fase de confrontación y que invitan a la reflexión sobre estos como elementos determinantes en la conversación oral.
- eleva su toma de conciencia en el concepto del continuo transaccional/interpersonal a un nivel funcional tanto en los datos de definición (donde se considera parcial) como en los de verbalización.
- consolida su toma de conciencia en el concepto roles de los interlocutores a un nivel perceptual tanto en los datos de definición como en los de verbalización.
- da muestras en la representación del segundo escenario de una mayor productividad en la alternancia entre funciones al incorporar el uso de secuencias laterales

### 6.2.2 Wanda

Wanda pertenece al grupo de estudiantes que presentan una TOBA que -según los descriptores de la tabla 28. *Grado de orientación de la TOBA para las TOBAs informativas*- únicamente nombra, sin dar ejemplos o explicaciones, los elementos que aparecen e incorpora los conceptos del continuo entre lo transaccional y lo interpersonal y de los roles de los participantes presentados en la fase de confrontación. Las representaciones de Wanda toman como base para su diseño una estrella con puntas en tres niveles<sup>59</sup> que no aporta la información necesaria como para considerarla su base de orientación debido a que los elementos presentes en cada uno de los niveles no guardan una relación clara entre ellos ni se pueden agrupar en categorías que indiquen la comprensión que la estudiante tiene sobre la conversación oral. Podemos observar, sin embargo que tanto los objetivos que presenta como las características (primer y segundo nivel) se formulan en infinitivo y los elementos que ella relaciona con la conversación son, mayoritariamente sustantivos.

El impacto que tiene la creación de la TOBA se limita a redistribuir las palabras que formaban parte de cada una de las puntas de la estrella para poder dar cabida en el primer nivel a cuatro palabras que se asocian con los dos conceptos presentados en la fase de confrontación. Por un lado, tenemos las palabras *transacción* e *interpersonal*, que tienen un claro vínculo con el concepto del continuo. Sin embargo, no hay elementos que nos aporten información sobre qué tipo de conciencia incorpora Wanda en su TOBA ya que no existe la presencia de ningún elemento más que defina cuál es la relación de estas dos funciones con la conversación oral. Por otro lado, aparecen las palabras *profesional* y *social*, que tienen un vínculo con el concepto de roles de los interlocutores en su manifestación del tipo de roles presentes. Como ya hemos comentado anteriormente, consideramos que Wanda hace uso de la palabra *profesional* en lugar de *psicológico*, mostrando, de esta manera, una confusión con los términos presentados para el concepto de los roles. Debido a que Wanda no despliega el concepto más allá de un uso perceptual en los datos de definición, no creemos que suponga un problema para el análisis de los datos que aquí hemos presentado.

---

<sup>59</sup> en la OBA el tercer nivel aparece con palabras entre las puntas de la estrella del segundo nivel pero en la TOBA el tercer nivel aparece representado con otro nivel de puntas de la estrella

Una vez nos situamos en las actividades de evaluación y la toma de conciencia que presenta Wanda, observamos cómo este concepto no aflora en su discurso cuando evalúa las diferentes conversaciones, lo cual confirma que el concepto no se ha desarrollado más allá de un nivel perceptual mermado por la confusión entre uno de los elementos básicos del concepto. En cuanto al concepto del continuo, podemos ver como aflora a nivel funcional, sin embargo, cabe destacar que el análisis de las verbalizaciones de Wanda dejan como elemento más destacado la cantidad de categorías que se mantienen estables pese a la fase de confrontación, entre las que destacan las estrategias de los participantes durante la interacción -que formaban también parte de las bases de orientación que representó Wanda- las acciones que actúan como detonante ante un cambio de función de transaccional a interpersonal -sin advertir el salto de continuo en las verbalizaciones en la fase de transformación- y la transmisión de emociones de los participantes.

Por último, en su actuación en los escenarios, no obtenemos datos que marquen de forma clara la repercusión que tiene la secuencia en CBI en los datos de producción, sin embargo podemos destacar que el segundo de los escenarios en el que participa se utilizan todas las secuencias laterales externas en la segunda mitad del escenario.

Como resumen de la evolución de Wanda en su toma de conciencia de la comunicación en la conversación oral y como respuesta a la primera y principal pregunta de investigación de esta investigación podemos destacar los siguientes aspectos:

- modifica ligeramente su TOBA para incluir los elementos presentados en la fase de confrontación sin generar una mayor reflexión ya que simplemente los nombra.
- da muestras de una toma de conciencia en el concepto del continuo transaccional/interpersonal a un nivel funcional parcial tanto en los datos de definición como en los de verbalización.
- pese a dar muestras de una toma de conciencia perceptual en los datos de definición, su toma de conciencia en el concepto roles de los interlocutores en los datos de verbalización no aparece.

- la representación del escenario no produce datos que nos informen de forma clara sobre su desarrollo de los conceptos.



*The teaching of concepts is not a question of presentation and controlled practice, but a question of designing classroom activities and even communication dynamics, that promote the use of concepts as tools of the mind.*  
Negueruela (2008:224)

## **7. CONCLUSIONES**

Cerramos esta investigación con el capítulo de conclusiones presentando las consideraciones más relevantes a las que llegamos una vez realizada nuestra intervención metodológica en el aula y el análisis de los datos obtenidos para esta intervención conceptual sobre la conciencia comunicativa de la conversación oral y los conceptos del continuo entre la función transaccional e interpersonal y de los roles de los interlocutores mediante CBI. En primer lugar, comentaremos los objetivos que se plantearon en el primer capítulo y su consecución. Además, destacaremos algunas de las conclusiones a las que han llegado las investigaciones que hemos tomado de referencia para este estudio para ponerlas en relación con nuestra investigación. Después, presentaremos las aportaciones más relevantes de este estudio, las limitaciones del mismo y ofreceremos ideas que pueden servir para futuras líneas de investigación relacionadas con el objeto de estudio que se ha presentado a lo largo de esta investigación.

El primero de ellos iba dirigido a la ampliación de la visión de la conversación oral mediante la integración de conceptos en una secuencia en CBI. El análisis de los datos de Natalia, corrobora la emergencia de categorías relacionadas, no solo con los conceptos presentados en esta investigación sino también con aspectos relacionados con la conversación oral que afloran, por un lado, gracias al trabajo con las representaciones de las bases de orientación y, por otro, gracias al trabajo en el aula manipulando los conceptos que se presentan. Esta ampliación se produce en una estudiantes que elabora una OBA que guía su actuación -y a la que le otorgamos una eficacia mayor como base de orientación que las OBAs que únicamente ejemplifican o nombran sin ofrecer claves del proceso de comprensión que los estudiantes tienen sobre la conversación oral y sus elementos- y que la refina en la creación de su TOBA. Siguiendo de forma análoga lo que comenta Fernández (2018) en relación a la creación de SCOBAs para la representación de un concepto bajo la MCE:

participants who carefully followed the instructions of the MCE intervention, and who actively, consciously, and intelligently engaged with creating new models that included the theoretical concepts that they were told to include were students who developed awareness and control of the concepts being learned. (2018:239)

podemos afirmar que, en nuestro caso, la participante que siguió las instrucciones en la creación de su OBAs como herramienta de mediación que guía su actuación en la conversación oral consolida o mejora, no solo la toma de conciencia de los conceptos llevados al aula mediante la fase de confrontación, sino que amplían su visión de la conversación oral en español.

El segundo objetivo, dirigido a documentar el desarrollo de los conceptos del continuo T/I y de los roles de los interlocutores, se ha cumplido mediante un análisis elaborado gracias a la modificación del esquema de codificación multidimensional que se ha utilizado en otras investigaciones (van Compernelle y Henery, 2014; García, 2012, 2017). Todas ellas, partiendo de Negueruela (2003) y su propuesta del estudio del desarrollo conceptual en gramática, han operativizado y adaptado esta herramienta para documentar el desarrollo conceptual y, en nuestro caso, se ha adaptado para poder realizar una primera aproximación a la CBI en un ámbito discursivo como el de la conversación oral.

El tercero de los objetivos era de carácter metodológico, centrado en el diseño de una secuencia que, además de la integración de los dos conceptos que hemos elegido, promoviera la visibilización de los conocimientos implícitos que los estudiantes poseen de la conversación oral en español. Para ello, no sólo se han integrado los datos relativos a la creación de las OBAs y las TOBAs de los estudiantes, sino que también se ha realizado una secuencia de actividades en el aula que preparara a los estudiantes a su realización. Además, teníamos el objetivo de generar una descordinación en la aplicación de los conocimientos implícitos que poseen los estudiantes, algo que se ha realizado mediante la evaluación de conversaciones orales que presentaban elementos que alteraban las situaciones prototípicas en las que se producían para dar lugar al uso de conceptos más allá de los que considerábamos que los estudiantes ya poseían. Por

último, el diseño de esta secuencia se proponía que los estudiantes transformaran sus OBAs iniciales, algo que todos los estudiantes de esta investigación -algunos en mayor medida que otros- han realizado.

En relación a los estudios que tomamos como referencia para esta investigación, consideramos clave destacar varios aspectos. Como pone de relieve García (2012) en su estudio, CBI nos ofrece una mejora cualitativa en la percepción del concepto que, sin embargo, está lejos de ser completa, o lo que en nuestro análisis considerábamos generalizable y, por lo tanto, completamente operativa en el uso que hace el estudiante. Además, es necesario poner el foco -al menos, en intervenciones de CBI puntuales dentro de sílabos que no adoptan una visión íntegramente conceptual- en los datos de verbalización ya que los datos de actuación están lejos de mostrar el desarrollo conceptual ni nos informan del razonamiento que hay detrás (2012:157).

Otros estudios como el de van Compernelle y Henery (2014) también aportan en sus hallazgos dicha mejora cualitativa en el uso de los conceptos, documentando un cambio en las evaluaciones de situaciones comunicativas en referencia al uso de los pronombres *tú* y *usted* que va más allá de las reglas de uso para centrarse en el significado. Sin embargo, hay que destacar que en este estudio y los dirigidos a la enseñanza en CBI de gramática (Negueruela, 2003; García, 2012; Fenández 2018 entre otros) ofrecen la instrucción conceptual como una alternativa a las reglas de uso (como puede pasar con el uso del subjuntivo o las formas de cortesía en pragmática). El diseño didáctico que parte de la abstracción (conocimiento científico) y no de la materialización en ejemplos o usos (conocimiento espontáneo), en esos casos, suele ofrecer una alternativa en la aplicación del conocimiento para resolver situaciones en las que los estudiantes suelen presentar dificultades en la elección de una forma lingüística u otra.

En el caso de CBI para CBI (Esteve, 2018) o esta investigación, no partimos de la misma premisa, ya que lo que se pretende con la aproximación en CBI es ofrecer el concepto como herramienta de mediación para un conocimiento que estaba oculto -o estaba allí, pero faltaba hacerlo visible y relevante- que mejore la toma de conciencia y, de alguna manera, cambie la visión de ciertas actividades por parte de los estudiantes haciéndoles reflexionar sobre su relevancia, ya sea en la formación de profesores o en la conversación oral en español. Es decir, en nuestro caso, la ampliación de la toma de

conciencia de la comunicación en la conversación oral en español se realiza gracias a dos conceptos cuya apropiación consideramos clave. No se trata de una lista cerrada, se trata de una decisión que hemos hecho operativa y que puede tomarse como base para la inclusión de otros conceptos que, operativizados en una secuencia de enseñanza-aprendizaje en CBI, mejorará la toma de conciencia en la conversación y fomentará las habilidades discursivas de los estudiantes.

