





**UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA**



**Universidad  
de Alcalá**

**EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA**

**Tesis doctoral dirigida por la  
Dra. Dña. Ana María Cestero Mancera**

**MARÍA LUISA AZNAR JUAN**

**Alcalá de Henares**

**2012**







## *De palabra en palabra*

*Uno de los trayectos más estimulantes de esta vida es el tránsito por el idioma. El pensamiento avanza de palabra en palabra. Es una senda llena de sorpresas y algunas veces totalmente inédita.*

*Y cuando pasa a ser sonido, cuando cada vocablo por fin coincide con la voz que lo espera, entonces lo normal se convierte en milagro. Paso a paso, sílaba a sílaba, el idioma pasa a ser una revelación.*

*Y qué placer cuando un prójimo cualquiera sale a nuestro encuentro, paso a paso también, sílaba a sílaba, y su palabra se abraza a la nuestra.*

*Las maravillas y las impurezas emergen repentinamente del olvido y se introducen sin permiso en nuestro asombro.*

*Gracias al idioma, sobrevivimos. Porque somos palabra, quién lo duda.*

*El lenguaje es una bolsa de ideas, una metafísica que no tiene reglas, una propuesta que cada día es distinta.*

*Al flanco de los cedros y los pinos crecen los nombres y las flores, porque el lenguaje es también un jardín.*

*Benedetti, M. (2009: 55-56)*





## AGRADECIMIENTOS

En el estimulante tránsito por la palabra, que ahora concluimos y, tal vez, iniciamos, se nos han revelado las maravillas que el idioma ofrece. En el placer del descubrimiento hemos amparado nuestra labor y en la perseverancia del trabajo descansa nuestra marcha. Este viaje por el saber, de luces y sombras, no hubiera sido posible sin el apoyo de quienes estuvieron cerca.

Los consejos, el saber, la paciencia, la sabiduría y la sensibilidad de la Doctora Ana María Cestero, junto con su generosidad al aceptar la dirección de esta tesis, son los ingredientes imprescindibles que han hecho posible que llevásemos a buen término este trabajo.

La generosidad y disponibilidad del Doctor António Apolinário Lourenço, del Doctor Carlos de Pablos y de la Doctora Maria Joana Vieira Santos es el camino que nos ha permitido alcanzar nuestra meta.

Ana Paula Diogo, Berta Cruz, Carla Anaia, Carla Silva, Magda Carvalho, Marta Esteves, Paula Pinto, Rui Silva, Sandra Ambrosio y Sandra Espírito Santo son los pilares sobre los que se ha construido esta tesis. Su colaboración desinteresada ha sido el principio del trayecto que juntos hemos recorrido.

Mi familia, mis amigos, J. P. y aquellos que, a lo largo de estos años, me han escuchado son el oasis de este trabajo.

Para todos vosotros solo tengo una única palabra, sentida y llena de emoción,

¡Gracias!



## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	27
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN: LA ORALIDAD, EL DISCURSO ORAL Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERA.....	35
CAPÍTULO 1. LA ORALIDAD Y EL DISCURSO ORAL.....	39
1.1. La oralidad y sus tipos.....	39
1.2. El discurso oral y su relación con la oralidad.....	46
1.3. Los géneros del discurso oral.....	55
CAPÍTULO 2. EL DISCURSO ORAL Y EL AULA DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS.....	61
2.1. El discurso oral, el aula y el profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	62
2.2. Características del discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	67
2.3. Estructura del discurso oral en el aula de lenguas segundas y extranjeras.....	77
2.4. Tipos de discurso oral en el aula de lenguas segundas y extranjeras.....	83
CAPÍTULO 3. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS.....	89
3.1. El análisis del discurso aplicado a la adquisición de segundas lenguas.....	90
3.2. Disciplinas y áreas de investigación en el análisis del discurso aplicado a la adquisición de segundas lenguas.....	96
3.3. Principios y procedimientos de investigación en el análisis del discurso aplicado a la adquisición de segundas lenguas.....	100
3.4. Propuestas de análisis del discurso oral del profesor aplicado a la adquisición de segundas lenguas.....	106

CAPÍTULO 4. UNIDADES DE ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS.....	117
4.1. El contexto en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjera....	120
4.1.1. El entorno sociocultural.....	123
4.1.2. El entorno institucional.....	123
4.1.3. El entorno de aula.....	124
4.1.3.1. El espacio físico de la clase.....	125
4.1.3.2. Las actividades.....	127
4.1.3.3. Los materiales.....	130
4.1.3.4 La corrección.....	133
4.1.3.5. La evaluación.....	135
4.2. El emisor, el receptor, el canal y el código en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	138
4.2.1. El emisor en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjera.....	140
4.2.2. El receptor del discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	148
4.2.3. El canal y el código en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	155
4.3. El mensaje y la comunicación verbal en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	158
4.3.1. La estructura de la clase y la presentación de la información.....	161
4.3.2. La interacción.....	167
4.3.3. Las estrategias discursivas de argumentación y de explicación.....	174
4.3.3.1. Las preguntas.....	177
4.3.3.2. La reiteración.....	179
4.3.3.3. El contraste.....	179
4.3.3.4. La explicación argumentativa.....	181
4.3.3.5. El ejemplo.....	182
4.3.3.6. La aclaración.....	184
4.3.3.7. El resumen y el sumario.....	185
4.3.4. La adecuación, la cohesión y la coherencia.....	188

4.4. El mensaje y la comunicación no verbal en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras .....	195
4.4.1. El paralenguaje.....	199
4.4.2. La quinésica.....	205
4.4.3. La proxémica y la cronémica.....	210

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....215

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	217
5.1. Hipótesis de partida, objetivos y ámbito de la investigación.....	218
5.1.1. Hipótesis de partida.....	218
5.1.2. Objetivos de la investigación.....	221
5.1.3. Ámbito de la investigación.....	224
5.2. Entidad social de la investigación.....	225
5.3. Procedimiento de la investigación .....	236
5.3.1. Fases metodológicas de la investigación .....	237
5.3.2. Tipo de investigación.....	241
5.3.3. Técnicas de recogida de datos.....	245
5.4. Recogida de materiales.....	247
5.4.1. El corpus de datos.....	248
5.4.1.1. Las grabaciones.....	251
5.4.1.2. Los cuestionarios y las entrevistas.....	253
5.4.1.3. La observación en el aula.....	254
5.4.2. Los informantes.....	254
5.5. Transcripción y etiquetado del material.....	258
5.6. Análisis de los datos y presentación de resultados.....	267

CAPÍTULO 6. EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	273
6.1. El contexto en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	275
6.1.1. El entorno sociocultural.....	276
6.1.2. El entorno institucional.....	279
6.1.3. El entorno de aula.....	286
6.1.3.1. El espacio físico de la clase.....	286
6.1.3.2. Las actividades.....	289
6.1.3.3. Los materiales.....	291
6.1.3.4. La corrección.....	293
6.1.3.5. La evaluación.....	298
6.2. El emisor, el receptor, el canal y el código en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	305
6.2.1. El emisor en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	306
6.2.2. El receptor en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	322
6.2.3. El canal y el código en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	329
6.3. El mensaje y la comunicación verbal en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	333
6.3.1. La estructura de la clase y la presentación de la información.....	336
6.3.1.1. La estructura de la clase.....	337
6.3.1.2. La presentación de la información.....	368
6.3.2. La interacción.....	377
6.3.2.1. La cooperación.....	377
6.3.2.2. La cortesía.....	383
6.3.2.3. La zona de acción del profesor y los agrupamientos.....	391
6.3.2.4. Los actos de habla y los turnos de habla.....	395
6.3.3. Las estrategias discursivas.....	424
6.3.3.1. Las estrategias discursivas de argumentación.....	424
6.3.3.2. Las estrategias discursivas de explicación.....	429

6.3.4. La adecuación, la cohesión y la coherencia.....	475
6.3.4.1. La adecuación.....	475
6.3.4.2. La cohesión.....	484
6.3.4.3. La coherencia.....	488
6.4. El mensaje y la comunicación no verbal en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	496
6.4.1. El paralenguaje.....	496
6.4.1.1. Las cualidades físicas del sonido.....	497
6.4.1.2. Las reacciones fisiológicas y emocionales.....	515
6.4.1.3. Los elementos cuasi-léxicos.....	516
6.4.1.4. Las pausas y silencios.....	521
6.4.2. La quinésica.....	527
6.4.2.1. Los gestos.....	527
6.4.2.2. Las posturas y maneras.....	582
6.4.3. La proxémica y la cronémica.....	586
6.4.3.1. La proxémica.....	587
6.4.3.2. La cronémica.....	589

## CAPÍTULO 7. EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....591

7.1. El contexto en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	591
7.1.1. El entorno sociocultural.....	592
7.1.2. El entorno institucional.....	592
7.1.3. El entorno de aula.....	593
7.1.3.1. El espacio físico de la clase.....	593
7.1.3.2. Las actividades.....	596
7.1.3.3. Los materiales.....	597
7.1.3.4. La corrección.....	599
7.1.3.5. La evaluación.....	600
7.2. El emisor, el receptor, el canal y el código en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	602

7.2.1. El emisor en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	603
7.2.2. El receptor en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	606
7.2.3. El canal y el código en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	608
7.3. El mensaje y la comunicación verbal en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	610
7.3.1. La estructura de la clase y la presentación de la información.....	610
7.3.1.1. La estructura de la clase.....	610
7.3.1.2. La presentación de la información.....	621
7.3.2. La interacción.....	623
7.3.2.1. La cooperación.....	623
7.3.2.2. La cortesía.....	624
7.3.2.3. La zona de acción del profesor y los agrupamientos.....	627
7.3.2.4. Los actos de habla y los turnos de habla.....	629
7.3.3. Las estrategias discursivas.....	636
7.3.3.1. Las estrategias discursivas de argumentación.....	637
7.3.3.2. Las estrategias discursivas de explicación.....	639
7.3.4. La adecuación, la cohesión y la coherencia.....	652
7.3.4.1. La adecuación.....	652
7.3.4.2. La cohesión.....	655
7.3.4.3. La coherencia.....	655
7.4. El mensaje y la comunicación no verbal en el discurso oral del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	659
7.4.1. El paralenguaje.....	659
7.4.1.1. Las cualidades físicas del sonido.....	660
7.4.1.2. Las reacciones fisiológicas y emocionales.....	662
7.4.1.3. Los elementos cuasi-léxicos.....	663
7.4.1.4. Las pausas y silencios.....	663
7.4.2. La quinésica.....	665
7.4.2.1. Los gestos.....	665
7.4.2.2. Las posturas y maneras.....	672



7.4.3. La proxémica y la cronémica.....	673
7.4.3.1. La proxémica.....	673
7.4.3.2. La cronémica.....	674
7.5. Conclusiones.....	675
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES.....	681
8.1. Preguntas y objetivos de investigación.....	683
8.2. El discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera.....	695
8.3. Aplicaciones de los hallazgos del análisis del discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera.....	687
8.4. Futuras líneas de investigación.....	697
BIBLIOGRAFÍA.....	701
ANEXOS.....	737
ANEXO 1.- El contexto en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	737
ANEXO 2.- El emisor, el receptor, el canal y el código en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	741
ANEXO 3.- El mensaje y la comunicación verbal en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	745
ANEXO 4.- El mensaje y la comunicación no verbal en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.....	755
ANEXO 5.- Carta de pedido de colaboración a las escuelas.....	763
ANEXO 6.- Carta de autorización de los padres o encargados de educación de los alumnos.....	765
ANEXO 7.- Datos relacionados con el centro, la materia y el profesor.....	767
ANEXO 8.- Convenciones y etiquetas de transcripción.....	771
ANEXO 9.- Parrilla de evaluación a los alumnos.....	787

APÉNDICE EN CD Rom: Corpus de clases de E/LE transcrito y etiquetado.....	789
CLASE 1.....	1
CLASE 2.....	42
CLASE 3.....	86
CLASE 4.....	101
CLASE 5.....	172
CLASE 6.....	213
CLASE 7.....	248
CLASE 8.....	273
CLASE 9.....	309
CLASE 10.....	338
CLASE 11.....	390
CLASE 12.....	422
CLASE 13.....	465
RESUMO E CONCLUSÕES.....	790

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> – Actividad socioeconómica predominante en los municipios de Leiria, Pombal, Soure, Covilhã, Sertã, Aveiro, Oliveira de Azeméis y Viseu.....	230
<b>Tabla 2.</b> – Tasa bruta de escolarización en la enseñanza básica y secundaria, abandono de la enseñanza básica y éxito escolar en la enseñanza secundaria.....	230
<b>Tabla 3.</b> – Datos generales sobre las escuelas del corpus.....	235
<b>Tabla 4.</b> – Tiempo de grabación de las sesiones por niveles y cursos.....	252
<b>Tabla 5.</b> – Tiempo de grabación de las sesiones en el nivel inicial (A1).....	252
<b>Tabla 6.</b> – Tiempo de grabación de las sesiones en el nivel umbral (A2/B1).....	253
<b>Tabla 7.</b> – Tiempo de grabación de las sesiones en el nivel avanzado (B1/B2).....	253
<b>Tabla 8.</b> -Características de los informantes: licenciatura, especialidad, nivel de E/LE y experiencia profesional en E/LE.....	258
<b>Tabla 9.</b> -Características de los informantes: experiencia profesional en otra LE, experiencia profesional en la LM, lengua materna y edad.....	258
<b>Tabla 10.</b> - La enseñanza básica obligatoria en Portugal y en España.....	279
<b>Tabla 11.</b> - La enseñanza secundaria en Portugal y en España.....	280
<b>Tabla 12.</b> - Evolución del número de escuelas, alumnos y profesores en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, desde 2004/2005 hasta 2010/2011.....	283
<b>Tabla 13.</b> - Número de alumnos y de profesores en la enseñanza básica y secundaria portuguesa según las zonas educativas.....	285
<b>Tabla 14.</b> - Porcentaje de evaluación en la enseñanza básica portuguesa.....	300
<b>Tabla 15.</b> - Porcentaje de la duración media del preámbulo.....	337
<b>Tabla 16.</b> - Porcentaje de la duración media de la introducción.....	343
<b>Tabla 17.</b> -Estructura de la introducción en el nivel inicial.....	350
<b>Tabla 18.</b> -Estructura de la introducción en el nivel umbral.....	351
<b>Tabla 19.</b> -Estructura de la introducción en el nivel avanzado.....	351
<b>Tabla 20.</b> - Porcentaje de la duración media del desarrollo.....	357
<b>Tabla 21.</b> -Estructura del desarrollo en el nivel inicial.....	360
<b>Tabla 22.</b> -Estructura del desarrollo en el nivel umbral.....	360
<b>Tabla 23.</b> -Estructura del desarrollo en el nivel avanzado.....	361
<b>Tabla 24.</b> - Porcentaje de la duración media del cierre.....	365

<b>Tabla 25.-</b> Distribución de turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel inicial.....	401
<b>Tabla 26.-</b> Distribución de turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel umbral.....	401
<b>Tabla 27.-</b> Distribución de turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel avanzado.....	402
<b>Tabla 28.-</b> Número máximo de palabras por turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel inicial.....	403
<b>Tabla 29.-</b> Número máximo de palabras por turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel umbral.....	404
<b>Tabla 30.-</b> Número máximo de palabras por turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel avanzado.....	406
<b>Tabla 31.-</b> Elementos cuasi-léxicos en el discurso oral del docente.....	516
<b>Tabla 32.-</b> Gestos del docente realizados con los ojos o la mirada y las cejas.....	528
<b>Tabla 33.-</b> Gestos del docente realizados con la cabeza.....	536
<b>Tabla 34.-</b> Gestos del docente realizados con las manos.....	543
<b>Tabla 35.-</b> Gestos del docente realizados con los dedos.....	556
<b>Tabla 36.-</b> Gestos del docente realizados con los brazos.....	566
<b>Tabla 37.-</b> Gestos del docente realizados con el tronco y los hombros.....	571
<b>Tabla 38.-</b> Posturas y maneras del docente en la clase de E/LE.....	582

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.-</b> Factores que intervienen en el proceso de la adquisición.....	121
<b>Figura 2.-</b> Estructura de la pizarra y distribución de las mesas.....	126
<b>Figura 3.-</b> El papel que desempeña el docente de español, como lenguas segunda o extranjera.....	145
<b>Figura 4.-</b> Elementos básicos del trabajo del profesor.....	145
<b>Figura 5.-</b> Informaciones recogidas en la cabecera de las transcripciones del corpus..	287
<b>Figura 6.-</b> Distribución de las mesas en el nivel inicial y umbral (clases 6, 7 y 10)...	287
<b>Figura 7.-</b> Distribución de las mesas en el nivel umbral, en la clase 8.....	287
<b>Figura 8.-</b> Distribución de las mesas en el nivel umbral, en la clase 9.....	287
<b>Figura 9.-</b> Distribución de las mesas en el nivel avanzado, en la clase 11.....	287
<b>Figura 10.-</b> Distribución de las mesas en el nivel avanzado, en la clase 12.....	287
<b>Figura 11.-</b> Distribución de las mesas en el nivel avanzado, en la clase 13.....	287
<b>Figura 12.-</b> Colocación de la mesa del profesor en la clase 1 y 9.....	288
<b>Figura 13.-</b> Colocación de la mesa del profesor en la clase 11.....	288
<b>Figura 14.-</b> Colocación del profesor en las clases 1, 2 y 5.....	392
<b>Figura 15.-</b> Colocación del profesor en la clase 4.....	392
<b>Figura 16.-</b> Colocación del profesor en la clase 3.....	392
<b>Figura 17.-</b> Colocación del profesor en la clase 6.....	392
<b>Figura 18.-</b> Colocación del profesor en la clase 7.....	392
<b>Figura 19.-</b> Colocación del profesor en la clase 8.....	393
<b>Figura 20.-</b> Colocación del profesor en la clase 10.....	393
<b>Figura 21.-</b> Colocación del profesor en la clase 11.....	393
<b>Figura 22.-</b> Colocación del profesor en la clase 12.....	393
<b>Figura 23.-</b> Colocación del profesor en la clase 13.....	393



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.-</b> Organización del sistema educativo portugués.....	281
<b>Gráfico 2.-</b> Evolución del número de escuelas con español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa desde 1991 hasta el 2011.....	283
<b>Gráfico 3.-</b> Evolución del número de alumnos de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa desde 1991 hasta el 2011.....	284
<b>Gráfico 4.-</b> Evolución del número de profesores de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa desde 1991 hasta el 2011.....	284
<b>Gráfico 5.-</b> Número de palabras por turnos y número de turnos de discentes y docentes en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.....	408





## SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

<b>AA</b>	Análisis de la actuación
<b>AC</b>	Análisis contrastivo
<b>AD</b>	Análisis del discurso
<b>AE</b>	Análisis de errores
<b>ASL</b>	Adquisición de segundas lenguas
<b>CAP</b>	Certificado de Aptitud Profesional
<b>Cap.</b>	Capítulo
<b>Cd</b>	Disco compacto
<b>CET</b>	Cursos de especialización tecnológica
<b>CNV</b>	Comunicación no verbal
<b>CV</b>	Comunicación verbal
<b>DET</b>	Diploma de Especialización Tecnológica
<b>DHE</b>	Discurso del habla con extranjeros
<b>DO</b>	Discurso oral
<b>DRAE</b>	Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española
<b>E/LE</b>	Español como lengua extranjera
<b>ELI</b>	Español como lengua de instrucción
<b>HE</b>	Habla a extranjeros
<b>HNNs</b>	Habla de los no nativos
<b>HNs</b>	Habla de los nativos
<b>IL</b>	Interlengua
<b>L1</b>	Primera lengua
<b>L2</b>	Segunda lengua
<b>LA</b>	Lingüística aplicada
<b>LE</b>	Lengua extranjera
<b>LG</b>	Lingüística general
<b>LM</b>	Lengua materna
<b>SL</b>	Segundas lenguas
<b>TA</b>	Turnos de apoyo
<b>TH</b>	Turnos de habla
<b>TIC /TICs</b>	Tecnología/s de la información y la comunicación



## INTRODUCCIÓN

---

La historia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas segundas o extranjeras (L2/LE) nos revela una preocupación continua, de investigadores y profesores, por encontrar la mejor manera de enseñarlas. Esta preocupación ha dado lugar al desarrollo de las diferentes metodologías de enseñanza de la lengua extranjera (LE) y de investigación. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados, no podemos decir que nos encontremos ante un campo de trabajo ya cerrado y perfectamente asentado.

Es verdad que las conclusiones a las que han llegado los estudios realizados en esta área ayudan, de forma decisiva, en la planificación y la realización docente. Ahora bien, no debemos, por ello, desatender las nuevas necesidades reveladas a través de profesores, alumnos o de los propios centros de enseñanza.

Normalmente, se trata de demandas vinculadas a ámbitos específicos y que surgen de la mano de circunstancias de carácter social, cultural, político e, incluso, económico. Así ocurre en la enseñanza de L2/LE a inmigrantes o cuando una LE determinada comienza a adquirir importancia dentro de un entorno en el que, hasta ese momento, era considerada una opción minoritaria.

Un ejemplo que ilustra perfectamente esta última situación es el caso en el que se encuentra, actualmente, el español como lengua extranjera (E/LE) en Portugal. En este país, desde el año 2003/2004, se ha producido un *boom* de la lengua española que ha incrementado, notablemente, el número de profesores, de alumnos y de escuelas que piden su estudio como una segunda LE. Este hecho ha puesto de manifiesto una serie de exigencias que suponen la adaptación de programas y materiales de E/LE para alumnos cuya lengua materna es el portugués peninsular, lo cual, a su vez, nos advierte de la urgencia de cubrir las peticiones surgidas a raíz de esta inminente realidad.

Así pues, el motivo que determinó nuestro interés por el tema seleccionado para esta tesis doctoral, por un lado, se fundamenta en las cuestiones a las que nos acabamos de referir y, por otro, nace de la experiencia personal como profesora de didáctica y práctica pedagógica de la lengua española y como tutora y orientadora de las prácticas profesionales de futuros docentes de español.

Precisamente, a través del contacto directo con los centros de enseñanza secundaria obligatoria y de bachillerato<sup>1</sup>, con sus profesores, con los alumnos en prácticas y con los alumnos futuros profesionales del español como lenguas extranjera, hemos podido constatar las necesidades reales a las que se enfrenta la enseñanza del español en Portugal. Esto nos ha llevado a pensar que estamos en el momento oportuno para desarrollar un análisis que nos permita obtener una visión, fundamentada, sobre la instrucción formal de E/LE en los centros de enseñanza reglada portugueses. De esta manera, a partir del conocimiento de cómo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, concretamente en el ámbito aquí aludido, podremos contribuir a una mejor labor didáctica.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española, es indudable que uno de los instrumentos principales del docente, a través del cual transmite sus conocimientos, es su propio discurso oral (DO). Por otro lado, es evidente que, en contexto de aula, la mayor parte del *input* que recibe el alumno portugués de E/LE procede del discurso oral del profesor. Así pues, partimos de la hipótesis de que el DO del docente portugués de E/LE influye de manera decisiva y ocupa un lugar principal en la enseñanza/aprendizaje de la lengua.

Como consecuencia de lo que acabamos de referir, el objetivo principal del trabajo que presentamos es el de realizar una investigación que nos permita conocer y describir cómo se lleva a cabo la comunicación oral del profesor de español como lengua extranjera en el ámbito de la enseñanza pública reglada portuguesa, en los niveles básico y secundario. En realidad, se trata de describir el funcionamiento, las estrategias comunicativas y la estructura del DO del profesor de E/LE, en el contexto académico señalado. Para ello, atendemos a la macroestructura del DO y a aspectos de carácter estructural, sin entrar en consideraciones sobre el nivel léxico, morfológico y sintáctico del discurso.

Nuestro objetivo principal, que constituye la razón de ser de esta tesis doctoral, responde a la necesidad de aplicar los conocimientos obtenidos, a través del estudio que realizamos, a la elaboración de programas que consideren las necesidades reales de los futuros profesionales de la enseñanza del E/LE. Entre estas necesidades juzgamos

---

<sup>1</sup>La división del sistema de enseñanza español, en enseñanza básica, secundaria y bachillerato, se corresponde con la división del sistema de enseñanza portugués, en enseñanza básica y secundaria. Así pues, de ahora en adelante, en la mayoría de las ocasiones en que nos refiramos al sistema de enseñanza portugués, lo haremos según la división que este propone (enseñanza básica y secundaria).

primordial la de transmitir los contenidos de la materia de manera eficaz, transmisión que se realiza primordialmente a través del DO. Por tanto, es una necesidad para el futuro docente de E/LE poseer un conocimiento consciente de cómo es su DO y de los recursos que caracterizan este tipo de discurso. De esta forma se podrá alcanzar el objetivo máximo de la comunicación pedagógica, que es el de transmitir conocimientos eficazmente, sabiendo el cuándo, el porqué y el para qué del uso del DO y de los recursos discursivos orales.

Por todo ello, entendemos que la trasmisión eficiente de conocimientos, a través del discurso oral, y, por tanto, el estudio del DO docente, es un elemento imprescindible que debe tenerse en cuenta en la elaboración de programas de formación de profesionales en el ámbito de la didáctica de las lenguas segundas o extranjeras. No olvidemos que el fin de la didáctica está directamente relacionado con el éxito de la actuación docente en el aula, esto es, con la metodología del profesor y el uso que hace de los recursos didácticos. Ahora bien, este uso ha de fundamentarse en el estudio y la reflexión sobre los factores que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE. En este sentido, Alcaraz Varó (1992: 110) afirma que «la metodología didáctica basada en simples recetas, por novedosas que puedan parecer, y no en serias reflexiones teóricas, está condenada al fracaso [...]».

En las páginas que se siguen, establecemos el marco teórico-metodológico de nuestra investigación y presentamos los resultados y la discusión de los resultados obtenidos en el análisis del discurso académico oral del profesor portugués de E/LE, en algunos centros públicos oficiales de enseñanza básica y secundaria portuguesa.

Conscientes de que, hasta el momento, no existe, en este ámbito concreto, ninguna investigación sobre el tema, no podemos dejar de mencionar la relevancia que han tenido, para nuestro trabajo, estudios recientes sobre el discurso académico oral, como son, por ejemplo, los que se han publicado a partir del proyecto ADIEU<sup>2</sup> (Vázquez 2001) y los trabajos de Cros Alavedra (1990), Salaberri (1997; 1999 a, b) o Gonzales Argüello (2001). Sin olvidar las valiosas contribuciones sobre el discurso en el aula que, desde los años setenta, han ofrecido autores como Sinclair y Coulthard (1978), Mehan (1979), Larsen-Freeman (1980), Green (1983), Ellis (1984), Cazden

---

<sup>2</sup> *Akademischer Diskurs in der europäischen Union* (ADIEU) es un proyecto que hace un análisis del discurso académico, en el contexto de clases magistrales, entendido desde la perspectiva de la comunicación entre estudiantes y docentes (Vázquez 2006).

(1991) o Coll y Derek (1996), entre otros muchos, y la aportación de autores portugueses como Pedro Ribeiro (1982).

Para cumplir con el propósito marcado, asentamos nuestra propuesta de análisis en la consideración de la lengua oral como un instrumento básico y principal, por medio del cual se desarrolla la labor educativa, y en el reconocimiento de la importancia del contexto como el espacio en el que se lleva a cabo la actuación docente y discente. Sin embargo, no podemos proceder a la realización del análisis del discurso oral del profesor de E/LE y a la presentación y discusión de resultados sin antes determinar cuáles son los presupuestos teóricos y metodológicos sobre los que basar nuestro estudio y con qué unidades de análisis u observación vamos a trabajar. De esta manera, el establecimiento de unidades de análisis que, a su vez, permitan caracterizar el discurso académico del profesor se convierte, desde el comienzo mismo de la investigación, en el primer objetivo específico.

Todo lo dicho hasta aquí implica que, en las páginas que siguen, nos interese por cuestiones tales como la oralidad, el discurso oral, el análisis del discurso oral del docente de lenguas segundas y extranjeras y los procedimientos de investigación, de recogida de materiales para el corpus de datos o de etiquetación y transcripción de los datos orales. De este modo, estructuramos la tesis en ocho capítulos, divididos en dos partes. La primera parte la dedicamos a la exposición del marco teórico de la investigación y la segunda está relacionada con la metodología de la investigación y la presentación y discusión de los resultados de la investigación realizada. El último capítulo de la tesis está dedicado a las conclusiones y finalizamos con la presentación de las referencias bibliográficas y con varios anexos.

La primera parte del trabajo consta de cuatro capítulos y en ella establecemos el marco teórico-científico de la investigación. En el primer capítulo mostramos la relación entre la oralidad y el discurso oral. Para ello, dividimos el capítulo en tres apartados donde, en primer lugar, exponemos qué entendemos por oralidad y los tipos oralidad, en segundo lugar, establecemos la relación entre la oralidad y el discurso oral, los rasgos que caracterizan este tipo de discurso y los elementos que forman parte del mismo, y, finalmente, en tercer lugar, aludimos a los géneros más representativos del DO, entre los que se encuentra el DO que nos interesa en la tesis.

En el segundo capítulo situamos el habla del docente de L2/LE dentro del aula, definimos la estructura más común de este discurso y sus características más relevantes y determinamos los diferentes tipos de discursos que se dan en el aula. De esta manera,

presentamos el vínculo entre el discurso oral y el aula de lenguas segundas y extranjeras. Dividimos el capítulo en cuatro apartados. En el primer apartado, situamos el DO en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua y en la clase de L2/LE y mostramos la relación entre este discurso y la figura del profesor. En el segundo, describimos las características del DO del docente de lenguas segundas y extranjeras. En el tercero, atendemos a la estructura del DO en el aula de L2/LE y, en el cuarto, presentamos los tipos de discurso oral en las clases de L2/LE.

El tercer capítulo lo dedicamos al análisis del DO del docente y la enseñanza/aprendizaje de L2/LE. El objetivo es el de establecer las bases que nos permitan desarrollar nuestra propuesta de análisis del discurso oral del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria. Para ello, nos fundamentamos en los principios y la metodología del análisis del discurso (AD) y, en un primer momento, dedicamos el capítulo al AD, el marco teórico en el que se sitúa, su definición y los objetivos que pretende. En un segundo momento, nos referimos a las áreas de investigación del AD aplicado a la adquisición de segundas lenguas (ASL), entre las que se halla la que nos interesa para esta tesis. A continuación, en un tercer momento, especificamos los principios y métodos o procedimientos de investigación del análisis del discurso y, por último, en un cuarto momento, exponemos algunas propuestas de estructuración del discurso oral. Acabamos este capítulo con una conclusión final, en la que presentamos un esquema con los aspectos que deben considerarse en el análisis del discurso oral del docente de L2/LE, que constituyen las unidades de análisis sobre las que trabajaremos y con las que describiremos el DO del docente portugués de E/LE.

Sobre las bases asentadas en los capítulos precedentes, en el cuarto y último capítulo de la primera parte de la tesis explicamos el modo en que las unidades de análisis del DO docente, expuestas en el esquema del tercer capítulo, son entendidas en el análisis que proponemos y que llevamos a cabo en esta investigación. El primer apartado del capítulo está dedicado al contexto en el DO del docente de lenguas segundas y extranjeras; el segundo apartado está relacionado con el emisor, el receptor, el canal y el código; el tercero trata sobre el mensaje y la comunicación verbal y el cuarto sobre el mensaje y la comunicación no verbal. Debido al elevado número de elementos que existen en relación con el mensaje y la comunicación, decidimos tratar estos aspectos en dos apartados separados para, así, facilitar el análisis y la comprensión de las unidades que planteamos.

Una vez determinado el marco teórico que sirve de base al análisis del discurso oral del profesor de portugués de E/LE, dedicamos la segunda parte de la tesis a detallar la metodología de la investigación y a la presentación y discusión de los resultados del análisis efectuado sobre un corpus de clases.

Dividimos esta parte en tres capítulos, que siguen la numeración de los capítulos anteriores (capítulo 5, 6 y 7). En el capítulo número cinco, determinamos la metodología de la investigación. Para ello, hacemos referencia, en primer lugar, al procedimiento de la investigación; en segundo lugar, exponemos la hipótesis de partida, los objetivos y el ámbito de la investigación; en tercer lugar, describimos la entidad social de la investigación; en cuarto lugar, aludimos a las cuestiones relacionadas con la recogida de materiales; en quinto lugar, nos ocupamos de la preparación de los materiales del corpus, esto es, de los procesos de transcripción y etiquetado del corpus, y, finalmente, el sexto apartado del capítulo, lo dedicamos al procedimiento de análisis de los materiales recogidos y de presentación de los resultados.

En el sexto capítulo presentamos los resultados del análisis del DO del docente portugués de E/LE, efectuado sobre las muestras recogidas de trece clases de español en enseñanza básica y secundaria portuguesa. La división de este capítulo responde a la serie de unidades de análisis expuesta en el capítulo cuarto, puesto que tomamos como unidades de referencia las establecidas en dicho capítulo. Así, empezamos por considerar las cuestiones que tienen que ver con el contexto. A continuación, nos referimos al emisor, el receptor, el canal y el código y, posteriormente, nos ocupamos, por separado, del mensaje y la comunicación verbal y del mensaje y la comunicación no verbal.

El séptimo capítulo de la tesis está dedicado a la discusión de los resultados presentados en el capítulo anterior y el octavo recoge, de manera resumida, las conclusiones y los aspectos más significativos que resultan del análisis realizado sobre el corpus de las trece clases observadas.

Finalizamos con la presentación de las fuentes bibliográficas utilizadas para la elaboración de este trabajo y con varios anexos.

Por lo que se refiere a las cuestiones que tienen que ver con la estructura de la tesis, consideramos oportuno advertir de que hemos hecho una subdivisión en capítulos, apartados y subapartados, sin superar el cuarto nivel. Cuando nos referimos a aspectos concretos dentro de cada subapartado, para facilitar la lectura, lo señalamos como un título en cursiva.



En definitiva, podemos resumir el contenido de nuestro trabajo diciendo que, en líneas generales, en esta tesis, se establece y delimita el marco teórico y metodológico para el análisis del discurso oral del profesor de español como lengua extranjera en Portugal, en los niveles de la enseñanza pública básica y secundaria. Además, se constata la validez de dichos presupuestos con el análisis de una muestra real, lo que, a su vez, nos permite describir el uso que hace el docente del tipo de discurso del que nos ocupamos.

Esperamos, con nuestra labor, despertar el interés de los investigadores en el estudio del DO del docente de E/LE, no solo en el contexto de la enseñanza pública y en el ámbito portugués, sino en otros contextos, como el privado o el universitario, y en otros ámbitos donde el español se aprende como lengua segunda o extranjera.

Esperamos, también, despertar el interés de los responsables de disciplinas relacionadas con la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras, para que tengan en cuenta la relevancia del DO docente en las clases de lengua española y la necesidad de su inclusión en los programas de las asignaturas relacionadas con la didáctica de la L2/LE.

Para finalizar, no queremos dejar pasar la oportunidad de agradecer al lector su recorrido por esta tesis y pedirle disculpas por las posibles faltas o descuidos que, pese a nuestro empeño, hayamos podido cometer.



## **PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **LA ORALIDAD, EL DISCURSO ORAL Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS**

*La oralidad es primera y, generalmente, última manifestación de lenguaje de cada hombre. Nos acompaña cuando comenzamos a explorar el mundo y cuando ya vamos despidiéndonos de él, en las conversaciones con nuestra familia y amigos, en los balances y reflexiones que hacia nuestra madurez realizamos oralmente. [...] Es universal, sí; pero también es la palabra de los susurros más íntimos, del secreto compartido, de la complicidad. (Oyanedel 2007: 184)*

Concebir una realidad en la que lo oral no esté presente en cualquiera de sus representaciones es algo casi impensable. Bien por obligación o porque se trate de una circunstancia natural al ser humano, la oralidad ocupa una porción considerable en nuestro quehacer diario, pues en el escenario en el que vivimos se actúa en gran parte desde lo oral.

Sin ir más lejos, hemos de reconocer que ya sea en la política, el derecho, la administración o lo académico, la oralidad y el discurso oral son herramientas básicas de trabajo, poder y comunicación. Así, puesto que las dos, oralidad y discurso oral, son atemporales, propias del ser humano y uno de los principales puentes de expresión del pensamiento y el sentimiento de quien escucha y de quien habla, consideramos que el discurso oral constituye uno de los pilares esenciales de la comunicación humana.

Estos hechos ponen de manifiesto la necesidad y la importancia del estudio y del análisis del DO en cualquiera de los ámbitos en los que se produce. De ahí, nuestro empeño e interés por responder a esta demanda, enfatizando, además, que el estudio del DO puede hacerse no solo simplemente como objeto de investigación, sino con la

perspectiva más amplia de delimitar las pautas de utilización y producción de un buen discurso oral.

Es imposible deslindar discurso oral y oralidad, por lo que tampoco es posible aludir al primero sin hacer referencia a la segunda. Por ello, en esta primera parte de la tesis, partimos de las relaciones que nos permiten entender el DO en analogía con la oralidad, destacando que nos encontramos ante un proceso social de práctica entre individuos que se expresan a través de usos lingüísticos en contextos específicos.

A este respecto, actualmente se observa una preocupación creciente por los fenómenos relacionados con lo oral y el discurso oral, que están siendo tratados desde esferas epistemológicas diferentes, respondiendo a la amplitud y complejidad de las nociones a las que nos referimos. Uno de esos ámbitos es el del análisis del discurso, que también trabaja en el área específica de la adquisición de segundas lenguas, donde se encuadra el análisis del discurso oral docente.