En la misma línea que Esteve (2018) consideramos que el éxito de la CBI va más allá de la calidad y el contenido conceptual -como puede ser el de los SCOBAs- y como comenta la autora, las habilidades del guía del aprendizaje en la orientación de la construcción de conocimiento es determinante. Esta orientación docente se ve afianzada cuando, por un lado, la secuencia de actividades se toma como base para el desarrollo pedagógico de los materiales en CBI -por lo que consideramos clave tomar como CBI desde la fase de visibilización hasta la de transformación como aquí la hemos considerado- y cuando los estudiantes siguen las instrucciones para crear y manipular modelos que sean generalizables y abstractos -pese a que en esta investigación el foco lo hayamos puesto en la representación de la OBA y no de la SCOBA- ya que son estos los que mostraran mayor control sobre los conceptos (Fernández, 2018).

## **7.1 Contribuciones del estudio**

La primera de las contribuciones que consideramos que aporta nuestra investigación es la aplicación de la CBI en un ámbito que no se había explorado anteriormente desde el enfoque de la psicología sociocultural. Esta primera aproximación es relevante a pesar de sus limitaciones ya que inicia un trabajo que facilitará la toma de decisiones en futuras aplicaciones de aspectos discursivos en la enseñanza conceptual. El reto de operativizar una secuencia como la que aquí presentamos y adaptar las actividades de recogida de datos al ámbito discursivo -en el que no contamos con elecciones binarias para comprobar el uso adecuado sino con percepciones y usos variados de múltiples exponentes lingüísticos como elementos de análisis- es una puerta de entrada y un paso hacia una mayor comprensión de los procesos psicológicos que favorecen la emergencia de significados en los hablantes de L2.

Además, creemos que la visión de la conversación oral que aquí se presenta, fundamentada en las aportaciones teóricas y metodológicas de Hall (2001) y Di Pietro (1987) resultan una aportación muy atractiva para el aula de ELE que merece su explotación, ya sea en propuestas dirigidas a la CBI o en propuestas didácticas para trabajar aspectos relacionados con la conversación oral en el aula. Es por eso que su inclusión en esta investigación es un aspecto novedoso y relevante para el campo del ELE en el ámbito de la destreza oral.

Dentro del trabajo en CBI que se ha realizado en otros ámbitos, esta investigación amplía el elenco de actividades de definición del concepto objeto de estudio. Hasta ahora, las investigaciones dirigidas a CBI utilizaban, para obtener información de la formación de conceptos inicial de los estudiantes, actividades de manuales como *fill in the gaps* o *multiple choice* (Fernández Parera & Negueruela Azarola, 2016; Lee, 2012), descripción de imágenes (Fernández Parera & Negueruela Azarola, 2016), creación de narraciones (García, 2012), escenarios (Negueruela Azarola, 2003; van Compernelle, 2012) y análisis de textos (Yañez, 2008). También, otros autores utilizan actividades en las que se le pide al estudiante que justifique qué lo ha llevado a servirse de una forma lingüística u otra (Negueruela, 2003; van Compernelle, 2012; Lee, 2012; Kim, 2013; Fernández Parera & Negueruela, Azarola, 2016; Ohta, 2017), que defina en sus propias palabras el concepto de estudio (García, 2012; Ohta, 2017) o que represente gráficamente y verbalice ante sus compañeros las ideas que tienen de ciertos conceptos (Esteve, 2018). En nuestra investigación, aportamos un trabajo exhaustivo en el aula para la creación de la primera OBA, que permite realizar una aproximación a las bases de orientación que aportan datos de definición de una forma sistemática y exportable a otros contextos de la enseñanza conceptual.

En este sentido, consideramos una contribución más por parte de esta investigación que la creación de OBAs y TOBAs se considere como parte imprescindible de la secuencia en CBI, ya que no solo sirve para obtener datos de definición que nos sirvan para medir el desarrollo conceptual de los estudiantes sino como primer paso para enmarcar el trabajo conceptual que se llevará a cabo a lo largo de la secuencia. Es decir, en esta investigación se considera la CBI como una secuencia que integra tanto la fase de visibilización como la de transformación de conceptos. De esta manera, ampliamos el foco más allá de la presentación de SCOBAs por parte de los docentes -sin restarle

relevancia a la selección de conceptos y a su materialización en representaciones- y a la creación de las propias representaciones de SCOBAs por parte de los estudiantes -que consideramos de gran relevancia en la aplicación de CBI pese a que en esta investigación se ha descartado su uso al tratarse de dos conceptos para la mejora de la toma de conciencia de la conversación oral, que en este caso actúa como macroconcepto-.

Además, creemos que la división de tipos de datos para documentar el desarrollo de la toma de conciencia, insertados en las tres fases que se han diseñado en la presente investigación, ofrecen un marco de actuación claro en cuanto a las etapas en las que desplegar los diferentes tipos de actividades conceptuales para la toma de conciencia mediante CBI. Se trata de un recurso pedagógico que puede facilitar a los docentes la inclusión de materiales conceptuales en el aula tanto en el ámbito discursivo como en el gramatical o pragmático, beneficiándose, de esta forma, de una guía de orientación para llevar CBI al aula.

## **7.2 Limitaciones del estudio**

En este apartado presentamos las limitaciones del estudio. En primer lugar, las relacionadas con los conceptos elegidos para esta investigación; en segundo lugar, las que están relacionadas con los datos obtenidos mediante las actividades y el análisis; por último, otras limitaciones que hemos considerado una vez realizada la investigación.

En relación a los conceptos, la primera de las cuestiones que nos planteamos como una limitación de la investigación es la selección del continuo T/I y los roles de los interlocutores para ampliar la toma de conciencia de la conversación oral. Aunque hemos justificado en el marco teórico su inclusión en la secuencia en CBI para la conversación oral, desconocemos si otros conceptos pueden desarrollar la toma de conciencia de la conversación de una forma más eficaz. Sin embargo, creemos que la aplicación de estos conceptos en la secuencia de CBI pueden servir como modelo para la futura integración de otros conceptos.

Además, nos quedamos con la duda de saber cómo hubieran sido las evidencias encontradas en el análisis si, en vez de dirigir nuestras SCOBAs a los dos conceptos

elegidos, se hubiera hecho una sola SCOBA que dirigiera al estudiante en la conversación oral ante situaciones que salen del uso prototípico de las conversaciones orales transaccionales. Nos referimos al SCOBA diseñado en la segunda versión de la secuencia didáctica que se realizó en las pruebas piloto. Lamentablemente, esta SCOBA no se llevó al aula bajo la secuencia en tres fases que consideramos la apropiada para trabajar con las bases de orientación de los estudiantes y su desarrollo.

En relación a los datos, la primera limitación de esta investigación es que no hemos dirigido nuestro análisis a los datos obtenidos en la fase de confrontación, limitándonos a los datos que se han recogido en la fase de visibilización y de transformación. Creemos que en una posible ampliación de esta investigación podríamos incluir en los datos analizados las actividades dedicadas a la presentación de los conceptos que tienen como objetivo ampliar la toma de conciencia.

Además, consideramos que los datos de definición mediante la representación de OBA y TOBA, al tratarse de un tipo de actividad que no hemos podido cotejar en otros estudios dirigidos a la CBI contiene varias limitaciones en su ejecución. Para empezar, no sabemos si los estudiantes han desarrollado el concepto de mapa de orientación de forma adecuada y, por lo tanto, no sabemos a ciencia cierta si sus representaciones del macroconcepto de conversación oral responden a su base de orientación. Sin embargo, creemos que los datos que aquí aportamos pueden servir de referencia para futuras investigaciones que vayan encaminadas a visibilizar aspectos discursivos de los estudiantes de segundas lenguas para implementar una secuencia en CBI.

Otra de las limitaciones es que pese a avanzar en el análisis de los datos de definición añadiendo el uso de OBAs y TOBAs, es necesario un tercer paso que en esta investigación se realizó de una forma en la que no nos aseguramos que los estudiantes explicaran su base de orientación. En esta investigación se realizó por medio de una actividad en la que los estudiantes tenían que explicar tanto su OBA como su TOBA en grupo. Sin embargo, de esta manera lo único que conseguimos fue que hicieran una lectura superficial de su representación, perdiendo la oportunidad de pararnos en ciertos aspectos que podrían ser relevantes para indagar más en sus bases de orientación. Es por lo anterior que se considera necesario que este tipo de actividades se acompañe de una

revisión, en el aula o fuera de ella, para profundizar en los datos relevantes para estudiar la formación de conceptos.

En referencia al análisis de los datos, el uso de nuestro esquema de codificación puede ser limitado al usarse con el tipo de datos obtenidos. Además, las categorías que usamos, como son la toma de conciencia y su tipo, no ofrecen un gran abanico de posibilidades para poder evaluar el discurso de los estudiantes cuando documentamos los procesos de desarrollo conceptual. Por otro lado, el análisis de las categorías emergentes de John-Steiner y Mahn (1996) y para el macroconcepto conversación oral es la primera vez que se aborda en una investigación en CBI y puede resultar limitado para cumplir con nuestras preguntas de investigación.

En cuanto al uso de las actividades de evaluación con las que hemos analizado las verbalizaciones de los estudiantes, la elección de los ejemplos de conversaciones orales puede suponer una limitación. Consideramos que todos ellos parten de una situación que es prototípicamente transaccional, lo cual, probablemente, condiciona la forma que los estudiantes tienen que evaluarla. Hubiera sido interesante comprobar cómo hubieran evaluado también conversaciones planteadas desde la función interpersonal -como una conversación entre amigos- para reflexionar sobre la aparición de la función transaccional en este tipo de conversaciones y ver cómo se evalúan desde sus bases de orientación.

Otro de los aspectos que limitan nuestra investigación son los datos relativos a la producción en escenarios. Al haber analizado únicamente dos escenarios -en total breves antes y después de CBI, contamos con información limitada sobre las nuevas categorías que emergen y que se pueden asociar con el desarrollo conceptual de los aprendices.

Además, otra de las cuestiones que nos limita en cuanto a los resultados obtenidos mediante el análisis en la fase de transformación es no haber analizado a dos de las participantes en un mismo escenario. Al haber elegido la TOBA de los estudiantes como criterio de selección para el análisis (tal como hemos explicado en el apartado 5.1), perdemos otras miradas a los datos que podrían aportar información relevante para este estudio.



Por otro lado, creemos que, pese al tiempo del que hemos dispuesto para elaborar la secuencia didáctica de recogida de datos en el aula, somos conscientes de que los planteamientos didácticos de la CBI requieren de una coordinación entre currículo y prácticas de aula y, por lo tanto, no adquieren todo su potencial cuando se insertan en cursos que siguen otro tipo de principios pedagógicos.

Por último, otra de las limitaciones de esta investigación es haber dejado fuera del estudio del desarrollo conceptual aspectos interculturales a nivel individual y factores emotivos de los estudiantes que podrían afectar a su desarrollo en las actividades que se han realizado. Sin embargo, esta primera aproximación al desarrollo de la CBI en el ámbito discursivo nos limitaba en cuanto al número de consideraciones que incluir para poder insertar este estudio en un marco de tesis doctoral.

Pese a las limitaciones que hemos comentado, creemos que, tanto en el ámbito de la enseñanza de la destreza oral como en el de la CBI en L2, nuestro estudio hace una aportación sustanciosa y que puede tener una repercusión positiva en la creación de futuros materiales y aplicaciones didácticas.

### **7.3 Futuras líneas de investigación**

Una de las aportaciones significativas de las tesis doctorales, como la que aquí se ha documentado, es dejar un rastro claro de las acciones que se podrían realizar en el futuro para seguir indagando en los procesos de internalización a nivel discursivo. Además, creemos que muchas de las decisiones metodológicas que se han tomado en esta investigación pueden ir dirigidas a la implementación de CBI en otros ámbitos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por ejemplo, se podría explorar la vía de aplicar una secuencia didáctica que esté determinada por las fases de visibilización, confrontación de conceptos y transformación en un ámbito como la gramática, dado que los estudios con los que contamos centran su análisis en el desarrollo conceptual con el foco puesto en las verbalizaciones (pensamiento comunicado o dialógico) pero no en el desarrollo de la base de orientación de los estudiantes. Creemos que la línea iniciada por Esteve (2018)

en la que toma una magnitud considerable el estudio de los OBA enriquecidos, que aquí hemos seguido desarrollando, tendría que ser de uso en otros ámbitos para el desarrollo conceptual.

Tal como hemos comentado en las limitaciones del estudio, creemos que una reorganización de las prácticas docentes puede acompañar al uso de metodologías como la CBI para fomentar el desarrollo conceptual. Por ello, creemos que sería interesante realizar una intervención para la toma de conciencia de la conversación oral como la que aquí se propone dentro de un curso que haya sido diseñado tomando como base para su desarrollo los contenidos conceptuales.

Otra de las líneas que se podría explorar a raíz de esta investigación es el de la vinculación que puede haber entre el desarrollo conceptual de la conversación oral y la activación de ciertas estrategias comunicativas, algo que se ha comentado en varias ocasiones en esta investigación pero no ha sido nunca uno de nuestros objetivos y, por lo tanto, no ha sido desarrollado.

Otra de las líneas iría dirigida a las bases de orientación en los estudiantes. En esta investigación hemos guiado a los estudiantes a visibilizar la toma de conciencia de la conversación oral en español. La pregunta que sería interesante preguntar es ¿Hasta qué punto estas bases de orientación varían en conceptos proyectados en diferentes lenguas? Es decir, creemos que podría ser interesante desvelar el concepto que tienen de la conversación oral cuando la enmarcan, en este caso, en la conversación oral en español y cuando lo hacen pensando en la conversación oral en su lengua materna, en este caso, el inglés.



*The teaching of concepts is not a question of presentation and controlled practice, but a question of designing classroom activities and even communication dynamics, that promote the use of concepts as tools of the mind.*  
Negueruela (2008:224)

## **8. CONCLUSIONS (ENGLISH VERSION)**

We conclude this dissertation by presenting the most relevant findings and considerations that we gathered in the wake of the methodological intervention in the classroom and the analysis of the data obtained through the conceptual intervention on the communicative awareness of oral conversation and the concepts of the continuum between the transactional and interpersonal function and the roles of the interlocutors through CBI. First, we will comment on the objectives that were set out in the first chapter and their achievement. In addition, we will highlight some of the conclusions reached by the research we have taken as a reference for this study in order to relate them to our research. Then, we will present the most relevant contributions of this study, its limitations and offer ideas that can be used for future lines of research related to the object of study that has been presented throughout this research.

The first of these was aimed at broadening the vision of oral conversation by integrating concepts in a sequence at CBI. The analysis of Natalia's data corroborates the emergence of categories related not only to the concepts presented in this research but also to aspects related to oral conversation that emerge, on the one hand, due to the work with the representations of the orientation bases and, on the other hand, because of the work in the classroom manipulating the concepts presented. This expansion occurs in a student who develops an OBA that guides her performance - and to which we give greater effectiveness as a basis of orientation than OBAs that only exemplify or name without offering keys to the process of understanding that students have about oral conversation and its elements - and that refines it in the creation of their TOBA. Following analogously what Fernández (2018) says about the creation of SCOBAs for the representation of a concept under the MCE:

participants who carefully followed the instructions of the MCE intervention, and who actively, consciously, and intelligently engaged with creating new models that included the theoretical concepts that they were told to include were students who developed awareness and control of the concepts being learned. (2018:239)

We can affirm that, in our case, the participant who followed the instructions in the creation of her OBAs as a mediation tool that guides her performance in the oral conversation consolidates or improves, not only the awareness of the concepts brought to the classroom through the confrontation phase, but also broadens her vision of the oral conversation in Spanish.

The second objective, aimed at documenting the development of the concepts of the continuum between the transactional and interpersonal and of the roles of the interlocutors, has been fulfilled through an analysis elaborated thanks to the modification of the multidimensional coding scheme used in other research (van Compernelle and Henery, 2014; García, 2012, 2017). All of them, starting from Negueruela (2003) and his proposal of the study of conceptual development in grammar, have made this tool operational and adapted it to document the conceptual development and, in our case, it has been adapted to make a first approach to the IWC in a discursive field such as oral conversation.

The third objective was of a methodological nature, focused on the design of a sequence that, in addition to the integration of the two concepts we have chosen, would promote the visibility of the implicit knowledge that students have of oral conversation in Spanish. To this end, not only were the data relating to the creation of the students' OBAs and TOBAs integrated, but also a sequence of classroom activities was carried out to prepare the students for their performance. In addition, we had the objective of generating a disarray in the application of the implicit knowledge that the students possess, something that has been done by evaluating oral conversations that presented elements that altered the prototypical situations in which they were produced to give rise to the use of concepts beyond those that we considered the students already possessed. Finally, the design of this sequence was intended to have students transform their initial OBAs, something that all students in this research-some to a greater extent than others-have done.

In relation to the studies that we take as reference for this research, we consider key to highlight several aspects. As highlighted by Garcia (2012), CBI offers us a qualitative improvement in the perception of the concept that, however, is far from complete, or what we considered in our analysis generalizable and therefore fully operational in the use made by the student. Furthermore, it is necessary to put the focus - at least, on specific CBI interventions within links that do not adopt a fully conceptual view - on the verbalization data since the performance data are far from showing the conceptual development nor informing us of the reasoning behind it (2012:157).

Other studies such as van Compernelle and Henery's (2014) also contribute in their findings to such qualitative improvement in the use of concepts, documenting a change in evaluations of communicative situations in reference to the use of the pronouns *tu* and *vous* that goes beyond the rules of usage to focus on meaning. However, it should be noted that in this study and those aimed at teaching grammar in CBI (Negueruela, 2003; García, 2012; Fenández 2018 among others) offer conceptual instruction as an alternative to the rules of usage (as may happen with the use of the subjunctive or the forms of politeness in pragmatics). Didactic design based on abstraction (scientific knowledge) and not on the materialization in examples or uses (spontaneous knowledge), in those cases, usually offers an alternative in the application of knowledge to solve situations in which students often have difficulties in choosing one linguistic form or another.

In the case of CBI for CBI (Esteve, 2018) or this research, we do not start from the same premise, since what is intended with the approach in CBI is to offer the concept as a mediation tool for a knowledge that was hidden - or was there, but lacked visibility and relevance - to improve awareness and, somehow, change the vision of certain activities by students making them reflect on their relevance, either in teacher training or in oral conversation in Spanish. In other words, in our case, the expansion of communication awareness in oral Spanish conversation is achieved thanks to two concepts whose appropriation we consider key. This is not a closed list; it is a decision that we have made operational and that can be taken as a basis for the inclusion of other concepts that, operationalized in a teaching-learning sequence at CBI, will improve conversation awareness and foster students' discursive skills.

In the same line as Esteve (2018) we consider that the success of the CBI goes beyond the quality and the conceptual content -as it can be the SCOBAs- and as the author comments, the skills of the learning guide in the orientation of the construction of knowledge is determinant. This teaching orientation is strengthened when, on the one hand the sequence of activities is taken as a basis for the pedagogical development of the materials in CBI -so we consider it key to take as CBI from the phase of visibility to the phase of transformation as we have considered it here- and when students follow the instructions to create and manipulate models that are generalizable and abstract -even though in this research we have put the focus on the representation of the OBA and not the SCOBA- since these are the ones that will show more control over the concepts (Fernández, 2018).

### **8.1 Study contributions**

The first of the contributions that we believe our research brings is the application of CBI in an area that had not been previously explored from the perspective of socio-cultural psychology. This first approach is relevant despite its limitations since it initiates a work that will facilitate decision making in future applications of discursive aspects in conceptual teaching. The challenge of operationalizing a sequence like the one presented here and adapting the data collection activities to the discursive field - where we do not have binary choices to check the proper use but rather varied perceptions and uses of multiple linguistic exponents as elements of analysis- is an entry point and a step towards a greater understanding of the psychological processes that favor the emergence of meanings in L2 speakers.

Furthermore, we believe that the vision of oral conversation presented here, based on the theoretical and methodological contributions of Hall (2001) and Di Pietro (1987), is a very attractive contribution for the ELE classroom that deserves to be exploited, either in proposals addressed to the CBI or in didactic proposals to work on aspects related to oral conversation in the classroom. That is why their inclusion in this research is a new and relevant aspect for the field of ELE in the field of oral skills.

Within the work carried out in CBI in other fields, this research broadens the list of activities to define the concept under study. Until now, the research directed to CBI used, in order to obtain information about the students' initial concept formation, manual activities such as fill-in-the-blanks or multiple choice (Fernández Parera & Negueruela Azarola, 2016; Lee, 2012), description of images (Fernández Parera & Negueruela Azarola, 2016), creation of narratives (García, 2012), scenarios (Negueruela Azarola, 2003; van Compernelle, 2012) and text analysis (Yañez, 2008). Also, other authors use activities in which the student is asked to justify what has led him or her to use one linguistic form or another (Negueruela, 2003; van Compernelle, 2012; Lee, 2012; Kim, 2013; Fernández Parera & Negueruela, Azarola, 2016; Ohta, 2017) The author asks the students to define, in their own words, the concept of study (García, 2012; Ohta, 2017) or to represent graphically and verbalize to their classmates their ideas about certain concepts (Esteve, 2018). In our research, we contributed an exhaustive work in the classroom for the creation of the first OBA, which allows an approach to the orientation bases that provide definition data in a systematic and exportable way to other contexts of conceptual teaching.

In this sense, another contribution from this research is the creation of OBAs and TOBAs, considered an essential part of the sequence in CBI, since it not only serves to obtain definition data that will help us to measure the conceptual development of students, but also as a first step to frame the conceptual work that will be carried out throughout the sequence. That is, in this research the IWC is considered as a sequence that integrates both the phase of visibility and the phase of transformation of concepts. In this way, we extend the focus beyond the presentation of SCOBAs by teachers - without diminishing the relevance of concept selection and their materialization in representations- and the creation of the students' own SCOBA representations -which we consider of great relevance in the application of CBI despite the fact that in this research their use has been discarded because they are two concepts for the improvement of oral conversation awareness, which in this case acts as a macroconcept.

Furthermore, we believe that the division of data types to document the development of awareness, inserted in the three phases that have been designed in this research, offer a clear framework of action regarding the stages in which to deploy the different types of conceptual activities for awareness through CBI. It is a pedagogical resource that can



help teachers to include conceptual materials in the classroom both in the discursive and in the grammatical or pragmatic areas, benefiting, in this way, from an orientation guide to bring CBI to the classroom.

## **8.2 Study limitations**

In this section we present the limitations of the study. Firstly, those related to the concepts chosen for this research; secondly, those related to the data obtained through the activities and analysis; and finally, other limitations that we have considered once the research has been carried out.

In relation to the concepts, the first of the questions that we considered as a limitation of the research is the selection of the T/I continuum and the roles of the interlocutors to broaden the awareness of the oral conversation. Although we have justified in the theoretical framework their inclusion in the CBI sequence for oral conversation, we do not know if other concepts can develop oral conversation awareness more effectively. However, we believe that the application of these concepts in the CBI sequence can serve as a model for the future integration of other concepts.

In addition, we are left wondering what the evidence found in the analysis would have looked like if, instead of directing our SCOBAs to the two chosen concepts, a single SCOBA had been made to guide the student in oral conversation in situations that arise from the prototypical use of transactional oral conversations. We refer to the SCOBA designed in the second version of the didactic sequence that was carried out in the pilot tests. Unfortunately, this SCOBA was not brought into the classroom under the three-phase sequence that we considered appropriate to work with the students' orientation bases and their development.

In relation to the data, the first limitation of this research is that we have not directed our analysis to the data obtained in the confrontation phase, limiting ourselves to the data that have been collected in the visibility and transformation phase. We believe that

in a possible extension of this research we could include in the data analyzed the activities dedicated to the presentation of the concepts that aim to broaden awareness.