Ahora bien, al hablar del discurso oral no lo hacemos de un discurso desorganizado, sino de un habla regida por unidades específicas. Tampoco se puede decir que las características del discurso oral sean de índole circunstancial o estén poco definidas, puesto que la concepción del DO responde a una serie de cualidades que se relacionan con las propiedades de la lengua hablada y de los elementos que intervienen en el proceso comunicativo. A todo esto es preciso añadir las peculiaridades que se derivan del ámbito de aplicación específico que determina el género al que pertenece un discurso determinado.

Por otro lado, el trabajo que exponemos más adelante se centra en las particularidades y en la organización específica del DO en el medio académico escolar, no universitario, de lenguas segundas o extranjeras, es por ello que se hace necesario estudiar la relación entre el discurso oral y el aula de L2/LE.

En general, a lo largo de esta tesis doctoral, pretendemos dar a conocer cómo se desarrolla la comunicación oral del docente portugués de E/LE y qué parámetros la rigen. Esto nos permitirá obtener una diagnosis que podrá ser aplicada, con fines didáctico-pedagógicos, para conseguir una mejor calidad del discurso hablado del educador y que repercutirá en la optimización de la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero.

Para este fin, es imprescindible adoptar un modelo de investigación, que nos lleve a conclusiones válidas sobre cómo influyen la actuación del profesor y el contexto en el transcurso educativo. Así pues, desde la lingüística aplicada y los estudios sobre la

ASL, recurrimos al análisis del discurso, por tratarse de una disciplina que, a nuestro juicio, nos permite entender qué factores contribuyen a la ASL y cómo lo hacen.

Con respecto al AD, consideramos fundamental hacer referencia a los objetivos, principios y métodos de investigación que respaldan este modelo de análisis, así como atender a algunos de los planteamientos metodológicos más relevantes formulados para el análisis del discurso oral del profesor aplicado a la ASL.

Todos los intereses manifestados hasta ahora, con respecto a la oralidad, el DO y el AD aplicado a la ASL, responden al propósito y la necesidad de establecer el procedimiento de análisis y las unidades susceptibles de observación del DO del profesor de L2/LE y de E/LE, puesto que, hasta la fecha, no encontramos, en el ámbito del E/LE, ningún trabajo de iguales o similares características. Las investigaciones realizadas sobre el tema parten de los supuestos generales del AD y del AD aplicado a la ASL y han sido llevadas a cabo, en su mayoría, en ambientes anglófonos, aunque en el terreno del AD oral del español contamos con una labor tan significativa como la desarrollada en el proyecto ADIEU (Vázquez 2001).

Por consiguiente, en las páginas que siguen, nos interesa asentar las bases teórico-metodológicas sobre las que construir nuestra formulación y establecer los componentes susceptibles de formar parte de la misma. Para ello, recurrimos a las especificidades de la oralidad y del discurso oral que se aplican al DO del profesor de L2/LE, así como a la particularidades del AD que se adaptan al discurso que nos ocupa. Todo esto nos proporciona los mecanismos que, en el tercer capítulo, nos permiten delinear los componentes de observación del discurso oral del docente aplicado a la ASL y, por extensión, aquellos susceptibles de la observación del discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera.

De esta manera, para empezar, en el capítulo 1 nos referimos a la oralidad, su definición y sus tipos y a la concepción y características del discurso oral y su correspondencia con la oralidad. También reseñamos algunos apuntes sobre los géneros del discurso oral, lo que nos permite ubicar el habla educativa del docente.

Para continuar, en el capítulo 2 tratamos el vínculo que existe entre el discurso oral y el aula de lenguas segundas y extranjeras. Comenzamos por situar el DO en el marco del aula y su relación con el profesor de L2/LE. A continuación describimos las características del DO del docente de idiomas segundos y extranjeros y acabamos ocupándonos de la estructura y los tipos de discurso oral en el aula de L2/LE.

El capítulo 3 lo dedicamos al análisis del DO del docente y a la enseñanza/aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. En primer lugar, ofrecemos el marco teórico, las definiciones más representativas y los objetivos del AD aplicado a la ASL. En segundo lugar, hacemos referencia a las disciplinas y áreas de investigación en el AD aplicado a la ASL. En tercer lugar, nos ocupamos de los principios y los procedimientos de investigación en el AD aplicado a la ASL y, finalmente, exponemos algunas de las propuestas metodológicas de análisis del discurso oral del docente aplicado a la adquisición de segundas lenguas.

Para terminar, en el capítulo 4 describimos con detalle las unidades de análisis del DO del docente de lenguas segundas extranjeras. Para ello, en un primer momento, nos referimos al contexto, donde tratamos los asuntos que tienen que ver con el entorno sociocultural, institucional y el entorno de aula. A continuación, nos detenemos en los aspectos sobre el emisor, el receptor, el canal y el código. Luego, centramos nuestra atención en el mensaje y la comunicación verbal, aludiendo a la estructura y presentación de la información, a la interacción, a las estrategias argumentativas y explicativas y a la adecuación, coherencia y cohesión en el discurso oral del docente de L2/LE. Finalmente, en el último apartado del capítulo, nos detenemos en el mensaje y la comunicación no verbal, donde atendemos a las cuestiones relacionadas con el paralenguaje, la quinésica, la proxémica y la cronémica.

En definitiva, creemos que los aspectos tratados y expuestos a lo largo de esta primera parte de la tesis responden de forma coherente y adecuada al objetivo marcado para la misma. Partimos de las consideraciones generales sobre la oralidad y el discurso oral con objeto de aplicarlas, en primer lugar, al DO del docente en el contexto del análisis del discurso y, en segundo lugar, a la instrucción en L2/LE, proporcionando, de este modo, el marco teórico que fundamenta la elección de las unidades de observación y análisis del discurso oral del docente portugués de E/LE en la enseñanza pública básica y secundaria en Portugal.

# CAPÍTULO 1

## LA ORALIDAD Y EL DISCURSO ORAL

---

A lo largo de este capítulo abordamos la relación entre la oralidad y el discurso oral. Para tal efecto, empezamos por establecer el vínculo entre la oralidad y sus tipos y acabamos aludiendo a los géneros del DO. Para efectuar este recorrido partimos de cuestiones tales como ¿qué es oralidad y qué es discurso oral? y ¿qué afinidades existen entre ambas nociones? Una vez presentadas las definiciones más relevantes sobre la oralidad y los tipos de oralidad, dedicamos el apartado 1.2. a la proximidad entre oralidad y discurso oral y a los rasgos que caracterizan esta clase de discurso, así como a los elementos que forman parte del mismo. Finalmente, en el apartado 1.3. nos referimos a los géneros más representativos del DO, entre los cuales se encuentra el DO del profesor en el ámbito académico y escolar.

Consideramos de suma importancia la referencia a los conceptos aludidos y a los rasgos que los caracterizan, por determinar, de una manera innegable, nuestra forma de entender el DO, sus características y los componentes que, independientemente del ámbito en que se producen, han de ser atendidos en su investigación; de ello se derivan gran parte de las elecciones posteriores que conciernen al análisis y la presentación de los resultados que exponemos en esta tesis doctoral.

Nos interesa, pues, en este capítulo, dar cuenta no solo de la importancia del estudio de lo oral y del discurso oral, de la relación entre ambas nociones, de sus características y de sus géneros, sino también establecer y definir la línea de trabajo en la que asentamos nuestras decisiones sobre el tema que tratamos.

### 1.1. LA ORALIDAD Y SUS TIPOS

Al abordar el tema al que nos referimos bajo el epígrafe de este apartado, las primeras consideraciones que nos planteamos son las relacionadas con la definición de oralidad y discurso oral y hasta qué punto es posible una disociación del significado de cada una de estas dimensiones.

Asimismo reparamos que el tratar estos asuntos nos remite, de una manera casi intuitiva e inevitable, a otros ámbitos como el de la palabra, concretamente, la palabra hablada, el lenguaje, la lengua y la comunicación. No podemos olvidar, tampoco, que las nociones de oralidad y de discurso oral, a su vez, constituyen un conjunto de

acontecimientos comunes a todos los seres humanos, independientemente de la cultura y la ubicación geográfica de cada comunidad.

Visto de esta forma, lo oral, el discurso oral y todo lo que los rodea se revelan como una condición necesaria y normal del hombre. En este sentido se han pronunciado numerosos estudiosos que defienden la importancia del uso oral del lenguaje como medio de transmisión cultural y de aprendizaje o como un instrumento de interacción social. Entre los autores partidarios de esta opinión podemos destacar a García de Diego (1951), Stubbs (1980), Tusón (1991, 2002), Calsamiglia (1994), Baralo (2000) u Ong (2004). Así, Baralo (2000) y Castellà Lindon (2006) realzan la dimensión interna e individual de la lengua oral y establecen un vínculo casi indisoluble entre esta y el ser humano:

[...] la expresión oral es algo tan intrínseco al hombre que no podemos imaginarnos sin esta destreza; a tal punto es así, que si no tenemos con quién hablar, hablamos con los animales, con las plantas, con nosotros mismos y hasta con el televisor. (Baralo 2000: 5)

El llenguatge oral, auditiu, és envoltant i intern a l'individu (monòleg interior), de manera que en una mentalitat no alfabetitzada es fa difícil, per no dir impossible, distinguir entre la llengua i la persona manteixa. (Castellà Lindon 2006: 33)

A pesar de opiniones, como la de Whitney (1875), que relegan la necesidad oral de la lengua a favor del signo, considerado este como el instrumento que permite la expresión, la realización oral es el medio que predomina en la mayor parte de las actividades sociales de nuestro día a día. A este respecto, Cabezuelo (2005) nos proporciona datos concretos en los que se advierte la preeminencia de este tipo de comunicación cuando afirma que « [...] el ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, repartido en las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%. Por consiguiente, [...] la comunicación [...] ocupa la mayor parte de nuestro tiempo, dedicando además el 75 % del mismo a las destrezas orales»<sup>3</sup>.

Por otro lado, hemos de reconocer que lo oral sirve como herramienta básica y poderosa en ámbitos como el de los negocios, la política, el derecho o la educación. Igualmente, se trata de una dimensión que conforma nuestro presente, el pasado y el

---

<sup>3</sup> Conscientes de la dificultad que supone establecer cifras exactas sobre una actividad tan variable de individuo a individuo, consideramos estos tantos por ciento como referencias aproximadas a una media general.



futuro. Ejemplo de ello es la retórica en la antigüedad clásica, el interés actual por el análisis del discurso o, simplemente, la importancia que se le da a la expresión oral en los programas de lengua y literatura, elaborados por algunos ministerios de educación de los distintos países, o en el propio *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002)<sup>4</sup>. De ahí, la relevancia y pertinencia del estudio de lo oral o del discurso oral.

Ahora bien, hasta el momento nos hemos referido indistinta y casi sinonímicamente a discurso oral, lengua o palabra oral o hablada y comunicación o realización oral. Esto no solo da cuenta de la amplitud de los conceptos que manejamos, sino también de la relación que existe entre ellos, al tiempo que nos anuncia los diversos puntos de vista desde los que pueden ser tratados. De todo ello resulta que disciplinas tan variadas como la etnografía, la psicología, la lingüística, la sociología, la filosofía del lenguaje o la inteligencia artificial, entre otras, se interesen por el lenguaje, la palabra, la oralidad, el habla o el discurso. Por este motivo, es irremediable que, en el intento de llegar a una definición de lo que se considera oralidad y discurso oral, tengamos que recurrir a algunas de estas ciencias.

Respondiendo a nuestra preocupación por lo que se entiende por oralidad, comprobamos que, aunque las descripciones que se dan de ella sean próximas y estén relacionadas entre sí, ha sido definida de varias formas; cada autor, como es natural, destaca aquellos aspectos de su ámbito de trabajo.

Como líneas principales, en la definición de oralidad, distinguimos las que la consideran una manera de realización del sistema lingüístico, un modo del lenguaje, un aspecto de la lengua en uso o el uso del lenguaje hablado y comunicación hablada o el uso oral de la lengua. En otro sentido, hay autores que inciden en el carácter social y natural de la lengua hablada o consideran que la oralidad es el medio de la palabra para expresar el pensamiento.

Entre los investigadores que hablan de la oralidad como de la realización del sistema lingüístico, destacamos a Halliday (1992), quien sostiene que, en una comunidad letrada, la lengua escrita y la oral constituyen el medio principal de aprendizaje, puesto que se trata de dos formas diferentes del lenguaje, a través del cual aprendemos:

---

<sup>4</sup> En adelante para referirnos a esta obra lo hacemos de la siguiente forma: *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002).

Talking and writing, then, are different ways of saying. They are different modes for expressing linguistic meanings. (Halliday 1992: 92)

They are both forms of a language; it is the same linguistic system underlying both. But they exploit different features of the system, and again their power in different ways. (Halliday 1992: 100)

En el mismo sentido se pronuncia Calsamiglia (1994: 20-21), quien asocia la oralidad a un tipo discursivo contextualizado que depende del entorno sociocultural concreto en el que se desenvuelve. Además, resalta su universalidad y sociabilidad, haciendo de la oralidad el eje alrededor del cual gira la vida en sociedad de cada colectividad.

También Abascal (2004) y Castellà Lindon (2006) entienden la oralidad en el mismo sentido que Halliday, pero subrayan su naturaleza individual y principalmente auditiva:

Hablar de «oralidad» será pues, en una aproximación todavía muy general, referirse a uno de los dos modos (oral y escrito) en que se nos ofrece el lenguaje a los individuos de las sociedades letradas. (Abascal 2004: 11)

La oralidad es un concepto abstracto que se concreta en el uso de la voz, por lo que podría definirse en primer término como el fenómeno del flujo de la voz en la pronunciación de la palabra. [...]. La noción de oralidad se refiere así a la comunicación lingüística por medio de la voz, y se opone, en principio, a la comunicación escrita, puesto que ésta no se produce con el soporte físico de la voz. (Abascal 2004: 19-20)

L'oralitat, lluny de ser secundària, és la forma bàsica de llenguatge que es desenvolupa d'una manera espontània en la infància i que està, per tant, indistriciament lligada a allò que ens fa persones. (Castellà Lindon 2006: 41)

La oralidad como un aspecto de la lengua en uso o el uso de la lengua hablada es un presupuesto defendido por algunos estudiosos como Monsonyi (1990), Vilar (1999), que alude a la oralidad como «comunicación hablada», Casales (2006) y Georgíeva (2008), que incide en la oposición oral-escrito:

[...] la oralidad viene siendo el conjunto de usos culturalmente relevantes del lenguaje hablado, en tanto que diferente u opuesto a lenguaje escrito, gestual, corporal o representado en imágenes u otras percepciones, además de relacionarlo con valores, actitudes y conductas que solo se dan ante manifestaciones del lenguaje articulado y de viva voz, con exclusión parcial o total de cualquier otro sucedáneo que pretenda complementarlo o reemplazarlo. (Monsonyi 1990: 6)

Uno de los aspectos de esa “lengua en uso” es la oralidad, que podemos abordar como código portador de dos importantes habilidades lingüísticas, escuchar y hablar y como variedad lingüística funcional. (Casales 2006)

[...] la lengua es la misma; el código es el mismo. Son distintos el medio, la intención y el fin comunicativo. Tampoco es correcto decir uso de la lengua oral y uso de la lengua escrita. Se trataría de uso oral de la lengua y uso escrito de la lengua. O de modalidades de la lengua: oral y escrita. (Georgieva 2008: 214)

En cuanto a la condición natural y social de la oralidad, encontramos voces como las de Roca Pons (1973), para el que la evolución del lenguaje humano nace del grito que, a su vez, está integrado en el ámbito de lo oral; Álvarez Muro (2001), que enfatiza la cualidad social e indispensable de la oralidad y la define como «un sistema simbólico de expresión»; Avedaño (2006) y Martín de la Fuente (2006: 2), que prefiere el uso del término «habla oral»:

La oralidad es un sistema simbólico de expresión, es decir un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la característica más significativa de la especie. La oralidad fue, entonces, durante largo tiempo, el único sistema de expresión de hombres y mujeres y también de transmisión de conocimientos y tradiciones. (Álvarez Muro 2001: apartado 1.1)

La oralidad es parte intrínseca de la naturaleza humana. Aún cuando los seres humanos han habitado la tierra por más de 30.000 años, recién encontramos registros escritos hace unos 4.500 años aproximadamente. (Avedaño 2006: 3)

El habla oral es natural para los seres humanos, en el sentido de que en toda cultura, aquel que no tenga algún impedimento físico o psicológico aprende a hablar. (Martín de la Fuente 2006: 2)

De la misma manera, Castro (2007) defiende la oralidad como el medio que usa la palabra para expresar el pensamiento:

La oralidad se constituye en el enlace que por medio de la palabra se establece entre el pensamiento, los sentimientos y la voluntad del que habla y el pensamiento, los sentimientos y la voluntad del que escucha. (Castro 2007)

Finalmente, para concluir con esta parte dedicada a la definición de oralidad, no podemos dejar de aludir a las aportaciones de Ong (2004). Este autor, además de apoyar vigorosamente la importancia de la oralidad, la considera una condición indispensable del lenguaje e insiste en que, por un lado, tiene un carácter social y, por otro, es natural al ser humano:

Dondequiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido (Siertsema, 1955). [...] En efecto, el lenguaje es tan abrumadoramente oral que, de entre las muchas miles de lenguas —posiblemente decenas de miles— habladas en el curso de la historia del hombre, solo alrededor de 106 nunca han sido plasmadas por escrito en un grado suficiente para haber producido literatura, y la mayoría de ellas no han llegado en absoluto a la escritura. Solo 78 de las 3 mil lenguas que existen aproximadamente hoy en día poseen una literatura (Edmonson, 1971, pp. 323, 332). [...] La condición oral básica del lenguaje es permanente. (Ong 2004: 16-17)

El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la conciencia desde profundidades inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad. (Ong 2004: 84)

Por lo que respecta a los tipos de oralidad, Ong (2004: 20) distingue entre la oralidad primaria y la oralidad secundaria. La primera se da en sociedades que no conocen la escritura y la impresión, mientras que en la segunda existe este conocimiento, pero se trata de una cultura notablemente electrónica (teléfono, radio, televisión y otros aparatos electrónicos) que sirve de instrumento a la oralidad y cuyo funcionamiento depende de lo escrito y lo impreso.

A pesar de la similitud entre estas dos formas de realización de la oralidad, este mismo autor destaca como diferencia principal, entre la oralidad primaria y la secundaria, el recurso a los medios tecnológicos, la escritura y la impresión, por parte de la oralidad secundaria. Además, este tipo de oralidad tiene un alcance mayor, en el sentido de que llega a grupos sociales más amplios y heterogéneos, lo que acaba por acentuar su valor y prestigio. Por otro lado, posee rasgos más formales que la oralidad primaria y está dirigida a un público ausente, donde no hay reciprocidad inmediata entre el orador y el auditorio (Ong 2004: 133-135).

A la distinción entre los dos tipos de oralidad apuntados por Ong (2004) cabe añadir la oralidad terciaria, a la que algunos autores se refieren como la que resulta de los hipermedios, donde se establece una relación entre oralidad y escritura y donde cobra importancia la imagen que, junto con la voz, se fusiona a lo escrito en un contexto de interacción.

Por analogía con lo que Ong denomina "oralidad secundaria", hablaremos de *oralidad terciaria* como forma de lengua hablada que aparecerá en los medios telemáticos y electrónicos, en los "hipermedios". [...] Pero, el contexto nuevo que los hipermedios ofrecen hará de esta comunicación oral una forma especialmente poderosa y versátil. El comunicador oral en los hipermedios dispondrá de un amplio elenco de recursos escénicos, que podrá combinar a la manera de un montaje audiovisual, que, por supuesto, deberá ser interactivo. Podrá integrar seres reales con personajes de ficción, a la manera de una composición dramática, con un guión abierto e inacabado, como cualquier conversación. (Ubaitua 1997)

La **oralidad terciaria**, propia de nuestro tiempo, es la que permite la combinación de la escritura, la imagen y la voz, a través de los hipermedios, a la manera de un montaje audiovisual interactivo. (Avedaño 2006: 5)

Esta definición responde a una nueva condición social en la que la interacción entre usuarios no requiere la presencia "cara a cara" de los interlocutores, más bien se trata de una presencia virtual. Esta interacción se beneficia de las ventajas que ofrecen los actuales medios de comunicación<sup>5</sup>, en los que las posibilidades de expresión se sirven de soportes de carácter físico o digitales haciendo uso, por ejemplo, del texto (oral o escrito), el vídeo, las imágenes, la voz, los gráficos o los gestos. De este modo, debido al gran progreso y avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se han desarrollado medios diferentes de transmisión e intercambio de la información que han pasado a formar parte de nuestro entorno habitual.

Ciertamente, la oralidad terciaria no se aleja demasiado de la secundaria de W. Ong. Así, teniendo en cuenta el marco sociocultural que determina la clasificación de la oralidad en secundaria y terciaria, sería, quizá, más conveniente, no usar criterios de sustitución o relevo. Con esto queremos decir que lo que algunos investigadores denominan oralidad terciaria no vendría a sustituir a la oralidad secundaria; por el contrario, cabría considerarla, mejor, como una reformulación, fruto del avance tecnológico. Actualmente, en algunas de las situaciones comunicativas, se acude a los medios técnico-virtuales para enfatizar, precisar o para construir el mensaje. Muestra de ello es el uso de las TIC a nivel tanto personal como académico, educativo, económico, político, jurídico o, incluso, literario.

Visto de este modo, sería más adecuado concebir la oralidad secundaria de Ong más ampliamente, incluyendo en su perspectiva las ventajas que ofrecen los nuevos recursos y la posibilidad de una interacción directa o no con el público.

---

<sup>5</sup> Nos referimos a medios como la prensa escrita, radio, televisión, internet, redes de comunicación social (blog, comunidades virtuales, etc.) e instrumentos multimedia.

De todo lo dicho hasta ahora, podemos concluir que la oralidad forma parte de nuestra realidad como seres humanos individuales y sociales; que se encuentra presente en casi todos los ámbitos de nuestra vida a través del recurso o no a las nuevas tecnologías; que siempre supone algún tipo de interacción con el interlocutor, ya sea por un contacto directo o indirecto, y que entender la oralidad como una de las maneras de realización de un sistema lingüístico, como forma del lenguaje, como un aspecto de la lengua en uso, como el uso del lenguaje hablado, como el uso oral de la lengua, como comunicación hablada o bien como un medio de expresión del pensamiento son todos procedimientos acertados y válidos para referirnos al mismo concepto. Observemos, pues, que en estas definiciones de la oralidad se tratan cuestiones relacionadas con las el lenguaje, la lengua, la palabra, la comunicación o el pensamiento. Asuntos que se escapan al objetivo de este trabajo y que, por eso, no son tratados aquí.

## 1.2. EL DISCURSO ORAL Y SU RELACIÓN CON LA ORALIDAD

Llegados a este punto, tras ofrecer algunos apuntes sobre la oralidad, cabe plantearse qué relación hay entre la oralidad y el discurso oral y cómo este último puede ser entendido.

En los estudios sobre la oralidad, observamos que, en la mayor parte de las situaciones, esta es tratada en oposición a la escritura y que, en otras ocasiones, sobre todo dentro del ámbito lingüístico, el término oralidad es usado como un sinónimo de habla, lengua oral, expresión oral o discurso oral, entre otras acepciones. Es posible que esto se deba a que la relación entre la oralidad y el discurso oral es algo evidente, por lo que es difícil encontrar una definición independiente de ambos conceptos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> No hemos hallado el término «oralidad» en ninguno de los diccionarios de uso común, pero sí el de “oral” y de “discurso” por separado. Así, por ejemplo, en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (DRAE), desde la primera vez que encontramos la entrada “oral”, en la versión de 1822, hasta la edición de 1992, este concepto se define como «lo que se expresa con la boca o con la palabra, a diferencia de lo escrito». Por lo que se refiere a “discurso” observamos que, desde la primera vez que encontramos la entrada de esta palabra, en la versión del diccionario de 1732 hasta la versión de 1992, sí se establece una diferencia entre dos tipos de discurso diferentes, el hablado u oral y el escrito. Así, en la versión de 1732, en dos de las ocho entradas para “discurso” podemos leer:

Discurso. Vale también razonamiento, plática ò conversación ponderada y dilatada fobre alguna materia.

Discurso. Significa afsimifmo Tratado ò escrito, que contiene vários penfamientos y reflexiones fobre alguna matéria, para perfuadir ò ponderar algun intento.

Martín de la Fuente (2006), por ejemplo, pasa de tratar la oralidad a hablar del discurso oral y del discurso escrito, estableciendo una similitud entre oralidad-discurso oral y escritura-discurso escrito.

El discurso oral suele ser acumulativo, lo cual encaja perfectamente con la dependencia de fórmulas para memorizar. Careciendo de un guión recordador escrito, el pensamiento del que discurrea ha de estar girando continuamente en torno a la idea central del discurso, ya que si se produce un despiste, perdería el hilo de la narración. Propicia la redundancia, la necesidad del orador de seguir hacia delante, mientras en la mente focaliza qué decir a continuación. Contrariamente el pensamiento del que lee puede perder el punto de la lectura en que se encuentra, y no tiene más que volver a retomar la línea precisa del texto. (Martín de la Fuente 2006: 3)

El discurso oral entendido como la forma de uso lingüístico contextualizado es una visión compartida por autores como Calsamiglia (1994), Calsamiglia y Tusón (2008) y Georgíeva (2008). Así lo expresa Calsamiglia (1994) al tratar las semejanzas y diferencias entre discurso oral y discurso escrito:

Por lo que hemos venido exponiendo hasta aquí, ambos modos son realizaciones de un mismo sistema lingüístico y además, están sometidos a condiciones que se derivan del contexto de la sociedad y de la cultura. (Calsamiglia 1994: 23)

Por su parte, Ong (2004: 19-24) alude al nexo que se establece entre el discurso oral y el texto y se refiere al primero de la siguiente manera:

El discurso oral por lo general se ha considerado, aun en medios orales, como un tejido o cosido: *rhapsodein*, "cantar", en griego básicamente significa "coser canciones". Pero en realidad cuando los que saben leer utilizan hoy en día el término "texto" para referirse a la producción oral, piensan en él por analogía con la escritura. (Ong 2004: 22)

En este sentido, Brown y Yule (2005: 24-32, 326) tratan el texto oral o hablado como la representación oral del discurso, señalan la complejidad que supone definir ambos conceptos y adoptan la perspectiva de que a través de la grabación se conserva el texto, considerando ajenos al mismo los ruidos ambientales o las toses. En la base de esta descripción de texto oral se encuentran las diferentes consideraciones sobre los términos discurso y texto y la complicada realidad que envuelve ambas concepciones<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La tendencia a considerar el discurso como texto o viceversa se manifiesta en una primera fase de los estudios sobre el discurso que posteriormente es puesta en evidencia, debido a la convicción sobre la necesidad de establecer las diferencias entre ambos términos (texto y discurso).

T. Lewandowski (1986: 353-354), en la primera acepción de "texto", se refiere a él como el resultado del discurso oral. Al final de la entrada ofrece la visión de investigadores como Oomen (1972), Weinrich (1974), Schmidt (1971) o E. Coseriu que relacionan texto y discurso.

Abascal (2004), tras definir y exponer algunas de las cualidades de la oralidad, propone una visión de la relación entre oralidad y discurso oral diferente a la de Martín de la Fuente (2006), Georgíeva (2008) y Calsamiglia y Tusón (2008). Abascal (2004: 21) habla del discurso oral como del «proceso y el producto de la oralidad», destaca su variedad y advierte de la presencia de la oralidad en la escritura y viceversa.

En general, la idea del discurso basado en el uso de la lengua como representante de una determinada práctica social, con características propias, es una de las posturas mayormente aceptada. Entre los defensores de esta hipótesis podemos destacar a van Dijk (1977), Fairclough (1995) o Parker (1999). Para van Dijk (1977), el discurso es una forma concreta del uso del lenguaje y de la interacción social. Se trata de un evento comunicativo dentro de una situación social (Meersohn 2005). En el mismo sentido se pronuncia Celik (2000), para quien el discurso engloba «prácticas, significados y convenciones [...] que conforman un cierto sentido de la realidad y una cierta interpretación de la sociedad» (en Soage 2006: 48).

Entendido de la forma que acaba de ser expuesta, el DO puede ser concebido como una actividad comunicativa específica y completa dentro del marco de la oralidad. Con esta afirmación nos ponemos de parte de Abascal (2004) y consideramos que la oralidad acaba por concretarse en el discurso oral. Se trata, por tanto, de entender la oralidad como un concepto general, más abstracto que la noción de discurso oral.

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas hasta ahora sobre la oralidad y el DO, a efectos del tema que nos ocupa, optamos por concebir el discurso oral como el producto de la oralidad y lo entendemos en el sentido en que lo hacen Calsamiglia y Tusón (2008: 1). Estas autoras subrayan la naturaleza social del discurso y lo interpretan como una práctica social entre individuos, articulada por un uso lingüístico contextualizado, que funciona como instrumento y parte de nuestra vida cotidiana, con unos fines y objetivos concretos.

---

Por su parte, Otaola (1989: 84) habla de «texto como producto (texto en sí) y texto como proceso (discurso), resultante e inmerso en un contexto, en unas condiciones de producción y unos mecanismos enunciativos». Refiere, además, la alusión que hace Guespin (1984) en la que destaca que «un estudio de las condiciones de producción de un texto lo convertirá en discurso».

Otros autores, como Lozano, Peña-Marín y Abril (1997: 15-16), proponen distinguir entre texto y discurso, entendiendo el primero como la manifestación del segundo y el segundo como el proceso mismo de producción lingüística.

Así pues, a pesar de la relación entre ambos conceptos, podemos distinguir entre discurso y texto si tomamos como base que los actos que suponen el hablar y el escribir son procesos de creación de textos. De esta manera, también se puede establecer la diferencia entre el análisis del discurso y la llamada lingüística textual, sin olvidar que se trata de vertientes diferentes que acaban por complementarse.



Ahora bien, una vez esclarecida cuál es nuestra perspectiva sobre el discurso oral y la relación que existe entre este y la oralidad, es razonable que nos preguntemos sobre cuáles son sus características.

Los trabajos acerca de los rasgos que describen la oralidad aparecen, principalmente, a mitad del siglo XX, aunque las bases fueron puestas anteriormente, con el estructuralismo, al defender la importancia de la lengua oral y establecer la diferencia entre lengua y habla (Vilà i Santasusana y Castellà Lindon 2005: 25).

No obstante, como apunta Ong (2004), el interés por el discurso oral, en occidente, se remonta a la época de la Antigua Grecia y la edad media, donde prevalece el estudio de la retórica. Con el tiempo, la retórica de bases orales fue quedando relegada a favor de la escritura y de lo impreso. A esto ayudó, de forma decisiva, el descubrimiento de la imprenta, así como el auge de los medios de comunicación y la industrialización, que permitió la producción industrial de papel. Estos factores se unen a otros, como si de una cadena se tratase, y acaban proporcionando un gran poder a la palabra escrita, convirtiéndola en un medio de comunicación y de divulgación esencial en áreas como la de la ciencia y la tecnología.

Actualmente, se ha recuperado el interés por el discurso oral o los discursos orales y su caracterización en distintos ámbitos de investigación. Entre estos ámbitos, apunta Calsamiglia (1994: 20), encontramos disciplinas como la sociolingüística, el análisis del discurso, la etnografía de la comunicación, la pragmática, la filosofía del lenguaje, la lingüística textual, la psicología cognitiva, la antropología, la dialectología y la inteligencia artificial. Esto demuestra la revalorización de lo oral, sin que, por supuesto, suponga una desvalorización de lo escrito.

La bibliografía que describe las características del discurso oral coincide en una serie de rasgos comunes que, en su mayoría, aparecen descritos en relación a los del discurso escrito. Una de las principales fuentes que trata esta cuestión, sobre la que se basan un número considerable de trabajos, es la obra de Ong (2004). Así, por ejemplo, las propiedades que este autor atribuye a la oralidad serán adoptadas por Casales (2006), quien, a su vez, tiene en cuenta las propuestas de Cassany et al. (1994) y de Bosque et al. (1999) y clasifica los aspectos de la oralidad según el punto de vista sincrónico o diacrónico. Otros investigadores que, además de sus propias aportaciones, siguen las propuestas de Ong son Barrera y Fracca (1999), Llamas Saíz (2005), Oyanedel (2007) o Calsamiglia y Tusón (2008).

Por su parte, especialistas como Brown y Yule (2005: 35-39), fundamentándose en algunos estudios descriptivos sobre la lengua hablada<sup>8</sup>, adoptan criterios básicamente lingüísticos para la descripción de las características más importantes del texto oral.

Teniendo en consideración las aportaciones apuntadas, pasamos a mencionar algunas de las cualidades esenciales del discurso oral, especificando, de entre ellas, las relacionadas con los elementos que intervienen en el transcurso comunicativo y las que aluden a cuestiones de carácter sintáctico, léxico o gramatical.

Atendiendo al emisor y al receptor, lo más frecuente es que, en la comunicación oral, ambos compartan el mismo tiempo y el mismo lugar. Además, en este tipo de comunicación, se da una presencia simultánea, cara a cara, de los participantes, aunque no podemos olvidar que, en la actualidad, existen formas donde no se comparte el espacio pero sí el medio, como ocurre con las cámaras web, etc., lo que no resta simultaneidad al acto comunicativo. De cualquier modo, esta presencia simultánea permite que se establezca un vínculo de inmediatez, en tiempo y espacio, que suele aportar agilidad y que favorece el conocimiento mutuo de los interlocutores. Por otro lado, el autor o emisor puede contar con las manifestaciones de aceptación, rechazo, entendimiento o desentendimiento del receptor o de los receptores, lo que también ayuda a la construcción del texto.

Otra particularidad es que la comunicación oral favorece la participación de quienes colaboran en el acto comunicativo y que estos participantes ayudan, a través de la interacción y con la negociación, a la construcción del texto. De esta forma, a lo largo del transcurso del discurso oral se producen una serie de modificaciones que, como el propio Ong (2004: 51) afirma, permiten relaciones «empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas».

La transmisión del mensaje cuenta con ayudas adicionales del paralenguaje, la quinésica o la proxémica, que no solo complementan el contenido que se quiere transmitir, sino que aportan información, incluso sobre el emisor. Asimismo, la relación inmediata y cooperativa entre los interlocutores y el proceso que permite la formación o reformulación discursiva proporcionan una mayor espontaneidad y dinamismo al propio texto oral. Podemos afirmar, como diría Oyanedel (2007: 186) recurriendo a Ingedore Koch, que el texto oral «está siempre haciéndose. Las actividades de planeamiento y de

---

<sup>8</sup> Estos autores ponen como ejemplo de los trabajos de los que extraen las características que mencionan en su obra a Labov 1972; Sinclair y Coulthard 1978; Chafe 1979; Ochs 1979; Cicourel 1981 y Goffman 1981 (Brown y Yule 2005: 35).

verbalización ocurren simultáneamente, porque el texto hablado emerge del propio momento de la interacción». Sin embargo, hemos de recordar que estamos ante una clase de comunicación cuyo mensaje posee un carácter eminentemente fugaz e inestable, a no ser que se use algún soporte técnico para que quede grabado.

En cuanto al contexto, es importante señalar la relevancia de los factores extralingüísticos en los procedimientos de construcción y transmisión del mensaje, así como el mantenimiento de la referencia al contexto situacional de origen.

Sobre el modo de codificación, tan solo creemos necesario especificar que en el texto oral se realiza por medio de fonemas y que la recepción del mensaje es auditiva, a través del oído.

Por lo que concierne a los rasgos lingüísticos, se destacan el uso de la redundancia y la acumulación. La redundancia o repetición permite mantener o llamar la atención del oyente, al tiempo que puede ayudar al emisor en momentos de duda o vacilación. La acumulación se entiende dentro del ámbito de uso de la sintaxis o de los elementos léxicos. Desde el punto de vista léxico, la acumulación afecta al empleo de frases hechas, fórmulas o tópicos (Casales 2006). Desde un punto de vista sintáctico, según apuntan Brown y Yule (2005: 35-37), el discurso hablado suele estar poco estructurado, con menos subordinación, con algunas secuencias de oraciones incompletas y suele utilizar de manera regular las formas declarativas activas. Igualmente, según estos autores, la lengua hablada también se caracteriza por los siguientes aspectos:

- [...] en la lengua hablada los fragmentos, que se relacionan de modo mayoritario paratácticamente, se unen mediante *and* [y], *but* [pero], *then* [entonces] y, más raramente, *if* [si]. El hablante suele ser menos explícito que el escritor [...].
- [...] en la lengua hablada es raro encontrar más de dos adjetivos modificadores antepuestos y existe una fuerte tendencia a estructurar los breves fragmentos de habla de modo que solamente se una un predicado a un referente dado cada vez [...].
- [...] en la lengua hablada es muy corriente encontrar lo que Givón (1979) llama estructura de tema-comentario [...].
- En el habla informal es relativamente infrecuente la aparición de las construcciones pasivas.

- En una conversación sobre el entorno inmediato, el hablante puede confiar (p.ej.) a la dirección de la mirada la tarea de asignar el referente [...].
- El hablante puede sustituir o retocar las expresiones al hilo del habla [...].
- El hablante puede emplear una gran cantidad de vocabulario general [...].
- El hablante frecuentemente repite la misma estructura sintáctica [...].
- El hablante puede recurrir a un gran número de «articuladores» prefabricados: *well* [bien, bueno], *erm* [eeh], *I think* [creo], *you know* [sabes], *if you see what I mean* [si ves lo que quiero decir], *of course* [desde luego], *and so on* [etcétera].

Brown y Yule (2005: 35-37)

En lo que respecta a la adecuación, coherencia y cohesión, Rico et al. (2007: 309) señalan que en la adecuación los temas son tratados poco formalmente, se refiere a usos privados y señala la procedencia social y geográfica del emisor. En la coherencia se selecciona la información de forma poco rigurosa y esta va sufriendo modificaciones a lo largo de su transcurso. Por último, la cohesión es poco gramatical y se vale principalmente de elementos paralingüísticos y no verbales, aparte hace referencias constantes al contexto y la situación comunicativa.