In addition, we consider that the definition data through the representation of OBA and TOBA, as it is a type of activity that we have not been able to compare in other studies directed to the CBI, contains several limitations in its execution. To begin with, we do not know if the students have developed the concept of orientation map in an adequate way and, therefore, we do not know for sure if their representations of the macroconcept of oral conversation respond to their orientation base. However, we believe that the data provided here can serve as a reference for future research aimed at making visible discursive aspects of second language students in order to implement a sequence in CBI.

Another limitation is that despite advancing in the analysis of the definition data by adding the use of OBAs and TOBAs, a third step is necessary. In this research, we did not ensure that students explained their orientation base. In this research it was carried out by means of an activity in which students had to explain both their OBA and their TOBA in a group. However, in this way we only managed to get them to do a superficial reading of their representation, missing the opportunity to stop at certain aspects that could be relevant to further investigate their orientation base. For this reason, it is considered necessary that this type of activities be accompanied by a review, in the classroom or outside, to deepen the relevant data to study the formation of concepts.

In reference to data analysis, the use of our coding scheme may be limited when used with the type of data obtained. Moreover, the categories we use, such as awareness and type, do not offer a wide range of possibilities to assess students' discourse when documenting the processes of concept development. On the other hand, the analysis of John-Steiner and Mahn's (1996) emerging categories and for macro-concept oral conversation is the first time that it is addressed in a CBI research and may be limited to fulfill our research questions.

In terms of the use of the assessment activities with which we have analyzed student verbalizations, the choice of examples of oral conversations may be a limitation. We

believe that all of them start from a situation that is prototypically transactional, which probably conditions the way students have to evaluate it. It would have been interesting to see how they would have also evaluated conversations posed from the interpersonal function -like a conversation between friends- to reflect on the appearance of the transactional function in this type of conversations and see how they are evaluated from their orientation bases.

Another aspect that limits our research is the data related to the production in scenarios. Having analyzed only two scenarios - in total - briefly before and after CBI, we have limited information about the new categories that emerge and that can be associated with the conceptual development of the learners.

In addition, another issue that limits us in terms of the results obtained through analysis in the transformation phase is not having analyzed two of the participants in the same scenario. Having chosen the students' TOBA as a selection criterion for the analysis (as we have explained in section 5.1), we lose other insights into the data that could provide relevant information for this study.

On the other hand, we believe that, despite the time we have had to elaborate the didactic sequence of data collection in the classroom, we are aware that the didactic approaches of the CBI require a coordination between curriculum and classroom practices and, therefore, they do not acquire their full potential when inserted in courses that follow other types of pedagogical principles.

Finally, another limitation of this research is the absence of the conceptual development of intercultural aspects at an individual level and emotional factors of the students that could affect their development in the activities that have been carried out. However, this first approach to the development of the IWC in the discursive field limited us in the number of considerations to include in order to insert this study in a doctoral thesis framework.

In spite of the limitations we have commented, we believe that, both in the field of oral skills teaching and in the CBI's field in L2, our study makes a substantial contribution

and that it can have a positive repercussion in the creation of future didactic materials and applications.

### **8.3 Future lines of research**

One of the significant contributions of doctoral theses, like the one documented here, is to leave a clear trail of the actions that could be carried out in the future to continue investigating the processes of internalization on a discursive level. Furthermore, we believe that many of the methodological decisions that have been made in this research can be directed towards the implementation of CBI in other areas of foreign language teaching.

For example, we could explore the path of applying a didactic sequence that is determined by the phases of visibility, confrontation of concepts and transformation in an area such as grammar, given that the studies we have on hand focus their analysis on conceptual development with a focus on verbalizations (communicative or dialogic weighing) but not on the development of the students' orientation base. We believe that the line initiated by Esteve (2018) in which the study of enriched OBAs takes on a considerable magnitude, which we have continued to develop here, should be used in other areas for conceptual development.

As we have commented on the limitations of the study, we believe that a reorganization of teaching practices can accompany the use of methodologies such as the IWC to foster conceptual development. For this reason, we believe that it would be a worthy endeavour to carry out an intervention for the awareness of oral conversation such as the one proposed here within a course that has been designed on the basis of conceptual content.

Another line of research that could be explored as a result of this dissertation is that of the link that can exist between the conceptual development of oral conversation and the activation of certain communicative strategies, something that has been commented on in several occasions in this research but has never been one of our objectives and, therefore, has not been developed.

Another future line of research to consider would be directed to the bases of orientation in the students. In this research we have guided the students to make visible the awareness of oral conversation in Spanish. The question that would be interesting to ask is: To what extent do these orientation bases vary in concepts projected in different languages? In other words, we believe that it could be interesting to reveal the concept they have of oral conversation when they frame it, in this case, in the oral conversation in Spanish and when they do it thinking about the oral conversation in their mother tongue, in this case, English.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, L. (2013). *Estrategias de aprendizaje en la interacción oral: una comparación de la influencia de la cultura de origen* (Tesis de Máster). Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Acosta, L. (2019). *La competencia interaccional de estudiantes de ELE. Gestión de turnos en actividades de interacción oral* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Aljaafreh, A., y Lantolf, L. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78, 465–483.
- Albelda, M., Estellés, M., Cabedo-Nebot, A., y González, V. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 13-73
- Álvarez, A. (2008). ¿Error o estrategia? Análisis de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE. *Centro Virtual Cervantes*, 351-362.
- Arievitch, I., y Stetsenko, A. (2000). The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human development*, 43(2), 69-92.
- Arievitch I., y Haenen, J. (2005). Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155-165.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baralo, M. (1996). La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 5, 9-42.

- Berne, E. (1972). *What do you say after you say hello?*. New York, NY: Bantam.
- Bolinger, D. (1991). *Essays on Spanish: Words and Grammar*. Newark: Juan de la Cuesta.
- Briz, A. (2000). Las unidades de la conversación. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 16(2), 225-246.
- Briz, A. (2004). Aportaciones del Análisis del discurso oral. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.
- Brown, G., y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buescher, K., y Strauss, S. (2015). A cognitive linguistic analysis of French prepositions à, dans, and en and a sociocultural theoretical approach to teaching them. En K. Masuda, C. Arnett & A. Labarca (Eds.), *Cognitive grammar and sociocultural theory in foreign and second language teaching* (pp. 155-181). Boston: De Gruyter Mouton.
- Buescher, K., y Strauss, S. (2018). Conceptual framework and L2 pedagogy. The case of French prepositions. En A. Tyler, L. Ortega, M. Uno & H. Park (Eds.), *Usage-inspired L2 Instruction. Researched pedagogy*, pp. 95-115.
- Bühler, K. (1990). *Theory of Language: The representational function of language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bull, W. (1965). *Spanish for Teachers*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.
- Byram, M. (2004). Genre and genre-based teaching. *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 234- 237). London: Routledge.



- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Letras.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of cocommunicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Carandell, Z. (2013). La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía. En O. Esteve & E. Martín (Eds.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lengua extranjera*, (pp. 103-116). Barcelona: ICE Horsori.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.
- Cestero, A. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero, A. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 31-62.
- Cestero, A. (2016). La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. *Linred*, XVI. Recuperado a partir de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico14-articulo1.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo1.pdf)
- Cestero, A. (2017). La enseñanza de la conversación. En A. Cestero & I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones (pp. 1013-1049).
- Chang, S. (2015). Communication Strategies as Forms of Mediation: Toward a Sociocultural Approach to Language Learning. *CORERJ: Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 1(2), 1-16.
- Chang, S., y Liu, Y. (2016) From problem-orientedness to goal-orientedness: Reconceptualizing communication strategies as forms of intra-mental and inter-mental mediation. *System*, 61, 43-54.

- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cole, M., Levitin, K., y Luria, A. (2006). *Autobiography of Alexander Luria: A Dialogue with the Making of Mind*. London: Psychology Press.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Recuperado a partir de [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Cutshall, S. (2012). More than a decade of Standards: Integrating 'Comparisons' in Your Language Instruction. *The Language Educator*, 32-37.
- Davis, B., y Sumara, D. (2005). Challenging images of knowing: Complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 305-321.
- Davydov, V. (1988). The Concept of Theoretical Generalization and Problems of Educational Psychology. *Studies in Soviet Thought*, 36(3), 169-202.
- Davydov, V. (1999). The content and unsolved problems of activity theory. En Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 40-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Bot, K., Lowie, W., y Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.

- Di Pietro, R. (1987). *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1994). Teaching conversational skills intensively: course content and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40-49.
- Duff, P. (2012). How to carry out case study research. En A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 95-116). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Duff, P. (2014). Case Study Research on Language Learning and Use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 1-23.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language teaching research*, 4 (3), 193-220
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Esteve, O., y Martín Peris, E. (2013). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 68, 57-66.
- Esteve, O. (2018). CBI in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOPA-mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to become Transformative Practitioners. En J. Lantolf, M. Poehner & M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 487-504). New York: Routledge.

- Esteve, O., Fernández, F., y Bes, A. (2018). Pre-service Teacher Education from a Sociocultural Perspective: °A Case-Study on Teaching Learning through Conceptual Mediation. *Language and Sociocultural Theory*, 5(2), 83-107.
- Férez, P. (2011). La competencia estratégica en la enseñanza de la L2: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y New English File Advanced. *Cartaphilus*, 9, 135-140.
- Fernández, A. (2018). *A comparison of the effects of concept-based and grammar-based methods of instruction on the acquisition of the subjunctive among heritage and second language learners of Spanish* (Tesis Doctoral). University of Miami. Miami, FL.
- Fernández, A., y Negueruela, E. (2016). Explicit focus on meaning: Mindful conceptual engagement in the second language classroom. *Language and Sociocultural Theory*, 3(2), 1-24.
- Fernández, L. (2017). *Learning another language with conceptual tools: An investigation of Gal'perin's concept-oriented instruction* (Tesis Doctoral). University of Pittsburgh. Pittsburgh, PA.
- Fernández, M., y Albelda, M. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández, S. (2004). La subcompetencia estratégica. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.
- Ferreira, M. (2005). *A concept-based approach to writing instruction: From the abstract concept to the concrete performance* (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.

- Ferreira, M., y Lantolf, J. (2008). A concept-based approach to teaching writing through genre analysis. En J. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 189-227). London: Equinox.
- Fogal, G. (2017). Developing concept-based instruction, pedagogical content knowledge: Implications for teacher educators and L2 instructors. *Language and Sociocultural Theory*, 4(1), 53-75.
- Frawley, W., y Lantolf, J. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied linguistics*, 6(1), 19-44.
- Gallardo, B. (1995). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Ediciones Episteme.
- Gal'perin, P. (1969). Stages in the development of mental acts. En M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology* (pp. 248-73). New York, NY: Basic Books.
- Gal'perin, P. (1989). *Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images*. *Soviet Psychology*, 27(2), 45-64.
- Gal'perin, P. (1992a). *Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60-80.
- Gal'perin, P. (1992b). Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (July/August), 80-92.
- Gánem, A., y Harun, H. (2011). *Verbalisation as a mediational tool for understanding tense-aspect marking in English: an application of Concept-Based Instruction*. *Language Awareness*, 20(2), 99-119.

- Garbaj, M. (2018). Thinking through the non-native language: The role of private speech in mediating cognitive functioning in problem solving among proficient non-native speakers. *Language and Sociocultural Theory*, 5(2).
- García, P. (2012). *Verbalizing in the second language classroom: The development of the grammatical concept of aspect* (Tesis Doctoral). University of Massachusetts.
- García, P. (2014). Verbalizing in the second language classroom: Exploring the role of agency in the internalization of grammatical categories. En P. Deters, X. Gao, E. Miller & G. Vitanova (Eds.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (pp. 213-231). Bristol: Multilingual Matters.
- García, P. (2017). A sociocultural approach to analyzing L2 development in the Spanish L2 classroom. *VIAL (Vigo International Journal of Applied Linguistics)*, 14, 1-22.
- García, P. (2018). Concept-Based Instruction: Investigating the Role of Conscious Conceptual Manipulation in L2 Development. En J. Lantolf, M. Poehner & M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 181-196). New York, NY: Routledge.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T. (1996). *Profesor en acción* 3. Madrid: Edelsa
- Goffman, E. (1971). *Strategic interaction*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1981). *Form of talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Haenen, J. (1996). *Piotr Gal'Perin: Psychologist in Vygotsky's Footsteps*. New York, NY: Nova Science.
- Haenen, J. (2001). Outlining the teaching-learning process: Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and Instruction*, 11, 157-170.

- Hatch, E. (1978). Discourse Analysis and Language Acquisition. En E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (pp. 401-453). Rowley: Newbury House.
- Hall, J. (2001). *Methods for Teaching Foreign Languages. Creating a Community of Learners in the Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Halliday, M. (1970). Language Structure and Language Function. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 140-165). Harmondsworth: Penguin.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for Academic Purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning. Vol. II.* (pp. 89-105). New York: Routledge.
- Hernández, B. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE* (Tesis Doctoral). Universidad de la Laguna.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York, NY: Holt, Rhinehart & Winston.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.

- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. En T. Sebeok, (Ed.), *Style in Language*, Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- John-Steiner, V., y Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206.
- Kalaja, P., Dufva, H., y Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. En G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 105-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, J. (2013). *Developing conceptual understanding of sarcasm in a second language through concept-based instruction* (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.
- Kinginger, C. (2002). Defining the Zone of Proximal Development in US foreign language education. *Applied Linguistics*, 23(2), 240-261.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kozulin, A. (2002). Sociocultural theory and the mediated learning experience. *School Psychology International*, 23(1), 7-35.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. En A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 15-38). New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2018). Mediation and Internalization. Conceptual analysis and practical applications. En J. Lantolf, M. Poehner & M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 23-41). New York: Routledge.
- Kramsch C. (2002). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. New York: Continuum.



- Lai, W. (2012). *Concept-based foreign language pedagogy: Teaching the Chinese temporal system* (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.
- Lai Kuen, G., Rafif, S., y Swee, C. (2017). Effect of Oral Communication Strategies Training on the Development of Malaysian English as a Second Language Learners' Strategic Competence. *IJELS*, 5(4), 57-77.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural Theory of Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109.
- Lantolf, J. (2007). Conceptual knowledge and instructed second language learning: a sociocultural perspective. En S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form-focused Instruction and Teacher Education Studies in Honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2009). Research Timeline: Sociocultural theory and second language acquisition. *Lang. Teach.*, 42(4), 459-475.
- Lantolf, J. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 24-47). New York, NY: Routledge.
- Lantolf, J. (2013). Sociocultural theory and the dialectics of L2 learner autonomy/agency. En P. Benson & L. Cooker (Eds.), *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to autonomy, agency and identity* (pp. 17-31). London: Equinox.
- Lantolf, J., y Beckett, T. (2009). Research timeline for sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching*, 42, 459-475.

- Lantolf, J., y Poehner, M. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of foreign languages*. London: Equinox.
- Lantolf, J., y Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education. Vygotskian praxis and the research/ practice divide*. London: Routledge.
- Lantolf, J., y Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, H. (2012). *Concept-based approach to second language teaching and learning: Cognitive linguistics-inspired instruction of English phrasal verbs* (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.
- Leontiev, A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D., y Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1991). *An introduction to Second Language Acquisition Research*. New York; NY: Longman.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
- Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua(L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.

- Martín Peris, E., Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Pueyo, S., y Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado a partir de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#e](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#e)
- Masuda, K., y Labarca, A. (2015). Schematic diagram use and languaging quality in learning Japanese polysemous particles ni and de. En K. Masuda, C. Arnett & A. Labarca (Eds.), *Cognitive Linguistics and Sociocultural Theory: Applications for Second and Foreign Language Teaching* (pp. 203-232). Berlin y Boston, MA: Mouton de Gruyter.
- Masuda, K, Ohta, A., y Tsujihara, R. (2017). Shakaibunka riron to ninichi gengogaku noyuuwa o mezashite: Asupekuto maakaa teiru no jissen rei, *The 28th Japanese Association of Second Language Acquisition Conference*, Ochanomizu University, Tokyo, Diciembre 16-17, 2017.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Menezes, V. (2013). Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Sciences*, 3, 404-412.
- Mitchell, R, Myles, F., y Marsden, E. (2019). *Second Language Learning Theories*. Abingdon: Routledge.
- Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.
- Muñoz, J. (2017). *Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz-Basols, J., y Gironzetti, E. (2018). Expresión oral. En J. Muñoz, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 198-212). Abingdon: Routledge.

- Negueruela, E. (2003). *Systemic-theoretical instruction and L2 development: A sociocultural approach to teaching-learning and researching L2 learning* (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.
- Negueruela, E. (2008). Revolutionary pedagogies: learning that leads (to) second language development. En J. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 189-227). London: Equinox.
- Negueruela, E. (2013). Metalinguistic knowledge becoming intrapsychological tools: Concepts as tools for second language development. En K. Roehr & G. A. Gánem-Gutiérrez (Eds.), *The metalinguistic dimension in instructed second language learning* (pp. 221-242). London: Bloomsbury.
- Negueruela, E., y Fernández, A. (2016). Explicit focus on meaning: Mindful conceptual engagement in the second language classroom. *Language and Sociocultural Theory*, 2(2), 195-218.
- Negueruela, E., y García P. (2016). Sociocultural theory and the language classroom. En G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 295-309). New York NY: Routledge.
- Negueruela, E., García, P., y Buescher, K. (2015). From inter-action to intra-action: the internalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom. En N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom interaction* (pp. 233-249). Malden: Wiley-Blackwell.
- Negueruela, E., y Lantolf, J. (2006). Concept-Based pedagogy and the acquisition of L2 Spanish. En R. Salaberry & B. Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis* (pp. 79-102). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Nicholas, A. (2015). A concept-based approach to teaching speech acts in the EFL classroom. *ELT Journal*, 69(4).

- North, B., Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom setting: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ohta, A. (2017). From SCOPA development to implementation in concept-based instruction: Conceptualizing and teaching Japanese addressee honorifics as expressing modes of self. *Language and Sociocultural Theory*, 4(2), 1-32.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Paltridge B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Piccardo, E. (2015). Sprachenunterricht im Zeichen der Komplexität: Rückblick und Ausblick. En H. Drumbl & A. Hornung (Eds.), *Beiträge der XV Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Bozen*, 29, 69-92.
- Poehner, M. (2005). *Dynamic assessment in the foreign language classroom* (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.
- Poehner, M., van Compernelle, R., Esteve, O., y Lantolf, J. (2018). A Vygotskian developmental approach to second language education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3).
- Pinilla, R. (2004). Las estrategias de comunicación. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

- Pinilla, R. (2007). La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación, En M. Balmaseda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 89-96).
- Pinilla, R., y Cohen, A. (2018). *Estilos y estrategias de aprendizaje*. En J. Muñoz, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 38-51). Abingdon: Routledge.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: Theory and Method*. New York, NY: Kluwer/Plenum.
- Rabab'ah, G. (2016). The Effect of Communication Strategy Training on the Development of EFL Learners' Strategic Competence and Oral Communicative Ability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 625-651.
- Reid, J. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- Sanders, R. (1987). *Cognitive foundations of calculated speech*. Albany, NY: SUNY Press.
- Scarcella, R. (1983). Developmental trends in the acquisition of conversational competence by adult second language learners. En N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 175-183). Rowley, MA: Newbury House.
- Seliger, H. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *Tesol Quaterly*, 12(3).
- Skinner, F. (1975). Verbal behavior: A review and experimental analysis. *Journal of General Psychology*, 93, 3-66.

- Swain, M. (2006). Languageing, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki W., y Brooks, L. (2009). Languageing: University students learn the grammatical concept of voice in French. *The Modern Language Journal*, 93(1), 5-29.
- Swales J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talyzina, N. (1981). *Psychology and the Learning Process*. Moscú: Progress press.
- Thatcher, P. (2000). Acquisition and learning theory matters. *International Review of Applied Linguistics*, 38(1), 161-174.
- van Compernelle, R. (2012). Developing sociopragmatic capacity in a second language through concept-based instruction. (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.
- van Compernelle, R. (2014). Profiling second language sociolinguistic development through dynamically administered strategic interaction scenarios. *Language & Communication*, 37, 86-99.
- van Compernelle, R., y Henery, A. (2014). Instructed Concept Appropriation and L2 Pragmatic Development in the Classroom. *Language Learning*, 64(3), 549-578.
- van Compernelle, R, y Kinginger, C. (2013). Promoting metapragmatic development through assessment in the zone of proximal development. *Language Teaching Research*, 17(3), 282-302.
- van der Veer, R., y Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.

- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological Perspective. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory of Language Learning* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. En C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 140-164). New York, NY: Continuum.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. En J. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 161-186). London: Equinox.
- Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa
- Vázquez, G. (2001). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G., y Lacorte, M. (2018). *Métodos y enfoques para la enseñanza*. En J. Muñoz, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 11-25). Abingdon: Routledge.
- Vygotsky, L. (1930/1981). The genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.



- Wertsch, J. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitley, S. (2002). *Spanish/English contrasts: A course in Spanish linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- White, B. (2012). A conceptual approach to the instruction of phrasal verbs. *The Modern Language Journal*, 96(3), 419-438.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, L., Abraham, L., y Negueruela, E. (2013). Using concept-based instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers. *Language Teaching Research*, 17(3), 363-381.
- Williams, J., Inscoc, R., y Tasker, T. (1997). Communication strategies in an interactional context: The mutual achievement of comprehension. En G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 304-322). Harlow: Longman.
- Yáñez, C. (2008). *On literature and the secret art of the invisible words: teaching literature through language* (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.
- Young, R. (2008). *Language and interaction: an advanced resource book*. New York, NY: Routledge.
- Zhang, X. (2014). *The teachability hypothesis and concept-based instruction: Topicalization in Chinese as a second language* (Tesis Doctoral). The Pennsylvania State University.

## **ANEXOS**

## Anexo I: formulario de consentimiento informado de los participantes

### Consentimiento informado

Esta hoja de consentimiento informado corresponde al proyecto de investigación ECODAL-*Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo*. Este proyecto se realizará desde el año 2017 y hasta el 2019 en la Universidad Pompeu Fabra, coordinado por Carmen López Ferrero (<https://www.upf.edu/web/carmen-lopez-ferrero>) (<https://portal.upf.edu/web/carmen-lopez-ferrero>)

Apreciado, apreciada:

En primer lugar, te agradecemos el interés en el proyecto ECODAL, en el que investigamos habilidades y conocimientos lingüísticos que muestran aprendices adultos plurilingües en la producción de géneros de discursos diversos: orales, escritos y multimodales, en vuestra propia lengua (L1) y en otras lenguas adicionales (L2). Con este objetivo, nos interesa estudiar tanto los textos que produces (orales, escritos y multimodales) en las asignaturas de lengua, como las reflexiones y valoraciones que hacéis sobre lo que habéis aprendido al realizar estos discursos.

Tu participación en el proyecto es voluntaria, sin remuneración y tienes derecho a finalizarla cuando quieras sin consecuencias de ningún tipo. Si quieres, nos pondremos en contacto contigo al finalizar la investigación para explicarte los resultados obtenidos. Esperamos con este proyecto aportar recursos concretos para fomentar la autonomía de los aprendices de lenguas, enriquecer las prácticas de evaluación docente y perfeccionar los materiales didácticos.