Finalmente, no podemos dejar de lado otras peculiaridades del discurso oral y de la oralidad. Así, por ejemplo, para Ong (2004) la oralidad o, más bien, las sociedades de carácter oral son características por su conservadurismo, su tradicionalidad, su cercanía del mundo humano vital y sus matices agnósticos, y por tratarse de sociedades homeostáticas<sup>9</sup>. Por su parte, Oyanedel (2007: 184) apunta que el DO es una de las primeras manifestaciones y la última de lenguaje en los seres humanos y es un tipo de lenguaje universal.

De todo lo dicho hasta ahora, atendiendo a las características que acabamos de mencionar y a partir de ellas, se puede concluir que, en general, en el discurso oral existen rasgos concretos que pueden recogerse en los siguientes aspectos:

---

<sup>9</sup> No desarrollamos los aportes y los rasgos de estas características puesto que, en realidad, aluden más al tipo de sociedad oral que al propio discurso oral en el sentido que nos ocupa en este trabajo. No obstante, se puede hacer una lectura detallada de estos rasgos en la obra *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (Ong 2004) o en trabajos como Casales (2006).

- El emisor y el/los receptores
- El mensaje
- El canal
- El contexto
- Los elementos paraverbales
- Los elementos paralingüísticos
- Las características lingüístico-textuales:
  - o Adecuación
  - o Coherencia
  - o Cohesión
  - o Nivel fónico
  - o Nivel morfosintáctico
  - o Nivel léxico
  - o Organización textual

Estos aspectos, en realidad, acaban por resumir las unidades que conforman el discurso oral. Sin embargo, los elementos del esquema expuesto responden no solamente a factores lingüísticos, sino también a los relacionados con la situación que envuelve la comunicación.

Por lo que respecta a la organización y la división del discurso hablado, Nieto (1995) subraya como contribuciones significativas y de mayor repercusión las de la escuela americana y las de la escuela británica. El autor dedica el segundo capítulo de su obra a la primera y destaca entre las figuras más representativas de la misma a H. Sacks, E. Schegloff y G. Jefferson.

Esta corriente de la escuela americana, conocida como Análisis de la Conversación, se caracteriza por centrarse en puntos más precisos y rigurosos y establecer como unidad mínima de análisis, en primer lugar, el turno y el cambio de turno, después los aspectos secuenciales (secuencias de apertura e iniciación de temas; secuencias de pregunta-respuesta; formas de réplica; secuencias subsidiarias; secuencias laterales y secuencias de cierre), las formas de reparación (reparaciones propias y reparaciones ajenas) y, finalmente, la quinésica (gestos y miradas).

El movimiento británico, conocido como Análisis del Discurso, tiene una perspectiva más amplia, comprendiendo unidades mayores, no tan microestructurales

como la anterior. Nieto (1995: cap. 3) destaca, como precursores de este modelo, a Sinclair y Coulthard, quienes establecen como bases metodológicas de estudio el uso funcional del lenguaje y la regularización o depuración del texto antes de proceder a su análisis. Así pues, en la ordenación de cualquier texto hablado se pueden distinguir los niveles fonológico, gramatical, discursivo y pragmático. Al mismo tiempo, la estructura del discurso hablado tiene en cuenta: los actos discursivos (iniciador, búsqueda, mandato, contestación, reacción, reconocimiento, evaluador, etc.); los movimientos (de foco, de apoyo, de apertura, de marco, etc.); los intercambios; las transacciones y la interacción o lección.

Con respecto a las principales unidades sobre las que se estructura el habla oral desde el punto de vista de estas dos escuelas, observamos que la segunda, frente a la primera, se centra en aspectos esencialmente lingüísticos. Esto no significa que las tendencias actuales tomen partido exclusivo por uno u otro modelo. Más bien, estamos asistiendo a un momento de interdisciplinariedad que reconoce la importancia de las aportaciones de ámbitos como el de la lingüística o el de las ciencias humanas y sociales<sup>10</sup>. En nuestros días, es habitual referirnos al análisis de la lengua en uso, en el que se tienen en cuenta tanto los mecanismos que conforman este uso como los que afectan a las fases de la comunicación, esto es, al emisor, al receptor, al propio discurso y a los factores de carácter contextual.

Volviendo a los aspectos que recogen las características del discurso oral, independientemente de la corriente bajo la que se estudie, cada uno de los que hemos señalado adquiere diferentes matices, dependiendo del contexto en el que se produce la situación comunicativa y de la forma en que se organiza la información que se quiere transmitir. Esto nos sitúa ante las manifestaciones comunicativas concretas que se dan en determinadas áreas de uso, lo que nos remite, irremediabilmente, a los géneros discursivos<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> En el ámbito de la lingüística, son importantes los trabajos sobre la enunciación, desarrollados en paralelo a las gramáticas textuales o del texto. También las teorías sobre los actos de habla de Austin y Searle, que darán lugar a la pragmática y al desarrollo del análisis ideológico del discurso. En las ciencias humanas y sociales destaca la sociología, con figuras como Goffman y Garfinkel, que tratan la interacción diaria; la sociolingüística, con ejemplos como Labov, que enfatiza el uso en un contexto social de las formas del lenguaje natural y que llevará al desarrollo del análisis sociolingüístico de la interacción, con Gumperz, y, finalmente, el campo de la psicología y la inteligencia artificial.

<sup>11</sup> No es nuestro objetivo entrar en el concepto de “género discursivo”, ya tan estudiado y, a veces, controvertido. No obstante, creemos relevante ofrecer una pequeña aproximación a este tema debido al objetivo y la finalidad de esta tesis y al contexto del que proceden los datos que hemos manejado.

### 1.3. LOS GÉNEROS DEL DISCURSO ORAL

Gran parte de las consideraciones actuales sobre el tema que nos ocupa provienen de los trabajos de Hymes (1972) y de Bajtín (1978) y resultan del supuesto de que la comunicación verbal se efectúa a través de algún tipo de género discursivo o textual. Los géneros discursivos o textuales representan un determinado conjunto de elementos que se pueden dar en entornos diferentes, por eso no se habla de ellos como de conjuntos totalmente cerrados y estables. En este sentido, Cros (2003: 41) destaca que los géneros son acontecimientos que integran la actividad socio-discursiva del hablante y los define como las «manifestaciones comunicativas que se producen en áreas convencionalizadas (académicas, profesionales, privadas, etc.) y que se caracterizan porque comparten un conjunto de objetivos comunicativos y tienen unos rasgos discursivos relativamente estables».

La mayoría de autores que considera el aspecto discursivo y enunciativo de la lengua, así como otros del ámbito de la sociolingüística, coinciden con esta definición. Entre ellos se encuentran Luckmann (1992), Castellà Lindon (1996, 2006), Payrató (1998b), Bronckart (1999), Bathia (2000) y Vilà i Santasusana (2005a).

Ahora bien, hoy en día no existe un consenso tan evidente en lo que respecta a las nociones de género y de tipo textual (*text type*). Claros ejemplos son las posturas diferenciadas que mantienen Marcuschi (2002, 2008) y Camacho Adarve (2007).

Para Camacho Adarve (2007), siguiendo los argumentos de Stubbs (1996), los géneros son clases de textos, puesto que estos últimos son la manifestación de los primeros, lo que permitiría el uso de ambas terminologías como sinónimos.

Contraria a esta concepción, Marcuschi (2002, 2008) mantiene que la expresión “tipo textual” se utiliza para designar aspectos de naturaleza lingüística, mientras que “género textual” responde a realizaciones lingüísticas concretas (textos), determinadas por las condiciones socio-comunicativas que cumplen unas funciones específicas<sup>12</sup>.

Partiendo de estas dos posturas, diferentes investigadores proponen su categorización de los géneros orales. Por su parte, Bajtín (1978) los agrupa en primarios

---

<sup>12</sup> Uno de los representantes de esta postura es Brinker (1988). Para este autor las clases textuales, que se corresponde con la denominación “género textual”, responden a complicados esquemas lingüísticos donde se combinan los rasgos situacionales o contextuales, funcionales o comunicativos y los rasgos estructurales. Sin embargo, el término “texto” se relaciona con la combinación sucesiva de signos lingüísticos, coherentes entre sí, y con una función comunicativa específica.

(propios de una comunicación inmediata, espontánea e informal) y secundarios (propios de una comunicación reflexiva y formal).

Ante esta perspectiva, Vilà i Santasusana y Castellà Lindon (2005) distinguen los géneros prototípicos de los intermedios y especifican que para el discurso oral el género prototípico sería la conversación. Señalan algunos géneros intermedios y los reúnen por ámbitos de usos de la manera que indicamos a continuación:

- **Ámbito académico:**
  - Clase magistral (universitaria).
  - Explicación interactiva o exposición en clase.
  - Presentación de una ponencia o de una comunicación en un congreso, simposio, jornadas, seminario, etc.
  - Defensa de una tesis o de un trabajo de investigación, exposición de un tema en unas oposiciones.
  - Conferencia, entrevistas, reuniones, etc.
- **Ámbito de los medios de comunicación:**
  - Tertulia radiofónica o televisiva.
  - Entrevista radiofónica o televisiva.
  - Debate radiofónico o televisivo, etc.
- **Ámbito político y judicial:**
  - Mitin electoral o discurso parlamentario.
  - Declaraciones de un político a los medios de comunicación.
  - Entrevista.
  - Discurso de un abogado en un juicio, etc.
- **Ámbito de la empresa:**
  - Presentación de un informe o proyecto.
  - Exposición de un tema en una reunión.
  - Entrevista para pedir trabajo, etc.
- **Otros:**
  - Discursos del ámbito religioso o discursos protocolarios.
  - Presentación de un conferenciante
  - Breve parlamento en un banquete o celebración
  - Debate o mesa redonda, etc.

Vilà i Santasusana y Castellà Lindon (2005: 28-29)



Camacho Adarve (2007) hace la distinción entre géneros orales indirectos y directos. Los indirectos son aquellos que para su difusión se valen de los medios técnicos, mientras que los directos son los que no hacen uso de estos medios. A su vez, dentro de estos dos paradigmas, diferencia entre macrogénero, género y subgénero.

La autora mencionada entiende por macrogénero lo que otros investigadores denominan ámbito o dominio discursivo y señala que el macrogénero se refiere tanto a la función social como al ámbito institucional y al contenido. El género se diferencia del subgénero en que el primero puede sufrir alguna variación, sin que por esto pierda su identidad. El subgénero es la materialización de los géneros, sin dejar de estar vinculado a un género determinado. La división que propone esta autora, tal cual la presenta en su artículo, es la siguiente:

*I. Géneros directos*

- Chiste
- Aviso informativo
- Informe
- Fábula
- Trovo
- Romance
- Cuento
- Debate

- *Macrogénero: Conversación*

*Género*—> A. Coloquial

B. Profesional

*Subgénero* —> De negociación (comercial, sindical...)

—> De implementación (sínodo, claustro, cumbre...)

—> De consulta (médico/paciente; profesor/alumno, comerciante/cliente...)

- *Macrogénero: Interrogatorio*

*Género 1: Examen*

*Género 2: Vista*

*Género 3: Entrevista*

*Género 4: Encuesta*

*Género 5: Acertijo*

- *Macrogénero: Alocución*

*Género 1: Lección*

*Subgénero 1: magistral*

*Subgénero 2: inaugural*

*Subgénero 3: escolar*

*Subgénero 4: catequesis*

*Género 2: Dedicatoria*

*Género 3: Mitin: arenga*

*Género 4: Conferencia*

*Género 5: Pregón de Semana Santa*

*Género 6: Ponencia*

*Género 7: Comunicación*

*Género 8: Discurso*

*Género 9: Sermón*

*Género 10: Manifiesto/declaración*

*II. Géneros indirectos*

- Crónica radiofónica
- Boletín informativo radiofónico
- Retransmisión radiofónica
- Rueda de prensa radiofónica
- *Macrogénero* —> Conversación
- Subgénero* —> telefónica
- Subgénero* —> de voz
- Mensaje en contestador automático
- Parte meteorológico radiofónico
- Efemérides radiofónicas
- Concurso radiofónico

Camacho Adarve (2007)

Calsamiglia y Tusón (2008: cap.2), por un lado, aluden a la conversación espontánea y, por otro, reúnen otras prácticas discursivas orales según su ámbito de actuación (administrativo, jurídico, religioso, político, periodístico, literario, científico, médico, académico, instituciones y organizaciones, publicitario, vida cotidiana). Además, estas autoras nos recuerdan que las prácticas discursivas se caracterizan por las relaciones que se crean entre ellas y por el uso de los diferentes registros. Por último,

entre los modos de organización del discurso, incluyen la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo, a cuya descripción les dedican el décimo capítulo de su obra.

Marcuschi (2008) también propone una ordenación parecida la de Calsamiglia y Tusón (2008). Para este investigador, los tipos textuales abarcan la narración, la argumentación, la exposición, la descripción y el mandato, y señala algunos géneros textuales como, por ejemplo, llamar por teléfono, el sermón, la carta comercial, la carta personal, un reportaje, una nota, una clase expositiva, una receta culinaria, una reseña, un chiste, una conversación espontánea, etc. Además, entre los ámbitos o dominios discursivos, destaca el discurso jurídico, periodístico, religioso, etc.

Por su parte, Georgieva (2008: 223), desde una perspectiva diferente a la de los autores referidos anteriormente, tomando como base para su clasificación los currículos de enseñanza, sostiene que los géneros son «otro de los contenidos en los currículos de la enseñanza relacionados con lo oral y lo escrito». Esta autora clasifica los géneros orales en dialogados y monologados. Entre los primeros incluye la conversación, la tertulia, el coloquio, la entrevista y otras formas discursivas (operaciones comerciales, consultas médicas, exámenes orales, clases, etc.) y entre los segundos se refiere, únicamente, a la exposición.

A la vista de lo expuesto en este capítulo, podemos concluir que los términos oralidad y discurso oral se utilizan en relación con otros de indiscutible trascendencia, ya apuntados al inicio, como la palabra, el lenguaje, la lengua y la comunicación. Además, estamos ante cuestiones necesarias e intrínsecas al ser humano cuya relevancia y presencia en una parte significativa de nuestra realidad es notable. Por otro lado, el discurso oral está ligado a la situación comunicativa y las unidades que la constituyen, lo que proporciona el marco adecuado que delimita los mecanismos propios de este discurso. Estas unidades, a su vez, están relacionadas con la naturaleza lingüística del discurso, así como con el carácter textual, contextual, paraverbal y paralingüístico del mismo.

Asimismo, el DO está vinculado a las manifestaciones comunicativas determinadas que se dan en ámbitos de uso específicos. Dentro de estos ámbitos, un gran número de los investigadores señalan la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo, aludiendo a ellos bien como modos de

organización del discurso oral o bien como tipos textuales. También, las prácticas discursivas orales y los géneros o subgéneros suelen agruparse por áreas de actuación.

En estas áreas, concretamente en la académica, como la denominan Vilà i Santasusana y Castellà Lindon y Calsamiglia y Tusón, o en el macrogénero de la alocución, según Camacho Adarve, es donde se sitúa la lección escolar o explicación interactiva en clase. Precisamente, en la lección escolar se centra el estudio que presentamos aquí como tesis doctoral, convencidos de que la descripción y el análisis de los componentes que conforman el discurso que nos ocupa nos ayuda a saber qué camino podemos tomar cuando se trata de enseñar o aprender una lengua segunda o extranjera.

Ahora bien, en la observación de los rasgos o elementos que identifican el discurso que nos proponemos caracterizar, no podemos obviar el hecho de que se trata de un discurso ceñido, dentro del ámbito académico o escolar, al espacio específico del aula. Esta restricción espacial e, incluso, temporal acaba por imponer algunas pautas particulares que diferencian este discurso de otros dados en contextos y esferas similares a la de la clase.

A su vez, no podemos olvidar que es en el aula donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de la L2 o de la LE, motivo por el cual creemos oportuno referirnos, en el siguiente capítulo, a la relación entre el discurso oral y el aula, concretamente, el aula de L2/LE.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL DISCURSO ORAL Y EL AULA DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS**

---

En el proceso de enseñanza/aprendizaje en situación de aula, la figura del profesor y el uso que este hace de su discurso oral tienen una gran importancia. Esta relevancia viene dada, principalmente, por el hecho de que la mayoría de la información que recibe el alumno depende del educador y de las decisiones docentes tomadas con respecto a los contenidos, a los medios, a los materiales y a su propio discurso oral.

El DO específico que se desarrolla en el contexto de la clase de L2/LE está determinado por un conjunto de rasgos que lo definen. Estos rasgos, a su vez, están relacionados con el espacio de instrucción. En cada una de las sesiones educativas, las particularidades del discurso oral se dan de forma conexas y organizadas, lo que da lugar a una estructura relativamente estable y común a la mayoría de las clases. Por otro lado, no podemos olvidar que cada docente puede usar el discurso oral de forma diferente a lo largo de una misma sesión, ya sea de lengua materna (LM) o de L2/LE.

En las páginas que siguen, presentamos la relación que se establece entre el discurso oral y el aula de lenguas segundas y extranjeras. En primer lugar, ubicamos el DO en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua y en el ámbito específico de la clase de L2/LE, resaltando el vínculo entre este discurso y la figura del profesor. En segundo lugar, describimos las características del DO del docente de lenguas segundas y extranjeras. En tercer lugar, nos ocupamos de la estructura de este tipo de discurso específico y, en cuarto lugar, presentamos los tipos de discurso oral que pueden darse en el aula de L2/LE.

Nuestro objetivo, a lo largo de este capítulo, es el de situar el habla del docente de L2/LE dentro del aula, especificar sus características más relevantes, diferenciar la estructura más común del DO y distinguir los diferentes tipos de discursos en el aula. La reflexión sobre estos temas nos ayudará a comprender el vínculo que existe entre el propio proceso educativo, el aula, el profesor y el discurso oral del profesor.

Para la elaboración de cada uno de los puntos que tratamos en este capítulo y para cumplir con el objetivo que nos hemos propuesto, nos basamos en supuestos generales, relacionados con la enseñanza de la LM y de la L2/LE, sobre la educación, el aula y el discurso oral.

## 2.1. EL DISCURSO ORAL, EL AULA Y EL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

Como mencionamos en el capítulo primero, dedicado a la oralidad y el discurso oral, el acto concreto de la enseñanza y el aprendizaje, o, lo que es lo mismo, la transmisión y comprensión de saberes sobre materias concretas, habitualmente se desenvuelve en el espacio del aula<sup>13</sup>. Dentro este marco contamos, como agentes principales, con el profesor y el alumno, además de con los contenidos, objetivos y materiales. A su vez, el profesor y el alumno se sirven de un conjunto de instrumentos que posibilitan la comunicación y la comprensión de lo que pretenden transmitir.

Entendida de este modo, la práctica pedagógica que supone aprender y enseñar se asienta en el acto de la comunicación y de la interacción. En este proceso educativo, como apuntan Coll y Onrubia (1995: 5), el docente ayuda al discente a construir, diferenciar y enriquecer sus conocimientos, que son transmitidos por la mediación de la lengua, tanto escrita como oral. La mediación de la lengua, según Nussbaum y Tusón (1996: 14), se observa básicamente en tres planos diferentes:

1. La lengua es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento.
2. La lengua es un instrumento para mostrar lo que se ha aprendido y, por lo tanto, forma parte del objeto de evaluación.
3. La lengua es un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en ese "sistema social" que es el aula.

Nussbaum y Tusón (1996: 14)

Al observar el desarrollo de una clase comprobamos que, efectivamente, la actividad educativa se efectúa, independientemente del nivel o del tipo de alumnos, en mayor medida a través del uso de la lengua y, primordialmente, en su vertiente oral. Este uso oral acaba convirtiéndose en el soporte sobre el que se construye la acción de la enseñanza, puesto que es el medio básico para transmitir conocimientos, expresar dudas u opiniones y organizar la clase, y, además, en casos como el de la lengua

---

<sup>13</sup> Recordamos que entendemos por aula el recinto o espacio concreto en el que se desarrolla la lección o la clase.

segunda o extranjera, del que nos ocupamos en este trabajo, el propio discurso oral es objeto de aprendizaje.

Visto de este modo, podemos decir, como afirma Stubbs (1980), que, en cierto sentido, enseñar es hablar y, consecuentemente, el aula sería «un lugar donde se habla» (Tusón 1991: 53).

Ahora bien, si la acción educativa se lleva a cabo en el contexto de la escuela y, más concretamente, en el aula, nos vemos en la obligación de especificar qué entendemos por aula, aunque a simple vista pueda parecer que se trata de algo demasiado evidente o ya consabido.

Partiendo de la concepción de Bruner (1997: 13) sobre la instrucción escolar, el aula, enmarcada en el conjunto de la sociedad en la que participa el individuo, es uno de los lugares en los que se desarrolla la educación<sup>14</sup>. Bajo esta perspectiva, el aula es un espacio comunicativo, en el que el proceso educativo se apoya, mayoritariamente, en el uso de la lengua oral.

Cazden (1991: 12-13) destaca la magnitud, la diversidad y el carácter individual y social de los procesos que se desarrollan en el recinto de la clase y acaba por establecer un paralelismo entre la realidad fuera de las escuelas y el contexto educativo formal. En este último contexto el control es ejercido por la figura del profesor:

[...] las escuelas son uno de los ambientes humanos más concurridos [...]. Pocos son los adultos que pasan tantas horas al día en tales condiciones de aglomeración. En este aspecto, las clases se asemejan a los restaurantes y a los autobuses, o al metro, solo que en estos lugares son normales las conversaciones independientes y simultáneas, mientras que en la escuela, una persona, el maestro, mantiene el control de todo lo que se habla en el transcurso “oficial” de la clase; [...]. (Cazden 1991: 12-13)

En esta afirmación podemos advertir una correlación muy próxima entre la realidad del aula y la de la vida fuera de ella. La clase, según Cazden (1991), acaba por ser el reflejo del mundo exterior (restaurante, metros, autobuses).

Sobre el paralelismo que se establece entre la realidad del aula y la exterior, Martín Peris (1998: 94) coincide con Cazden (1991) en que el entono del aula es complejo y multidimensional<sup>15</sup>. No obstante, Martín Peris (1998) defiende el valor del espacio educativo como un contexto independiente del externo al de la escuela y

---

<sup>14</sup> Hay que tener en cuenta que la labor que se inicia o desarrolla en la escuela y en el aula ha de ser continuada en los ámbitos sociales y/o familiares.

<sup>15</sup> Otros autores que defienden la complejidad y las diversas dimensiones que configuran la realidad en el aula son van Lier (1991) y Prabhu (1992).

sostiene que en el aula se dan unas pautas y unas características propias, que la definen como tal<sup>16</sup>. Además, señala que en este terreno se consiguen integrar los procesos de interacción y cognición lingüística y los metacognitivos:

*Contexto del aprendizaje* instruido, espacio desde el que los agentes del proceso (alumnos y profesores en colaboración) regulan la totalidad del mismo, planificándolo, ejecutándolo y evaluándolo. Constituye una realidad pluridimensional, en la que los *discentes* pueden acceder a una experiencia personal y colectiva, fructífera y significativa, de uso y aprendizaje de la segunda lengua. En ella se activan de forma integrada procesos de interacción lingüística (comunicación entre los alumnos y *negociación del sentido*), de cognición lingüística (comprensión, asimilación y retención de los elementos del sistema de la nueva lengua) y metacognitivos (dirección y *evaluación* del proceso de *aprendizaje*). (Martín Peris 1998: 94)

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, el aula puede ser entendida como un espacio de comunicación e interacción, como un lugar donde se realizan una serie de tareas, pautadas por criterios específicos, y como el espacio en el que los discursos oral y escrito sirven de instrumento para concretizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Así pues, por extensión, exactamente de la misma forma que concebimos el aula en general, también entendemos el aula en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la L2/LE y del E/LE.

Por otro lado, conviene recordar que, como ya ha sido señalado, es dentro de este espacio en el que se inserta el discurso del profesor, al que aluden los investigadores que se ocupan del tema de maneras diversas. Entre los términos más usados se hallan los de “lección magistral en clase” o “lección escolar”, “clase”, “explicación interactiva en clase”, “discurso educacional, escolar o educativo”, “discurso educativo del profesor” o “discurso académico”. En el caso concreto del discurso del profesor de L2/LE, encontramos designaciones como las de “discurso comunicativo en el aula de L2/LE” o “español como lengua de instrucción” (ELI). También, en este último ámbito, se alude al discurso oral del docente como al tipo concreto de habla a extranjeros (HE) en el entorno académico o formal. Se trata, normalmente, de un discurso adaptado al modelo de estudiantes, al nivel y a los objetivos, que pretende hacer comprensible tanto lo que se quiere transmitir como el mero acto de la comunicación (Pastor Cesteros 2003: 263).

---

<sup>16</sup> Algunos autores que coinciden con la visión de Martín Peris (1998) son Flanders (1960), Fanselow (1977) y Bayley y Nunan (1996).



Una vez esclarecida esta cuestión terminológica, volvemos al discurso en el ámbito educativo y a su definición. En la definición del discurso educativo se destaca, por un lado, el predominio de las realizaciones orales y, por otro, el canal oral como medio de transmisión de la información y como medio de actuación del docente y del aprendiz. También se resalta que el discurso educativo es una herramienta que sirve para la interacción y la cooperación entre los agentes del discurso (profesor/alumnos). A su vez, como lo define Martínez-Otero (2007: 3), se puede decir que estamos ante «una secuencia compleja, coherente, estructurada y flexible de mensajes que se ponen al servicio de la formación personal».

Ahora bien, esta secuencia de mensajes se configura como un todo relacionado con las secuencias de las sesiones de enseñanza/aprendizaje anteriores o posteriores al momento en que se realiza el discurso, tal y como afirma Cros (2003):

[...] la clase como un género discursivo que se transmite fundamentalmente por el canal oral y que es gestionado por una persona considerada experta que interacciona, con una finalidad didáctica, con un grupo de personas consideradas no expertas o menos expertas. En función del formato de la clase y del número de estudiantes que asisten a ella, pueden surgir más o menos posibilidades de participar [...] y de negociar los contenidos de la sesión. [...] Cada clase constituye un discurso único que se encadena formando una unidad con el resto de sesiones de un curso. (Cros 2003: 44)

Los rasgos que aparecen en las definiciones del discurso educativo también son aplicables al discurso educativo específico de las lenguas segundas y extranjeras, pero, en este último caso, es necesario tener presente las particularidades derivadas de los principios relacionados, entre otros, con los contenidos, los objetivos, las metodologías y los factores contextuales, que lo determinan y acaban caracterizándolo. Además, hay que resaltar la peculiaridad de que, cuando se trata de lenguas no maternas, el *input* que recibe el discente en una clase, en muchas ocasiones, se convierte en el único modelo del idioma que se estudia, principalmente si se encuentra en situación de LE.

De todo lo dicho hasta ahora se deduce que, en una clase o en la clase de L2/LE, la información que recibe el estudiante y que se transmite, primordialmente, a través del discurso oral proviene del profesor, del libro de texto, de los materiales complementarios y, en algunas ocasiones, de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías fuera del aula<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> En el caso de la L2/LE nos referimos a la utilización que puede hacer el alumno, a título personal, de internet, televisión, canciones, etc. para ayudar, completar o aprender la lengua que estudia. Se trata de

No obstante, como señalaba Cros (2003), el docente destaca por ser quien gestiona el discurso, aunque además sea quien media, facilita y orienta la acción educativa. También es el profesor el que toma las decisiones y motiva el interés por la lengua y la cultura de la lengua que se estudia. Del mismo modo, regula la interacción, decide con respecto a los materiales y las actividades en clase, media para que el discente identifique, analice y supere sus problemas o le ayuda a desarrollar sus capacidades individuales.

A todas estas funciones hay que añadir que el docente debe tener una gran capacidad de observación y conocer en profundidad al grupo que instruye, así como que debe asumir su responsabilidad y favorecer la eficacia comunicativa en el aula, puesto que comunicar, como señala Sanz Pinyol (2005: 40), es un requisito inherente a la propia educación escolar.

Por ser quien desempeña todas estas tareas, relacionadas ya no solo con la mera transmisión de conocimientos, sino, también, con la formación personal y el seguimiento del trabajo del aprendiz, no hay lugar a dudas de la relevancia del papel del docente en la instrucción pedagógica. En realidad, las cualidades referidas más la capacidad de adaptación y conciliación que el profesor ha de tener le permiten organizar y adecuar su discurso oral a los acontecimientos que suceden en el espacio del aula. Por otro lado, no deja de ser significativo que la interacción con el alumno sea el punto de partida de gran parte del desarrollo de la clase, en la que intervienen los agentes fuente del *input*.

Precisamente, según Martín Peris (1998: 94), la interacción, la participación y la cooperación, junto con otros componentes como el contexto o la intención comunicativa, pueden evitar que el profesor caiga en un discurso mecánico y poco adecuado a la realidad del discente. La consideración de elementos como los que acabamos de nombrar, no solo de carácter lingüístico, es lo que dota al discurso oral del docente de unas características específicas y permite el despliegue positivo de la enseñanza y del aprendizaje:

---

herramientas disponibles y que, bien utilizadas, favorecen el aprendizaje, aunque su uso depende de la motivación y el interés particular del estudiante fuera del aula.

El uso en el aula de la lengua que se aprende es considerado el principal motor del *aprendizaje*. Se trata de un uso dotado de los mismos rasgos que tienen los usos lingüísticos fuera del aula: intención comunicativa, participación cooperativa de los interlocutores, contexto de referencia, etc. Si éstos no se dan, se cae en usos mecánicos, desprovistos de potencial de *aprendizaje significativo*. Eso no obstante, la particular situación del aula, en la que el objetivo último reside en el aprendizaje y en la que se da por supuesto que los discentes carecen parcialmente de la *competencia comunicativa* en la segunda lengua, hace que el lenguaje del aula revista unas peculiaridades frente a otros posibles usos lingüísticos, que afectan de manera diferente a la *lengua de los discentes* y a la *lengua del profesor*. (Martín Peris 1998: 94)

Vemos, pues, que la comunicación interactiva, fundamentalmente oral, es el mecanismo principal a través del cual se desarrolla la clase. De ahí que, en el caso de la L2/LE, el habla didáctica del docente intervenga de modo más marcado en el aprendizaje y, como consecuencia, en el dominio de la lengua meta del aprendiz, quien recibe su formación, básicamente o casi en su totalidad, dentro de una situación formal de instrucción.

Podemos concluir, a partir de lo que acabamos de exponer, que la expresión y el discurso oral en el aula son elementos primordiales para la preparación del aprendiz, ya que, como advierte Cazden (1991: 12), la enseñanza se vale del lenguaje hablado como medio para alcanzar sus objetivos, al tiempo que el alumno también lo utiliza como instrumento para mostrar o practicar lo que aprende, exponer dudas o buscar aclaraciones. Por ello, el estudio del lenguaje hablado puede ayudar a localizar y solucionar fallos, dificultades o problemas en el discurso del docente y puede ayudar a mejorarlo, creando situaciones de uso del idioma en el aula que produzcan el efecto de incentivar el desarrollo efectivo del aprendizaje.

## 2.2. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

Como consecuencia de las consideraciones que ponen de manifiesto la trascendencia del discurso oral del profesor, en los últimos años se han desarrollado líneas de investigación relacionadas con las estrategias comunicativas, la alternancia de la primera (L1) o de la segunda lengua, el discurso del habla a extranjeros, la corrección de los errores en clase o las características del discurso docente en el aula.

Coll y Derek (1996), además de corroborar el auge de esta última línea de investigación como foco prioritario de atención para los investigadores, reconocen su

importancia afirmando que «el análisis del discurso educacional, y más concretamente el habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del porqué y cómo aprenden –o no aprenden– los alumnos y de porqué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje» (Coll y Derek 1996: 1).

Una vez situado el discurso oral dentro del aula, es necesario advertir que este presenta toda una serie de limitaciones y características específicas relacionadas no solo con el docente (características individuales o de formación, como es el dominio del idioma o la facilidad personal para expresarse oralmente), sino, también, con el contexto de instrucción y, dentro de este contexto, con el espacio en el que la lección se desarrolla.

Así pues, a continuación, destacamos algunos de los rasgos propios del discurso oral del docente de L2/LE y, posteriormente, aludimos a su relación con el contexto y el espacio de aprendizaje.

Para la descripción de las características del discurso oral del profesor en el aula de L2/LE, nos basamos en las aportaciones de las investigaciones sobre el habla a extranjeros (HE) y sobre el discurso del profesor en el aula. Entre las contribuciones que resultan de los trabajos sobre el habla a extranjeros, contamos con las de autores como Ellis (1985), Chaudron (1988) y Larsen-Freeman y Long (1994) y, entre las investigaciones sobre el discurso del profesor en el aula, nos fijamos en las de autores como Gonzales Argüello (2001), Cros (2003), Briz (2004), Sanz Pinyol (2005), Villalba (2005) y Calsamiglia y Tusón (2008).

Los trabajos sobre el HE empezaron a promocionarse a finales de los años setenta y actualmente despiertan un gran interés. Larsen-Freeman y Long (1994: 109 y ss.) sitúan entre los primeros estudios los de Ferguson (1975), Ferguson y DeBose (1976), Long (1977) y Scarcella e Higa (1982). Afirman que los hablantes nativos (HNs) llegan a cometer alguna forma de agramaticalidad en su lengua cuando interactúan con los hablantes no nativos (HNNs) y que esta agramaticalidad es resultado del proceso de omisión, expansión y sustitución.

Desde el punto de vista del HE estamos ante realizaciones en las que se producen ciertas modificaciones y simplificaciones con el objetivo de facilitar la comprensión, la interacción y, en definitiva, la comunicación. Autores como Ellis (1985) y Chaudron (1988) defienden la correlación entre esta habla, de nativos a no nativos, y la del profesor de idiomas, ya sea este nativo o no. En este sentido, Larsen-Freeman y

Long (1994: 109) se refieren al HE como a una especie de versión simple de la lengua meta, que acaba afectando al transcurso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

Dentro del HE, la vertiente más estudiada es el HNs a los HNNs en ambientes naturales. La otra vertiente es la que trata sobre las modificaciones que realiza el educador al dirigirse a sus educandos y que se denomina, propiamente, el discurso del profesor.

En cuanto a los rasgos gramaticales del HE, Larsen-Freeman y Long (1994: 109 y ss.) apuntan algunos como el uso de expresiones más cortas y oraciones sintácticamente menos complejas, la alteración del orden sintáctico y el evitar las excepciones a las reglas. También, se utilizan mucho los tiempos en presente y las preguntas en lugar de las afirmaciones y, en el plano fónico, se recurre a pausas o acentos, se disminuye la velocidad y la fluidez y se amplía la extensión tonal. El uso del léxico es más restringido y seleccionado y son poco frecuentes las expresiones idiomáticas y fraseológicas. Los temas de conversación se tratan de manera más breve y simple y nos encontramos con un discurso en el que se producen cambios temáticos más bruscos. En el marco de la interacción se aceptan las interrupciones de la comunicación y los cambios de tema. La repetición, las verificaciones y confirmaciones sobre la comprensión o no del mensaje y las peticiones de aclaraciones son de uso muy frecuente en esta clase de discurso.

En lo que se refiere al HE en el contexto del aula, se le han venido aplicando la mayor parte de las características del discurso entre hablantes nativos y hablantes no nativos; no obstante, como ya hemos apuntado anteriormente, el hecho de que el discurso del docente esté restringido concretamente al espacio del aula hace que se establezcan ciertas diferencias, aunque no podemos hablar de él como de un registro especial de la lengua (Chaudron 1983). Según Pastor Cesteros (2003), a las características del HE, apuntadas por Larsen-Freeman y Long (1994: 109 y ss.), se pueden añadir otras que tienen que ver con el discurso del profesor.

En este sentido, Chaudron (1983) comprueba y examina el uso del vocabulario, las referencias anafóricas, el uso de preguntas, el desarrollo de los temas y las explicaciones del HE o del discurso del profesor en el contexto del aula. Concluye que las modificaciones que se producen en estos ámbitos vienen marcadas por la necesidad docente de exponer la información de forma coherente y comprensible, sin que esto lleve a realizaciones incorrectas. Se trata, por tanto, de un proceso de simplificación y de elaboración al mismo tiempo. En este sentido, Long (1983) sostiene que el discurso del

profesor es más bien un habla elaborada que hace uso de repeticiones, paráfrasis, reiteraciones de elementos que se quieren destacar, etc. para practicar o aprender un determinado aspecto idiomático que no tiene por qué ser un discurso empobrecido.

Con respecto a las preguntas, se observa que, a pesar de ser usuales, son menos frecuentes que en discursos de HNs a HNNs fuera del ámbito formal. Entre los tipos de preguntas con carácter más comunicativo, cuyo objetivo es el de obtener información que el profesor desconoce, y las de carácter más didáctico, que intentan medir la comprensión por parte del discente, se destaca el uso de las últimas sobre las primeras. Son usuales las preguntas de verificación, aclaración y comprensión. Asimismo, en el HE en el contexto del aula o en el DO del profesor hay un mayor uso de afirmaciones e imperativos, debido a las explicaciones y las instrucciones que el educador da para la realización de actividades, etc., y se recurre de forma habitual a las modificaciones conversacionales y reformulaciones correctoras (Alcón 1993).