Este documento describe lo que se te pide en tu participación y también detalla los permisos que nos gustaría que nos dieras. Lee el documento y firmalo diciendo que entiendes y aceptas las condiciones de esta investigación. Si tienes alguna pregunta, escribe a Carmen López Ferrero ([carmen.lopez@upf.edu](mailto:carmen.lopez@upf.edu)):

- 1) Das permiso a \_\_\_\_\_ para que recoja textos (orales, escritos y multimodales) tuyos producidos en actividades de aprendizaje de lenguas, durante la duración del estudio.
- 2) Das permiso a \_\_\_\_\_ para utilizar estos textos como fuente de información para realizar el proyecto de investigación, que conducirá a la publicación de artículos científicos y a la presentación del trabajo en congresos científicos.
- 3) Das permiso a \_\_\_\_\_ para que reproduzca fragmentos, siempre anonimizados, de textos orales o escritos en publicaciones, presentaciones públicas, congresos, etc.
- 4) Te comprometes a participar en un máximo de tres entrevistas (individuales o con otro participante, lo que prefieras). Las entrevistas tendrán una duración de entre una y dos horas y se llevarán a cabo en tu centro de estudios o bien en la Universidad Pompeu Fabra, donde se realiza la investigación. \_\_\_\_\_ te entrevistará.
- 5) Das permiso a \_\_\_\_\_ para que te grabe con una cámara de vídeo en sesiones de clase y así poder analizar la forma en la que aprendes lenguas.

\_\_\_ Marca aquí con una X si das permiso a los investigadores para que podamos reproducir fragmentos de grabaciones orales o audiovisuales en publicaciones, presentaciones públicas, congresos, etc. Nunca constará tu nombre propio, excepto si nos indicas lo contrario, pero ten en cuenta que podrías ser reconocido por tu voz o tu imagen.

**Tu tiempo:** las entrevistas, las grabaciones en el aula, los grupos de discusión y las evaluaciones basadas en tus tareas se realizarán durante todo el estudio. \_\_\_\_\_ se pondrá en contacto contigo para conocer la hora y la fecha más apropiada para que vengas a \_\_\_\_\_ para participar en estas actividades. Como hemos dicho, tu participación es voluntaria, por lo que puedes abandonar el proyecto en cualquier momento sin penalización y sin dar ninguna explicación.

**Tu privacidad:** toda la información que nos proporciones será almacenada de manera segura y mantendremos separada esta información de tu identidad. El acceso a las grabaciones y los datos personales estará restringido a los investigadores de la UPF. Solo tus datos anonimizados podrán ser estudiados por todas las personas involucradas en esta investigación, que son la investigadora principal del proyecto, Carmen López Ferrero, y su equipo de investigación y de trabajo (detallado en la web del proyecto <https://www.upf.edu/web/ecodal>). Los datos personales y las grabaciones se conservarán durante la duración del proyecto; una vez finalizado, serán eliminados. En cuanto a la información anonimizada, se podrá reutilizar en proyectos futuros.

Si tu información se utiliza para publicaciones o presentaciones, nos aseguraremos de que no se haga ninguna referencia a tu identidad. Si un texto (oral, escrito o multimodal) tuyo o, en el caso de que nos hayas autorizado, una grabación en vídeo se utiliza para hacer una presentación, tu nombre no se usará relacionado con los textos, los vídeos o las imágenes en publicaciones/presentaciones, a menos que nos hayas indicado lo contrario.

Te agradecemos mucho tu ayuda: esta investigación no sería posible sin tu participación. Por favor, a continuación, haz constar la fecha y firma esta página para confirmar que entiendes y que aceptas las condiciones de este estudio. Muchas gracias.

Nombre del participante:

Firma:

Nombre del investigador:

Firma:

Lugar y fecha:

Los datos personales facilitados serán incorporados en el fichero de datos de carácter personal "Projectes de recerca, desenvolupament i innovació", titularidad de la Universidad Pompeu Fabra con la finalidad de llevar a cabo estudios, trabajos o proyectos de investigación, así como la promoción y gestión de los productos resultantes. Estos datos solo se podrán ceder, con el consentimiento previo del interesado, a entidades que colaboran en el desarrollo de la actividad, para difundir la investigación en los medios de comunicación e Internet; y en aquellos casos en los que sea necesario para el cumplimiento de las obligaciones legalmente establecidas. En cualquier momento se pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición mediante comunicación escrita, acompañada de una fotocopia del DNI o documento equivalente dirigida a: Gerent. Universitat Pompeu Fabra. Pl. de la Mercè, 10-12. 08002 Barcelona.

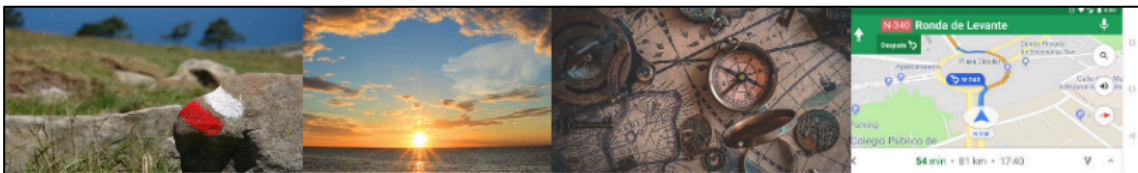
**Anexo II: secuencia didáctica para la creación de OBAs**

¿Qué tienen en común las siguientes imágenes?





- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- 



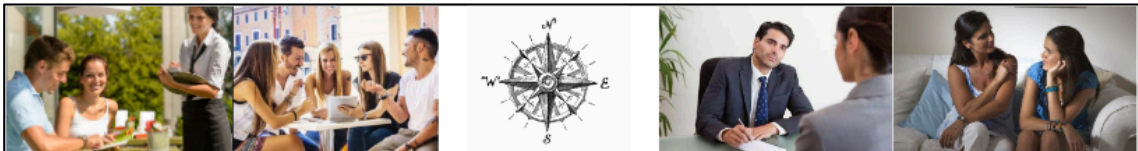
¿Cuál es el objetivo de estos sistemas de orientación?

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
-



¿Alguno de ellos os parece mejor que los otros?

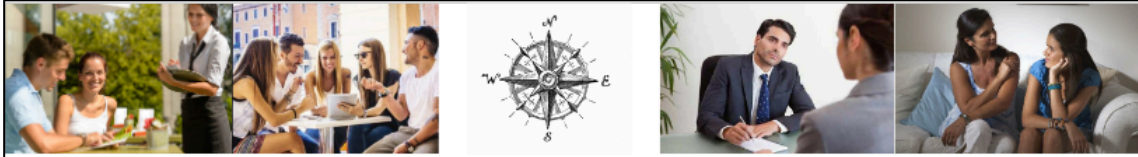
- 
- -
- -
- -



¿Podríamos tener un sistema/mapa/brújula de orientación para la conversación oral?

SÍ

NO

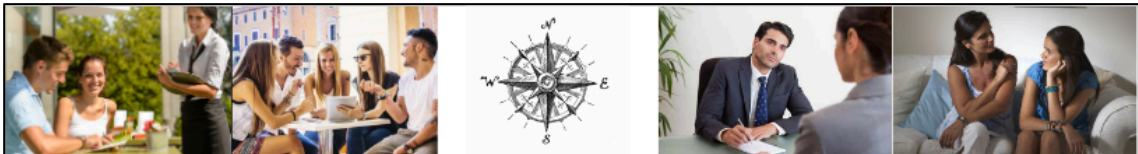


¿Podríamos tener un sistema/mapa/brújula de orientación para la conversación oral?

NO

porque...

- ...
- ...
- ...
- ...



¿Podríamos tener un sistema/mapa/brújula de orientación para la conversación oral?

SÍ

porque...

- ...
- ...
- ...
- ...



Antes de crear nuestra brújula de la conversación oral....

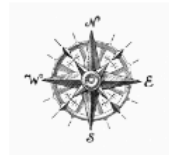


¿Cuál es el **objetivo** de la conversación oral?

- ...
- ...
- ...
- ...

*ayúdate de tus reflexiones sobre la comunicación oral para responder a estas preguntas*

Antes de crear nuestra brújula de la conversación oral....

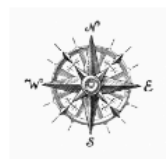


¿Cuáles son las **características más importantes** de la conversación oral?

- ...
- ...
- ...
- ...

*ayúdate de tus reflexiones sobre la comunicación oral para responder a estas preguntas*

Antes de crear nuestra brújula de la conversación oral...



¿Cuáles son los **elementos que ayudan a guiarte** en la conversación oral?

- ...
- ...
- ...
- ...

*ayúdate de tus reflexiones sobre la comunicación oral para responder a estas preguntas*

Dibuja tu brújula de la conversación oral teniendo en cuenta:

**objetivo**

**elementos que ayudan a guiarte**



**características más importantes**

Puede tener la forma de mapa, diagrama, etc.

Ahora explica a tu grupo cómo te ayuda tu brújula a orientarte en la conversación oral en español



### **Anexo III: cuestionario sobre las conversaciones orales en español**

#### *Cuestionario de Natalia*

1. ¿Qué es para ti una conversación oral?

*Una conversación oral para mí es hablar con otra persona en una manera natural. Es decir, compartir información y ideas con otra persona o personas y intentar escuchar a las ideas tuyas. Es una actividad diaria y es muy importante.*

2. Piensa en una conversación oral en español (por ejemplo: ir a comprar a una tienda o hablar con un/a compañero/a de clase en un bar o pedir algo en el bar de la universidad, etc.). ¿Qué aspectos son importantes para ti cuando tienes que comunicarte en español en una situación así?

*Para mí, es muy importante tener el vocabulario que necesito para comunicarme. Es decir, en algunas situaciones, si no entiendo una palabra, es muy difícil entender la persona con quien estoy hablando. Además, necesito poder oírle bien a la persona con quien hablo, y necesito poder entender su acento porque a veces es difícil distinguir palabras en español, especialmente cuando la persona habla muy rápidamente. Y por supuesto, yo quiero ser clara con mis ideas en la conversación y comunicarme bien con mi acento, palabras de vocabulario, y mi gramática.*

3. De los aspectos que has respondido en la pregunta anterior: ¿piensas que hay alguno más importante que otro o todos están al mismo nivel? ¿Por qué?

*Pienso que un aspecto muy muy importante de hablar en una conversación oral es el acento. Quiero hablar como un hispanohablante, no como hablante de inglés con un acento terrible. Quiero sonar natural, y hablar claramente con bastante rapidez y fluidez. Y otra cosa más importante es la habilidad de entender tu compañero de conversación. Si no puedes entender lo que dice la otra persona, si no puedes oír una palabra, es posible que no vayas a entender toda la conversación, y nada vaya a funcionar.*

4. ¿Qué estrategias utilizas para tener éxito en una conversación oral cuando hay dificultades?

*Trato de pedir cosas como, "Más despacio, ¿por favor?" o "Repite, ¿por favor?" cuando no entiendo algo. Trato de pensar en español y solamente traducir al inglés cuando tengo dificultades. Y utilizo el contexto para mejorar mi comprensión.*

5. Con tu nivel actual de español ¿te sientes en control de este tipo de situaciones para expresar todo lo que quieres expresar?

*Me siento en control por la mayoría de las situaciones, pero a veces no tengo bastante vocabulario para expresarme. Entonces, trato de usar lo que sé, pero a veces no es bastante.*

6. Después de contestar a todas las preguntas, ¿puedes ampliar tu definición inicial de conversación oral?

*Pues, sí, la conversación oral es más que solamente hablar. La conversación requiere un elemento de comprensión entre los participantes y esfuerzos para crear comprensión en las situaciones que no la tienen. Es un esfuerzo mutuo entre los hablantes y requiere paciencia.*

#### *Cuestionario de Wanda*

1. ¿Qué es para ti una conversación oral?

*Es cuando dos personas o más hablan sobre algo.*

2. Piensa en una conversación oral en español (por ejemplo: ir a comprar a una tienda o hablar con un/a compañero/a de clase en un bar o pedir algo en el bar de la universidad, etc.). ¿Qué aspectos son importantes para ti cuando tienes que comunicarte en español en una situación así?

*Pienso que el vocabulario es importante durante las conversaciones porque es difícil a comunicar sin las palabras. También, es importante que sea un sujeto interesante porque puedo hablar más sobre mis intereses. En las conversaciones, las personas tienen que escucharles a las otras para tener una conversación buena.*

3. De los aspectos que has respondido en la pregunta anterior: ¿piensas que hay alguno más importante que otro o todos están al mismo nivel? ¿Por qué?