Los estudios sobre el discurso del profesor en el aula nos proveen, además, de otras contribuciones para definir el discurso oral del profesor de L2/LE. Gonzales Argüello (2001: 1) destaca en el DO del profesor, por un lado, el desequilibrio entre la competencia comunicativa de quien recibe el/los mensaje/s (alumnos) y la de quien emite la/s información/es (profesor) y, por otro lado, insiste en la importancia que tienen las experiencias y las creencias de los docentes con respecto a la lengua y con respecto a la situación de enseñanza/aprendizaje. Además, la autora mantiene que el profesor apela a ciertas estrategias que incentivan la interacción. Se trata de estrategias como el uso de la repetición de sus intervenciones y de la repetición de las intervenciones de los alumnos, la reiteración de formas o contenidos, la expansión de los enunciados emitidos por los aprendices, las preguntas de comprobación o la incentivación a la participación.

Briz (2004: 219-220) resume algunas de las aportaciones de los trabajos sobre el análisis del discurso del docente en el aula de la siguiente manera:

- Existe una gramática<sup>18</sup> de uso oral en la que aparecen realizaciones verbales y no verbales que escapan a la descripción gramatical.
- Parte de lo que se comunica va más allá de las palabras y del contexto lingüístico, por eso en ocasiones no coinciden los supuestos del hablar como transmisión de información y consecución de una meta.
- La interacción supone la presencia de otra persona que entiende e interpreta correctamente el mensaje según la situación en la que se da la comunicación.
- La adecuación comunicativa depende del contexto lingüístico y situacional, no únicamente de la gramaticalidad de la expresión.
- La negociación en la interacción supone estrategias verbales y no verbales que componen la actividad argumentativa y conversacional.
- La eficacia pragmática depende, a veces, de la eficacia social, de cómo se negocian en la interacción las actividades de imagen.
- La conversación está organizada en una serie de unidades internas (actos, intervenciones, intercambios y secuencias) y externas (turnos de habla).

Briz (2004: 219-220)

De la lectura de estos rasgos deducimos que el discurso del docente posee una estructura determinada que lo organiza y que, en este tipo de discurso, intervienen elementos verbales y no verbales. De esta forma, la negociación, la interacción y las estrategias que favorecen esta interacción y negociación son claves para la situación y la eficacia comunicativas. Igualmente, concluimos que la función del educador y de su discurso acaba por ir más allá de la transmisión de la información, proceso que se da en unas circunstancias determinadas y que excede lo meramente lingüístico.

Por su parte, Villalba (2005: 3) destaca la naturaleza monogestionada y a la vez dialógica del DO del profesor, mientras que otros estudiosos, como por ejemplo Cros (2003), Sanz Pinyol (2005) o Calsamiglia y Tusón (2008), prefieren hablar de un discurso monogestionado y plurigestionado, teniendo en cuenta el perfil dialógico y conversacional de este tipo de discurso.

Otro de los rasgos que definen el discurso oral del docente, además de su relevancia como fuente de *input* y de su vínculo con la instrucción formal, es su estrecha relación con los objetivos o metas propuestas para la clase de L2/LE. Estos objetivos,

---

<sup>18</sup> En este caso, el autor entiende por gramática «los fenómenos lingüísticos propios de la interacción oral» (Briz 2004: 220).

según afirma Griffin (2005: 131 y ss.), son establecidos por el profesor y, para cumplirlos, se recurre a la interacción y al uso de la lengua. En este sentido, Ellis (1985)<sup>19</sup> distingue tres metas u objetivos diferentes: las metas troncales, las metas macro y las metas sociales. De las tres, en las primeras son en las que menos interacción se produce, pues se reducen a las explicaciones del profesor y a la petición de aclaraciones por parte de los alumnos. Las segundas tampoco requieren mucho de la interacción y se caracterizan por estar constituidas por un alto porcentaje de mandatos. En último lugar, las metas sociales son las que requieren una mayor interacción entre profesor-alumno o alumno-alumno; en ellas sí hay un intercambio de información que crea oportunidades que permiten ensayar, proponer o confirmar las hipótesis que el estudiante ha ido elaborando o que recibe como nuevas, de manera que se favorece un mayor progreso en el proceso de aprendizaje del idioma.

Afortunadamente, es este último tipo de meta el que se persigue en las nuevas concepciones sobre la L2/LE y en los métodos de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras actualmente en vigor, como en el método comunicativo o el enfoque por tareas. No obstante, ello no significa que, en algún momento, sobre todo en fases muy iniciales, se pase por las otras dos metas.

El vínculo entre el discurso oral del docente de L2/LE y el contexto de instrucción tiene gran valor en el marco que nos ocupa. Para Green (1983: 174-186), en el DO del docente intervienen tanto los elementos propios de la comunicación, como otros ajenos a ella. Además, el autor subraya que el profesor y el alumno pueden modificar el entorno educativo en el aula a través de actos verbales y no verbales como, por ejemplo, dar órdenes, animar, bromear, etc. Así pues, atendiendo a las consideraciones de Green (1983), cabe destacar la influencia del contexto en el papel y la función de cada una de las partes que participan en el proceso comunicativo, el ámbito concreto de la instrucción formal y el espacio en el que se desarrolla este tipo de instrucción.

Por lo que respecta al papel y la función de cada una de las partes de la comunicación, la situación de aprendizaje obliga a que el educador asuma su papel de profesor y el alumno de alumno, lo que, en ocasiones, provoca una disminución de la espontaneidad en la comunicación. No obstante, no podemos olvidar, como ya hemos mencionado anteriormente, que el DO del profesor se convierte, la mayoría de las veces,

---

<sup>19</sup> Véase Griffin (2005: 233).



en el único *input* de discurso oral que recibe el aprendiz. Al mismo tiempo, este discurso sirve de retroalimentación cuando el estudiante formula hipótesis a partir de los datos que recibe y cuando interacciona con el docente, lo que facilita el aprendizaje y la reestructuración de las unidades y los mecanismos lingüísticos que está aprendiendo.

En relación al vínculo que se establece entre el discurso del profesor y el contexto de la educación formal, desde los años 60 hasta el momento, se han desarrollado dos posturas diferentes que tienen que ver con la adquisición de segundas lenguas: la que mantiene que no hay diferencia en el desarrollo de la interlengua (IL) de los aprendices dentro de una situación formal y los que aprenden de forma natural y la postura de quienes mantienen que la enseñanza sí ayuda a mejorar el desarrollo de la IL (Larsen-Freeman y Long 1994).

Entre los partidarios de la primera opinión encontramos autores como Dually y Burt (1976), Krashen (1977), Wode (1981) o Felix (1981). Estos investigadores consideran que el desarrollo de la lengua en ambiente natural y de aula es similar y que, por tanto, quienes aprenden en el aula necesitan tener experiencias en el medio natural, sin la presión que supone la corrección y valoración estructural. El aprendizaje en el aula no tiene, pues, un valor demasiado significativo.

El otro grupo es el que mantiene que la influencia de la instrucción formal contribuye de forma positiva al desarrollo de la L2. Aquí encontramos estudios como los realizados por Pavesi (1984), Pienemann (1984) y Schmidt y Frota (1986). La influencia de la instrucción formal se deja ver en tres aspectos: la ruta o proceso de la ASL, la velocidad de aprendizaje y el nivel que finalmente se alcanza. Es en los dos últimos en los que la influencia es más evidente; sin embargo, en cuanto a la ruta o proceso de la ASL, Griffin (2005: 134) afirma que «*La ruta*, o la secuencia según la cual los aprendices de L2 van aprendiendo elementos nuevos en la interlengua, no es tan variable como uno podría pensar. De hecho, es bastante universal en cuanto a qué tipos de estructuras se van aprendiendo en relación con la carga cognitiva que hace falta para aprenderlas». De esta forma, las alteraciones que se pueden producir acaban siendo más bien de carácter temporal, por eso no vale la pena modificar el orden natural de adquisición/aprendizaje de los componentes en la clase, ya que no se aprenderán hasta que no sea el momento adecuado, según el orden natural de adquisición.

Con respecto a la velocidad y el nivel de dominio y su articulación con la enseñanza formal, se ha comprobado que esta ejerce una influencia positiva, acelerando la instrucción, y que favorece el dominio del idioma, posibilitando que las estructuras y

competencias adquiridas lleguen al nivel de perfeccionamiento a través de la comprensión y expresión escrita y oral dirigidas (Pastor Cesteros 2004: 127). Ellis (en Griffin 2005: 134) diferencia los siguientes elementos que facilitan el progreso y la velocidad en la ASL:

- La calidad del *input* que recibe el aprendiz.
- El reconocimiento, por parte del estudiante, de la necesidad de comunicar.
- El control independiente del contenido por el aprendiz.
- El aquí y el ahora.
- El uso de la variedad de los actos de habla.
- Muchos mandatos.
- Muchas expresiones.
- Mucha oportunidad de ensayar.

Finalmente, en cuanto a la relación entre el espacio y el discurso oral del docente de L2/LE, solo queda destacar la idea, ya expresada en líneas anteriores, de que este discurso se limita al ámbito del aula, en el que las conversaciones son de carácter principalmente exolingüe, es decir, una de las partes tiene un bajo dominio de la lengua meta y es necesario recurrir a estrategias determinadas que posibiliten y hagan eficaz la comunicación (Nussbaum y Bernaus 2001: 143).

En suma, de todo lo expuesto sobre los rasgos que definen el discurso oral del profesor de L2/LE, hemos de atender tanto a las particularidades de la figura del docente, como a las derivadas del contexto formal en el que se desarrolla la acción educativa. Observamos que hay características específicas de la oralidad o del discurso oral que permanecen en el habla educativa y también en la del profesor de L2/LE. Así pues, recurriendo a los datos aportados en el apartado 2.1. de este capítulo, algunos rasgos comunes entre el habla docente en general y el habla del docente de L2/LE son, por ejemplo, que el emisor y el receptor comparten el mismo espacio y tiempo, que la interacción y negociación entre ellos contribuye a la construcción del discurso, que la transmisión del mensaje cuenta con la ayuda de factores extralingüísticos y contextuales, que la recepción del mensaje es principalmente auditiva, aunque en la clase influye mucho la parte visual relacionada con los soportes TIC, que existe redundancia y repetición, que se recurre a una sintaxis más simple, con menor subordinación, y que la información puede ir sufriendo modificaciones a lo largo de su transcurso.

Partiendo, pues, de las características del discurso oral o de la oralidad, recogidas en el apartado que trata sobre el discurso oral y su relación con la oralidad, y teniendo en cuenta las particularidades que se le atribuyen al discurso oral docente, así como las aportaciones de los estudios del HE, descritas a lo largo de este apartado, podemos sintetizar las peculiaridades del DO del profesor en el aula de L2/LE en los siguientes rasgos<sup>20</sup>:

#### EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE L2/LE CARACTERÍSTICAS GENERALES

- El ámbito de uso específico del DO del profesor de L2/LE es el académico o escolar.
- El emisor y el receptor en el DO producido en el aula comparten el mismo tiempo y espacio.
- La codificación del DO del profesor se realiza por medio de sonidos.
- La recepción del mensaje transmitido a través del DO del profesor es auditiva.
- Las experiencias y creencias docentes con respecto a la lengua y la situación de enseñanza/aprendizaje adquieren gran relevancia para la elaboración del discurso oral del docente de L2/LE.
- El contexto y los elementos extralingüísticos son componentes imprescindibles en el DO del profesor de L2/LE.
- El uso de estrategias interviene en la elaboración del discurso oral y ayuda a su comprensión.
- La interacción y negociación son factores imprescindibles en el DO del profesor de L2/LE.
- El discurso oral del profesor de L2/LE mantiene una estrecha relación con los objetivos o metas propuestas para la clase de L2/LE.
- La competencia comunicativa oral de los alumnos y la del profesor están en niveles diferentes.
- El discurso oral del profesor de L2/LE tiene un carácter monogestionado y plurigestionado.

---

<sup>20</sup> La síntesis que presentamos no añade información a la ya expuesta a lo largo del capítulo primero y de este apartado, se trata de un resumen de las diferentes aportaciones de los autores mencionados.

Rasgos gramaticales:

- Las expresiones cortas son características en el discurso oral del profesor de L2/LE.
- Las oraciones sintácticamente sencillas son habituales en el discurso oral del profesor de L2/LE.
- El uso de los tiempos en presente es habitual en el discurso oral del profesor de L2/LE.
- El uso de preguntas es más frecuente que el de afirmaciones en el discurso oral del profesor de L2/LE.
- Las excepciones a las reglas suelen evitarse en el discurso oral del profesor de L2/LE.
- El orden sintáctico de las construcciones utilizadas en el discurso oral del profesor de L2/LE no suele ser alterado.
- El uso de las modificaciones conversacionales y las reformulaciones correctoras es habitual en el discurso oral del profesor de L2/LE.

Rasgos fónicos:

- El recurso a las pausas o acentos es frecuente en el discurso oral del profesor de L2/LE.
- La velocidad y la fluidez disminuye en el discurso oral del profesor de L2/LE.
- La extensión tonal aumenta en el discurso oral del profesor de L2/LE.

Rasgos léxicos:

- El uso de léxico en el DO del profesor de L2/LE se limita y se selecciona más de lo habitual.
- El uso de expresiones idiomáticas y fraseológicas en el DO del profesor de L2/LE es poco frecuente.

Rasgos temáticos:

- Los temas presentados por el profesor de L2/LE son tratados de forma breve y simple.
- Los cambios temáticos bruscos en el DO del profesor de L2/LE son habituales.

Rasgos de interacción:

- Las interrupciones de la comunicación y los cambios de temas en el DO del profesor de L2/LE son aceptados.
- La repetición, las verificaciones y confirmaciones sobre la comprensión o no del mensaje y las peticiones de aclaraciones son de uso corriente en el DO del profesor de L2/LE.
- Las estrategias fundamentales que incentivan la interacción en el DO del profesor de L2/LE son las siguientes:
  - o La repetición de lo expresado por el profesor y los alumnos.
  - o La reiteración de formas o contenidos.
  - o La expansión de los enunciados emitidos por los aprendices.
  - o La incentivación a la participación de los alumnos.
  - o Las preguntas de comprobación, aclaración y comprensión.
  - o Las referencias anafóricas.

### 2.3. ESTRUCTURA DEL DISCURSO ORAL EN EL AULA DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

Todas las características del discurso oral del profesor, mencionadas en el apartado anterior, no se dan de forma desorganizada e inconexa a lo largo de las diferentes sesiones pedagógicas, sin que haya motivo alguno que justifique su presencia, sino que forman y conforman las unidades que constituyen el discurso educativo en cada una de las clases de L2/LE y están presentes en la estructura del mismo.

Muestra de lo que acabamos de decir es la formulación de Martínez-Otero (2004: 171-172), quien, desde un enfoque hermenéutico, establece la diferencia entre la estructura, el proceso y el contenido. La estructura se refiere a la disposición de las partes del discurso, de lo que depende el grado de coherencia del mismo. El proceso está relacionado con el estilo docente y las alteraciones que se producen atendiendo, por ejemplo, a las peticiones de los alumnos, la situación o las interferencias en el aprendizaje. En este sentido, Martínez-Otero habla del proceso relacionado con la «orientación temporal del discurso». Por último, el contenido se corresponde con las informaciones que proporciona el discurso y hace referencia a la «materia del discurso».

Vemos, pues, que en el planteamiento que acabamos de exponer encajan los rasgos y los aspectos del discurso oral descritos en el apartado 1.2., establecidos a partir

de los principales agentes de la comunicación y entre los que se incluyen los elementos lingüísticos textuales y extralingüísticos, el contexto y el espacio del discurso, como los rasgos del discurso del docente<sup>21</sup>.

Dado que el discurso del profesor está determinado por el contexto y por el espacio y una vez que, a lo largo de este capítulo, la realización oral del profesor ya ha quedado circunscrita a las condiciones formales de aprendizaje en el espacio del aula, consideramos oportuno aludir ahora a la estructura del tipo de discurso que nos ocupa.

Al hablar de la estructura del discurso oral en el aula puede parecer que estamos asumiendo el hecho de que existe una distribución fija, casi protocolar, que el profesor sigue en todas sus realizaciones. En nuestra opinión, la estructura del discurso oral en clase acaba por gozar de un cierto grado de estabilidad, porque, de acuerdo con las afirmaciones de Gonzales Agüello (2001: 128), a pesar de que los docentes, en su mayoría, organicen su discurso en base a unas unidades didácticas o planes de clase, que ya poseen una ordenación determinada, es el propio discurso del educador el que provoca la interacción en el aula. Esta interacción, a su vez, genera situaciones diferentes que van matizando y diferenciando las sesiones y su organización.

Una vez hecha esta aclaración sobre la estructura del discurso oral en el aula<sup>22</sup> destacamos dos orientaciones de organización del DO que, lejos de excluirse, más bien se aproximan y que, incluso, se complementan. Se puede decir que estamos ante dos puntos de vista distintos. Por un lado, nos encontramos con un grupo de autores que toman como base estructuradora del DO la interacción profesor-alumno. Se trata de una postura que se centra en la estructuración atendiendo a la microestructura o estructura pormenorizada de la lección. La teoría predominante de esta postura es la que aparece en el modelo propuesto por Sinclair y Coulthard (1978). Estos autores se basan en el paradigma que presenta la secuencia de iniciación, respuesta y evaluación (IRE) como ejes estructuradores del discurso oral<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Trataremos de forma más amplia y detallada algunos de estos elementos a lo largo del cuarto capítulo.

<sup>22</sup> En este caso, al hablar de la estructura del discurso oral en el aula lo hacemos como sinónimo de la organización o estructura de la clase, concebida en el sentido de lección. Lo entendemos de esta manera porque, como ya hemos venido manifestando, juzgamos que el discurso mayoritario de la clase es oral y que es este tipo de discurso el que sostiene la sesión pedagógica, en consecuencia, es irremediable que tanto la clase o lección como el propio discurso oral estén ligados de tal forma que mantengan una estructura similar.

<sup>23</sup> Esta secuencia supone que, tras la acción del profesor para iniciar o abrir el discurso oral, se produce una respuesta del alumno, seguida por una evaluación de la respuesta por parte del docente. Este modelo también es el que siguen Mehan (1979) y Cazden (1991) para la estructuración del discurso oral.

Por otro lado, atendiendo a la estructura general o macroestructura de la clase o de la lección y teniendo en cuenta los procesos de interacción, estudiosos como Richards y Lockhart (1998), Cros (2003) o Sánchez Pérez (2004) prefieren optar por una ordenación por fases y subfases para estructurar la clase y establecer la ordenación del discurso educativo.

Entre las propuestas que atienden a la microestructura o estructura pormenorizada de la lección, tenemos voces como la de Tusón (1991), que parte del supuesto de que los intercambios verbales entre profesor y alumno estructuran la enseñanza/aprendizaje y considera el aula como una situación de comunicación en la que el hecho comunicativo, tal cual lo define Hymes, organiza la clase.

Asimismo Gonzales Argüello (2001: 126), desde el concepto de lección<sup>24</sup>, señala el carácter interaccional de esta y defiende que los intercambios entre docentes y discentes son los que acaban por definir los constituyentes que conforman la estructura de la lección, cuya distribución es siempre secuencial.

Retrocediendo en el tiempo, en esta línea tenemos testimonios como los de Sinclair y Coulthard (1978)<sup>25</sup> que mantienen que el discurso que se crea en la clase se establece en base a tres niveles: la organización no lingüística, el discurso y la gramática. En cada uno de estos niveles se crean una serie de categorías ordenadas por grados de inferior a superior. De esta forma, dentro de la organización no lingüística se distingue el curso, el periodo y el tópico; en el discurso se diferencia entre lección, transacción, intercambio, movimiento y acto, y la gramática considera la oración, la clausula, el grupo, la palabra y el morfema.

En el discurso, las unidades mínimas son los actos y por encima de ellos están los movimientos. Con los movimientos se producen una serie de intercambios, basados en la interacción docente-discente, que se establece según la secuencia IRE (iniciación, respuesta y evaluación). Normalmente es el profesor quien inicia el intercambio, con un movimiento de iniciación, seguido de la repuesta del alumno y, finalmente, el docente vuelve a evaluar la repuesta. Los elementos que componen e intervienen en esta sucesión son los ya apuntados por Halliday (1978): actos, jugadas, intercambio,

---

<sup>24</sup> Argüello entiende la lección, en el sentido que la entiende Prabhu (1992), como un «hecho de habla que puede analizarse desde diferentes perspectivas».

<sup>25</sup> Ya hemos hablado sobre las aportaciones del modelo de estos autores en el apartado 1.2. al tratar sobre la estructura del discurso oral en general. Ahora volvemos a estas consideraciones aplicándolas, concretamente, al discurso oral del profesor en el aula.

transacciones y lección. Los actos son las unidades mínimas que conforman los movimientos o jugadas.

Siguiendo la propuesta de Sinclair y Coulthard, Cazden dedica el tercer capítulo de su obra *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje* (1991), a la estructura de las lecciones<sup>26</sup> y afirma que existe una configuración básica que se repite en todos los casos estudiados por ella:

1. El maestro inicia el coloquio invitando a un niño a participar.
2. El seleccionado responde contando una historia.
3. El maestro comenta el relato antes de llamar a otro alumno.

Cazden (1991: 39)

Estas tres partes se corresponden con la secuencia IRE de la que acabamos de hablar y que, según la autora mencionada, es «el modelo más corriente del discurso escolar en todos los grados» (Cazden 1991: 39).

Por su parte, Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1994) mantienen que la ordenación del discurso en el aula se fundamenta en los participantes y en los movimientos o jugadas. Estos movimientos atienden a lo que dice el profesor y el alumno y su función pedagógica. Así, estos autores definen cuatro movimientos: movimientos de estructuración, de sollicitación, de respuesta y de reacción. Los dos primeros tienen un talante iniciador y los dos últimos de reflexión. A estos movimientos Lundgren (1972, 1977) añade el de ayuda individual del profesor al estudiante.

Desde la perspectiva de la organización del discurso educativo por fases y subfases, atendiendo a la macroestructura de la lección, encontramos dos propuestas muy similares. Por un lado, la de Richards y Lockhart (1998: 107 y ss.), que dividen la clase en comienzo, secuencia, ritmo y cierre. Por otro, la de Sánchez Pérez (2004: 26 y ss.), que distingue entre el inicio, el desarrollo y la conclusión. Este último autor, además, cuenta con un cuarto elemento, que no puede ser considerado como una parte, pero siempre ha de estar presente en el aula, se trata del ritmo, la frecuencia y el tiempo e intensidad con que se desarrollan las actividades. En realidad, la división que hacen estos autores es muy semejante, pues en la propuesta de Richards y Lockhart se tratan los

---

<sup>26</sup> La lección es entendida como la secuencia didáctica, relacionada con una materia específica, que se desarrolla a lo largo de una sesión de enseñanza/aprendizaje en el espacio del aula. En este sentido es considerada como un sinónimo de la clase (clase de ciencias, lengua, etc.).



mismos bloques que señala Sánchez Pérez, la diferencia es que en el último esquema se incluye el ritmo como un segmento más de la clase.

Cros (2003: 63) sostiene que cada sesión de enseñanza-aprendizaje o cada clase constituye un acto comunicativo propio, un discurso completo, aunque este discurso esté ligado a otras sesiones anteriores o posteriores. Así pues, como consecuencia, en cada sesión hay unas características comunes que permiten establecer una forma común de ordenación. De esta manera, Cros (2003), basándose en la propuesta de Adam (1992), para quien la estructura de la clase sigue la de la secuencia explicativa (Esquematación inicial + ¿Por qué? ¿Cómo? Problema o cuestión + Explicación o respuesta + Conclusión-Evaluación), distingue tres periodos en el discurso del profesor:

1. Fase inicial, de apertura y presentación de la sesión.
2. Fase de desarrollo de la sesión.
3. Fase de conclusión.

Cros (2003: 67)

A su vez, señala la autora, cada una de estas etapas pueden incluir otras, delimitadas por los elementos de las propuestas que se centran en la microestructura de la lección:

- El tema del que se habla y los cambios de tema.
- Las actividades que realizan los participantes y los cambios de actividad [...].
- Los marcadores metadiscursivos [...], las formas lingüísticas y paralingüísticas que indican el inicio y final de una parte del discurso o el paso de una parte del discurso a otra [...].
- Algunas características prosódicas [...].

Cros (2003: 68-69)

Finalmente, hay obras, como el proyecto ADIEU (Vázquez 2001), que también optan por la distribución por fases. En este caso, la lección magistral comprende la estructuración de la lección, por un lado, y los modos de presentación de la información, por otro. Una lección se distribuye en cinco partes bien diferenciadas:

1. Preámbulo.
2. Planteamiento del tópico general.
3. Explicación (para nosotros el desarrollo).
4. Interacción previa al cierre de la lección.
5. Cierre de la lección.

Ortega Olivares (2001a: 15 y ss.)

El preámbulo y planteamiento del tópico general en la propuesta de ADIEU (Ortega Olivares 2001a) se corresponden con lo que Richards y Lockhart (1998) y Sánchez Pérez (2004) denominan inicio y comienzo. Además, en todos los casos descritos de organización del discurso desde la macroestructura de la lección escolar, las partes coinciden, la única diferencia es la referencia al preámbulo que se hace en el proyecto ADIEU y que los otros autores mencionados prefieren no aislar de la parte del inicio o comienzo de la sesión.

Una postura conciliadora entre los dos puntos de vista que hemos apuntado, el de la microestructura y el de la macroestructura, es la de Mehan (1979). Desde la sociología, este investigador distingue en el discurso del aula distintas etapas que se corresponden con una fase de apertura o inicio, una de desarrollo y una fase de clausura. Estos períodos están formados por conjuntos temáticos relacionados que, a su vez, se constituyen en secuencias básicas y condicionales. Estas secuencias acaban dando lugar a las secuencias instruccionales, donde encontramos los movimientos de IRE de Sinclair y Coulthard (en Calleja Largo 2000: 665).

En realidad, las diversas propuestas de estructuración del discurso o de la lección reflejan el modo en que se desarrollan los acontecimientos dentro del aula. Todas estas ordenaciones se basan en patrones comúnmente aceptados que responden al esfuerzo del profesor por controlar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Dicha organización, además de depender de las decisiones docentes, repercute en los contenidos y los objetivos, en el modo en que se transmite la información y en los recursos y métodos utilizados en el aula. Así pues, está justificado que el discurso oral educativo responda a una estructura, relativamente estable, en la que se combinan las diferentes unidades que lo conforman.

En nuestro caso, para el análisis que presentamos en la segunda parte de esta tesis, por lo que respecta a la estructura del DO en el aula de lenguas segundas y

extranjeras, nos sumamos a la propuesta de Mehan (1979) y tomamos como base estructuradora del DO del profesor portugués de E/LE tanto la macroestructura como la microestructura de la lección. Desde la macroestructura optamos por distinguir entre el saludo (preámbulo/inicio/comienzo) y la introducción (planteamiento/inicio/comienzo) y planteamos la división del DO del profesor del siguiente modo: saludo, introducción, desarrollo y cierre. Desde la microestructura, tomando como base la secuencia IRE, atendemos a la interacción entre profesor-alumno y alumno-alumno, lo que nos lleva a analizar los diferentes actos y turnos de habla que se producen en la clase de E/LE, el tipo de información que se transmite y las estrategias discursivas que se utilizan a lo largo de la interacción.

#### 2.4. TIPOS DE DISCURSO ORAL EN EL AULA DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

Hasta el momento, al hablar del discurso oral en el aula lo hemos hecho desde una perspectiva unitaria, lo hemos tratado como un todo organizado en el que intervienen distintos factores y elementos; sin embargo, hay estudios que nos advierten de que en el aula es posible la aparición de más de un tipo de discurso oral. Por este motivo, en este apartado, haremos referencia a lo que se ha venido llamando tipos del discurso oral en clase (Sanz Pinyol 2005: 105) o modos de ordenación del discurso (Calsamiglia y Tusón 2008: cap. 2).

La lección escolar, como hemos mencionado en apartados anteriores, se sitúa en el ámbito académico, por tanto, en la lección escolar dirigida a estudiantes extranjeros se encuadra el discurso oral del profesor de L2/LE y de E/LE. Ahora bien, según apuntan Calsamiglia y Tusón (2008: cap. 2), el discurso se organiza en modos diferentes (narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo) o, según otros investigadores, por tipos textuales. Para Sanz Pinyol (2005), en la clase de L2/LE predominan la exposición, la argumentación y las instrucciones, tipos textuales a los que Vilà i Santasusana (2005b) añade la explicación.

Por otro lado, relacionados con la interacción profesor-alumno, e influido por el modo de hacer y expresarse del docente, McTear (1975: 131) diferencia entre el discurso mecánico, el significativo, el seudocomunicativo y el comunicativo auténtico. En el primer tipo, no hay ninguna forma de interacción, en el sentido de que no se intercambia ninguna especie de mensajes. Este discurso consiste en una manipulación

de formas lingüísticas que no supone la comprensión total de lo que se dice, más bien constata que el discente es capaz de hacer combinaciones correctas. Se da, por ejemplo, cuando se conjugan las formas verbales según el pronombre personal correspondiente.

De esta manera ocurre en el caso de una de nuestra clases analizadas, cuando la profesora explica la perífrasis “estar + gerundio” y, antes, hace un repaso de la conjugación de “estar”:

(1)<sup>27</sup>

AI: verbo estar /

P: estar / ¿cómo se conjuga? // ¿quién quiere repetir? // ¿cómo es? / yo /

AI1: **estoy** /

AI2: **estoy** /

P: ¿tú <alargamiento/>? /

AV: estás /

P: estás / PC / ¿él? /

PC: está /

P: está / muy bien / <e:/> / R nosotros /

R: estamos /

P: R /

R: vosotros / estáis /

P: estáis / muy bien / y <alargamiento/> / S / ellos /

S: están /

P: están / bueno / <acelerado> yo estoy tú estás él está nosotros estamos vosotros estáis y ellos / están </acelerado> / y después ¿qué pongo al lado? // el / gerundio / ¿qué es el gerundio? / ¿cómo se hace esto? /

Clase 2 (Líneas 109-123)

El discurso significativo se presenta bajo una limitada contextualización dada al alumno, en la que este no participa. En este discurso, el aprendiz intenta imitar algo parecido a la comunicación, puesto que la lengua que utiliza podría tener lógica y sentido si se usara dentro de un contexto real. Es el caso de los diálogos que el docente presenta, por escrito, al alumno y este ha de completar, según las estructuras aprendidas

---

<sup>27</sup> Las convenciones utilizadas para la transcripción de las clases se encuentran recogidas en el anexo 8 de esta tesis. En los ejemplos, presentados de las sesiones etiquetadas y transcritas en el apéndice, optamos por especificar el número de la clase que aparece en la cabecera del etiquetado y la transcripción (clase 1, 2, etc.) y señalar las líneas a las que responde el fragmento escogido. De este modo, se facilita la localización del ejemplo en el apéndice y la localización del fragmento a lo largo de la sesión transcrita.

de un contenido funcional ya estudiado. También se puede dar en la expresión oral, cuando se practica el contenido funcional:

(2)

P: suena el teléfono / suena el teléfono// <shi/> / ring / ring / y aquí decimos / para contestar / ¿qué decimos? /

AI: diga /

P: levanta la mano / <acelerado> levanta la mano </acelerado> /

AI: ((↑)) /

P: R /

R: dígame /

P: dígame / muy bien / y / si somos nosotros los que esta / estamos llamando / ¿qué decimos? //

AI: ¿de parte de quién? /

P: no / si yo estoy / estoy llamando / yo / <f> ¿qué digo? </f> /

AI1: quiero <frase\_cortada/> /

P: quiero ¿qué? /

AI2: <f> quiero hablar con </f> <frase\_cortada/> //

AI1: quiero // hablar //

P: hablar con / con / S <acelerado> a ver hay </acelerado> una manera más fácil / es preguntar por alguien /

AI1: ¿está S? /

P: ¿está S? / <acelerado> <p> muy bien </p> </acelerado> / ¿está S? / la persona que contesta / si quiere preguntar / quién está hablando / ¿cómo lo va a hacer? /

S: de parte de /

P: de parte de / quién / <p> muy bien </p> / y ahora / tenemos dos opciones / la persona por la que están <frase\_cortada/> / <acelerado> por la que están preguntando </acelerado> / está <alargamiento/> o <alargamiento/> no está / o / puede estar pero no poder / contestar / ¿verdad? /

Clase 2 (Líneas 20-37)

El discurso seudocomunicativo se diferencia del comunicativo auténtico en que, aunque se dan todos los elementos propios para que se desarrolle la comunicación verdadera (interlocutores, mensaje, tema, etc.), falta que el deseo o la necesidad de comunicar parta del mismo aprendiz o de sus propios colegas. Es cuando, por ejemplo, el alumno hace una búsqueda de información en internet, etc. sobre algún tema y luego lo presenta en clase. En este caso, el estudiante se limita a responder a lo que quiere el profesor. De cualquier modo, este tipo de discurso pueda acabar llevando a una comunicación auténtica.

La comunicación auténtica, o discurso comunicativo auténtico, es de las más complicadas de realizar, pero ello no supone ningún impedimento para aquellas metodologías que proponen que debería ser el único discurso utilizado en clase. Por este motivo, los métodos de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE, cada vez más, proponen crear oportunidades en el aula para que los discentes interactúen y se puedan negociar significados. Esto permite que el discurso producido por los estudiantes se aproxime al producido en situaciones cotidianas y reales de comunicación. Si bien hay que tener en cuenta la dificultad que supone poner en práctica este discurso en el aula, es justo reconocer el avance que, al respecto, han supuesto las tareas y los métodos comunicativos, que intentan y consiguen llevar al aula, en buena medida y a través del uso de las nuevas tecnologías, el denominado discurso comunicativo auténtico. Estas formas de realizaciones orales implican tanto al alumno como al profesor y se vinculan con las metas del uso del idioma. Las metas troncales darían lugar a un tipo de discurso mecánico, las metas macro al discurso significativo y las metas sociales a los discursosseudocomunicativo y comunicativo auténtico.

En resumen, de lo expuesto hasta ahora se deduce que dentro del espacio del aula destaca la figura del docente por el papel y las funciones que desempeña en el proceso pedagógico de la instrucción y por ser el agente que estimula la interacción y la cooperación, acciones que tienen como soporte su propio discurso oral. Este discurso acaba teniendo unas características propias que lo definen y que están determinadas tanto por el contexto en el que se produce como por el espacio donde se desarrolla.

Las consideraciones sobre el aula, el profesor y el discurso del profesor se aplican tanto para el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la LM como para el de la L2/LE. De esta manera, los rasgos que caracterizan los procesos educativos en lenguas segundas o extranjeras se nutren de los que definen el discurso oral y el discurso oral del docente, a lo que se añade las particularidades anotadas por los estudios relacionados con el habla a extranjeros. No obstante, estas características responden a una organización y a una estructura relativamente estable y común en las distintas sesiones de enseñanza/aprendizaje. En esas sesiones, a su vez, se pueden dar otros modos distintos de discursos.

Finalmente, no queremos acabar sin antes recordar que el discurso y la eficacia discursiva están en estrecha relación, también, con la forma y la metodología adoptadas en las clases y con las características propias del educador, como su competencia

comunicativa, el uso que hace de su propio discurso oral y las creencias que tiene sobre la enseñanza de la L2/LE (uso de la L1 o L2/LE en clase, el papel que representa y el que representan los estudiantes, etc.).

Ante esto nos preguntamos qué efecto produce este discurso en la enseñanza/aprendizaje, si es positivo, ya que, como hemos visto, gran parte de las investigaciones realizadas al respecto revelan que, entre otras cosas, se adapta al nivel y los objetivos de los alumnos, o si es negativo, puesto que elude formas y expresiones lingüísticas que forman parte de la lengua en su uso cotidiano.

También es pertinente cuestionarse de qué manera el docente debería hacer uso de su propio discurso, esto es, si tendría que hacer o no ajustes o modificaciones y, en caso de hacerlos, de qué tipo serían. Además, habría que plantearse cuál sería el método más adecuado, o las actividades que pueden ayudar al aprendizaje. En definitiva, se trata de saber qué es lo que se hace y qué es lo que se podría hacer para mejorar la comunicación, y todo lo que ella supone, dentro del entorno formal del aula de L2 o LE.

Para conseguir respuestas a estos interrogantes, es imprescindible realizar una investigación que nos lleve a conclusiones válidas sobre la actuación del profesor y el contexto en la enseñanza y el aprendizaje de E/LE. Así pues, desde la lingüística aplicada y los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, recurrimos al análisis del discurso (AD) como modelo de análisis de datos, por tratarse del ámbito que, a nuestro juicio, nos permite entender qué elementos contribuyen al proceso de ASL y cómo lo hacen.





### CAPÍTULO 3

## EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

---

El análisis del discurso aplicado a la adquisición de segundas lenguas (ASL)<sup>28</sup> es el modelo del que nos servimos para el análisis y la descripción del discurso oral del profesor portugués de LE en el ámbito escolar<sup>29</sup>, lo que nos sitúa en el marco teórico de la lingüística aplicada a la ASL y en el marco teórico-metodológico del análisis del discurso (AD). Además, al tratar la producción oral del docente en la clase, tenemos que hacer una reflexión sobre la actuación en el aula. Por este motivo, en las páginas que siguen, hacemos una breve presentación del análisis del discurso y de la actuación en el aula.

Por otro lado, nos parece de suma importancia situar el tema de nuestra investigación dentro de la gran esfera de actuación del AD aplicado a la ASL y que sepamos cuáles son los principios y la metodología que rige este tipo de análisis. A su vez, creemos que también es relevante el conocimiento sobre algunos de los planteamientos del análisis del DO.