*Es más importante que las personas les escuchen a las otras durante la conversación. Es muy difícil a tener una conversación cuando no entiendes lo que dicen los otros.*

4. ¿Qué estrategias utilizas para tener éxito en una conversación oral cuando hay dificultades?

*Cuando no puedo recordar una palabra, yo describo en concepto. Escucho muy bien a los otros cuando ellos hablan porque necesito prestar mucho atención.*

5. Con tu nivel actual de español ¿te sientes en control de este tipo de situaciones para expresar todo lo que quieres expresar?

*Sí, pienso que los otros pueden entender el significado de mis palabras. Mi gramática no es perfecta y tiene algunos problemas, pero normalmente, puedo hablar bien en las conversaciones.*

6. Después de contestar a todas las preguntas, ¿puedes ampliar tu definición inicial de conversación oral?

*Una conversación es cuando personas hablan y pueden entender lo que dicen los otros.*

## Anexo IV: evaluación conversaciones orales

### Evaluación de Natalia

<i>CONVERSACIÓN 1</i>	<i>Fase de visibilización</i>	<i>Fase de transformación</i>
<p><b>¿Crees que los actores de esta conversación (camarero/clientes) consiguen su objetivo? ¿Cómo lo sabemos?</b></p>	<p>Sí, pienso que los actores de esta conversación consiguieron su objetivo. Las mujeres de la mesa pidieron comida y una bebida y las recibieron, y después recibieron la cuenta y pagaron.</p>	<p>Sí, creo que las personas que participan consiguen su objetivo. El objetivo de las clientes era comer pizza, beber y pagar, y el objetivo del camarero era servir a las clientes. Los participantes consiguen su objetivo en esta conversación transaccional y podemos ver el éxito cuando las clientes comen, beben, y pagan.</p>
<p><b>¿Hay elementos que no esperabas? ¿Puedes explicarlos?</b></p>	<p>No, no hay elementos que no esperaba. Solamente fue difícil entender la conversación porque el audio era de baja calidad.</p>	<p>No, no hay elementos que no esperaba. Para mí la conversación parecía muy normal.</p>
<p><b>¿Las personas que participan en la conversación utilizan alguna estrategia para tener éxito? ¿Puedes explicar cuál/es es/son?</b></p>	<p>Sí, la clienta le preguntó al camarero para mejorar su experiencia de pedir comida y comer. Ella también usaba sus manos y le mostró el menú al camarero para ser muy clara porque el restaurante era muy ruidoso. Además, ella hablaba con mucha claridad.</p>	<p>Sí, pienso que las clientes usaban estrategias para tener éxito. Por ejemplo, una cliente le mostraba el menú al camarero mientras pedía la comida y usó sus dedos para identificar lo que quería además de lo que dijo. Le preguntó al camarero para hacer clarificaciones y para tener éxito también.</p>
<p><b>¿Tu brújula de la conversación oral te ayuda a entender el desarrollo de esta conversación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?</b></p>	<p>No, no pienso que mi brújula de la conversación oral me ayude a entender la conversación. Mi mapa para la conversación me ayudaría más con problemas de entender una persona, especialmente con las temas y las palabras. No tenía problemas de entender esta conversación. Además, mi brújula no incluye</p>	<p>Sí, pienso que la nueva brújula de la conversación me ayuda. Empecé con el contexto de la conversación y el tipo de interacción (transaccional) para saber qué vocabulario me ayudaría a entender la conversación. Con este contexto, mi mapa de conversación me ayuda a entenderla.</p>

	algunos elementos más básicos de conversar como usar las manos y hablar claramente.	
<b>¿Hay algo que te llame especialmente la atención en esta conversación?</b>	No, no había algo que me llamó especialmente la atención en esta conversación. Yo vi el micrófono, pero eso es todo	No, no hay algo que me llama especialmente la atención en esta conversación.

<i>CONVERSACIÓN 2</i>	<i>Fase de visibilización</i>	<i>Fase de transformación</i>
<b>¿Crees que los actores de esta conversación (camarero/clientes) consiguen su objetivo? ¿Cómo lo sabemos?</b>	Para el camarero, sí. El le reconoció al cliente y se enfadó. El camarero tuvo la satisfacción de avergonzar al cliente (el jefe), y por eso tuve éxito en esta conversación. El cliente solamente quería sus bebidas, y las recibió, sí, pero él también recibió la humillación.	No. El cliente solamente quería beber su café y agua con gas. Es la verdad que recibió estas bebidas, pero el camarero también le avergonzó. El camarero consiguió su objetivo de avergonzar el cliente porque el cliente era el jefe que le despidió. También le sirvió al cliente.
<b>¿Hay elementos que no esperabas? ¿Puedes explicarlos?</b>	Sí, no esperaba la situación del camarero vertiendo el agua con gas en el cliente. Después de verlo otra vez y oír algunas más palabras, pienso que lo entiendo.	Sí, no esperaba que el camarero iba a verter el agua en el cliente. Me sorprendió mucho.
<b>¿Las personas que participan en la conversación utilizan alguna estrategia para tener éxito? ¿Puedes explicar cuál/es es/son?</b>	Pues, el cliente hablaba con mucha rapidez, pero esto funcionó en el contexto de pedir bebidas en un resaurante. El camarero hablaba con más claridad para ser entendido por el cliente, y tuvo éxito en sus metas.	Sí, el cliente le pidió al camarero lo que quería beber y era muy específico. Antes de enojarse, el camarero también utilizaba la estrategia de usar buenas maneras con el cliente.
<b>¿Tu brújula de la conversación oral te ayuda a entender el desarrollo de esta conversación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?</b>	Mi brújula me ayuda un poco a entender el desarrollo de esta conversación, especialmente con respeto al elemento del contexto. Después de tener el contexto de esta conversación, los eventos eran muchos más fáciles a	No, no pienso que mi nueva brújula de la conversación oral me ayuda a entender el desarrollo de esta conversación porque no tengo elementos de emociones en mi brújula. Puede ayudar a entender la parte



	entender. Pero con respeto a las palabras específicas de los participantes de la conversación, no me ayuda mucho la brújula porque tenía problemas con su rapidez de hablar.	transaccional de la conversación, para saber vocabulario relevante, pero no me ayuda mucho a entender el contexto emocional e interpersonal.
<b>¿Hay algo que te llame especialmente la atención en esta conversación?</b>	Sí, las acciones del camarero me sorprendieron muchísimo y me llamaron especialmente la atención. No lo esperaba, por supuesto. Sus acciones eran muy groseras.	Sí, lo que me llama especialmente la atención en esta conversación es las expresiones en las caras del cliente y del camarero. Podía ver sus emociones sin entender todo lo que dijeron.

<i>CONVERSACIÓN 3</i>	<i>Fase de visibilización</i>	<i>Fase de transformación</i>
<b>¿Crees que los actores de esta conversación (camarero/clientes) consiguen su objetivo? ¿Cómo lo sabemos?</b>	No, ninguno de los dos participantes de esta conversación oral consiguieron su objetivo. Para la clienta, ella quería entrar la tienda y probablemente hablar con el dependiente. Pero no entró la tienda después de ver el dependiente gritando por teléfono. Y el dependiente solamente se enfadó y no consiguió una clienta.	No, los participantes en esta conversación no consiguen su objetivo. La cliente no entró la tienda y el dueño de la ferretería no vendió nada, solamente se enojó por teléfono.
<b>¿Hay elementos que no esperabas? ¿Puedes explicarlos?</b>	Sí, no esperaba que la mujer no entraría a la tienda. Creía que los 2 iban a tener una conversación oral, pero eso no sucedió y me sorprendió.	No, las personas que participan (o que no participan) en esta conversación no utilizan estrategias para tener éxito. Pero es posible que la acción de evitar la tienda fuera la decisión correcta para la cliente para evitar el enojo del dueño.
<b>¿Las personas que participan en la conversación utilizan alguna estrategia para tener éxito? ¿Puedes explicar cuál/es</b>	No tenían éxito por supuesto, en esa conversación. El dependiente se enfadó y gritaba por teléfono, moviendo sus manos como si	-

es/son?	estuviera en una pelea. Pero ella probablemente tenía éxito porque no entró la tienda con un dependiente tan enojado. Ella le miraba y le escuchaba y evitó la conversación.	
¿Tu brújula de la conversación oral te ayuda a entender el desarrollo de esta conversación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?	Sí, pienso que sí. Mi mapa de la conversación incluye elementos como mirar y escuchar a la otra persona, y la mujer de esta conversación hizo estos porque miraba que no era buen tiempo para el dependiente. También el tono de la voz era muy importante.	No, mi brújula de la conversación oral no me ayuda a entender esta conversación porque la conversación no sucedió. Mi brújula necesita objetivos claros de la conversación para ayudarme a entenderla.
¿Hay algo que te llame especialmente la atención en esta conversación?	El hombre que estaba tan enojado hablaba con mucha rapidez, que me llame especialmente en esta conversación, además de su tono de voz.	Sí, me llama especialmente la atención los movimientos muy enojados y los gritos del dueño, que probablemente le asustó a la cliente.

### *Evaluación de Wanda*

<i>CONVERSACIÓN 1</i>	<i>Fase de visibilización</i>	<i>Fase de transformación</i>
¿Crees que los actores de esta conversación (camarero/clientes) consiguen su objetivo? ¿Cómo lo sabemos?	Sí, ellos consiguieron sus objetivos. Las chicas recibieron la comida y las bebidas. El camarero recibió el dinero.	Sí, consiguieron los objetivos. El camarero recibió su dinero y las mujeres recibieron su comida.
¿Hay elementos que no esperabas? ¿Puedes explicarlos?	No, pienso que era una conversación normal.	No.
¿Las personas que participan en la conversación utilizan alguna estrategia para tener éxito? ¿Puedes explicar cuál/es es/son?	Sí, ellos usaron muchos estrategias. Las chicas usaron gestos y el menú para comunicar claro. El camarero repitió lo que no entendieron las chicas.	La chica tomó una pausa para pensar y usó el menú para comunicarle.

<b>¿Tu brújula de la conversación oral te ayuda a entender el desarrollo de esta conversación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?</b>	Sí, yo podía usarla para identificar los objetivos y elementos de la conversación. También, yo la use para identificar las estrategias.	Sí, pienso que me ayudó. Era una conversación de transacción y profesional. Había algunos elementos sociales, pero por la mayoría, no era interpersonal. Las estrategias que usaban las mujeres están en mi brújula.
<b>¿Hay algo que te llame especialmente la atención en esta conversación?</b>	Pienso que era una conversación normal entre los clientes y un camarero.	No.

<i>CONVERSACIÓN 2</i>	<i>Fase de visibilización</i>	<i>Fase de transformación</i>
<b>¿Crees que los actores de esta conversación (camarero/clientes) consiguen su objetivo? ¿Cómo lo sabemos?</b>	El cliente no recibió su objetivo exactamente. Él estaba enojado cuando salió del bar. El camarero recibió la satisfacción al final de la escena.	No sé si alguien ha recibido lo que quiere. El camarero no tiene su trabajo y el cliente tiene agua en su ropa.
<b>¿Hay elementos que no esperabas? ¿Puedes explicarlos?</b>	No yo esperaba que el camarero vertiera agua sobre el cliente.	Sí, no esperaba que el camarero vertiera el agua en la cabeza del cliente.
<b>¿Las personas que participan en la conversación utilizan alguna estrategia para tener éxito? ¿Puedes explicar cuál/es es/son?</b>	Las personas no usan muchas estrategias para entender lo que dijo el otro.	El camarero usó un medio no lingüístico para expresar sus emociones.
<b>¿Tu brújula de la conversación oral te ayuda a entender el desarrollo de esta conversación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?</b>	No. La única cosa es que mi brújula dice que en una conversación oral, paciencia es necesario. Este no pasó en la escena porque no era una situación normal.	Un poco. Mi brújula me ayudó a entender cuando la conversación cambió de transacción a interpersonal.
<b>¿Hay algo que te llame especialmente la atención en esta conversación?</b>	Las expresiones de las personas han llamado mi atención. En el momento que el camarero le	Las emociones me llamaban mi atención.

	reconoció al cliente, él tenía una cara muy distinta.	
--	---	--

<i>CONVERSACIÓN 3</i>	<i>Fase de visibilización</i>	<i>Fase de transformación</i>
<b>¿Crees que los actores de esta conversación (camarero/clientes) consiguen su objetivo? ¿Cómo lo sabemos?</b>	No, nadie han recibido lo que querían.	Pienso que nadie ha recibido su objetivo.
<b>¿Hay elementos que no esperabas? ¿Puedes explicarlos?</b>	La mujer hizo exactamente lo que yo hubiera hecho.	Nada me ha sorprendido. La reacción de la mujer era normal y la conversación del hombre en el teléfono era justificado.
<b>¿Las personas que participan en la conversación utilizan alguna estrategia para tener éxito? ¿Puedes explicar cuál/es es/son?</b>	No habían muchas estrategias en este caso.	La mujer pensó antes de no entrar en la tienda. El hombre tenía un objetivo claro cuando hablaba con su trabajador.
<b>¿Tu brújula de la conversación oral te ayuda a entender el desarrollo de esta conversación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?</b>	Normalmente, en mi opinión, una conversación oral consiste en dos personas o más, pero todos necesitan hablar. Por eso, mi brújula no era muy efectiva. Había algunos elementos de una conversación como los expresiones y los pensamientos.	Sí, un poco, pero no era una conversación normal. La mujer y el hombre no usaban palabras juntos. Ellos usaban los medios no lingüísticos.
<b>¿Hay algo que te llame especialmente la atención en esta conversación?</b>	La cara de la mujer era muy importante. Podía entender algunos de sus pensamientos por la cara.	Las caras de las personas tenían muchas emociones.

## **Anexo V: transcripciones de los escenarios**

### *Escenarios de Natalia*

#### *Escenario 1*

- 1.Dafne: Hola cómo estás?
- 2.Natalia: Bien gracias y tú? Buenos días!
- 3.Dafne: Bien...ah...me gustaría un café, pero no tengo muy...mucho prisa
- 4.[Profesor]: ¿no tengo o tengo?
- 5.Dafne: ou! tengo mucha prisa y solo tengo 50 céntimos
- 6.Natalia: ah pues el café más barato que servimos cuesta 90 céntimos
- 7.Dafne: ok, qué es el mínimo para pagar con tarjeta de crédito
- 8.Natalia: 6 euros
- 9.Dafne: 6 euros y...qué puedo comprar? tienes comida preparada?
- 9.Natalia: Ah yo...no tengo mucha comida preparada porque acabamos de abrir el 10.restaurante
- 11.Dafne: ok, y cuánto tiempo toma para preparar una comida...un desayuno
- 12.Natalia: ah...yo no sé ah porque todavía no estoy lista pero yo no sé si tienes prisa
- 13.Dafne: hay unas máquinas de expendedora con café
- 14.Natalia: ah pienso que afuera del restaurante hay máquinas pero no sé si aceptan tarjeta 15.por menos de 6 euros pero yo puedo ayudarte. Mi jefe no llega antes de las 10 y qué 16.hora está...son las 8:35 pero tienes mucha prisa...yo pienso que es posible que tengo un 17.euro en mi chaqueta para el café
- 18.Dafne: sí tienes
- 19.Natalia: sí
- 20.Dafne: puedo regresar con efectivo más tarde
- 21.Natalia: sí \*\*\* y, ¿de dónde eres? ¿Eres de los Estados Unidos?
- 22.Dafne: sí pero ah necesito practicar mi español y tengo una entrevista a las 9 y es
- 23.posible que tienes el efectivo ahora...
- 24.Natalia: sí, puedo ah encontrarlo ah y yo yo también estoy aprendiendo un idioma ah
- 25.estoy practicando mi inglés y eres de los Estados Unidos...
- 26.Dafne: sí soy de Nueva York
- 27.Natalia: ¿sí?
- 28.Dafne: sí

29. Natalia: ah es posible que puedes...de...¿tienes mucha prisa?
30. Dafne: sí
31. Natalia: cuando regresas más tarde con el efectivo ¿quieres ayudarme con mi inglés?
32. Dafne: sí puedo si puedes ah....
33. Natalia: sí! yo puedo hacer el café ahora...gracias
34. Dafne: ok..ahora mismo
35. Natalia: perfecto

### *Escenario 2*

1. Dafne: ¿Cómo estás?
2. Natalia: Bien gracias ¿y tú?
3. Dafne: Bien...eres de aquí en Pamplona
4. Natalia: Sí yo he vivido en Pamplona por muchos años
5. Dafne: ok..sabes ¿dónde puedo comprar una bolsa para limpiar el excremento
6. de mi perro?
7. Natalia: ohhh me encantan los perros
8. Dafne: es Koda
9. Natalia: ohh Hola koda! Me encantan los perros...sí yo soy jardinera en este
10. parque y no sé si hay tiendas para comprar bolsas cerca de aquí pero pienso
11. que tengo una bolsa de plástico en mi carro que, no es muy lejos
12. Dafne: sí, porque no quiero salir del parque con mi perro pero si es posible me
13. encantaría
14. Natalia: sí, yo pienso que puedo hacer esto...eh ¿de dónde eres?
15. Dafne: soy de Nueva York en los Estados Unidos
16. Natalia: sí sí bueno yo nunca he visitado los Estados Unidos
17. Dafne: ¿no? debes viajar es muy bonito
18. Natalia: yo quiero hacerlo pero no no tengo mucho dinero...odio mi trabajo
19. Dafne: sí, no tengo mucho dinero también pero decidí a viajar aquí porque
20. siempre he soñado de viajar a España y soy nueva a la ciudad...¿tienes
21. recomendaciones?
22. Natalia: Pues, sí hay hay eh hh muchos restaurantes que puedo recomendarte,
23. especialmente en la plaza del castillo ahhh y la plaza de los toros también hay
24. muchos lugares. ¿Por cuánto tiempo has estado en Pamplona?
25. Dafne: Solo un mes

26. Natalia: ¿Solo un mes? Eh, ¿eres estudiante o...?
27. Dafne: sí, estoy estudiando español en la universidad
28. Natalia: ¡Qué bueno! ¡Qué bueno!
29. Dafne: ¿Hablas otras lenguas como inglés?
30. Natalia: sí, yo hablo un poquito de inglés pero no es perfecto
31. Dafne: ah genial
32. Natalia: sí y yo....probablemente tú hablas inglés también, porque eres
33. estadounidense
34. Dafne: pero estoy aquí para practicar mi español
35. Natalia: pues yo puedo mostrarte la ciudad si tienes tiempo y quieres practicar
36. tu español
37. Dafne: ah, sí tal vez pero también no tengo mucho tiempo...
38. Natalia: ah! sí! la bolsa! yo ya he olvidado...
39. Dafne: oh no no está bien está bien gracias, gracias para su ayuda
40. Natalia: de nada, yo voy a ir a mi carro ahora para recoger
41. Dafne: perfecto, voy a esperar aquí

### *Escenarios de Wanda*

#### *Escenario 1*

- 1.Sara:Hola ¿Cuánto cuesta un café?
- 2.Wanda: Un café es 90 céntimos
- 3.Sara: Solo tengo 50 céntimos
- 4.Wanda: ¿50?¿Tienes una tarjeta?
- 5.Sara: Sí, pero no quiero usar porque los bancos no toman .....
- 6.Wanda: Sí y no podemos usar una tarjeta por menos de 6€
- 7.Sara:¿Hay un otro tipo de café que cuesta menos?
- 8.Wanda: No, un café solo es 90 céntimos entonces no sé
- 9.Sara: ¿Hay un otro lugar para comprar un café?
- 10.Wanda: Es más lejos...
- 11.Sara: Sí, también tengo una entrevista a las 9 y no tengo mucho tiempo para llegar al
12. otro lugar ¿Hay máquinas expendedoras en este area? ¿no?
- 13.Wanda: Sí, hay en un otro lugar sí hay máquinas
- 14.Sara: ¿Cuánto cuestan ahí?

- 15.Wanda: Es 50 céntimos
- 16.Sara: uh está bien...¿De dónde eres?
- 17.Wanda: Pero yo puedo pagar por tu café si quieres
- 18.Sara: ¡oh gracias!
- 19.Wanda: Sí.....y ¿De dónde eres?
- 20.Sara: Nueva York
- 21.Wanda: ¿En los Estados Unidos?
- 22.Sara: Sí
- 23.Wanda: ¡Muy bueno! Yo soy de Pamplona
- 24.Sara: Así que puedo tener solo un café con leche
- 25.Wanda: Sí, puedo hacerlo....y por qué estás aquí?
- 26.Sara: Estoy en un programa de una universidad y estudio mi español y practico
27. mucho
- 28.Wanda: Sí, yo estoy aprendido ingles y quiero practicarlo
- 29.Sara: Oh sí, quiero ayudarte
- 30.Wanda: Sí? Es muy bien Podemos ir por otro café otro tiempo?
- 31.Sara: Sí
- 32.Wanda: Sí? Muchas gracias!

### *Escenario 2*

- 1.Sara: Hola
- 2.Wanda: Hola
- 3.Sara: ¿Cómo estás?
- 4.Wanda: Bien y tu?
- 5.Sara: Tengo hambre y estoy un poco confundido
- 6.Wanda: Yo también tengo hambre ¿De dónde eres?
- 7.Sara: De Estados Unidos pero estoy aquí para hacer el camino de Santiago
- 8.Wanda: Yo también estoy aquí para hacer el camino
- 9.Sara: ¿Solo?
- 10.Wanda: Sí
- 11.Sara: A mí también ¿Conoces la area bien o no?
- 12.Wanda: No, soy de Italia
- 13.Sara: ahmmm Necesito encontrar direcciones para restaurante tagliatela para comer
- 14.Wanda: ¿Qué es esto?



- 15.Sara: Es un restaurante italiano
- 16.Wanda: oh no me gusta la comida italiano que no está en Italia
- 17.Sara: sí...es justo...¿Quieres encontrar otro restaurante?
- 18.Wanda: ahmmmm No sé si quiero comer con otra persona
- 19.Sara: oh...
- 20.Wanda: ¿Por qué estás sola?
- 21.Sara: No encuentro una persona que tiene mucho en común conmigo así que hago
22. eso sola
- 23.Wanda: sí...Estoy caminando sola porque quiero estar sola un poco...
- 24.Sara: ¿Le gusta el area?
- 25.Wanda: Sí...yo llegué este día entonces no sé mucho sobre Pamplona
- 26.Sara: ¿Caminas mucho cada día o un poco?
- 27.Wanda: Me gusta caminar muy rápido, quiero pasar un poco de tiempo por el
28. camino entonces necesito hacer mucho...
- 29.Sara: Sí....
- 30.Wanda: ¿Quieres comer? Yo puedo comer contigo
- 31.Sara: Vale...ahm
- 32.Wanda: ¿Dónde quieres comer?
- 33.Sara: No sé, ¿le gusta pinchos? o...
- 34.Wanda: Sí! Me gusta pinchos ...no tenemos los en \*\*\*\*\*
- 35.Sara: Quieres probar esos o?
- 36.Wanda: Sí! Quieres aprender sobre la cultura de Italia?
- 37.Sara: Sí! Me gusta aprender sobre la cultura
- 38.Wanda: Sí...es muy bueno
- 39.Sara: Así que podemos encontrar un bar para comer pinchos
- 40.Wanda: Sí, podemos hablar
- 41.Sara: Sí
- 42.Wanda: Sí