En este capítulo, partimos de las aportaciones de la lingüística aplicada y del análisis del discurso aplicado y tomamos como punto de referencia los postulados de estas disciplinas o perspectivas y algunos de los trabajos de AD oral desarrollados fuera del ámbito portugués. De este modo, conseguimos tener en nuestras manos todos los instrumentos necesarios que nos permitirán definir las unidades de análisis del DO del docente aplicado a la enseñanza/aprendizaje de L2/LE y, por extensión, las unidades de análisis del DO del docente portugués de E/LE. En primer lugar, exponemos el marco teórico en el que se ubica el AD y ofrecemos algunas de sus definiciones más representativas y los objetivos que se propone. En segundo lugar, presentamos las áreas

---

<sup>28</sup>“Adquisición de Segundas Lenguas” puede utilizarse como una expresión general, que abarcaría también las consideraciones sobre el aprendizaje de la lengua, ya sea esta una lengua segunda o extranjera, o de forma más restringida, tomando como base las diferentes reflexiones sobre el proceso de “aprendizaje” y de “adquisición”. En nuestro caso, teniendo en cuenta las directrices propuestas en el capítulo 6 del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002), optamos por el uso de la expresión de modo general, conscientes de que tanto los términos “adquisición” como “segundas lenguas” se refieren a otros conceptos y procesos más amplios y de mayor envergadura. Así pues, al usar el término “adquisición” también nos podemos referir al aprendizaje y con la utilización de la expresión “segundas lenguas” aludimos a aquellas diferentes de la lengua materna, como es la lengua extranjera. Preferimos emplear esta terminología simplemente por el hecho de tratarse de la más utilizada y porque nuestra propuesta está circunscrita al ámbito de investigación de la adquisición de segundas lenguas.

<sup>29</sup> Cuando hablamos de ámbito escolar, nos referimos a la enseñanza en los niveles de primaria, secundaria y de bachillerato. No incluimos los niveles universitarios o de politécnicos, etc.

de investigación propias del AD aplicado a la ASL, entre las que, como ya hemos apuntado, se encuentra la que nosotros trabajamos. En tercer lugar, nos referimos a los principios y métodos de investigación del análisis del discurso. Finalmente, en cuarto lugar, aludimos a algunas propuestas de estructuración de las unidades objeto de estudio en el discurso oral. Concluimos este capítulo con la exposición de un esquema en el que se reúnen los aspectos que se han de tener en cuenta en el análisis del discurso oral del docente de L2/LE y, en concreto, en el análisis del DO del docente portugués de E/LE en los niveles de la enseñanza básica y secundaria en Portugal.

Lo que nos interesa, en definitiva, es que, a lo largo de las páginas que se siguen, se establezcan las bases principales para una propuesta de trabajo sobre el discurso oral del profesor aplicado a la ASL, fundamentada en los principios y la metodología que rigen el AD.

### 3.1. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO APLICADO A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, junto con los diferentes estudios y consideraciones sobre la oralidad y el discurso oral, constituye el principal marco teórico de nuestro trabajo, pues el AD oral es considerado un tipo de análisis de datos dentro de la lingüística aplicada a la ASL y nuestra investigación se centra en el aprendizaje de un idioma extranjero, el español como lengua extranjera en Portugal.

A grandes rasgos, podemos decir que la lingüística aplicada a la L2/LE recurre a la investigación lingüística en general con el fin de resolver las dificultades específicas dentro del ámbito de instrucción de segundas lenguas (SL), de modo que esta instrucción pueda ser llevada a cabo de la forma más eficaz y efectiva posible.

La relación entre la lingüística y la enseñanza de la lengua a lo largo de la historia ha dado lugar a la necesidad y la preocupación por encontrar la manera más adecuada de enseñar y aprender el idioma extranjero, hecho que trae consigo la aparición y la proliferación de los diferentes métodos de L2/LE. Así, del mismo modo que existe una interrelación y una correlación histórica entre la lingüística, la lingüística aplicada y los métodos de enseñanza de segundas lenguas, también hay una conexión entre estas tres áreas y la evolución y el nacimiento de las formas o tipos de investigación en la ASL.

Si en un principio no había una metodología específica que permitiese trabajar según el establecimiento de directrices claramente definidas, a partir de los años 40 se empieza a desarrollar un género de análisis científico afín a la lingüística contrastiva, al método audiooral de aprendizaje de lenguas y a la psicología conductista. Nos referimos al análisis contrastivo (AC). A este modelo, ya en los años 60 y con la influencia de las ideas Chomskianas, le sigue el análisis de errores (AE), que se centra en el estudio de los errores cometidos por los estudiantes de una L2/LE. Posteriormente, surge el análisis de la actuación (AA), que acabará por inducir a la aparición del análisis del discurso (AD), que atiende, por un lado, a la actuación del aprendiz y, por otro, a las muestras que recibe<sup>30</sup>.

Por lo que se refiere al análisis del discurso, sus orígenes se sitúan entre los sesenta y setenta con lo que se denomina el “giro lingüístico” en el ámbito de las ciencia

---

<sup>30</sup> Se puede considerar como punto de partida del AC la publicación, en 1945, de la obra *Teaching and Learning English as Foreign Language*, de Charles Fries. Otra aportación valiosa a estos estudios es la de Lado (1973), quien aplica el estructuralismo lingüístico y el conductismo psicológico a las hipótesis de Fries.

La idea de la influencia de la distancia lingüística en el error acabará por no ser aceptada y, a lo largo de los años sesenta, la perspectiva en los análisis contrastivos se orienta hacia la gramática generativo-transformacional. A finales de los sesenta y principios de los setenta, Dušková (1969) hace la crítica más dura a la hipótesis del Análisis Contrastivo. Nos aproximamos, así, a una nueva interpretación del AC en la que el aprendizaje de la lengua es visto como un proceso en el que hay una selección de estructuras, de la primera lengua (L1) a la lengua meta, en la que son determinantes factores humanos y psicológicos (Martín Martín 2004).

Con esto, según Santos Gargallo (1993: 44-45), y con la publicación en 1959, 1961 y 1965 de las *Series de Estructura Contrastiva*, finalizan las críticas a los postulados sobre el AC. Actualmente, se puede hablar de otra nueva versión del análisis contrastivo, se trata de la denominada “versión débil”, frente a la “versión fuerte” de Lado y sus seguidores.

A continuación, reactivado por la decadencia, a fines de los sesenta y principios de los setenta, del análisis contrastivo, el análisis de errores se basa en la gramática generativa de N. Chomsky y en las teorías de Piaget sobre el conocimiento. Surge como una corriente intermedia entre el último tipo de análisis mencionado y los estudios de interlengua (IL), cuya finalidad principal es la de suplir aquellos vacíos que el AC no era capaz de cubrir.

Según Penadés Martínez (2003: 1-7), podemos situar el inicio del AE en la publicación de S. P. Corder, “*The significance of learner’s errors*”, en 1967. Se distinguen, principalmente, cuatro etapas en su evolución. La primera de ellas corresponde al período de los años sesenta. Luego, a finales de los sesenta y principios de los setenta, la crítica al AC es más dura y se valora la metodología del AE. Más tarde, en los años setenta, se produce un alejamiento del aspecto didáctico y se diferencia entre AE psicológico y AE pedagógico. Por último, en los años ochenta-noventa, se tiende al tipo de análisis performativo (Santos Gargallo 1993).

En la actualidad, autoras como Penadés Martínez y Graciela Vázquez defienden la utilidad del AE y su aplicabilidad a la enseñanza de segundas lenguas. Concretamente, la primera (Penadés 2003: 2-3) se refiere a la proliferación del interés que despierta la enseñanza del español como L2 y confirma la necesidad de materiales e investigaciones de carácter teórico-práctico que tengan en cuenta el análisis de los errores.

Partiendo de la consideración sobre la producción total del aprendiz y tomando como base las investigaciones realizadas en el ámbito de la IL, entre las que están los primeros trabajos sobre morfemas, nace la concepción del AA. Este se centra en las siguientes líneas de trabajo: los estudios que se preocupan por la adquisición de morfemas, las secuencias de desarrollo y los que atienden a las estrategias y estilos de aprendizaje.

sociales. Como antecedentes, Otaola (1989: 85) menciona que, en los años diez y veinte, aparecen trabajos, dentro de las teorías del formalismo ruso, que se basaban en los encadenamientos transfrásicos y la superación de un análisis literario de la oración. En los cincuenta, hay que destacar la aplicación del estructuralismo al estudio de los textos y el cuestionamiento a las teorías de Saussure, pasando a interpretar la lengua con respecto al usuario. También son importantes las aportaciones de filósofos como Ludwig Wittgenstein<sup>31</sup>, quien concibe el lenguaje desde el punto de vista pragmático y de las relaciones sociales:

Es fácil imaginar un lenguaje que conste solo de órdenes y partes de batalla. O un lenguaje que conste solo de preguntas y expresiones para contestar sí y no. Y muchos otros. E imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida. (Wittgenstein 1988: 19)

Estas nuevas consideraciones dan lugar a trabajos significativos que todavía no pueden ser tomados como AD propiamente dichos. En esta época es relevante el trabajo de Zellig Harris, *Discourse Analysis*, presentado en EEUU en 1952 y que servirá de modelo a lo largo de los sesenta para algunos de los lingüistas franceses<sup>32</sup>.

En los años sesenta, autores como Barthes (1965) o Greimas (1966), dentro del ámbito de la literatura y en el campo concretamente de la semiótica, impulsaron el análisis estructural de lo narrativo. Por otro lado, en el terreno de la lingüística francesa se promueve el AD con los trabajos de Benveniste (1966) y Jakobson (1981) sobre la enunciación y una serie de investigaciones basadas en el método de Z. Harris. También son importantes las aportaciones de Hymes (1962) que tratan sobre el punto de vista sociológico en el estudio del discurso dentro de lo social (Otaola 1989: 86).

Así pues, el interés sobre este nuevo tipo de análisis se desarrolla en tres vertientes: la literatura, las ciencias y la lingüística, y acaba repercutiendo en áreas tan diversas como la de la filosofía, la sociología, la psicología, la etnografía, la antropología lingüística o la sociolingüística.

La década de los setenta es considerada, por la mayoría de los investigadores, como el momento en el que ya se puede hablar del nacimiento del AD como disciplina independiente. Ahora se inicia una nueva etapa en la cual se produce ese “giro

---

<sup>31</sup> En la publicación póstuma de *Philosophical Investigations* en 1953 afirma que en el orden del discurso es el único lugar donde se puede decidir su grado de verdad o no.

<sup>32</sup> Se trata de una obra que explicita y establece las relaciones entre el texto y la situación social y que, para algunos distribucionalistas, es la que da lugar a la creación del AD.

lingüístico”, al que anteriormente hemos aludido, que supone el reconocimiento del discurso como un elemento clave en los procesos de formación y reproducción. Se pretende conocer el contexto social, además de los mecanismos lingüísticos, en el que se desarrolla el discurso. El uso de la lengua, la conversación, el texto, los actos de habla y la interacción acaban sustituyendo a las oraciones aisladas y las estructuras abstractas. Uno de los filósofos que más influye en el desarrollo del AD es Michel Foucault y su concepción sobre la lengua y el discurso. Dentro de este ambiente, y por la influencia que acaba ejerciendo en otros campos de estudio, es donde se hace evidente el carácter interdisciplinar del AD.

Las primeras investigaciones que se realizaron en este ámbito se basaban en la identificación de reglas que regían la producción de los textos, pero la influencia del estructuralismo y la consecuente crisis del positivismo, junto con el postestructuralismo, así como el desarrollo del psicoanálisis y del marxismo, fueron el caldo de cultivo que impulsó el nacimiento y establecimiento del AD como tal.

En palabras de Teun A. van Dijk:

Discourse analysis is a new, interdisciplinary field of study that has emerged from several other disciplines of the humanities and the social sciences, such as linguistics, literary studies, anthropology, semiotics, sociology, psychology, and speech communication. It is striking that the development of modern discourse analysis took place more or less at the same time in these respective disciplines, at the end of the 1960s and the beginning of the 1970s. (van Dijk 1988a: 17)

Una vez expuesto el marco epistemológico en el que se encuadra el AD presentamos una visión general sobre las distintas definiciones de análisis del discurso y los objetivos que pretende conseguir<sup>33</sup>.

Visto desde una perspectiva general, nos encontramos con diferentes definiciones de análisis del discurso que surgen a remolque de las varias corrientes y apreciaciones sobre la lengua y todo lo que implica el hecho de que esta sea considerada como un sistema complejo de comunicación y de representación de la realidad. Debido en gran parte al ya mencionado carácter interdisciplinar del AD, no hay un consenso total con respecto a la definición de análisis del discurso, aunque sí existen unos

---

<sup>33</sup> Sería demasiado extenso, debido a la gran cantidad de trabajos realizados y a las divergencias entre estos, hacer una presentación exhaustiva de las definiciones y los objetivos de AD, y extralimitaría nuestro propósito. De esta manera, optamos por presentar algunas de las definiciones más representativas de la disciplina.

principios comunes a casi todas las definiciones que surgen a partir de la década de los setenta.

Para Stubbs (1987), el AD es una investigación situada más allá de los límites de la oración, que analiza las relaciones entre la lengua y la sociedad, así como las propiedades interactivas de la comunicación diaria (Calsamiglia y Tusón 2008). Schiffrin (1994) atiende a los mismos argumentos que Stubbs (1987) al considerar que el AD estudia el lenguaje como una actividad inmersa dentro de un contexto en el que se originan unidades de carácter transfrásico, y cuyo uso tiene una finalidad social, expresiva y referencial. Por su parte, Wetherell y Potter (1996: cap. 2) hablan de los estudios de AD en términos de hipótesis sobre los propósitos y las consecuencias del lenguaje.

Richards, Platt y Platt (1997: 25) definen el AD como el «estudio de cómo, en la lengua oral y escrita, las oraciones forman unidades de significado de mayor extensión, tales como párrafos, conversaciones, entrevistas, etc.» y señalan que «recientemente se ha analizado el discurso en el aula. Dichos análisis pueden ser útiles para estudiar la eficacia de ciertos métodos de enseñanza y sistematizar los tipos de relaciones entre profesor y alumnos».

En general, en el análisis del discurso adquiere relevancia el estudio de la lengua en uso, donde no se deben omitir los mecanismos que conforman este uso, así como los que afectan a las partes integrantes de la comunicación. De esta manera lo expresa Fuentes Rodríguez (2000: 13) al afirmar que «[...] ese análisis debe hacerse teniendo en cuenta que el producto lingüístico está condicionado por todos los restantes elementos del esquema comunicativo: el hablante, el receptor, el canal, el código empleado y las circunstancias situacionales (históricas, sociales, económicas, profesionales...) que lo rodean».

En consonancia con estas últimas consideraciones, Brown y Yule (2005: 19) sostienen que el análisis del discurso ha de atender a la relación entre las formas lingüísticas y los propósitos y funciones de las mismas. De ahí que el objetivo del analista del discurso tenga que ir más allá de lo puramente lingüístico y se centre en cómo los datos son procesados, tanto por el receptor como por el emisor, atendiendo a los medios que se usan y al contexto en que se produce la comunicación.

[...] el analista del discurso trata su «corpus» como el registro (texto) de un proceso dinámico en el cual el hablante/escritor utiliza el lenguaje como instrumentos de comunicación en un contexto para expresar significados y hacer efectivas sus intenciones (discurso). Trabajando sobre estos datos, el analista intenta describir las regularidades encontradas en las realizaciones lingüísticas que emplea la gente para comunicar esos significado e intenciones. (Brown y Yule 2005: 57)

Otaola (1989: 91), en la misma línea de Brown y Yule (2005), afirma que la finalidad del AD «consiste en descubrir las regularidades que se producen en los data que se estudian y describirlo». Payrató (1997) subraya el carácter heterogéneo de esta disciplina y determina que su objetivo es el estudio de la lengua o los productos lingüísticos como resultado del lenguaje. Karam (2005) presenta el AD como una metodología que «incluye un conjunto de procedimientos sobre un cuerpo previamente delimitado y sobre el cual se experimentan aplicaciones conceptuales, herramientas de interpretación». Podemos, además, remitirnos a trabajos más antiguos como el de Halliday (en Karam 2005), para quien el objetivo último del analista del discurso es el análisis y la interpretación de la relación que existe entre el uso del lenguaje, los significados y la finalidad para la que se utiliza el discurso.

Por último, van Dijk (2008b: 22) sostiene que los analistas del discurso entienden el discurso como una forma de uso del lenguaje y que se interesan por parámetros relacionados con el quién, cómo, por qué y cuándo este es utilizado. Así, además de la interdisciplinariedad, los mencionados investigadores otorgan al AD una importancia destacada, puesto que observa el lenguaje humano desde una amplia perspectiva:

L'estudi dels productes lingüístics, com a manifestacions de la capacitat humana de lleguatge, constitueix l'objecte de l'anàlisi del discurs, si bé aquesta denominació ha d'entendre's ara per ara més com a un rètol genèric [...] no com l'epígraf d'una disciplina homogènia. (Payrató 1997: 94)

No existen muchas disciplinas que brinden un enfoque tan amplio del lenguaje humano, la cognición, la comunicación y la interacción, y a la vez multidisciplinario, multicultural y socialmente relevante. [...] Pocas disciplinas ofrecen tantas oportunidades de combinar la precisión formal con vastos marcos explicativos que den cuenta de cómo las personas usan el lenguaje, cómo piensan e interactúan, y de esta manera realizan y reproducen sus propios grupos, sociedades y culturas. (van Dijk 2008b: 63)

A partir de estas consideraciones sobre la naturaleza del análisis del discurso podemos concluir que para los trabajos de AD el punto de partida es la convicción de que hay que tomar en cuenta, además del análisis de la actuación, el *input* que recibe el

alumno (Larsen-Freeman y Long 1994: 72)<sup>34</sup>; por tanto, el objetivo del análisis del discurso aplicado a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas debe ser el estudio de la relación entre el *input* que recibe el discente y el desarrollo de su interlengua. Todo ello supone una reflexión sobre los datos procedentes del docente, de los materiales de clase o del ambiente en el que se encuentra el aprendiz. De esta manera, se acaba por trabajar con materiales o referencias concretas, resultantes de la realidad individual del estudiante y del contexto, formal o no, en el que se desarrolla el transcurso educativo de la lengua.

La concepción que subyace a las definiciones presentadas y los trabajos del AD es la consideración del lenguaje, escrito u oral, como un proceso comunicativo en el que alguien expresa algo a través de un instrumento y dentro de un contexto. Se trata de una noción totalmente relacionada con el aprendizaje de L2/LE, puesto que la comunicación en cualquier otro idioma supone la existencia de un emisor, un receptor, un mensaje y el contexto, así como el conjunto de los elementos verbales y no verbales presentes en el acto comunicativo.

### 3.2. DISCIPLINAS Y ÁREAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ANÁLISIS DEL DISCURSO APLICADO A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La consideración de la lengua a la que acabamos de referimos en el apartado anterior lleva a que se diversifiquen las perspectivas y las áreas de estudio del discurso. Además, los presupuestos del AD sobre los que se asienta el AD aplicado a la ASL favorecen la variación de temas dentro del ámbito de trabajo que nos ocupa (Larsen-Freeman y Long 1994, McCarthy 1991). Así pues, encontramos distintas disciplinas relacionadas con el análisis del discurso, como también son distintas las áreas de estudio dentro del AD aplicado a la adquisición de las lenguas segundas y extranjeras.

Por lo que se refiere a las disciplinas que se relacionan con el AD, Otaola (1989: 86 y ss.) las reúne en dos grandes grupos: el de las ciencias humanas y sociales y el de la lingüística. En el primer grupo la autora destaca la sociología, con figuras como

---

<sup>34</sup> El hecho de que el análisis de la actuación (AA) no fuese capaz de explicar algunas de las producciones de los aprendices llevó a pensar que faltaban los factores contextuales y, consecuentemente, los elementos del *input* como otros componentes más que formasen parte de las investigaciones. Surge así la necesidad de recurrir a los principios del análisis del discurso y aplicarlos a los trabajos sobre la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. No se trata de un rechazo al modelo de AA sino de un complemento.



Goffman y Garfinkel, que tratan la interacción diaria; la sociolingüística, con ejemplos como los de Labov, que enfatiza el uso de las formas del lenguaje natural en un contexto social, y, finalmente, Otaola (1989) incluye en este grupo el campo de la psicología y el de la inteligencia artificial.

En el ámbito de la lingüística, son importantes los trabajos sobre la enunciación, desarrollados en paralelo a las gramáticas textuales o del texto. También las teorías sobre los actos de habla de Austin y Searle, que darán lugar a la pragmática y el desarrollo del análisis ideológico del discurso.

Por su parte, van Dijk (2008b), al mismo tiempo que presenta algunos de los estudios del discurso, asume que en los últimos años ha habido una tendencia a integrar elementos de diferentes áreas en los trabajos de AD. Entre las corrientes que estudian el discurso distingue:

- La etnografía.
- El estructuralismo y la semiótica.
- La gramática del discurso.
- La sociolingüística y la pragmática.
- La etnometodología.
- La psicología cognitiva.
- La psicología social y discursiva.
- Los estudios de la comunicación.
- Otras disciplinas de las áreas de las humanidades y de las ciencias sociales como la sociología y la psicología social de la conversación y la interacción.

van Dijk (2008b: 53-56)

Calsamiglia y Tusón (2008), en el primer capítulo de su obra, aluden a las corrientes más representativas que intervienen en el análisis del discurso. Entre ellas destacan la antropología lingüística, la sociología, la psicolingüística, el pensamiento filosófico, la lingüística y la retórica clásica. Dentro de estos ámbitos, mencionan las siguientes disciplinas<sup>35</sup>:

---

<sup>35</sup> Para más detalle se puede consultar el cuadro esquemático que Calsamiglia y Tusón (2008: 14) presentan al final del capítulo primero de su obra.

- Etnografía de la comunicación.
- Etnometodología y análisis de la conversación.
- Sociolingüística interaccional e interaccionismo simbólico.
- Psicolingüística y ciencias cognitivas.
- Pragmática.
- Lingüística funcional.
- Lingüística del texto.
- Teorías de la enunciación.
- Retórica clásica y nueva retórica.

Por lo que se refiere a las áreas de investigación dentro del AD aplicado a la ASL, siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1994: 75-76), podemos distinguir los campos siguientes:

- a) Discurso del habla de extranjeros (Henzl 1973, Freed 1978, Long 1981, Pastor Cesteros 2003). Investiga el tipo y el efecto de las modificaciones que hacen los nativos de la lengua al interactuar con no nativos. Son alteraciones que suelen afectar a la morfosintaxis (uso de expresiones más sencillas, no alteración del orden de las frases, etc.), la semántica (palabras simples y pocas expresiones idiomáticas), la fonología (menor velocidad, entonación, más articulación, etc.) y reajustes en el contenido y la estructura conversacional.
- b) Coherencia y cohesión (Scarcella 1984, Hatch 1984, Bange y Kern 1996). Se trata del estudio de la adquisición de la coherencia y la cohesión en la lengua meta como elementos claves para la construcción del discurso oral y escrito. Estos estudios se refieren tanto a la ordenación de ideas y la relación entre ellas como al uso de las formas lingüísticas.
- c) Estrategias comunicativas (Varadi 1973, Tarone 1977, Kasper 1984). Identifica las estrategias que usan los hablantes de la L2 para poder mantener la conversación cuando hay deficiencias. Concretamente se pretende determinar cuáles son las estrategias propias de los aprendices, cómo y cuándo las utilizan y cómo los estudiantes han de ser entrenados para que las puedan emplear.

- d) Análisis contextual (Celce-Muricia 1980). Establece el efecto del contexto en la realización y uso de las formas lingüísticas.
- e) Análisis del discurso en el aula (Fanselow 1977, Chaudron 1988, Allwright 1988, Schinke-Llano 1983, Spada 1986, Harley, Cummins y Swain 1987, van Lier 1988). Trata sobre cómo se produce y qué efectos tiene la interacción profesor-alumno / alumno-alumno dentro de la clase de L2 o LE.
- f) Análisis funcional/discursivo (Kumpf 1983, Lynch 1983, Tomlin 1984). Investiga la utilización que hace el estudiante de la L2 de los elementos de la sintaxis en las narraciones orales para que tengan una función discursiva.
- g) Análisis de actos de habla (Fraser, Rintell y Walters 1980, Thomas 1983, Wolfson y Judd 1983, Kasper 1984, Blum-Kulka y Olshtain 1986, Rose y Kasper 2001). Esta área de la ASL le debe su concepción a las aportaciones de la filosofía y su teoría sobre los actos de habla. Se trata de descubrir cómo se entienden en la lengua determinados actos de habla y está relacionada con la pragmática y el desarrollo de la interlengua del aprendiz. No obstante, los estudios sobre el desarrollo de la pragmática en la interlengua atienden, además de a los actos de habla, a otros parámetros como la fluidez pragmática, los marcadores del discurso, las rutinas pragmáticas y la capacidad de conversar, sin olvidarse del contexto en el que se produce el discurso.

Como acabamos de ver, entre las áreas investigadas en el AD aplicado a la ASL se encuentra el análisis del discurso en la clase. Este campo se corresponde directamente con una de las líneas desarrolladas en la investigación en el aula: el estudio del discurso del profesor. Si consideramos que en el discurso del profesor interviene la interacción entre docente y discente, estamos hablando del estudio del discurso del profesor en el contexto de la clase de L2/LE. Ahora bien, como venimos apuntando, el estudio del discurso del profesor en el contexto de la clase de L2/LE es un trabajo dentro del ámbito del AD aplicado a la ASL y realizado a través de la observación y la reflexión sobre la actuación en el aula. Vemos, pues, que es en este último marco en el que quedan perfectamente encuadrados los objetivos y el tema de nuestra tesis.

Asimismo, no podemos olvidar, como hemos señalado a lo largo del primer capítulo, que trata sobre la oralidad y el discurso oral y su proximidad con la situación comunicativa y las unidades que la constituyen, la pertinencia de atender en los trabajos

de AD al análisis de los componentes de carácter textual, contextual, paraverbal y paralingüístico, además de los lingüísticos. Esto nos remite, de manera inevitable, a los presupuestos procedentes de las diversas disciplinas que se relacionan con el estudio del discurso, como, por ejemplo, la etnografía, la sociolingüística, la pragmática, la etnometodología o la lingüística del texto.

Por otro lado, recordemos que, en el capítulo 1, el discurso, concretamente el discurso oral del profesor, quedó enmarcado dentro del ámbito académico o en el macrogénero de la alocución, donde encontramos la lección escolar o explicación interactiva en clase, lo que nos vuelve a remitir al campo de investigación, anotado por Larsen-Freeman y Long (1994), del AD en el aula. No obstante, adelantamos que para nuestro análisis tendremos en cuenta otros factores y no solo el de la interacción.

En resumidas cuentas, considerando el ámbito de estudio del AD, su definición, los objetivos que pretende y las áreas de investigación con que se relaciona, podemos afirmar que, aunque no sea este el único objetivo de las investigaciones del AD aplicado a la ASL, existe una inevitable relación entre este tipo de trabajos y la mejora de la calidad y eficiencia de la práctica educativa. En este sentido, Corder (1992) incide en que el conocimiento de las características y maneras del proceso de enseñanza/aprendizaje favorecerá una mejor y más adecuada aplicación docente/discente:

Resulta de gran importancia mantener la distinción entre enseñanza y aprendizaje de la lengua. [...] Hasta que no tengamos una idea mucho mejor de lo que son esos procesos, no podremos crear –sobre bases sistemáticas y fundamentadas en principios- las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo. (Corder 1992: 106)

### 3.3. PRINCIPIOS Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL ANÁLISIS DEL DISCURSO APLICADO A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Los resultados de la investigación que presentamos en esta tesis doctoral han de ser fruto de una observación rigurosa y eficaz. Para ello, es necesario seguir unos preceptos básicos que nos permitan realizar un análisis adecuado con respecto al marco teórico de nuestro trabajo y a los principios del AD aplicado a la ASL. Por este motivo, a continuación, exponemos los principios elementales y la metodología de investigación del AD aplicado a la ASL.

Con respecto a los principios más representativos sobre los que se asienta el análisis del discurso, Johnstone (2002) destaca la relevancia del contexto y la importancia de considerar la lengua en su contexto, la necesidad de tener en cuenta a los usuarios de la lengua y el principio de secuencialidad, así como la necesidad de atender a las reglas y objetivos que rigen la comunicación y el discurso. Estos principios básicos que han de regir el análisis del discurso son sintetizados por el autor de la siguiente manera:

- El discurso determinado por el mundo y el mundo determina el discurso.
- El discurso determinado por la lengua y la lengua determina el discurso.
- El discurso determinado por los participantes y los participantes determinados por el discurso.
- El discurso determinado por el discurso previo y el discurso determina las posibilidades del futuro discurso.
- El discurso determinado por su medio y el discurso determina las posibilidades de su medio.
- El discurso determinado por el propósito y el discurso determina futuros propósitos.

Johnstone (2002: 9 en Soage 2006)

En general, los principios señalados por Johnstone (2002) están recogidos en la obra de van Dijk (2008a), quien advierte que los datos han de ser obtenidos de su entorno natural, sin que se produzca ninguna modificación que desvirtúe la realidad o influya en las consideraciones sobre el contexto. A su vez, el contexto ha de ser apreciado en su globalidad, teniendo presente que se deben observar y analizar elementos tales como los participantes, los conocimientos, los roles comunicativos, las estructuras de organización o de las instituciones, el ambiente, los objetivos, etc.

Por otro lado, tanto el discurso oral como el escrito son formas de práctica social, dentro de contextos socioculturales determinados. En estos entornos es necesario respetar no solo la manera en que los integrantes de la sociedad interpretan y orientan su mundo, sino, también, sus conductas y su propio discurso. No podemos, como investigadores, imponer normas o tener ideas preconcebidas sobre la realidad en la que trabajamos.

Otro precepto que hay que tener en cuenta para poder analizar el DO es que el discurso oral o escrito tiene un carácter secuencial, tanto a nivel de producción como de comprensión. También es preciso que los diferentes niveles y dimensiones del discurso, como son los sonidos, los significados o las acciones, sean tratados como un conjunto.

Todo discurso se rige por una serie de normas que tienen que ser examinadas por el investigador, sabiendo que forman parte de la observación los casos en que esas reglas se rompen, se cambian o simplemente se ignoran; por eso es preciso comprender cómo afecta esto a las funciones discursivas.

Finalmente, hay que reflexionar sobre los procesos mentales y las representaciones del mundo que se expresan en la oralidad o la escrita, pues dicha reflexión ayuda a entender el discurso según las experiencias personales y las representaciones socioculturales compartidas (conocimientos, actitudes, ideologías, valores, normas) que poseemos como usuarios de una lengua o como miembros de un grupo.

Estas reglas que acabamos de exponer son recogidas por van Dijk (2008b) en los siguientes puntos:

1. *Texto y conversación naturales*. [...] se evitan aquí los ejemplos inventados o contruados [...] y se prefieren ejemplos o corpora de “datos reales” [...]. En principio, los datos no se corrigen ni se “higienizan”: se estudian “como son” [...].
2. *Contextos*. El discurso debería estudiarse como parte constitutiva de sus contextos local y global, social y cultural. [...].
3. *El discurso como conversación*. [...] la mayor parte de los estudios contemporáneos del discurso se orienta hacia el análisis de la interacción verbal tal como se presenta en las conversaciones informales y en otros diálogos más formales o institucionales.
4. *El discurso como práctica social de los integrantes de un grupo*. [...] Los usuarios del lenguaje participan del discurso no solo como personas individuales, sino también como miembros de diversos grupos, instituciones o culturas.

5. *Las categorías de los miembros de un grupo.* Una de las prácticas más difundidas [...] es la de no “imponer” nociones ni categorías preconcebidas propias de los analistas [...] este principio no debe interpretarse en el sentido de que los analistas no van más allá de las categorías del sentido común de los usuarios del lenguaje, ni tampoco [...] de que no deben desarrollar teorías que den cuenta sistemática y explícitamente del discurso como práctica social.
6. *Secuencialidad.* [...] la práctica del discurso es fundamentalmente lineal y secuencial. [...] en todos los niveles, las unidades estructurales [...] deben describirse e interpretarse en relación con las precedentes [...].
7. *Constructivismo.* [...] las unidades constructivas pueden utilizarse, comprenderse o analizarse funcionalmente como elementos de unidades superiores y más amplias [...].
8. *Niveles y dimensiones.* [...] los usuarios del lenguaje operan estratégicamente con varios niveles o dimensiones del discurso al mismo tiempo.
9. *Sentido y función.* Tanto los usuarios como los analistas del discurso persiguen el sentido.
10. *Reglas.* Se supone que el lenguaje, la comunicación y el discurso están gobernados por reglas. [...] Al mismo tiempo, sin embargo, el estudio del discurso concreto se concentra en cómo se pueden violar, pasar por alto o modificar esas reglas y qué funciones discursivas o contextuales cumplen tales transgresiones reales o aparentes.
11. *Estrategias.* Además de aplicar reglas los usuarios del lenguaje también conocen y emplean estrategias mentales e interaccionales expeditivas en el proceso de comprensión o producción del discurso y en el proceso de consecución de sus metas comunicativas o sociales.
12. *Cognición social.* [...] las representaciones socioculturales compartidas [...] de los usuarios del lenguaje como miembros de un grupo también desempeñan un papel fundamental en el discurso, así como su descripción y explicación.

(van Dijk 2008b: 58-61)

En nuestro caso, para la recogida de los datos y para la observación y el análisis del corpus sobre el que hemos realizado la investigación que aquí presentamos, nos atenemos a los principios propuestos por van Dijk (2008b), puesto que este autor, a nuestro entender, nos proporciona una síntesis bastante completa y esclarecedora de los mismos.

Por lo que respecta a los procedimientos de investigación en el AD aplicado a la ASL, actualmente, la investigación en acción y la investigación en el aula proporcionan las herramientas para los estudios realizados sobre la educación formal y las clases de lengua extranjera. La investigación en acción (Chaudron 2000: 129) tiene como objetivo una reflexión crítica sobre el transcurso educativo a través de lo que ocurre en el aula, con la participación y colaboración del profesor y de un investigador. A este respecto, Richards y Lockhart (1998) aconsejan adoptar un procedimiento en el que a la selección y recopilación de datos sobre un tema determinado del aprendizaje le siga la reflexión y el análisis de la información recogida, la toma de decisiones sobre las posibles modificaciones a tener en cuenta y, finalmente, una puesta en acción, por parte del profesor, de los cambios a realizar a través de la práctica de un «plan de acción».

La investigación en el aula, según Pastor Cesteros (2004), constituye un método de trabajo en el que se observa y se sacan conclusiones sobre lo que ocurre en clase para profundizar en el conocimiento sobre la instrucción y sobre cómo esta debe ser considerada en función de lo que ocurre en la sala, esto es, si ha de haber alguna modificación o no y de qué manera se ha de proceder para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Según Richards y Lockhart (1998: 15), estos trabajos hacen uso de instrumentos tales como, por ejemplo, diarios del profesor, donde se recogen las experiencias docentes sobre las que después se reflexiona, informes de clase, en los que el educador describe lo que sucede en el aula, encuestas y cuestionarios, grabaciones audio y vídeo y observación, normalmente hecha por otra persona.

A pesar de que los dos procedimientos de observación (AA y AD) suponen la participación del docente y su implicación reflexiva y consciente en la enseñanza/aprendizaje, es la investigación en el aula la de mayor difusión en el momento actual. Esto es debido a que la investigación en el aula aporta datos fundamentados que permiten modificaciones en el desarrollo y en el comportamiento en las clases, e intervienen en la elaboración de nuevos materiales que, según Chaudron (2000), ayudan tanto a los profesionales como a los aprendices de la L2 o la LE:



La investigación en el aula, si se conduce con el rigor metodológico y la motivación teórica apropiados, puede aumentar nuestro entendimiento de los procesos de aprendizaje en las escuelas. Y armados con este conocimiento, los profesionales de la enseñanza de lenguas podrán conocer mejor cómo poner en práctica el método más eficaz, y al tiempo más delicado, de mejorar la capacidad de los aprendices de L2 para que éstos puedan salir de su ambiente educativo más cerrado y participar como ciudadanos plurilingües en un mundo enormemente complejo y exigente como es el nuestro. (Chaudron 2000: 144)

Por su parte, siguiendo con los procedimientos que el investigador del AD ha de seguir, Griffin (2005: 55) nos aconseja, en primer lugar, hacer una descripción de los mecanismos que constituyen la lengua y de la relación que se da entre ellos. Después se estudiaría la manera en que el idioma es aprendido, sin olvidar el aspecto sociolingüístico. Finalmente, se analizaría cómo se aprenden o enseñan las L2. En realidad, esta forma de análisis coincide con los principios de AD que hemos mencionado, ya que no solo se atiende a la lengua, sino, también, al propio proceso discente, en el que influye el contexto y las características de quien aprende.

Con respecto al análisis de los materiales, Jesús Ibáñez (en Karam 2005) diferencia tres niveles en el AD: el nivel nuclear, en el que se recogen las estructuras elementales y los elementos nucleares; el nivel autónomo, que analiza las características propias del discurso y supone la descomposición del material en relación con rasgos como la edad, el género, subcultura o creencias políticas, y el nivel en el que se recupera la totalidad del discurso, puesto que cada situación es reflejo y forma parte de lo que sucede en la esfera macrosocial.

En general, partiendo de las consideraciones que acabamos de exponer sobre los procedimientos de investigación en el AD y en el AD aplicado a la ASL, deducimos que la investigación ha de partir de un corpus y de unos instrumentos que nos permitan la descripción del estado y las características del discurso oral del profesor de L2/LE y, en el caso específico del análisis que presentamos en esta tesis, del profesor portugués de E/LE en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Esto supone el establecimiento previo del motivo y la finalidad del análisis, así como de las características del corpus que queremos recoger. A continuación, se ha de proceder al análisis del corpus, haciendo uso de los instrumentos que nos permitan realizar la interpretación correcta de los datos, y a la posterior elaboración de las conclusiones.

Así pues, en nuestro caso, para la descripción y el análisis del discurso oral que nos proponemos realizar seguimos la mayor parte de los principios propuestos por van Dijk. De esta forma, además de basarnos en datos reales, nos mantenemos fieles a ellos,

sin introducir ningún tipo de modificación. Asimismo, los ejemplos que utilizamos a lo largo de nuestro trabajo son extraídos del corpus recogido para el análisis del DO del profesor portugués de E/LE.

Por otro lado, en nuestro trabajo, tenemos en cuenta el contexto y la secuencialidad entre los diferentes elementos estudiados en el DO del docente. No obstante, no atendemos a los rasgos relacionados con el sentido y la función, a no ser que esto influya en el discurso oral del profesor o se produzcan a raíz del uso que el docente hace de su propio discurso oral. De igual modo acontece con los aspectos relacionados con las concepciones derivadas de las diferencias culturales, debido a la similitud entre las culturas implicadas en nuestro estudio.

Por lo que se refiere a las reglas, tenemos en cuenta, lógicamente, las reglas y los momentos en que se produce una modificación o transgresión de las mismas y sus causas. Tomamos en consideración la recomendación de atender tanto a las variables relacionadas con el docente, como a las que tienen que ver con el discente y el contexto en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje de la L2/LE. Para todo ello, partimos de un corpus recogido a través de grabaciones en vídeo y de la observación directa, así como de entrevistas realizadas a cada uno de los docentes que intervienen en nuestro corpus.

En el capítulo quinto, en la segunda parte de la tesis, atendiendo a los principios y los procedimientos de investigación del AD y del AD aplicado a la ASL aquí mencionados, exponemos de forma detallada el método, el tipo y el procedimiento específico de la investigación llevada a cabo.

### 3.4. PROPUESTAS DE ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR APLICADO A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

A partir de los principios que rigen el análisis del discurso y del discurso aplicado a la ASL y teniendo en cuenta los procedimientos de investigación relacionados con al AD, se han desarrollado varios planteamientos concretos de análisis del discurso y del discurso oral. A continuación, presentamos algunas de las propuestas que sirven de ayuda para el establecimiento de las unidades que pretendemos observar en el DO del profesor portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.

En general, por lo que se refiere al análisis del discurso, autoras como Otaola siguen el planteamiento de Brown y Yule (2005), quienes parten de su propia concepción de texto para proponer el tipo de análisis más adecuado. Así, si se considera el texto como producto, los trabajos se centran únicamente en el texto en sí; si se considera como proceso, se toma en consideración la función comunicativa del lenguaje y las aportaciones de la pragmática al estudio de la forma lingüística. Esto supone atender al universo social de la lengua, a los factores contextuales y al valor de los actos y de los enunciados.

Entre las propuesta de análisis del discurso existen trabajos que atienden a aspectos más formales o más abstractos, los que atienden a las muestras de la realidad, investigaciones que poseen un carácter más especulativo y las que se basan en datos concretos o empíricos. Por otro lado, hay trabajos que consideran también el género del discurso: narrativo, argumentativo, político, educativo, etc.

Concretamente, van Dijk (2008b: 62) distingue tres formas de AD: el que se centra en el discurso mismo o en la estructura, el que considera el discurso como comunicación en el campo de la “cognición” y el que se centra en la estructura sociocultural. Estos ámbitos, en apariencia diferentes, constituyen la trilogía discurso, cognición y sociedad, que podría ser un espacio oportuno para el establecimiento de un trabajo multidisciplinar en el AD.

Para llevar a cabo los trabajos de AD es necesario conocer y reflexionar sobre las muestras que recibe el estudiante, teniendo presente el contexto y los componentes que intervienen en el acto comunicativo y sus características. De manera que, en el AD, subyace el entendimiento de la comunicación como un proceso de interacción social, en el que tanto los principios formales como las características individuales o sociales son de gran relevancia.

Entre las propuesta de análisis del DO aplicado a la ASL, Coll y Onrubia (1995) se fijan en las funciones y los usos del lenguaje según el contexto y las actividades que en él se realizan. Estos autores establecen tres dimensiones con las que relacionan su formulación. Se trata de la dimensión social y comunicativa del discurso educacional, la dimensión cognitiva y de aprendizaje y la dimensión relacionada con los objetivos que se pretenden en la situación de comunicación concreta. Según estas líneas, para el análisis del DO educacional los investigadores proponen las siguientes fases y temas de investigación:

- Dispositivos y recursos vinculados a formas de organización de la actividad conjunta.
- Dispositivos y recursos vinculados a la realización de controles explícitos por parte del profesor sobre puntos específicos de la información nueva presentada.
- Dispositivos y recursos vinculados al seguimiento por parte del profesor de la realización autónoma por los alumnos de determinadas tareas más o menos amplias relativas al uso del programa de tratamiento de textos.
- Dispositivos y recursos vinculados al control por parte del profesor de la ejecución de los alumnos con posterioridad al ofrecimiento de formas diversas de ayuda individualizada.

(Coll y Onrubia 1995: 61)

En la misma línea, la propuesta de Martínez-Otero (2004, 2007) parte de los elementos que el autor considera constitutivos del discurso oral<sup>36</sup> y de la perspectiva del discurso educativo, esto es, el discurso entendido como «una secuencia compleja, coherente, estructurada y flexible de mensajes que se ponen al servicio de la formación personal» (2007: 3). Para la investigación del DO propone analizar los componentes de este discurso bajo la perspectiva de cinco dimensiones diferentes:

- a) Dimensión instructiva, donde se tienen en cuenta factores relacionados con la formación y el dominio del conocimiento científico que el profesor tiene sobre la materia que imparte. Observa parámetros relacionados con la riqueza argumentativa, el tipo de léxico utilizado (técnico, científico, monosémico, etc.), el uso de lenguaje y su función (claro, riguroso, objetivo, sencillez sintáctica, etc.) y la repetición y abundancia de conceptos.
- b) Dimensión afectiva, que presta atención a elementos como el carácter dialógico, la expresión de estados de ánimo, el recurso a palabras de afecto y estímulo, así como a coloquialismos, la clase de valoraciones que se hace a los alumnos y el recurso a la comunicación no verbal.

---

<sup>36</sup> Recordemos que estos elementos son la estructura, el proceso y el contenido. Véase el apartado 2.3. de este capítulo o Martínez-Otero (2004: 171-172).

- c) Dimensión motivacional, relacionada con la utilización de ejemplos en clase, el dinamismo del discurso, su versatilidad y adecuación al contexto, el uso de un lenguaje sugestivo que se vale de recursos como imágenes, etc. y la importancia del uso de la voz y de las pausas o silencios.
- d) Dimensión social, que tiene que ver con el desarrollo del alumno como individuo y, al mismo tiempo, como alguien que pertenece a una comunidad. Se relaciona con elementos como la interacción y con el hecho de incentivar a saber expresar opiniones y a la reflexión crítica de la realidad.
- e) Dimensión ética, que se relaciona con contenidos y razonamientos de carácter moral que favorezcan la responsabilidad de los alumnos.

En todas las dimensiones que acabamos de presentar se observa el tipo de léxico que se utiliza, así como la función del lenguaje, su estructura y su grado de adecuación y complejidad.

Por otro lado, en el capítulo 2 (apartado 2.3.) expusimos dos posturas distintas que se ocupan de la estructuración del discurso oral en la clase; por una parte, la que se basa en la interacción profesor-alumno (microestructura) y, por otra, la que se centra en la división de fases y subfases (macroestructura) del DO.

Entre los partidarios de estructurar el discurso oral a partir de la interacción profesor-alumno (microestructura), además de los modelos señalados anteriormente<sup>37</sup>, encontramos otros como el de Pedro Ribeiro (1982), que a las secuencias de iniciación, respuesta y evaluación añade la información que aporta el contexto pedagógico. Este autor propone que, para el análisis del DO del profesor, se tenga en cuenta el contexto, donde hay que atender a las unidades organizativas, pedagógicas y materiales.

Tusón (1991: 55-57) parte de la interacción y del hecho comunicativo como unidades de observación y nos propone un modelo de análisis del DO del docente aplicado a la ASL en el que diferencia ocho componentes: situación, participantes, finalidades, secuencias de actos, clave o tono, instrumentos, normas de interacción y géneros. La situación se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo. Las secuencias de actos se relacionan con la estructura y organización de

---

<sup>37</sup>Recordemos que algunas de las figuras representativas para este modelo, ya mencionadas en el apartado 2.3., son Lundgren (1972, 1977), Sinclair y Coulthard (1978), Mehan (1979), Cazden (1991, 2001) o Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1994).

la interacción en el aula. La clave tiene que ver con el carácter formal o informal que determina la interacción y el género alude al tipo de interacción.

Cruz y Ojeda (2005) consideran el discurso oral del docente como un macroacto en el que serían susceptibles de observación los siguientes actos de habla:

- Exposición oral: desarrollo del contenido temático.
- Relación: identificación de las relaciones que se explicitan a lo largo del desarrollo.
- Síntesis del profesor.
- Argumentación.
- Aclaración o fundamentación.
- Indagación o demandas de información.
- Comprobación.
- Órdenes.
- Reformulación.
- Evaluación.

Entre los partidarios de estructurar el discurso oral a partir de la ordenación del discurso educativo por fases (macroestructura)<sup>38</sup>, Cros (2003: 41-44), entre los elementos que permiten analizar y describir el discurso oral docente, distingue los siguientes: el contexto comunicativo, en el que alude a la intención comunicativa del profesor; el contexto enunciativo, sus características y la relación entre los participantes; los rasgos textuales y lingüísticos, que tienen que ver con la estructura de la clase y la organización de los contenidos, y los recursos comunicativos o estrategias, que incrementan la eficacia comunicativa.

Vilà i Santasusana y Castellà Lindon (2005: 29-31), desde la misma perspectiva que Cros (2003), señalan como unidades a tener en cuenta en la lengua oral formal los rasgos contextuales (carácter no universal y aprendizaje escolar; acústica, efímera y producida en tiempo real; contexto situacional compartido, con una comunicación relativamente unidireccional), discursivos (formal y generalmente monologada; informativa, planificada y de tema frecuentemente especializado; repetitiva y con una intervención fundamental de los lenguajes no verbales) y lingüísticos (papel del tono, volumen y ritmo; aparición de déicticos, interrogaciones, exclamaciones, etc.; corrección normativa y uso de la variedad estándar).

---

<sup>38</sup> Recordemos algunas de las figuras representativas para este modelo, ya mencionadas en el apartado 2.3., como Richards y Lockhart (1998), Cros (2003) o Sánchez Pérez (2004).

Finalmente, a pesar de que estas propuestas que acabamos de exponer estén todas relacionadas directamente con el discurso oral del docente en contexto escolar, no queremos dejar pasar por alto, aunque hagamos una alusión breve, las aportaciones de áreas como el análisis de la conversación o del discurso oral magistral.

Desde la perspectiva de la pragmática, Barros, López y Morales (2009b) proponen un análisis pragmalingüístico de la conversación entre estudiantes universitarios en el que habría que diferenciar las peculiaridades sociolingüísticas, el contexto y la estructura discursiva y la lexicultura. Los componentes que se distinguen en cada uno de estos apartados son los siguientes:

#### PECULIARIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS

- Sexo, edad y formación cultural.
- Elementos diáfásicos, diastráticos y diatópicos.

#### CONTEXTO DISCURSIVO

- Situación discursiva.
- Relaciones entre los interlocutores.
- Aspectos no verbales.
- Adecuación.

#### ESTRUCTURA DISCURSIVA

- Cohesión (temas, remas, recurrencias temáticas).
- Coherencia (lógica e ilógica de intercambios, repeticiones y reformulaciones).
- Secuencia de turnos, alternancias e interrupciones.
- Solapamientos.
- Silencios.
- Inicios-aperturas conversacionales.
- Conectores.
- Suspensiones-frases inacabadas.
- Elementos fáticos.
- Elementos emocionales: enfáticos, atenuadores, de cooperación, etc.
- Cierres.

#### LEXICULTURA

- Fecha de la muestra.
- Acervo cultural: cultura compartida, elementos idiomáticos.
- Localismos, neologismos y transformaciones.
- Expresiones “malsonantes”.

En lo que se refiere a la conversación coloquial, Llamas Saíz (2005: 405) plantea la diferenciación entre los niveles fónico, morfosintáctico y léxico, teniendo en cuenta, entre los primeros, los fenómenos relacionados con el alargamiento y la pérdida o adición de sonidos, así como las exclamaciones y los recursos para dar énfasis. Entre los segundos considera los conectores pragmáticos y los intensificadores y atenuantes. En tercer lugar, en el léxico, atiende a los modismos o expresiones hechas y al lenguaje coloquial.

Para finalizar, consideramos relevante la propuesta de análisis del discurso oral de la clase magistral ofrecida por el proyecto ADIEU, que distingue cuatro bloques principales objeto de estudio a los que, de forma indirecta, hemos aludido al hablar de las modificaciones propias del habla a extranjeros: la organización general de la lección magistral, las estrategias discursivas utilizadas por el profesor, los recursos fónicos y la comunicación no verbal (Vázquez 2001).

Con respecto a la ordenación general de la lección magistral, la clase se dispone en etapas: preámbulo, planteamiento del tópico general, explicación, interacción previa al cierre de la lección y cierre de la lección (Ortega 2001: 16-29).

Las estrategias discursivas que puede utilizar el profesor en la clase magistral son las siguientes: las preguntas, la reiteración, el contraste, la argumentación, el ejemplo, la aclaración y el resumen (Cestero 2001: 43-56, Ortega Olivares y Labarta Postigo 2001: 57-85 y 172-226, Ortega Olivares 2001: 85- 172).

Los recursos fónicos, en el discurso académico, se usan para romper el carácter lineal que posee el discurso y marcar los distintos tipos de información (la información nueva, la información sobre el propio discurso, las recapitulaciones y las opiniones del profesor sobre los contenidos). Tienen como finalidad ayudar a la percepción de lo que se quiere comunicar. Según la información que se transmite, se reduce la velocidad, se cuida la pronunciación, se realizan breves pausas entre las palabras y se modifica el volumen o la entonación. Estos recursos fónicos son las pausas, la velocidad y el volumen de la voz y la entonación (Poch Olivé 2001: 245 y ss.).

El último tema que se trabaja en el proyecto ADIEU tiene que ver con la comunicación no verbal. Se incluyen aquí los factores del entorno, la apariencia física, la comunicación gestual, las expresiones del rostro, el lenguaje de la mirada, las posturas, el ritmo y el tiempo de la acción y la distancia interpersonal (Forgas y Herrera 2001: 271 y ss.).



De las propuestas metodológicas para el AD oral aquí presentadas, se deduce que para el estudio de DO del profesor es necesario tratar no solo los rasgos de carácter lingüístico, sino también los textuales y los que se relacionan con los interlocutores, la interacción y las estrategias comunicativas docentes. Son importantes tanto la estructura de la lección como los elementos que intervienen en ella y la forma en que lo hacen. Esto supone tener que aludir a la información y a cómo es dada, a las estrategias de comunicación que usa el educador y a los diferentes actos de habla que caracterizan la lección escolar.

Por otro lado, la perspectiva que acabamos de exponer no significa dejar de lado las dimensiones del discurso educativo propuestas por Martínez-Otero (2004, 2007), puesto que, al analizar el discurso oral del profesor como un instrumento de enseñanza y de aprendizaje, no podemos olvidar que cualquier programa de L2/LE se ocupa de los objetivos relacionados con las dimensiones éticas y afectivas de los alumnos. No obstante, no vamos a centrar nuestra investigación en esas dimensiones, pues daría lugar a un trabajo de gran extensión que superaría, con creces, los límites razonables de una tesis doctoral.

En general, de todo lo expuesto a lo largo de este capítulo, se puede concluir que el AD es el modelo al que recurrimos para el análisis y la descripción del discurso oral del docente de L2/LE en el ámbito escolar. El recurso a esta disciplina nos sitúa en el área de la lingüística aplicada a la ASL, lo que nos permite atenernos a algunos de los presupuestos promulgados en este ámbito.

Por otro lado, a pesar de que nuestro trabajo consista en un análisis del discurso, recurrimos a las ventajas que ofrecen otros tipos de análisis de datos, como es el del análisis de la actuación (AA) en el aula de lenguas segundas y extranjeras.

En la investigación realizada, nos proponemos describir el discurso oral del profesor portugués de E/LE en los niveles de la enseñanza básica y secundaria portuguesa. Para ello, analizamos un corpus, recogido en situaciones reales, de trece sesiones completas de enseñanza/aprendizaje de la LE.

Para nuestro análisis del discurso oral partimos de la concepción del AD que estudia la lengua en uso, teniendo en cuenta todas las unidades que conforman este uso, lo que nos sitúa frente a los elementos que configuran el hecho comunicativo (emisor, receptor, canal, código, mensaje y contexto). Esto supone que, en el estudio llevado a cabo, tenemos en cuenta tanto los datos lingüísticos relacionados con el DO, como los

paralingüísticos y los que proceden de la observación del contexto. Ahora bien, el hecho de que para el análisis del corpus no se consideren únicamente aspectos de carácter lingüístico, nos lleva a recurrir a supuestos de disciplinas como, por ejemplo, la sociología, la pragmática o las ciencias de la educación.

Por lo que se refiere a los principios elementales de investigación del AD aplicado a la ASL, por regla general, seguimos los propuestos por van Dijk (2008b: 58-61). Así pues, hemos realizado la investigación a partir de datos reales y tenemos en cuenta el contexto global del proceso de enseñanza y aprendizaje. En nuestro análisis, partimos de la concepción del discurso como práctica social entre individuos, atendemos a las características de los interlocutores (emisor/receptor) y las estrategias que utilizan, contemplamos los niveles y la secuencialidad de los elementos del discurso y tenemos en cuenta las relaciones que se pueden establecer entre los distintos niveles. Finalmente, no solo nos fijamos en los casos en los que se siguen las reglas del lenguaje, la comunicación y el discurso, sino que también reparamos en los casos en los que se modifican o se eluden esas reglas.

Además, seguimos las recomendaciones de Richards y Lockhart (1998) para el establecimiento de los procedimientos a seguir en nuestra investigación. De este modo, recopilamos una serie de datos sobre los que después se hace una reflexión y un análisis, pero antes definimos el motivo, la finalidad del trabajo y el tipo de corpus que recogemos. Para formar el corpus nos valemos de grabaciones en vídeo, anotaciones y entrevistas a los docentes<sup>39</sup>.

Las orientaciones que acabamos de resumir constituyen el marco teórico-metodológico inmediato del análisis del discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera que hemos realizado y que recogemos en la segunda parte de esta tesis doctoral, pero, para poder efectuar dicho estudio, hemos tenido que establecer, previamente, las unidades de observación y análisis, que presentamos en el siguiente capítulo, a partir de las consideraciones a las que nos hemos referido más arriba (el AD y sus definiciones, objetivos, áreas, principios y procedimientos de investigación), y de algunas ideas del AD del docente en contexto de aula. Asimismo, hemos considerado oportuno contemplar propuestas específicas procedentes del ámbito del análisis de la

---

<sup>39</sup> Las cuestiones relacionadas con la metodología específica de nuestra investigación las tratamos en el capítulo 5 de esta tesis, donde nos describimos detalladamente el procedimiento de investigación (fases metodológicas, tipo de investigación y técnicas de recogida de datos), la hipótesis de partida, los objetivos y el ámbito de la investigación, la entidad social, la recogida y el tratamiento de los materiales y del corpus de datos y el análisis y la presentación de los resultados.

conversación y del análisis discurso académico oral de clases magistrales, ya que nos ofrecen una visión bastante bien estructurada y organizada de las unidades que han de considerarse en el análisis del DO.

Para finalizar, y a modo de conclusión, presentamos un esquema con los aspectos que se han de tener en cuenta para el análisis del discurso oral del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE. El esquema presenta las unidades de análisis en tres grandes bloques; no obstante, en cada uno de estos bloques ha de ser estudiada otra serie de elementos que definimos en el cuarto capítulo.

## **UNIDADES DE ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS**

### **1) EL CONTEXTO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS**

1. EL ENTORNO SOCIOCULTURAL
2. EL ENTORNO INSTITUCIONAL
3. EL ENTORNO DE AULA

### **2) EL EMISOR, EL RECEPTOR, EL CANAL Y EL CÓDIGO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS**

1. EL EMISOR
2. EL RECEPTOR
3. EL CANAL Y EL CÓDIGO

### **3) EL MENSAJE EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS.**

1. EL MENSAJE Y LA COMUNICACIÓN VERBAL
  1. La estructura de la clase y la presentación de la información
  2. La interacción
  3. Las estrategias discursivas argumentativas y explicativas
  4. La adecuación, la cohesión y la coherencia
2. EL MENSAJE Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL
  1. El paralenguaje
  2. La quinésica
  3. La proxémica y la cronémica



## CAPÍTULO 4

### UNIDADES DE ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

---

En el capítulo anterior, hemos manifestado que nuestro interés principal, a lo largo de esta primera parte de la tesis, es establecer el soporte teórico sobre el cual fijar las unidades de análisis del discurso oral del profesor de L2/LE. Esta base teórica es la que nos ha permitido, como se presenta en la segunda parte de la tesis, analizar el discurso oral del docente portugués no universitario de E/LE, exponer los resultados del análisis y proceder a la discusión de los mismos. Por ello, finalizábamos el capítulo tercero, dedicado al análisis del DO en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras, presentando las unidades susceptibles de ser observadas y analizadas para describir el DO del profesor de E/LE en Portugal.

En las páginas que se siguen, recogemos y explicamos las unidades señaladas en el esquema expuesto en el tercer capítulo y especificamos la manera en que son entendidas en esta investigación. Asimismo, dentro de cada uno de los distintos bloques en los que se agrupan los elementos de análisis del DO del profesor, detallamos los aspectos concretos que contemplamos en nuestro trabajo.

Para la descripción de los componentes del DO del docente nos basamos en estudios de diversos ámbitos, como los de la lingüística aplicada, el análisis de la conversación, la sociolingüística, la didáctica o la pedagogía. Al mismo tiempo, atendemos a los principios delineados en el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002), sobre todo en lo que respecta a las cuestiones que tienen que ver con el contexto y el entorno de aula. Además, consideramos las aportaciones de los trabajos de Richards y Lockhart (1998), Salaberri (1999a, 1999b) y Sánchez Pérez (2004) y, a pesar de que nuestro análisis tiene por objeto el discurso oral del docente en el ámbito académico escolar de la enseñanza reglada no universitaria, recurrimos a estudios actuales que versan sobre el discurso académico oral universitario de clases magistrales, como es el caso del proyecto ADIEU (Vázquez 2001), pues creemos que la estructura, las estrategias y los recursos que se usan en el discurso oral del docente universitario y del docente no universitario acaban por ser similares. Por este motivo y porque ADIEU nos ofrece un análisis exhaustivo y bien estructurado del discurso oral, consideramos oportuno apoyarnos en algunos de sus presupuestos.

Así pues, a partir de la información obtenida a través de las distintas fuentes bibliográficas, y teniendo en cuenta que estas fuentes, en algunos casos específicos, son pocas o inexistentes<sup>40</sup>, presentamos la descripción de los elementos sobre los que focalizamos nuestra observación y análisis del DO del profesor de L2/LE. Para ello, dividimos este capítulo en cuatro apartados que corresponden a los agentes que intervienen en el proceso comunicativo: el contexto; el emisor, el receptor, el canal y el código; el mensaje y la comunicación verbal y el mensaje y la comunicación no verbal. Tratamos en apartados distintos el mensaje y la comunicación verbal y la comunicación no verbal por ser dos unidades del DO en las que se incluye un amplio número de elementos. De esta forma, la presentación, por separado, del aspecto verbal y del no verbal del mensaje ayuda a una mejor organización de la información. Cada uno de los bloques del capítulo va acompañado de cuadros esquemáticos que sirven de resumen de los elementos contemplados en los distintos apartados. Estos cuadros están recogidos en los anexos de la tesis y sobre ellos hacemos las anotaciones de las observaciones realizadas sobre las muestras orales recogidas para nuestro corpus de materiales.

La división que proponemos del capítulo responde a nuestra decisión de considerar constituyentes indispensables de la comunicación tanto las producciones verbales y no verbales, como el entorno donde estas se originan y manifiestan. Entendemos, pues, que el entorno influye de manera decisiva sobre lo que se dice y la forma en que se transmite la información, y sostenemos que el peso de la comunicación está repartido entre aquello que verbalizamos con palabras y lo que comunicamos, por ejemplo, a través de los silencios, los gestos, las posturas, la voz o las reacciones fisiológicas o emocionales de quien emite el mensaje.

Entre los apartados de este capítulo y entre los elementos que se incluyen en cada uno de ellos existe una relación inevitable. Un ejemplo de lo que acabamos de decir es lo que sucede con la velocidad y el volumen, puesto que ambos parámetros se pueden estudiar tanto en el ámbito de las estrategias discursivas como en el del paralenguaje. Otro caso es el de las cualidades físicas del sonido, observables, al mismo tiempo, desde la cronémica y desde el paralenguaje. Algo similar ocurre con el tiempo

---

<sup>40</sup> Nos referimos, por ejemplo, a casos como el de la aplicación específica del estudio de algunas de las unidades que forman parte de nuestro análisis al contexto específico de clases no magistrales de E/LE o al discurso oral del docente portugués no universitario de E/LE. Concretamente, sobre este último tema, hasta el momento, no hemos encontrado ninguna referencia bibliográfica.

de duración de la clase y las etapas de la misma, ya que estos elementos son objeto de interés para la cronémica y se enmarcan en el contexto.

Los vínculos creados entre las unidades de análisis del DO pueden provocar que, a lo largo de nuestra exposición, la información se repita. Para evitar que esto suceda, tratamos los casos en los que la información se puede repetir una única vez y dentro de un único ámbito específico de observación.

Por lo general, en el capítulo que nos ocupa, especificamos los componentes y las estrategias contempladas en la observación del discurso oral del docente de L2/LE no universitario, centrándonos, principalmente, en los que responden al tema y al objetivo de nuestra investigación y haciendo una referencia general al resto. De este modo, dedicamos el primer apartado del capítulo al contexto de enseñanza/aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras, puesto que el contexto funciona como un elemento aglutinador, dentro del cual se desarrollan las otras dimensiones que trabajamos en nuestro análisis. Así, en el contexto tratamos, en concreto, los temas que tienen que ver con el entorno institucional, el sociocultural y educativo y el entono de aula. A continuación, presentamos las cuestiones relacionadas con el emisor, el receptor, el canal y el código en el DO del docente de lenguas segundas y extranjeras. Por último, atendemos a las unidades de análisis que atañen al mensaje, que se encuentran agrupadas en dos apartados diferentes: por un lado, en el tercer apartado del capítulo, nos referimos al mensaje y la comunicación verbal y, por otro, en el cuarto apartado, describimos los rasgos relacionados con el mensaje y la comunicación no verbal.

Hemos de mencionar aquí que las reflexiones que presentamos en este capítulo, marco teórico específico de nuestra investigación, constituyen la base sobre la que se desarrolla la segunda parte de la tesis. Se trata de nuestra propuesta de los elementos o unidades de análisis del discurso oral del docente de L2/LE. Las unidades que se proponen sirven para la observación específica del discurso oral del profesor portugués de E/LE, en el ámbito formal de la enseñanza pública portuguesa, en los niveles básico y secundario.

#### 4.1. EL CONTEXTO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

En el primer capítulo, tratamos el análisis del discurso aplicado a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras, su definición y las directrices que han de seguirse para poder llevar a cabo una investigación sobre el DO del docente. Aludimos, además, a la importancia que tiene, en la actualidad, el análisis del discurso oral de profesor y a cómo la reflexión sobre el mismo influye en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la L2/LE. Observamos, en el segundo capítulo, que todos los supuestos sobre los que se desarrolla el AD giran en torno a la noción que se pueda tener sobre el concepto de comunicación. Con respecto a la idea sobre la comunicación y el AD, autores como Fuentes Rodríguez (2000), Pastor Cesteros (2004), Brown y Yule (2005) o Griffin (2005) coinciden en que las circunstancias situacionales o contextuales también forman parte del esquema comunicativo y, como tal, han de ser objeto de estudio.

Sobre el concepto de la lengua y del proceso comunicativo se asientan las pautas que rigen el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002). En el segundo capítulo de esta obra, se explica el enfoque adoptado en ella y se expresa claramente que la utilización del idioma está, inevitablemente, ligada a un contexto. El usuario de la lengua es visto como alguien con características propias, inmerso en una realidad social y lingüística determinada, hecho que acaba influyendo en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición del idioma:

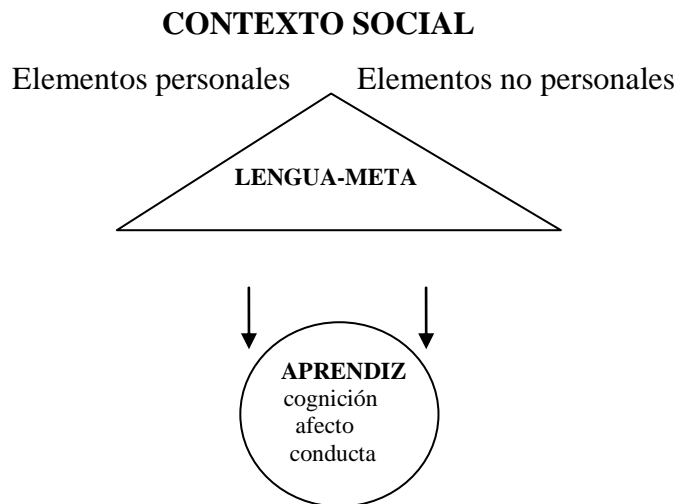
El uso de la lengua [...] comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que ha de realizar. (Consejo de Europa 2002: apartado 2.1.)

Según Moreno Fernández (2000b: 7-9, 2004: 290-292), los elementos o factores principales que intervienen en la adquisición de las lenguas son la lengua que se quiere aprender, el aprendiz y el contexto. La lengua que se aprende es la lengua meta y, normalmente, se trata de lenguas naturales. Las diferencias entre las lenguas naturales responden a parámetros como la complejidad lingüística, la estandarización y la vitalidad. En el aprendiz confluyen las dimensiones relacionadas con la cognición, el



afecto y la conducta, así como el carácter social o psicosocial (edad, sexo, clase o personalidad). El contexto es el «medio o ambiente para el aprendizaje» e «incluye elementos personales y no personales» (Moreno Fernández 2004: 291). El ambiente social o la comunidad en la que se encuentra el discente (profesores, alumnos o colegas, situación de aprendizaje, etc.) componen los elementos personales. El uso de la lengua (factores lingüístico-discursivos) y las situaciones para las que ésta sirve de instrumento (factores situacionales) son los elementos no personales. Esta propuesta se puede esquematizar de la siguiente manera:



**Figura 1.-** Factores que intervienen en el proceso de la adquisición  
Fuente: Moreno Fernández (2004: 291)

Por su parte, Salaberri (1999b: 137-138) recoge la adaptación que hace Stern (1983: 500) sobre el modelo de Dunkin y Biddle (1974). Aquí también se tiene en cuenta el contexto y, además, se añaden las variables de presagio, de proceso y de producto. El contexto «nos ayuda a conocer las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y sociolingüísticas de la comunidad, las características de la escuela (tamaño, recursos), el ambiente sociocultural de los estudiantes y de los docentes y su posible relación con los procesos didácticos» (Salaberri 1999b: 137). Las variables de presagio tienen que ver con los rasgos individuales del profesor y del alumno. Las de proceso se refieren a la clase, el desarrollo y el uso de las competencias y de las destrezas. Por último, las variables de producto presentan las conclusiones sobre la relación entre las variables de presagio y producto y cómo estas variables influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Salaberri 1999b: 137-138).

Griffin (2005: 58), basándose en los modelos de Stern (1983: 500) y de Ellis (1984: 276), establece seis unidades distintas objeto de investigación en la ASL formal: el aprendiz y el aprendizaje, el profesor y la enseñanza, el entorno, la metodología y la organización pedagógica, la lengua y la sociedad y la historia de la enseñanza de lenguas.

Podemos observar que los tres modelos presentados coinciden a la hora de incluir los elementos que forman parte del proceso de la ASL y los factores necesarios para su estudio. Las características del aprendiz, las estrategias y las técnicas que utiliza el estudiante y las formas de aprender a las que se refiere Stern, así como las diferencias individuales del alumno, a las que alude Ellis, corresponden al aspecto cognitivo, afectivo y de conducta de la propuesta de Moreno Fernández (2000b, 2004). Lo mismo ocurre con el contexto social, puesto que, lo que para Stern es el contexto social y las condiciones de aprendizaje y para Ellis los factores situacionales, queda resumido, por Moreno Fernández (2000b, 2004), en los elementos personales y no personales del contexto social.

De lo apuntado hasta ahora se deduce la relevancia y la evidente necesidad de estudiar el contexto que rodea e influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Como consecuencia de ello, para nuestro trabajo nos acogemos a la definición de contexto ofrecida por el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002: apartado 2.1.): «conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación», y tenemos en cuenta las unidades presentadas en los modelos de los investigadores a los que acabamos de referirnos y la siguiente advertencia:

«[...] una primera propiedad del contexto a destacar es su carácter «dinámico». Un contexto no es solo un mundo-estado posible, sino al menos una secuencia de mundos estados. Además, estas situaciones no permanecen idénticas en el tiempo, sino que cambian. Por tanto, un contexto es un TRANSCURSO DE SUCESOS». (van Dijk 1988b: 273-274)

Así, en virtud de lo que acabamos de exponer, para el análisis del contexto de enseñanza/aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras en el ámbito de docentes y discentes lusohablantes portugueses, atendemos al entorno institucional en que se desarrolla el aprendizaje del español, al entorno sociocultural y al entorno dentro del contexto del aula.

Dividimos, pues, este apartado en otros tres, donde exponemos cada uno de los entornos mencionados y los aspectos específicos que son objeto de estudio.

#### 4.1.1. EL ENTORNO SOCIOCULTURAL

Al hablar del entorno sociocultural nos referimos a la imagen que se tiene sobre el español y “lo español” en el ambiente en el que se encuentra el alumno. No solo los aspectos relacionados con la cultura o la historia, sino también la idea que se tiene de la lengua española.

A través de la observación del entorno sociocultural podremos conocer el porqué de la situación actual de la lengua y de algunas de las decisiones tomadas por los docentes, los discentes o las instituciones educativas acerca de la enseñanza/aprendizaje del E/LE en Portugal.

A este respecto, en nuestro análisis del contexto en la enseñanza de E/LE en Portugal, observamos cuál es la situación de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y su relación con la imagen que se tiene de la misma.

#### 4.1.2. EL ENTORNO INSTITUCIONAL

Un factor básico y fundamental para el profesor, ya sea de segundas lenguas, de lengua materna o de cualquier otra materia, es el conocimiento formal de la institución en la que trabaja y su sistema educativo. Es necesario saber cómo está organizada la escuela, qué características tiene, cuál es el contexto social que la rodea, cómo es la cultura en la que está ubicada y cuál es el tipo de población estudiantil que acoge. Esto permitirá que el docente conozca las particularidades de la realidad en la que desarrolla su trabajo y las necesidades y exigencias de los alumnos. Además, el conocimiento de los datos relacionados con este entorno es imprescindible para nuestra investigación, puesto que nos dará la clave sobre cómo está contemplada la lengua española dentro del sistema educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje y cómo este entorno influye en dicho proceso.

Así pues, en nuestras observaciones sobre el entorno institucional tenemos en cuenta los aspectos concretos relacionados con la localización del centro de enseñanza y los niveles que en él se imparten, el número aproximado de alumnos de cada uno, el medio socioeconómico en el que está encuadrado, el tipo de actividades extraescolares y la receptividad de la lengua y la cultura española en la escuela.

Para contextualizar la información sobre cada uno de los centros de enseñanza, exponemos la división territorial y política de Portugal y la estructura del sistema

educativo portugués. Dentro de la organización del sistema educativo mostramos, primero, el lugar que ocupan las lenguas extranjeras en el currículum y, después, el que ocupa el español como lengua extranjera. Atendemos a la división territorial y política del país debido a que a ella está ligada la división y la administración educativa portuguesa. Hacemos alusión a la situación de las LE y del E/LE en el currículum de enseñanza, porque en él influye directamente el aumento de la demanda de la lengua española y viceversa, esto es, la estructura curricular de E/LE en cada escuela determina la manera en que se aprende y enseña la lengua y al contrario.

En suma, como nuestro trabajo se centra en la enseñanza básica y secundaria portuguesa<sup>41</sup>, presentamos un resumen en el que explicamos la estructura del sistema educativo y la situación del español en Portugal, prestando atención al ámbito de la enseñanza reglada. Para situarnos en esta realidad y comprenderla mejor, hacemos referencia a algunos datos relacionados con la división territorial y política del país. Todo ello no ayuda a entender las circunstancias concretas en las que están inmersos los distintos núcleos de enseñanza donde se recogen los datos, objeto de observación del corpus, que forman parte de la investigación que proponemos en esta tesis.

#### 4.1.3. EL ENTORNO DE AULA

La mayor parte de los datos que recibe el estudiante, sobre todo si este se encuentra en situación de lengua extranjera, provienen del contexto didáctico en el que se desarrolla el transcurso educativo de las lenguas segundas o extranjeras.

En este sentido, la información procedente del profesor y de su actuación en la clase, así como el tipo de materiales que se utilizan, las actividades, las propias características de los discentes, como seres individuales y sociales, la influencia del espacio físico y la corrección conforman el conjunto de las unidades de las que se deriva el total de los datos que el alumno acaba por interiorizar y que pasan a formar parte de su experiencia y conocimiento sobre la lengua que aprende.

Como consecuencia de esta última apreciación, a continuación señalamos, por separado, cada uno de los componentes mencionados, presentándolos, por tanto, como elementos que deben ser tenidos en cuenta en nuestro análisis del DO del docente portugués de E/LE.

---

<sup>41</sup>Recordamos, como lo hemos hecho anteriormente, que la enseñanza básica y secundaria portuguesa se corresponde con la enseñanza primaria y secundaria y el bachillerato en España.

Con respecto al profesor y el/los alumno/s, a pesar de que reconocemos que son dos elementos imprescindibles en el entorno del aula, no los tratamos en este apartado. Esto se debe a que al mismo tiempo que forman parte del aula también son el emisor y el receptor en el discurso oral del docente. Así pues, para evitar repetir la información nos limitamos a reconocer la figura del docente y del discente como elementos del entorno del aula.

#### 4.1.3.1. EL ESPACIO FÍSICO DE LA CLASE

La clase es el lugar en el que se realiza la acción de enseñanza y aprendizaje. Se circunscribe, concretamente, al recinto del espacio físico de la clase, donde el profesor y los alumnos pasan la mayor parte del tiempo dedicado al E/LE.

En este espacio podemos contar con varios componentes de carácter emocional que ayudan a un aprendizaje más agradable, tanto para el educando como para el educador. Así pues, de forma casi inconsciente, factores como la disposición de las mesas, la luz o la decoración influyen en el proceso de adquisición de la L2/LE, sobre todo si se utiliza un método de carácter comunicativo, en el que la interacción y la participación son fundamentales.

Entre los elementos de la clase que se pueden alterar, Encina (2002: 19 y ss.) cita los que podemos cambiar y los que no. Entre los que no se pueden cambiar, encontramos las paredes, el suelo y la pizarra. Entre los que sí podemos modificar, alude a la disposición del mobiliario y nos advierte de la necesidad de tener en cuenta la ventilación, el ruido, el sol, la luz y la calefacción. A estos elementos, señalados por Encina, podemos añadir el material audiovisual, las ilustraciones y el uso de regletas y de objetos reales.

Para Sánchez Pérez (2004: 20-21), entre los instrumentos que sirven para crear un ambiente agradable contamos con la decoración y la disposición y distribución del espacio físico.

Atendiendo a las propuestas de los dos autores mencionados, en relación al espacio físico de la clase, nosotros observamos y analizamos en este estudio los siguientes aspectos<sup>42</sup>:

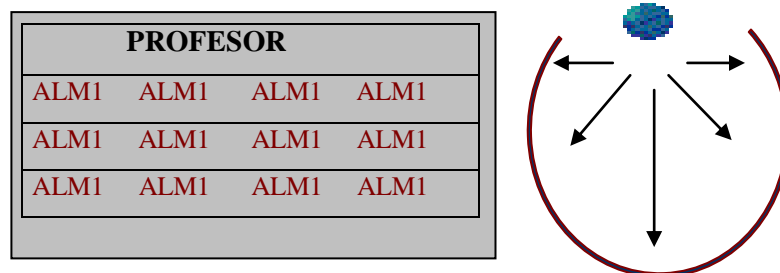
---

<sup>42</sup> Véase el anexo 1 (página 737), en el que se recogen las unidades de análisis del espacio físico dentro del contexto en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.

- La disposición del mobiliario.
- El uso de las paredes.
- El uso de la pizarra.
- El uso del material audiovisual.
- La decoración o ilustración del aula.
- La ventilación, el ruido, la calefacción o la luz.

El hecho de que las clases de E/LE, en el ámbito de la enseñanza básica y secundaria portuguesa, suelen tener un número elevado de alumnos, de edades entre los 12 y 18 años, complica que se pueda mantener el orden y que se respeten ciertas normas de convivencia cuando se realizan algunas tareas. Por eso, no consideramos el suelo como un instrumento para la realización de actividades. Esto no significa que no reconozcamos la utilidad que este elemento puede tener en otras circunstancias, como, por ejemplo, cuando los grupos sean menores o pertenezcan a grupos de otras edades diferentes de las que acabamos de señalar.

Con respecto a la disposición del mobiliario, Encina (2002) y Sánchez Pérez (2004) recomiendan la distribución en herradura frente a la tradicional por filas, de manera que se favorezca la interacción y la visualización:



**Figura 2.-** Estructura de la pizarra y distribución de las mesas  
Fuente: Sánchez Pérez (2004: 20-21)

Las paredes sirven para colgar carteles decorativos relacionados con el mundo hispano o como forma de recordar algún punto conflictivo o importante de lo que se ha estudiado (Encina 2002: 19). También se pueden poner los resultados de algunos trabajos hechos en clase que hayan motivado a los alumnos. Relacionado con las paredes está la decoración o ilustración del aula, de la que hablamos más adelante.

En cuanto a la pizarra, hay que tener en cuenta que, además de servir para las explicaciones, en ella se pueden pegar carteles, murales o regletas cuando se realizan

determinadas actividades. Tiene que estar bien organizada y la letra ha de ser clara. Es posible utilizarla para proyectar algún tipo de ejercicio en PowerPoint. De cualquier modo, no es conveniente que se haga un empleo excesivo ni deficiente de este elemento, pues parece que, a veces, el profesor sustituye la pizarra por las nuevas tecnologías y esto no siempre da un buen resultado.

En el uso del material audiovisual, los análisis que deseamos hacer se relacionan con la ubicación, el funcionamiento, la calidad del sonido o el tamaño de las imágenes.

Por último, con respecto a la ventilación, el ruido y la calefacción se ha de atender a lo que hace el docente para evitar el ruido exterior (como por ejemplo cerrar la puerta o bajar las persianas, etc.) y a si la clase está demasiado o poco iluminada o fría.

En realidad, se trata de ver de qué manera el docente es capaz de optimizar los recursos, creando un ambiente agradable, a través del aprovechamiento del material y del aspecto físico de la clase, teniendo en cuenta que no todos estos factores dependen de él. Nada puede hacer un profesor cuando la sala no tiene calefacción, cuando hay alguna persiana rota o cuando está prohibida la alteración de las sillas y las mesas.

#### 4.1.3.2. LAS ACTIVIDADES

La manera de concebir las actividades, la utilidad que tienen en el aula y los tipos de actividades varían según las diferentes metodologías de enseñanza y de aprendizaje. Actualmente, en la enseñanza de las lenguas, la actividad es un componente clave sobre el que se asienta el desarrollo de la clase. Se trata de un instrumento útil e imprescindible, tanto para el profesor como para el alumno, que ayuda a mejorar el rendimiento escolar en el proceso de la ASL.

Desde la perspectiva del profesor, las actividades son herramientas que sirven para llevar a cabo la labor de enseñanza. Gracias a las actividades «la acción docente cobra realidad y llega a los alumnos» (Sánchez Pérez 2004: 155). En realidad, son el medio que permite a los estudiantes entender, comprender y poner en práctica las destrezas o los contenidos que se quieren transmitir. Entendida de esta forma, cada una de las actividades que se realizan en el aula responde a una serie de objetivos, bien específicos, bien generales, que hacen posible que se cumpla la finalidad de la sesión de enseñanza/aprendizaje.

Además de los objetivos de las actividades, en una clase de L2/LE y de E/LE, es necesario contemplar otras dimensiones relacionadas con las actividades, como la

secuencia, los procedimientos, la complejidad, los recursos, las estrategias, la lengua, el tiempo, los resultados y la evaluación (Richards y Lockart 1998: 154). Estos elementos los resume Sánchez Pérez (2004: 155) en objetivos, estrategias, tiempo y medios. Se trata de factores que están conectados entre sí, ya que unos inciden sobre otros, suponiendo un mejor o peor desarrollo del aprendizaje de la L2/LE. Así, por ejemplo, el tiempo se relaciona con el ritmo y la secuenciación, pues la organización del tiempo, las pausas, el orden de las actividades y el tiempo que se les dedica a cada una de ellas inciden, de manera relevante, en el ritmo y la fluidez de la clase y, consecuentemente, en la motivación del alumno. A su vez, las estrategias afectan al ritmo, dado que por medio de ellas conseguimos mantener el equilibrio y la cadencia de la clase.

Otro elemento importante que debe ser atendido en relación a las actividades es la variedad, puesto que la presentación de materiales nuevos y diversificados, la variación en la forma de exponer los contenidos o de realizar las actividades, acaba despertando el interés del estudiante e incentiva su motivación (Sánchez Pérez 2004: 183).

En lo referente a la relación entre las actividades, la función comunicativa y los contenidos de la lengua, Fernández López (2003) manifiesta que las primeras son la realización práctica los otros dos. También alude a la necesidad de «activar estrategias y actitudes que posibiliten el aprendizaje y la comunicación» (Fernández López 2003: 30). En el mismo sentido, el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002: apartado 2.1.3) apunta que «la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de la lengua** que comprenden la **compresión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** [...]».

Sobre los distintos tipos de actividades, Richards y Lockart (1998: 150) mantienen que existen una serie de actividades que se realizan independientemente de la metodología que se adopte. Estos autores presentan la siguiente clasificación (Richards y Lockart 1998: 150-152):



- Actividades de presentación: exponen la materia nueva que se aprende por primera vez. Sirven para introducir y clarificar un nuevo elemento de aprendizaje.
- Actividades de práctica: implican producción o aprendizaje de un elemento que ha sido presentado previamente.
- Actividades de memorización: implican la memorización de información o material de aprendizaje. Pueden utilizarse como estrategia o para consolidar nuevos elementos o como preparación para una actividad posterior.
- Actividades de comprensión: requieren que los alumnos desarrollen o demuestren su comprensión de textos hablados o escritos.
- Actividades de aplicación: los alumnos deben usar de modo creativo conocimientos o destrezas que han sido presentadas y practicadas previamente.
- Actividades de estrategias: desarrollan estrategias específicas y enfoques de aprendizaje.
- Actividades afectivas: no tienen como objetivo específico el aprendizaje lingüístico, sino que pretenden mejorar el clima de motivación del aula e incrementar el interés de los alumnos, su confianza y las actitudes positivas hacia el aprendizaje.
- Actividades de reacción y respuesta: se utilizan para aportar cosas al aprendizaje o algún aspecto de una actividad efectuada.
- Actividades de evaluación: permiten al profesor o al alumno evaluar si los objetivos de una actividad o clase han sido logrados satisfactoriamente.

Atendiendo al esquema de la clase, los contenidos y las destrezas comunicativas, Sánchez Pérez (2004: 109 y ss.) distingue varios tipos de actividades según se considere su valor comunicativo (actividades precomunicativas y comunicativas), el esquema organizativo de la clase (actividades de contextualización o introductorias, actividades de presentación, de práctica, de aplicación, de transferencia y actividades autónomas y creativas), las destrezas (actividades de comprensión y expresión oral y actividades de comprensión y expresión escrita) y los contenidos de la lengua.

En realidad, en la primera clasificación queda incluida la propuesta de Sánchez Pérez (2004). Por este motivo, en nuestro análisis de este aspecto, tomamos como base la última tipología de Richards y Lockart (1998). Además, consideramos factores como

el número de actividades por sesión, la secuenciación, la diversidad y la variedad, la creatividad, la naturaleza interactiva de las actividades y los objetivos que persiguen, sin olvidarnos de los criterios de coherencia, claridad y adecuación que han de regir las actividades, tanto en relación a los contenidos, como a los objetivos<sup>43</sup>.

Para terminar, recogemos aquí la definición de actividad propuesta por Sánchez Pérez (2004), puesto que viene a ser un resumen de casi todo lo dicho hasta el momento:

Una actividad es cada una de las acciones unitarias (unidades de acción) mediante las cuales se lleva a cabo la enseñanza en el aula. Dicha acción está integrada por dos elementos que se necesitan mutuamente: los objetivos de tal acción y los medios a través de los cuales se pretende lograr esos objetivos. Ambos elementos constituyen la naturaleza o esencia de una actividad [...].

La actividad constituye, por tanto, el último eslabón en el que los objetivos generales se desmenuzan en elementos identificables y manejables. En este sentido debe ser considerada como la unidad básica de trabajo eficaz. (Sánchez Pérez 2004: 161)

#### 4.1.3.3. LOS MATERIALES

Los materiales que se usan en la clase constituyen otro de los elementos fundamentales para la comprensión y asimilación de los contenidos, así como para la consecución de los objetivos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de las lenguas segundas o extranjeras. Sirven de ayuda tanto al profesor como al alumno, están relacionados directamente con las actividades e inciden forzosamente en la motivación. Además, en muchas ocasiones, son el soporte de la estructura de la clase y de la práctica o presentación de contenidos. Sánchez Pérez (2004: 77) entiende por materiales de clase «todos aquellos elementos que se ponen a disposición del alumno para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje y que constituyen el objetivo de este».

Normalmente el docente suele estar sujeto a una serie de exigencias curriculares que le obligan al uso de unos determinados instrumentos de trabajo, así como a la adopción de un tipo de metodología concreta. Es el caso que se da, por ejemplo, en la enseñanza reglada en los niveles básicos o secundarios en Portugal, donde el educador ha de adoptar obligatoriamente un manual para sus clases y ha de seguir las directrices metodológicas propuestas por el ministerio de educación. Actualmente, las directrices curriculares seguidas por los organismos de enseñanza se basan en los supuestos del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002), que está dirigido a un

---

<sup>43</sup> Véase el anexo 1 (página 738), en el que se recogen las unidades de análisis de las actividades dentro del contexto en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.

aprendizaje fundamentado en el aspecto comunicativo de la lengua y por tareas, reflejado en las metodologías comunicativas y el enfoque por tareas.

Ahora bien, la obligatoriedad del libro de texto no supone la inexistencia de libertad a la hora de adaptar o introducir material nuevo o complementario en las clases. No obstante, esto no significa que el profesor trabaje paralelamente al currículum, se trata más bien de hacer ajustes o conciliar las propuestas oficiales y los intereses o exigencias particulares de cada grupo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta el método comunicativo, la elaboración de materiales ha de responder a parámetros como la variedad, la actualidad, las necesidades de los educandos y la realidad comunicativa. En este sentido, han de ser materiales que se usen en actividades cercanas a la realidad comunicativa, puesto que esto repercute en el fomento de la motivación del alumno, quien, en muchas ocasiones, acaba por asumir una postura positiva, negativa o neutra ante el aprendizaje de la L2/LE, promovida por el tipo de material o de actividad que se realiza en clase.

En definitiva, asumiendo las palabras de Sánchez Pérez (2004: 91-93), podemos decir que «la motivación está también relacionada con aspectos como la autenticidad de los materiales, el interés que estos son capaces de suscitar, la variedad que aportan y su proximidad o lejanía en relación con las expectativas de quien aprende».

Así pues, con el fin de crear materiales que resulten motivadores, cualquier docente o autor de materiales debería atender a una serie de criterios. Para Fernández López (2003: 207-210), a la hora de elegir o crear materiales, hay que observar los principios relacionados los elementos siguientes:

- El enfoque metodológico.
- Los objetivos, los contenidos y las situaciones.
- La lengua.
- El proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Los recursos lingüísticos.
- Las estrategias y actitudes.
- Los materiales complementarios del manual.

En la enseñanza de L2/LE y de E/LE podemos distinguir dos modalidades de materiales, los relacionados con los aspectos didácticos, los contenidos y los objetivos

de la lengua (manuales y libros de texto, canciones, películas, etc.) y material audiovisual o relacionado con los recursos tecnológicos (Cd., ordenador, retroproyector, pizarra interactiva, internet, etc.). En ambos casos, son imprescindibles las muestras procedentes de la realidad y de la vida cotidiana, así como su adecuación a las características de los alumnos, corrección, diversidad e integración en la clase.

Es necesario advertir que no debemos caer en una utilización abusiva de los materiales; tampoco es necesario prescindir o sustituir unos por otros, como suele ocurrir con la pizarra, muchas veces sustituida u olvidada en virtud del uso del PowerPoint, plataformas moodle, etc. Es verdad que nuestras clases tienen que adaptarse a las nuevas tendencias y demandas sociales, por ello casi todos los libros de texto de E/LE, vienen acompañados con soportes audiovisuales. Además, no podemos dejar pasar por alto la introducción actual en la enseñanza de los manuales electrónicos. No obstante, a pesar de la obligatoriedad que supone tener que adoptar un manual, no podemos olvidar la siguiente advertencia que nos hace Fernández López (2003):

[...] conviene tener presente que es un instrumento más al servicio de unos objetivos concretos de aprendizaje y que terminar un libro en clase o no terminarlo no equivale a haber conseguido los objetivos. [...] es un apoyo que da seguridad a los alumnos y es una ayuda inestimable para los profesores [...] pero ningún libro de texto se adapta totalmente a todos los grupos de clase posibles y aun en el caso de que se trabaje con el que cumple con todos los criterios, siempre será necesario adaptarlo, completarlo, actualizarlo y escapar de él siempre que algo interesante entre en la clase. (Fernández López 2003: 211)

En nuestro análisis sobre los materiales usados en clase, vamos a tener en cuenta, a partir de las ideas presentadas aquí, factores como la adecuación, la corrección, la selección, la diversidad y la variedad, la creatividad y la integración de los materiales en la/s unidad/es didáctica/s y en las actividades<sup>44</sup>:

- Adecuación a los objetivos de las programaciones del centro, al tipo de metodología adoptada.
- Adecuación al nivel de enseñanza, la edad y los intereses del alumno.
- Selección adecuada y coherente.
- Diversidad, variedad y creatividad.
- Integración de los materiales dentro de cada unidad.
- Corrección.

---

<sup>44</sup> Véase el anexo 1 (página 739), en el que se recogen las unidades de análisis de los materiales dentro del contexto en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.

#### 4.1.3.4. LA CORRECCIÓN

La corrección, el error y el tratamiento o la importancia que el profesor da al error son elementos clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua segunda o extranjera. A través del error el alumno toma conciencia del desarrollo de su inteligencia y es capaz de proceder al autoaprendizaje. Ahora bien, para ello es necesario que, tanto docente como discente, den un valor positivo al error y a su corrección.

Esta idea del error como algo positivo no es nueva, a través de las publicaciones de Corder (1967) se toma conciencia del carácter positivo del error y de su inevitabilidad y necesidad en el desarrollo del aprendizaje de la lengua. No obstante, la mayor parte de los estudiantes, aún hoy en día, no participa de esta concepción sobre el error. De hecho, sigue expresando el miedo a equivocarse o ser reprendidos por ello, lo que resulta lógico si tenemos en cuenta que, en la enseñanza tradicional, equivocarse era algo que no debía suceder y suponía que el alumno no aprendía.

En esta materia, la actitud del enseñante es clave, puesto que es responsabilidad suya explicar y demostrar a quien aprende que el error forma parte de su proceso de aprendizaje y que, necesariamente, ha de equivocarse para poder rectificar y ser consciente de lo que aprende. Cometer errores y trabajar con ellos es algo válido y eficaz; sin embargo, al mismo tiempo que, como educadores, ayudamos al estudiante a tomar conciencia del carácter del error, tenemos que evitar que las clases se conviertan en una constante corrección, lo que acabaría teniendo un efecto perjudicial, tanto en la producción lingüística del alumno, como a nivel psicológico, provocando inhibición y rechazo (Aznar Juan 1998). De ahí, la importancia en la manera de corregir y el tratamiento que se haga del error.

Fernández López entiende la corrección como «la llamada de atención directa y puntual sobre el error» (Fernández López 2003: 187) y esta llamada de atención puede ser positiva o negativa según las reacciones adversas o no que provoque en los estudiantes. En este sentido, la corrección tiene una dimensión relacionada con la producción lingüística y otra con el aspecto psicológico:

[...] El alumno que es corregido de manera adecuada, no para ser humillado ni para poner de manifiesto su ignorancia, reaccionará positivamente y la corrección será un reactivo positivo en la construcción de sus conocimientos. Las correcciones que intenten poner en evidencia las debilidades del alumno tendrán, por el contrario, efectos negativos en cuanto que afectarán de manera negativa a su propia estima y autoevaluación, bloqueando el aprendizaje o dificultándolo. (Sánchez Pérez 2004: 148)

Por tanto, es necesario que el propio docente tenga clara su actitud ante los errores y cómo se la hace saber a sus alumnos. Además, ha de ser consciente de que la carga de la corrección no es solo suya, pues ha de incentivar al estudiante para que indague sobre sus propios errores y proceda a la autocorrección, posibilitando el autoaprendizaje y dividiendo, así, la responsabilidad y el protagonismo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE (Aznar Juan 1998). De esta manera, se hace necesario que el profesor tenga clara no solo su postura ante el error, sino cuándo, cómo y qué es necesario corregir.

Relacionada con la expresión oral y el cuándo se ha de corregir, hay que tener presente si la corrección causa una interrupción del discurso del alumno, impidiendo el desarrollo de una idea y provocando el bloqueo de la comunicación, o si, por el contrario, le ayuda a desarrollarlo mejor (cuando se le dan las palabras que le faltan o se le corrige algún error que pueda llevar a confundir a los interlocutores). Sobre cómo corregir es necesario atender a las estrategias usadas por el docente, como, por ejemplo, la reproducción y el énfasis en el error cometido o la repetición de la forma correcta. En cuanto al qué corregir, este parámetro depende directamente de los contenidos y los niveles de aprendizaje.

Relacionada con la expresión escrita, el cuándo atañe a las tareas y las actividades en las que se practica esta destreza, el qué y el cómo dependen de los niveles componenciales que deben tenerse en cuenta (adecuación, estructura, gramática, léxico y ortografía) y de las propuestas o modos de corrección<sup>45</sup>.

Tomando como base lo que se acaba de apuntar con respecto al error, en las observaciones y el análisis de las clases que forman parte del corpus recogido para esta tesis, atendemos a la frecuencia de corrección por parte del profesor, a la visión que se tiene del error y su tratamiento en el aula, así como a la tendencia o no del alumno a la autocorrección, los elementos o niveles que se corrigen y la forma o estrategias utilizadas para hacerlo<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> En el artículo “La producción escrita. Una propuesta para la corrección” (Aznar Juan 1998: 42-47), exponemos detalladamente los parámetros que deben considerarse en la corrección de la expresión escrita y los criterios para su evaluación, y presentamos una propuesta metodológica para la corrección.

<sup>46</sup> Véase el anexo 1 (página 739), en el que se recogen las unidades de análisis de la corrección dentro del contexto en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.

#### 4.1.3.5. LA EVALUACIÓN

La evaluación, al igual que ocurre con la corrección, es un elemento indispensable dentro del proceso educativo. Además, no solo acompaña la enseñanza/aprendizaje del alumno desde el principio del año lectivo hasta que este acaba, sino que proporciona al docente los datos necesarios que le permiten tomar decisiones con respecto al currículo de la materia que enseña. En este sentido, la evaluación no puede verse como aquellos momentos aislados en los que el profesor manda hacer un examen a los alumnos. Tampoco se puede entender la evaluación como la medida que nos permite cuantificar en valores, más o menos exactos, los conocimientos que poseen los estudiantes.

Esta última concepción de la evaluación, entendida solo como el instrumento que nos permite medir conocimientos, en cierto modo se opone a la concepción dominante en las metodologías de corte comunicativo, donde, según apunta Ceular (1992: 153), la evaluación es parte del proceso de enseñanza/aprendizaje y su objetivo «no es solo el producto (el qué se aprende), sino también las actividades por medio de las que se adquiere la competencia comunicativa (el cómo y cuándo se aprende)».

Si nos atenemos a la definición de evaluación que nos ofrece el *Diccionario de la lengua española* (DRAE) (2001: 1012), podemos observar que, en una primera acepción, la evaluación es «acción y efecto de evaluar» y, en una segunda acepción, se identifica con el «examen escolar».

En la entrada “evaluar”, este mismo diccionario (DRAE 2001: 1012), en un primer momento, define el término como «señalar el valor de algo» y, en la tercera acepción, evaluar es «estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos».

En las definiciones del DRAE, propuestas para los términos evaluación y evaluar, se trata la evaluación como un proceso que implica tanto el resultado cuantificado o numérico de los conocimientos, como la valoración de las aptitudes y de las capacidades de los alumnos. En este mismo sentido se pronuncia Fernández López (2003: 197), para quien la evaluación está relacionada con la valoración del trabajo del alumno, en lo que respecta a la consecución de los objetivos de la asignatura, y sirve para orientar el trabajo docente/discente:

El concepto de evaluación que asume tiene que ver con la «etimología de la palabra, de dar “dar valor”, de valorar el trabajo y la consecución de unos objetivos, así como de favorecer en tiempo real la superación de las sucesivas etapas, ya sea orientando o reorientando la tarea (del alumno y del profesor) – evaluación formativa-, o expresando un juicio sobre el nivel del alumno –evaluación sumativa-. (Fernández López 2003: 197)

Por su parte, el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002: apartado 9.1.) entiende la evaluación como la «valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario», aunque reconoce que se trata de un proceso amplio, que va más allá de la medición o valoración de la competencia o dominio de la lengua. Así, en este documento, se mantiene que en un programa de lenguas «se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.».

En nuestro caso, atendiendo a lo expuesto hasta ahora, entendemos la evaluación del modo en que lo hacen Fernández López (2003: 197) y el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002: apartado 9.1.). De esta forma, consideramos la evaluación como un instrumento didáctico que ayuda al docente y al discente. A través de la evaluación el docente es capaz de organizar y dirigir su labor, garantizando la calidad pedagógica, y el discente puede mejorar y estimular su aprendizaje. Por otro lado, al hablar de evaluación también lo hacemos de un proceso que sirve para recoger la información que, tras ser analizada por el profesor, nos permite conocer en qué punto se encuentra el desarrollo del año escolar.

Dentro del proceso de evaluación es necesario tener en cuenta el qué evaluar, para qué, cómo y cuándo. El qué evaluar, según Fernández López (2003: 197), tiene que ver directamente con los objetivos de la asignatura y del curso. Así, el valor de la evaluación está directamente relacionado con la coherencia o incoherencia de esta con respecto a los objetivos previstos.

Para establecer los parámetros que han de ser evaluados es necesario acudir a los programas de las asignaturas, donde se especifican los objetivos, los contenidos, las destrezas y las metodologías que se deben seguir a lo largo del periodo escolar. Asimismo, normalmente, en los programas de enseñanza y, también, de enseñanza de lenguas extranjeras en Portugal, se indican los parámetros que tienen que ver tanto con el área del saber, como con la del saber ser y del saber estar. Así, por ejemplo, se tiene en cuenta si el alumno cumple las reglas y normas establecidas por el colegio y el profesor, si es puntual y asiduo, si participa en clase, etc.



Con respecto al para qué evaluar solo queremos destacar que sería positivo que el docente consiguiese mostrar al alumno que la evaluación tiene una finalidad práctica y de aprendizaje, además de servir para saber si se consiguen los objetivos propuestos por los programas y por el docente. Esto es, sería interesante que el alumno fuese capaz de comprender que la evaluación no es solo un examen con una nota, al que, muchas veces, se le tiene algo de miedo.

En cuanto al cómo evaluar, hay que tener en cuenta los tipos de evaluación y los instrumentos que sirven para evaluar. Los tipos de evaluación que señala el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002: apartado 9.3.) son la evaluación del aprovechamiento o con referencia a la norma, la evaluación con referencia un criterio o del dominio, la continua o la que se hace en un momento concreto, la formativa o sumativa, la directa o indirecta, la de la actuación o de los conocimientos, la subjetiva u objetiva, la de valoración mediante escalas o mediante listas de control, la de impresión o la valoración guiada, la evaluación en serie o por categorías y la realizada por otras personas o la autoevaluación.

De todos los tipos de evaluación propuestos por el MERC (Consejo de Europa 2002), Fernández López (2003: 198), específicamente para el ámbito de la enseñanza básica y secundaria portuguesa, sostiene que la evaluación más adecuada es la formativa, continua, cualitativa e integrada en el proceso de aprendizaje.

Según el MERC (Consejo de Europa 2002: apartado 9.3.), la evaluación continua es el reflejo del trabajo del alumno a lo largo de todo un semestre. La evaluación formativa supone el «acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación afectiva que da a los alumnos».

Otros dos tipos de evaluación, que también es necesario considerar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua, son la evaluación sumativa y la evaluación diagnóstica. La evaluación sumativa tiene como objetivo obtener una clasificación cualitativa o cuantitativa del alumno. La evaluación diagnóstica está orientada a la valoración de las capacidades de los estudiantes y tiene un fin orientativo.

El docente, para evaluar, puede recurrir a instrumentos como el portfolio, entrevistas, pruebas y textos escritos, escalas de observación, listas de control, juegos de simulación, exposiciones orales, diarios de clase, etc.

El cuándo evaluar se relaciona con el tipo de evaluación, si es continua o final, y con los diferentes periodos de cada curso escolar.

Por último, Fernández López (2003: 204-205) propone los siguientes niveles de evaluación, cuyo grado de dificultad se especifica en los programas de cada curso:

- Nivel pragmático: eficacia comunicativa.
- Nivel discursivo.
- Uso de la lengua.
- Nivel formal.
- Nivel expresivo.
- Nivel estratégico.

Así pues, basándonos en todo lo expuesto sobre la evaluación, para la observación y el análisis de este parámetro en las sesiones de enseñanza recogidas en el corpus de esta tesis, nos atenemos a la definición presentada en este apartado y tenemos en cuenta qué es lo que evalúan los docentes portugueses de E/LE, cuál es el tipo de evaluación que aplican y los instrumentos de los que se sirven para evaluar, en qué momentos del periodo escolar se lleva a cabo la evaluación y cuáles son los criterios que se siguen<sup>47</sup>.

#### 4.2. EL EMISOR, EL RECEPTOR, EL CANAL Y EL CÓDIGO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

El proceso comunicativo que tiene por objeto la enseñanza y el aprendizaje se caracteriza por la existencia de una intención docente que se materializa en lo que Titone (1986) denomina “acto didáctico”. En este sentido, se puede decir que el acto didáctico es un acto comunicativo.

De acuerdo con este planteamiento, Rodríguez Diéguez (1985) especifica que todo acto didáctico, además de poseer un carácter comunicativo y de tener una intención perfectiva, se produce dentro del ámbito institucional. Para que la comunicación, dentro de este ámbito, sea eficiente es necesario que se haga un uso eficaz de las variables relacionadas con el contexto o el referente del acto didáctico, el código o los códigos que sirven para la producción del discurso, las actividades implicadas en el mensaje, la

---

<sup>47</sup> Véase el anexo 1 (página 740), en el que se recogen las unidades de análisis de la evaluación dentro del contexto en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.

estructura y la secuencia del mensaje y el contacto que se establece, a través del canal, entre el emisor y el receptor (Rodríguez Diéguez 1985: 93).

Según las variables que acabamos de señalar y la definición de acto didáctico, los elementos del proceso comunicativo de la enseñanza/aprendizaje serían el emisor, el receptor, el canal, el código, el mensaje y el contexto<sup>48</sup>. Estos elementos también se pueden encontrar en el entorno específico del aula de L2/LE y de E/LE. Concretamente, en las clases de L2/LE, la comunicación se efectúa, principalmente, a través de las realizaciones de discurso oral, por tanto, las unidades que indicamos y que forman parte del proceso comunicativo se hallan, igualmente, en el DO producido en contexto del aula<sup>49</sup>. Así, el emisor, el receptor, el canal, el código y el contexto son componentes fundamentales, ya sea del proceso de la comunicación o del propio DO de profesor de L2/LE y de E/LE.

Atendiendo a lo que acabamos de exponer, consideramos entre las unidades de observación para la investigación del DO del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE los elementos del proceso comunicativo mencionados. De este modo, en este apartado, tratamos las cuestiones relacionadas con el emisor, el receptor, el canal y el código en el DO del profesor aplicado a la enseñanza/aprendizaje de L2/LE. Dividimos esta parte del capítulo en tres subapartados; el primero lo dedicamos al emisor, el segundo tiene que ver con el receptor y el tercero atiende a las consideraciones sobre el canal y el código en el discurso oral del docente de lenguas segundas y extranjeras.

---

<sup>48</sup> Estas unidades coinciden con los elementos de la comunicación lingüística propuestos ya por Saussure (1993), quien, como es bien sabido, distinguía tres partes del proceso comunicativo: los acontecimientos anteriores al acto de hablar, los acontecimientos posteriores y el propio acto de hablar. Las tres partes suponen la existencia de un individuo que habla, otro que escucha, el medio por el que se transmite el mensaje y un contexto extralingüístico.

Por otro lado, para Shannon y Weaver (1949), en el ámbito de la Teoría de la información, en la comunicación, una fuente de información, a través de un transmisor y por medio de un canal, envía un mensaje, que ha sido previamente codificado, a un destinatario. Además, en el transcurso de emisión y recepción de la información, es posible que el mensaje se distorsione, esto es lo que los autores denominan “ruido”.

Este último modelo es el que, según Suso López y Fernández Fraile (2001: 80), adoptan, de manera generalizada, los lingüistas.

<sup>49</sup> Recuérdese a este respecto lo apuntado en el apartado 2.1. del segundo capítulo, dedicado al discurso oral, el aula y el docente de lenguas segundas y extranjeras.

#### 4.2.1. EL EMISOR EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

En la segunda acepción del *Diccionario de la lengua española* (2003: 882-883) se define el emisor como la «persona que enuncia el mensaje en un acto de comunicación». De manera similar, Escandell (2004: 183), desde una perspectiva pragmática, especifica que se trata del «hablante que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito».

A partir de las definiciones presentadas, podemos relacionar emisor y hablante, lo que nos sitúa en el ámbito de la comunicación humana y nos lleva a suponer que quien habla ha de tener no solo el conocimiento de la lengua, sino también una intención comunicativa específica. Frente a esta concepción del emisor como hablante encontramos otras posturas en las que el emisor es la fuente a partir de la cual se emite el mensaje, sin que sea necesario que el acto de comunicar suponga una determinada intencionalidad<sup>50</sup>.

Dentro del contexto de la enseñanza/aprendizaje y, en concreto, en el aula de L2/LE, atendiendo a las definiciones expuestas, consideramos el emisor desde la perspectiva de la comunicación humana. Esto es, el emisor, a través del habla, se sirve del conocimiento de la lengua para emitir una información que responde a uno o varios propósitos concretos.

El objetivo principal de la clase de L2/LE es conseguir que se produzca el aprendizaje del alumno. Por un lado, esta finalidad obliga al docente a crear las oportunidades adecuadas para que el discente aprenda. Por otro lado, el aprendizaje del alumno está sujeto a la transmisión de conocimientos, según los objetivos y los contenidos propuestos en el currículum de enseñanza/aprendizaje. La responsabilidad de crear oportunidades de aprendizaje y de que la transmisión de contenidos se realice recae en el profesor, quien cumple su misión, principalmente, haciendo uso de su discurso oral. Por tanto, el emisor en el DO del profesor de L2/LE es el propio docente.

Al profesor se le han ido atribuyendo diferentes papeles y funciones a lo largo de la historia, según la evolución de los estudios realizados sobre el tema, las diferentes corrientes metodológicas, la cultura, las relaciones sociales o el propio sistema

---

<sup>50</sup> Esta es la postura que se defiende, sobre todo, en la teoría de la información.

educativo. Martín Peris (1998: 89-92) señala que, en esta evolución, intervienen los resultados de las investigaciones relacionadas con los siguientes factores:

- a) El desarrollo de la enseñanza comunicativa.
- b) El estudio de las condiciones del aula como un lugar de comunicación y de aprendizaje.
- c) Las propuestas de autonomía y de desarrollo de estrategias.
- d) Las teorías generales sobre el aprendizaje y su aplicación al aprendizaje.
- e) Los estudios de adquisición de segundas lenguas.
- f) El papel de la intervención didáctica: superación del método.

Richards y Lockhart (1998: 94 y ss.), entre los factores que determinan la manera en que el profesor proyecta y desarrolla su trabajo, distinguen los de carácter institucional, los que reflejan el método y la visión del educador sobre la enseñanza y los relacionados con las dimensiones culturales que tienen que ver con la imagen del propio docente, el alumno y la enseñanza/aprendizaje.

Los papeles del profesor que reflejan aspectos institucionales se resumen, según Richards y Lockhart (1998: 95), en los siguientes puntos:

- Analista de necesidades. El profesor ha de analizar las necesidades de los alumnos y, a partir de los resultados obtenidos, planificar y desarrollar su actuación.
- Responsable del currículo. El profesor ha de basar su programa en las necesidades de los alumnos.
- Elaborador de material. El profesor ha de elaborar sus materiales didácticos y usar el libro de texto solo si decide hacerlo.
- Orientador. El profesor ha de dar consejo y orientar a los alumnos con problemas.
- Tutor de profesores. El profesor ha de orientar a otros docentes con menos experiencia profesional.
- Miembro de un equipo. El profesor ha de trabajar en equipo.
- Investigador. El profesor ha de realizar investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.
- Profesional. El profesor ha de continuar su desarrollo profesional.

Richards y Lockhart (1998: 97) destacan que el papel del profesor depende del tipo de método que aplique en el aula y señalan que, a pesar de que no todos los educadores asumen que siguen un tipo de metodología concreta, la mayoría de los docentes han sido formados dentro de unos parámetros determinados que influyen en la manera en que ejecutan sus clases.

La visión que el profesor tiene sobre su papel en la clase influye en las dimensiones siguientes:

- Organización y control de la clase. Manera en que los profesores establecen los hábitos, los procedimientos y las reglas de la clase y manera en que colocan a los alumnos.
- Control del profesor. Manera en que el profesor consigue un nivel aceptable de aprendizaje del alumno.
- Currículo, contenidos y planificación. Manera en que los profesores abordan la planificación, organización y estructura de las clases.
- Estrategias de enseñanza. El enfoque y las actividades que utiliza el profesor en clase.
- Técnicas de motivación. Las estrategias del profesor para motivar y crear un clima agradable en clase.
- Filosofía de evaluación. Los procedimientos de evaluación que utiliza el profesor en clase.

Richards y Lockhart (1998: 101)

Sobre las dimensiones culturales del papel del profesor, Richards y Lockhart (1998: 102) sostienen que los factores culturales influyen en el propio sistema educativo, en la relación que se establece entre profesor-alumno y en las expectativas y el papel del docente.

Los factores que acabamos de describir están en estrecha relación con los elementos que, para Williams y Burden (1999: 57), debe tener una buena enseñanza. Estos elementos se resumen como exponemos a continuación:

- Crear un ambiente relajado y agradable en el aula.
- Mantener el control en el aula.
- Presentar el trabajo de forma que interese y motive.
- Crear las condiciones que ayuden a los alumnos a comprender el trabajo.
- Aclarar lo que tienen que hacer y conseguir los alumnos.
- Considerar lo que se puede esperar del alumno.
- Prestar ayuda a los alumnos que tienen dificultades.
- Estimular a los alumnos para que eleven las expectativas propias.
- Desarrollar relaciones personales maduras con los alumnos.

Está claro que no se puede desvincular la actuación docente de las instituciones en las que se imparte la enseñanza y de las metodologías imperantes. Así, de la imagen tradicional del profesor se pasa a otra visión, totalmente diferente y casi contrapuesta, en la enseñanza comunicativa de la lengua. La primera lo retrata como alguien dominador y que ostenta el protagonismo, centrado en las propuestas de los libros y los manuales, donde prevalece la ausencia de interacción, y que considera el error como algo negativo. En la segunda, el alumno adquiere protagonismo y prevalece la libertad para adaptar materiales del propio libro de texto o de otros libros. El educador, en la enseñanza comunicativa de la lengua, es visto como intermediario y facilitador, y la interacción y la consideración positiva del error pasan a ser factores fundamentales del aprendizaje.

Este cambio de perspectiva acerca de la figura docente es descrito por Fernández López (2003) de la manera siguiente:

El profesor deja de ser la enciclopedia, el controlador, el juez para ser la persona que está atenta a las necesidades de sus alumnos, que motiva, suscita, da pistas; observa los procesos, negocia u es capaz de adaptarse a nuevas soluciones, despegándose del libro de texto y de sus prácticas habituales, lo que supone, eso sí, una mayor preparación profesional. (Fernández López 2003: 22)

Por su parte, Sánchez Pérez (2004: 43-44) señala que el protagonismo del educador se subordina a su carácter mediador entre el alumno y el contenido que se quiere transmitir. Es precisamente esa condición mediadora la que «ayudará a acercar el saber a los discípulos, a presentárselo de manera más asequible y diáfana» (Sánchez Pérez 2004: 44) y la que supone que el docente sea más bien un facilitador, «alguien

que hace posible que un determinado producto sea accesible a otros» (Sánchez Pérez 2004: 44).

Estas consideraciones sobre el profesor conducen a que tenga que asumir responsabilidades con respecto a la actitud que toma ante la materia que enseña y su cultura, al conocimiento de los contenidos y la metodología (o metodologías) que utiliza, a la organización de la clase, al dominio emocional y autodominio en el aula, a la relación y la interacción que se establece con y entre los alumnos, al fomento de la autonomía en el aprendizaje y del interés, a la clarificación y resolución de dudas y a la corrección y la evaluación.

En el apartado 6.3.4. del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002) se resume la labor docente del siguiente modo:

A los profesores se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, [...] que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del proceso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y los formadores de profesores. (Consejo de Europa 2002: apartado 6.3.4.)

Por otra parte, no podemos olvidar las exigencias de los planes curriculares, propuestos por los ministerios de educación, en los que el profesor es responsable del desarrollo de las capacidades individuales y sociales de los estudiantes, como son la creatividad, el espíritu de trabajo o la solidaridad. Además, tiene que hacer un seguimiento de los problemas particulares del alumno y de los casos especiales, así como de las situaciones relacionadas con el ámbito social o familiar que afectan al aprendizaje. Igualmente, es responsable del abandono escolar y actúa como una especie de árbitro en la resolución de los conflictos disciplinarios.

En tono de humor, pero reflejando de una forma muy realista la naturaleza del cometido del profesor de español, Forges<sup>51</sup> resume el papel del docente de E/LE de la siguiente manera:

---

<sup>51</sup>En <http://filologiaclasica.blogspot.com/2007/11/qu-es-un-profesor.html>, publicado el 12 del noviembre de 2007. [Fecha de consulta: 10 de julio de 2009].





Figura 3.- El papel que desempeña el docente de español como lengua segunda o extranjera  
Fuente: Forges (2007)

En general, podemos afirmar que el trabajo docente y la función del profesor están relacionadas con múltiples factores que exceden los límites del aula y que responden a las exigencias no solo del medio en el que se desarrolla el proceso educativo, sino también del ámbito sociocultural y del propio sistema de enseñanza. Rachel (2008: 92) sintetiza la actividad docente, los elementos básicos de su trabajo y la relación que existe entre estos elementos de la siguiente manera:

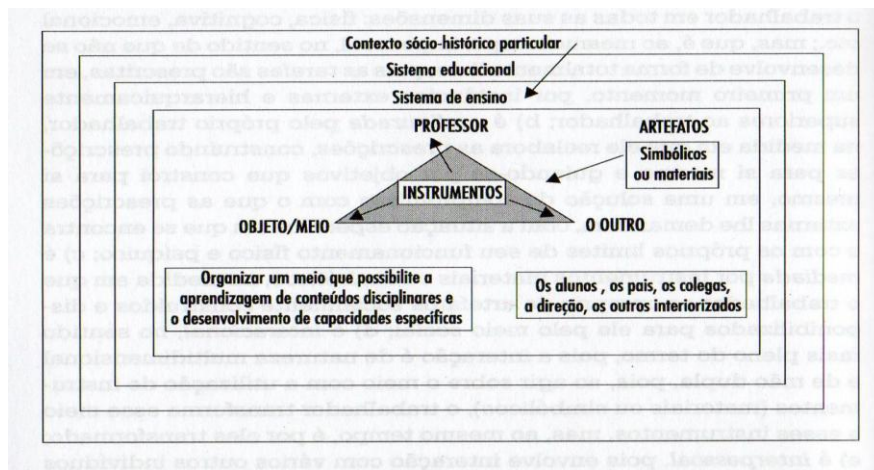


Figura 4.- Elementos básicos del trabajo del profesor  
Fuente: Rachel (2008: 92)

Por lo que respecta a las variables que afectan al docente, Sánchez Pérez (2004: 143-149) señala ocho principales: la figura y el aspecto del profesor, su actitud, la organización y dirección de la clase, el liderazgo y el protagonismo que asume, la claridad en sus exposiciones, el refuerzo y la corrección, y el entusiasmo y el humor.

Sobre la figura y el aspecto del docente, Sánchez Pérez (2004: 143) destaca la posición “comprometida” del profesor, por ser el centro de atención de todas las miradas. La forma en que el docente se presenta ante los alumnos (manera de vestir, gestos, cometarios, forma de estar, etc.) produce efectos determinados en los discentes. Ante esto, el autor plantea la posibilidad de que el profesor observe las características de los alumnos y sus gustos y, en la medida de lo posible, se adapte a ellos.

La actitud del educador, hacia los alumnos y hacia la lengua y la cultura de la lengua que enseña, pueden provocar el rechazo o la aceptación del discente con respecto a la materia desde el principio del periodo escolar. El docente, desde una actitud positiva, ha de conseguir que la aceptación sea mayor que el rechazo (Sánchez Pérez 2004: 144).

Relacionado con la actitud positiva del educador está su entusiasmo. Junto con el humor, el entusiasmo es un factor determinante en la enseñanza y el aprendizaje, puesto que ayuda a la creación de una ambiente favorable (Sánchez Pérez 2004: 148).

La organización y dirección de la clase ha de responder a la finalidad de conseguir que el aprendizaje se produzca de la forma más eficaz posible. Esto, según Sánchez Pérez (2004: 146), está estrechamente relacionado con el aprovechamiento y la buena administración del tiempo en el aula. Al profesor le corresponde planificar las actividades de la clase para que se aproveche todo el tiempo que ha sido dedicado a la sesión de enseñanza/aprendizaje.

El liderazgo y el protagonismo del docente se manifiestan, por un lado, en la responsabilidad y el papel que asume en el proceso educativo y, por otro, en el espacio de intervención que deja al alumno en la clase. En este sentido, el profesor tiene que facilitar el aprendizaje eficaz, para lo cual ha de dominar la materia que imparte en cada clase y ha de saber gestionar los recursos que conducen a una instrucción educativa adecuada (Sánchez Pérez 2004: 146-148).

Relacionado con la gestión, la organización del aula y el liderazgo y el protagonismo del profesor, se encuentran la claridad expositiva del docente y la corrección y el refuerzo sobre la materia en clase. Es importante que el educador sepa articular sus conocimientos y los exponga de forma clara y organizada. Para esto, además, es preciso que el docente de LE conozca perfectamente y domine la lengua que enseña.

En cuanto al refuerzo, Sánchez Pérez (2004: 148) afirma que la consolidación del conocimiento se consigue cuando, a través de la repetición, principalmente, se refuerza la materia estudiada.

Por lo que respecta a la corrección, el autor mencionado (Sánchez Pérez 2004: 148) sostiene que el estudiante ha de ser corregido de forma positiva, sin que sea humillado, ni se ponga de manifiesto su ignorancia, ya que, si esto ocurre, se pueden producir efectos negativos en el alumno que lo lleven a una pérdida de autoestima, lo que resulta en el bloqueo del proceso de aprendizaje.

En general, de todo lo expuesto sobre el profesor como emisor del discurso oral, las variables que afectan a la figura del docente en el proceso educativo pueden resumirse en los aspectos relacionados con el papel y la actitud del profesor ante la enseñanza de la lengua y ante los alumnos, el uso que el docente hace de los materiales de enseñanza, el conocimiento que posee de los contenidos y la claridad en que los expone, la forma en que organiza y estructura la clase, el método de enseñanza que pone en práctica, el tipo de relación que establece con el estudiante y la manera en que los incentiva y motiva para el aprendizaje, la intervención del profesor en la elaboración de materiales y en el currículo de la asignatura, el dominio y autodomínio del docente en clase y la manera en que orienta, estimula, corrige y evalúa al alumno.

Como consecuencia de las consideraciones que acabamos de especificar sobre el profesor y la función que desempeña en las clases de E/LE, en nuestro análisis observamos y analizamos los aspectos que recogemos a continuación<sup>52</sup>:

- a) El papel del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y ante el alumno.
- b) La actitud docente ante la materia y la cultura de la lengua que enseña.
- c) La interacción del profesor con el alumno.
- d) El uso del docente de los materiales audiovisuales y de las actividades en clase.

---

<sup>52</sup> Véase el anexo 2 (páginas 741-743), en el que se recogen las unidades de análisis del profesor como emisor en el discurso oral producido en el aula de lenguas segundas y extranjeras.

- e) El dominio emocional del profesor en clase y el autodomínio:
  - Relación que establece con los estudiantes.
  - Creación de un clima propicio de trabajo.
  - Control de situaciones problemáticas y respuesta a situaciones imprevistas.
  - Preocupación por el alumno: integración y participación.
  - Responsabilidad con respecto a los discentes y las clases asignadas.
  - Clarificación y resolución de dudas.
  - Promoción del interés por la materia.
- f) La manera que tiene el docente de organizar y dirigir la clase.
- g) La postura y la distancia interpersonal que mantiene el profesor con respecto a los alumnos.
- h) Los conocimientos que posee el profesor sobre la materia que enseña y su cultura.
  - Uso correcto de la LE.
  - Competencia lingüística, comunicativa y científica.
  - Dominio gramatical, léxico, funcional, cultural y fonético.
  - Dominio de las destrezas comunicativas.
- i) El enfoque o método de enseñanza/aprendizaje usado por el profesor en clase y el tipo de manual elegido.
- j) El modo en que el docente incentiva el desarrollo de la autonomía del alumno para el aprendizaje.

#### 4.2.2. EL RECEPTOR DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

El receptor, al igual que ocurre con el emisor, puede entenderse en el sentido en el que lo hace la teoría de la información o desde el punto de vista de la comunicación humana. Desde la primera perspectiva, el receptor transforma la señal que recibe para que pueda llegar al destinatario. Desde la segunda perspectiva, el destinatario es el receptor y es «en un acto de comunicación, [la] persona que recibe el mensaje» (DRAE 2003: 1929). Escandell (2004: 183) hace la diferencia entre destinatario y receptor y utiliza el término “destinatario” para referirse al «hablante al que se dirige el emisor». La autora excluye como destinatarios a los oyentes que, por casualidad, captan el

mensaje, por tanto, el receptor no es quien ocasionalmente escucha el mensaje, sino que se trata de alguien concreto a quien va dirigido un mensaje específico con una o varias intenciones determinadas.

En el contexto de la enseñanza y del aprendizaje, el destinatario de la información transmitida por el docente es el alumno o los alumnos. Del mismo modo, en el discurso oral del profesor de L2/LE, el receptor es, también, el alumno o los alumnos.

Para Moreno Fernández (2000a: 7-8), el alumno es el elemento clave en el proceso de la ASL. En él confluyen varias dimensiones: cognoscitiva, conativa o de conducta, social (edad) y psicosocial. Esta forma de ver al discente nos sitúa ante la que plantea, sobre todo, el método comunicativo de enseñanza de la L2/LE, donde el discente tiene un papel activo en el proceso educativo. No obstante, la función del alumno, al igual que ocurre con el profesor, ha ido variando a lo largo de la historia.

Nunan (2002: 82-83) señala que, en el momento actual, se está centrando la atención en el alumno como un individuo autónomo, responsable de su propio aprendizaje. Este autor sintetiza los diversos papeles del discente, según la evolución de las funciones del alumno a lo largo de la historia, en los siguientes puntos (Nunan 2002: 82):

- El alumno es el receptor pasivo de estímulos externos.
- El alumno es interactivo y negociador y es capaz de dar además de recibir.
- El alumno escucha y actúa ejerciendo poco control sobre el contenido del aprendizaje.
- El alumno se ve envuelto en una actividad social. El papel social e interpersonal del alumno no puede separarse de los procesos psicológicos del aprendizaje.
- El alumno debe ser responsable de su propio aprendizaje y desarrollar autonomía y habilidades para aprender a aprender.

Los aspectos expuestos por Nunan (2002) permiten observar cómo se pasa de una concepción pasiva del estudiante a otra más activa, dinámica y responsable. Esto tiene que ver con el cambio de una metodología de corte tradicional a otras que parten de concepciones psicológicas o comunicativas en la enseñanza/aprendizaje.

Dentro de la metodología comunicativa, destacando el valor del autoaprendizaje y el consecuente uso y aprendizaje de las estrategias, el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002) define al alumno como presentamos a continuación:

[...] son las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y estrategias [...] y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. [...] cuando la enseñanza termina, el aprendizaje tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. (Consejo de Europa 2002: apdo 6.3.5.)

En nuestro caso, atendemos a la consideración del alumno como un agente activo, eje del proceso de instrucción en la L2/LE, hecho que supone el reconocimiento de sus necesidades, así como de las variables que afectan al desarrollo de su aprendizaje. En este sentido, hay que tener en cuenta, también, el estilo cognitivo del discente y potenciar en él el uso de las estrategias que favorecen la autonomía. Estas consideraciones sobre el alumno son imprescindibles para las lenguas segundas y extranjeras, «porque los mecanismos lingüísticos solo se activan a partir de la necesidad de comunicar algo y solo se comunica de verdad aquello que se necesita o que interesa» (Fernández López 2003: 20).

Entre las principales variables que afectan al alumno, Larsen-Freeman y Long (1994: 136 y ss.) señalan, además de la LM y los datos que recibe el estudiante, las variables individuales del alumno: la edad, la aptitud, los factores sociopsicológicos (motivación y actitud), la personalidad, el estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios y las estrategias de aprendizaje. En la personalidad se observa cómo agentes como la autoestima, la extroversión, la empatía, la inhibición y la tolerancia a la ambigüedad influyen en el aprendizaje del idioma. La especialización de los hemisferios se relaciona con la especialización de las partes del cerebro y el pensamiento.

Según Sánchez Pérez (2004: 149 y ss.), los factores que condicionan al alumno son la edad, la motivación, el nivel de conocimientos lingüísticos que posee, los filtros afectivos (actitud, motivación, entusiasmo y ansiedad), la personalidad, la interacción y el uso de la L1 y de la L2 por parte del estudiante.

Para este autor (2004: 149), la edad es un factor importante, porque de ella depende la disposición del alumno con respecto al aprendizaje, ya que el desarrollo

biológico del estudiante impone que en cada etapa exista una serie de condicionantes que pueden ser más o menos favorables al aprendizaje<sup>53</sup>.

En cuanto a la motivación, Sánchez Pérez (2004) afirma que, en general, cuando un docente alude a la motivación, lo hace refiriéndose a los casos en los que hay un “interés interno”. En este sentido, para el autor, los alumnos están motivados cuando «están implicados en el aprendizaje, mantienen ese interés a lo largo del proceso y no necesitan recibir continuamente ayuda exterior para mantener ese interés» (Sánchez Pérez 2004: 151).

Para que el alumno mantenga la motivación, Encina (2002: 11-12) propone que es necesario que el docente averigüe lo que quiere el aprendiz, que busque temas que interesen al alumno o los enfoque de manera interesante<sup>53</sup>, que adapte su metodología al modo de aprendizaje del estudiante, que explique los objetivos de las actividades, que comente el progreso y anime al alumno, que cree un ambiente en el que los errores sean positivos, que varíe las actividades y los temas y que evite las expresiones negativas.

El nivel de conocimientos lingüísticos lo relaciona Sánchez Pérez (2004: 152-153) con los diferentes niveles de referencia para el aprendizaje de la lengua<sup>54</sup>.

Los filtros afectivos tienen que ver con los aspectos que pueden impedir o favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Entre estos filtros se encuentran, según Sánchez Pérez (2004: 152-153), la actitud del alumno (positiva o negativa), la motivación, el entusiasmo y la ansiedad. El autor nos advierte de que, para que el estudiante incorpore la información que recibe, es necesario que, en el proceso de integración de la información, no haya ningún tipo de resistencia causada por los factores afectivos que hemos señalado. De todos los filtros afectivos, Mayor (2004: 55)

---

<sup>53</sup> Mayor (2004: 50-51) presenta dos versiones distintas sobre la capacidad del ser humano para adquirir la lengua según la edad. Estas versiones se basan en la hipótesis de Lenneberg (1967), quien mantiene que hay un periodo crítico para la adquisición del lenguaje y que el fin de este periodo está relacionado con la pérdida de adaptabilidad e incapacidad para reorganizar el cerebro.

Sobre el supuesto de Lenneberg se desarrolla la hipótesis del ejercicio y la hipótesis del estado de maduración. La primera mantiene que la capacidad para el aprendizaje de la L1 tiene su punto álgido en edades tempranas y, si esa capacidad se ejercita, se puede mantener para poder adquirir una L2 más tarde. La segunda hipótesis sostiene que el hecho de ejercitar la capacidad de adquisición de la lengua no interviene en el declive de la posibilidad del aprendizaje de la L2, puesto que, con la maduración, decae la capacidad para aprender la lengua. No obstante, según apunta Mayor (2004: 51), a pesar de estas hipótesis, la polémica sobre el periodo crítico sigue abierta.

<sup>54</sup> Actualmente, según el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002: apartado 3.6.), el aprendizaje de las lenguas se divide en seis niveles: acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio eficaz y maestría. A su vez, estos niveles se reagrupan en los tres siguientes: usuario básico (nivel A); usuario independiente (nivel B) y usuario competente (nivel C). El nivel de usuario básico (nivel A) se subdivide en acceso (nivel A1) y plataforma (nivel A2); el nivel de Usuario independiente se subdivide en umbral (nivel B1) y avanzado (nivel B2), y el nivel de usuario competente (nivel C) se subdivide en dominio operativo (nivel C1) y maestría (nivel C2).

mantiene que el de la ansiedad ha sido el más estudiado; sobre él se ha concluido que a mayor ansiedad se produce menor rendimiento.

Para Encina (2002: 12), las cuestiones más relevantes en el aula de L2/LE relacionadas con las características personales que influyen en el aprendizaje del alumno son las que presentamos a continuación:

- La costumbre del alumno de trabajar o no en grupo.
- La tendencia del alumno a retraerse o destacar cuando está en grupo.
- La tendencia del alumno a hablar o callarse.
- La actitud participativa o pasiva del alumno.
- La actitud dependiente o autónoma del alumno.

Por su parte, Sánchez Pérez (2004: 153-154), para definir los rasgos de la personalidad que intervienen en el aprendizaje del alumno, se basa en el modelo de Ellis (1984) y destaca las siguientes características:

- La introversión y la extroversión. Estas características inciden en aspectos del proceso educativo tales como la interacción, la decisión para usar la lengua que se estudia, etc.
- La capacidad de afrontar riesgos. Quienes afrontan riesgos dudan menos en usar la L2/LE, toleran más los errores propios y ajenos y no buscan la corrección sobre lo que van a decir antes de hablar.
- La empatía. Esta característica tiene que ver con la capacidad del alumno para ponerse en el lugar de otro y comprender mejor las situaciones.
- La propia estima y valoración. Esta característica está ligada a la seguridad del alumno y la confianza en sí mismo.
- El retortamiento y la inhibición. Estas características producen un efecto negativo en el aprendizaje, derivado de la barrera que este tipo de alumnos crea con el exterior.

La interacción no es entendida únicamente como las respuestas de los alumnos a las preguntas del profesor. Además de esta interacción, basada en la pregunta-respuesta, en la clase de L2/LE existe una interacción plena que se consigue a partir del intercambio de información entre profesor-alumno o alumno-alumno y que permite el



uso de los recursos funcionales y comunicativos del idioma que se aprende (Sánchez Pérez 2004: 154).

Finalmente, sobre el uso de la L1 y de la L2, Sánchez Pérez (2004: 154) advierte de que es importante que el alumno, desde el principio, se acostumbre a oír y a hablar en la lengua que aprende. En caso de que sea necesario recurrir a la primera lengua, hay que hacerlo, pero sin abusar. De cualquier modo, hay que intentar evitar la traducción como medio de aprendizaje.

Griffin (2005: 139 y ss.) también se pronuncia sobre los factores que condicionan al alumno y distingue entre los factores internos y externos. Los internos están relacionados con los aspectos psicológicos, físicos, socioculturales y didácticos. Los externos atañen al contexto o el entorno natural del aprendizaje. Esta autora se basa en las ideas de Ellis (1985) para el estudio de los factores internos y propone la diferenciación entre agentes personales y generales, teniendo en cuenta que en cada uno de ellos intervienen elementos sociales, cognitivos y afectivos. Entre los factores personales señala los siguientes: la dinámica de grupo (la relación entre los componentes del grupo, que si es positiva dará resultados de aprendizaje positivos y, si no lo es, falla la comunicación y la motivación y se crea una ansiedad que afecta negativamente al aprendizaje); las actitudes hacia el aprendizaje (dependen del tipo de experiencia de aprendizaje y se relacionan con la motivación), y las estrategias de aprendizaje (ayudan a que se procese la información de una manera más rápida y efectiva a largo plazo).

Los factores generales son comunes a todos los que aprenden una L2/LE y les afectan de forma parecida. Se trata de la edad, la inteligencia, la aptitud, el estilo cognitivo y la motivación. Tanto la edad como la inteligencia y la aptitud han sido temas muy estudiados y controvertidos. No obstante, en ambos casos, las conclusiones de los diferentes estudios realizados sobre el tema realzan la existencia de ventajas y de inconvenientes relacionados con estos principios<sup>55</sup>.

El estilo cognitivo se refiere a la manera en que el aprendiz entiende, organiza e interioriza la información, que afecta a las lenguas segundas y extranjeras, dando lugar a unos individuos con mayor capacidad comunicativa y a otros orientados más hacia la actividad académica. La motivación tiene que ver con las razones que llevan al alumno a escoger el estudio de una determinada lengua y sus consecuencias en la ASL.

---

<sup>55</sup> A este respecto se pueden consultar las referencias a las investigaciones realizadas sobre el tema y sus conclusiones en el capítulo 6 de Larsen-Freeman y Long (1994).

En general, podemos observar que las tres propuestas presentadas coinciden a la hora de establecer las variables que afectan al aprendizaje del alumno. De este modo, en nuestro trabajo, para la observación y el análisis de los aspectos relacionados con el alumno, nos basamos en las propuestas de Larsen-Freeman y Long (1994), Sánchez Pérez (2004) y Griffin (2005). No obstante, creemos oportuno tener en cuenta, además, el nivel de conocimiento de la lengua que se estudia o el conocimiento de otra lengua segunda o extranjera.

Ahora bien, no contemplamos componentes como la inteligencia, el estilo cognitivo individual o la especialización de los hemisferios, ya que no son constituyentes que podamos observar y medir en un tipo de estudio como el que nos ocupa. Tampoco haremos la división entre los factores personales o generales propuesta por Griffin (2005), simplemente los reunimos todos en un único bloque. Así pues, para nuestro análisis, tenemos en cuenta las siguientes variables relacionadas con el alumno como receptor del DO del docente de L2/LE<sup>56</sup>:

- La edad.
- La actitud y la motivación hacia el aprendizaje.
- La personalidad.
- La interacción o dinámica de grupo.
- El nivel de conocimientos lingüísticos.
- El uso de la L1 y de la L2/LE.

En cuanto a la personalidad, analizamos algunas características de los estudiantes como, por ejemplo, el tipo de alumnos que predomina en el aula (alumnos extrovertidos, introvertidos, dependientes o inseguros y pasivos) y las características personales determinantes en la clase de E/LE, ya señaladas por Encina (2002: 12).

Para establecer la tipología de estudiantes predominantes en el aula seguimos la clasificación propuesta por Good y Power (en Sánchez Pérez 2004: 36):

---

<sup>56</sup> Véase el anexo 2 (página 743), en el que se recogen las unidades de análisis del alumno como receptor del discurso oral producido en el aula de lenguas segundas y extranjeras.

- Alumnos activos. Están motivados para aprender y participan en la clase con entusiasmo.
- Alumnos fantasma. No les gusta participar en clase y, aunque sean buenos estudiantes, prefieren permanecer en el anonimato.
- Alumnos abiertos y sociables. Dan mucha importancia a las relaciones sociales, les gusta la interacción y el trabajo en grupo. Tienen tendencia a hablar mucho (a veces demasiado), lo que puede interferir en el desarrollo de la clase.
- Alumnos dependientes o inseguros. Son poco autónomos, carecen de capacidad de decisión y necesitan continuamente la ayuda de alguien con autoridad.
- Alumnos encerrados en sí mismos. No suelen tener amigos, se aíslan de los demás, no les gusta intervenir en discusiones o trabajo en grupo.
- Alumnos rebeldes. Son agresivos y reaccionan negativamente frente a la enseñanza/aprendizaje. Suelen plantear problemas de disciplina.

#### 4.2.3. EL CANAL Y EL CÓDIGO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

Entre el canal y el código se establece una relación derivada del hecho de que el canal es el medio que sirve para enviar la información una vez codificada. Richards, Platt y Platt (1997: 50), al referirse al canal, nos ofrecen la doble perspectiva que supone la definición de este elemento de la comunicación. Desde el punto de vista de la sociolingüística, los autores determinan que el canal es «el medio y modo en que se comunica un mensaje a otra persona». En este sentido, los dos canales más frecuentes son el oral y el escrito. Desde el punto de vista de la teoría de la información, el canal es la vía por la que «se envía información» (Richards, Platt y Platt 1997: 50).

Por su parte, el DRAE (2003: 418) expone que, desde la perspectiva lingüística, el canal es el «conducto físico por el que circula el mensaje». Según esta definición el mensaje puede circular por una vía natural o artificial. Así, cuando se comunica, por ejemplo, a través del teléfono o del ordenador se hace por vías artificiales.

En el proceso educativo, en el contexto del aula, actualmente la comunicación se ha visto influenciada por el auge y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la

información y la comunicación (TICs). Esto supone que, en la enseñanza/aprendizaje, la información se transmite tanto por vías naturales como artificiales. Además, en general, los currículos de enseñanza apoyan y aconsejan el uso de las TICs como un instrumento más de comunicación en las clases. De esta forma, el ordenador, la televisión, el proyector, las pizarras interactivas, las plataformas moodle, etc. son imprescindibles para la exposición docente y acaban por formar parte de los elementos constitutivos de un aula.

La clase de L2/LE no es una excepción a lo que acabamos de exponer. En este caso, también se recurre a las vías de transmisión del mensaje que hemos mencionado. No obstante, podemos afirmar, como lo hacen Richards, Platt y Platt (1997: 50), que en el contexto de L2/LE los dos canales más frecuentes son el habla y la escritura.

El código, para Shannon y Weaver (1949), es entendido de una forma muy restringida con respecto a las lenguas naturales. Para estos autores, se trata de un sistema en el que las equivalencias entre los elementos permiten que el mensaje emitido por la fuente se transforme y pueda llegar al receptor. De modo parecido al de los autores mencionados, Richards, Platt y Platt (1997: 64) entienden el código como un «sistema de señales que pueden utilizarse para la emisión de un mensaje». También el DRAE (2003: 578) considera el código como un sistema y lo define como el «sistema de signos y de reglas que permiten formular y comprender el mensaje».

Esta concepción del código como un sistema de equivalencias aplicable, incluso, a la comunicación humana es una idea controvertida que, sobre todo con la semiótica moderna, es cuestionada. Por un lado, no se puede afirmar de una manera rotunda que una lengua natural sea un sistema, puesto que esto supondría que el cambio de alguno de los elementos de ese sistema influiría en el resto y esta idea afecta a las lenguas naturales solo de una forma relativa. Por otro lado, tampoco se puede hablar de la lengua como de un proceso que se produce a través de la sustitución de elementos. En realidad, el habla supone procedimientos más complejos en los que hay que tener en cuenta que una única combinación de símbolos puede dar lugar a diversas interpretaciones de un único mensaje.

Así pues, el código puede ser entendido de manera similar a como lo hace Lewandowski (1986: 231), que lo define como «un repertorio común de signos convencional y un repertorio de reglas combinatorias». Este autor nos remite a la concepción del código de Saussure (1967: 31), quien lo entiende como las combinaciones del habla por las que «la persona hablante aplica el código del lenguaje

para expresar su pensamiento particular» (en Lewandowski 1986: 54). Teniendo en cuenta las aportaciones de Saussure (1993) y de Lewandowski (1986), se puede decir que el código es el conjunto de signos y de reglas o instrucciones que proporcionan los medios necesarios para crear mensajes. De esta forma es como nosotros entendemos el código en este trabajo.

Ahora bien, por un lado, para que el mensaje sea construido es necesario que el emisor escoja y combine los elementos del código conforme a la información que desea transmitir y, por otro, para que la comunicación se realice, es necesario que el emisor y el receptor compartan el mismo código, sea este verbal o no verbal. Por tanto, visto que la combinación de los elementos del código acaba constituyendo el mensaje, en los próximos apartados de este capítulo trataremos las características del DO del docente de L2/LE tanto en la comunicación verbal como en la comunicación no verbal.

En general, de todo lo expuesto a lo largo de este apartado dedicado al emisor, el receptor, el canal y el código en el DO del docente aplicado a la ASL, concluimos que el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, está determinado por las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno y por el hecho de que estas relaciones se establecen con la finalidad de cumplir los objetivos propuestos para cada sesión educativa.

Así pues, en el discurso oral del docente, el emisor, entendido como el hablante que transmite la información de manera intencionada, respondiendo a uno o varios objetivos, es el profesor. El receptor, visto como el destinatario que recibe la información y al que va dirigido el mensaje del emisor, es el/los alumno/s. El canal es el medio por el que se transmite la información y el código, como el conjunto de signos y reglas que se combinan para construir el mensaje, es el de la lengua verbal en su realización oral y el de los sistemas de comunicación no verbal.

Estos cuatro elementos han sido los tratados a lo largo de este apartado y, por lo que se refiere al profesor y al alumno, para nuestra investigación, observamos y analizamos los aspectos relacionados con el papel que desempeñan en la clase de L2/LE y los parámetros a los que normalmente se les asocia, como por ejemplo, la interacción o el uso de la lengua. Con respecto al canal, especificamos el canal a través del que transmite la información en el contexto de la clase de L2/LE. Finalmente, en cuanto al código, como ya hemos dicho, en el apartado 4.3. tratamos los aspectos que tienen que ver con la comunicación verbal y en el apartado 4.4. exponemos las particularidades

relacionadas con la comunicación no verbal, rasgos que, a su vez, constituyen las características del mensaje.

#### 4.3. EL MENSAJE Y LA COMUNICACIÓN VERBAL EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

El mensaje, según lo define el DRAE (2003: 1488), es un «conjunto de señales, signos o símbolos que son objeto de una comunicación» o el «contenido de esta comunicación». En este sentido, podemos decir que, en el proceso comunicativo, la información que el emisor envía al receptor es el mensaje, el cual puede ser, por ejemplo, un sonido, una imagen o determinados signos de carácter lingüístico.

Richards, Platt y Platt (1997: 262) definen el mensaje como «aquello que se transmite de modo verbal o escrito de una persona a otra u otras». Escandell (2004: 183), desde la pragmática, especifica que el enunciado o mensaje es «la expresión lingüística que produce el emisor». Para esta autora, el mensaje se organiza y se compone a través del encadenamiento de la información y puede referirse a la información contenida tanto en una frase o una imagen como en un libro, un texto o un discurso. La cantidad y el tipo de información que se transmite no influye para que el enunciado producido sea considerado o no un mensaje.

Teniendo en cuenta las definiciones que acabamos de presentar, entendemos que, en el ámbito del discurso, el mensaje es la información que el emisor envía al receptor o los receptores. De este modo, en el DO del docente, del docente de L2/LE y de E/LE, todo lo que el profesor transmite a los alumnos es el mensaje.

El mensaje del profesor se diferencia de otros mensajes porque se produce dentro de un ámbito específico. La comunicación, producida en el contexto determinado del aula de L2/LE, está pautada por una serie de condiciones y restricciones que determinan la creación del discurso. Es necesario que, respondiendo a dichas condiciones y restricciones, se apliquen y se pongan en práctica los mecanismos apropiados para que se produzca una comunicación efectiva y eficiente. Estos mecanismos envuelven, al mismo tiempo, los procesos de carácter lingüístico y textual.

Para López Ferrero (2002), el estudio de los textos<sup>57</sup> orales o escritos supone atender a los siguientes niveles lingüísticos: léxico, morfológico y sintáctico. A estos niveles, Llamas Saiz (2005: 405) les añade el nivel fónico y aplica esta división al discurso del docente de E/LE<sup>58</sup>. En el nivel fónico, incluye los casos de alargamientos fónicos, las pérdidas o adición de sonidos, los recursos para dar énfasis y los sonidos no lingüísticos. En el morfosintáctico, cuenta con los conectores pragmáticos, los intensificadores y los atenuantes. Por último, en el nivel léxico, atiende a los modismos, las expresiones hechas y el lenguaje coloquial.

Briz (2004: 221 y ss.) afirma que para que exista comunicación en la lengua extranjera es necesario desarrollar la competencia lingüística (código lingüístico verbal y no verbal), la discursiva (coherencia y cohesión) y la pragmática. Así, el estudio del discurso oral ha de considerar tanto los hechos lingüísticos como las estrategias, el paralenguaje y la conducta interaccional y social dentro de un contexto determinado. En la misma línea, Bernárdez Sanchís (2004: 205 y ss.) sugiere, como herramientas fundamentales del texto, además de la coherencia y la cohesión, las estrategias y los marcadores textuales o del discurso.

Calsamiglia y Tusón (2008: 58), en el caso de los discursos monologados, para la organización textual y discursiva, atienden a aspectos del DO como la presentación y progresión de la información, las formas lingüísticas y textuales que aportan coherencia y la interacción verbal y no verbal. En los discursos dialogados se hace hincapié en la estructura de los mismos y en la organización de los turnos de palabra.

En general, sobre los aspectos y los niveles que es conveniente analizar en el estudio del DO, partiendo de las consideraciones que acabamos de exponer, se deduce que ha de atenderse no solo a los elementos de carácter lingüístico, sino, también, a los elementos relacionados con los mecanismos que permiten la producción e interpretación correcta y adecuada de cada tipo de discurso o texto. Además, el análisis del DO no se debe centrar únicamente en el lenguaje verbal, puesto que el lenguaje no verbal es una parte importante de la comunicación en el discurso.

---

<sup>57</sup> Aquí entendemos “texto” en el sentido de discurso. A este respecto, recuérdese lo expuesto en el capítulo primero sobre la relación entre texto y discurso.

<sup>58</sup> Esta propuesta de Llamas Saiz (2005) está basada en los trabajos de Briz (1996) y de Garrido Rodríguez (2001).

En nuestro caso, para la observación y análisis del DO del docente portugués de E/LE nos centramos, principalmente, en aspectos de carácter estructural y no entramos en consideraciones sobre el nivel léxico, morfológico y sintáctico<sup>59</sup>.

Así, en un primer momento, hacemos referencia a los temas relacionados con la estructura de la clase y la presentación de la información. También, nos fijamos en los factores que tienen que ver con la organización del tiempo, la progresión y presentación de los contenidos y con el tipo de información que se da a los alumnos. Consideramos relevante centrarnos en estos aspectos porque, en cada una de las partes de las distintas sesiones de enseñanza/aprendizaje, el docente presenta las actividades pedagógicas en las que, a través de la interacción, hace uso de las diferentes estrategias discursivas para transmitir, de modo eficaz, el tipo de información que caracteriza las partes de la lección escolar.

En un segundo momento, tratamos la interacción y nos ceñimos al uso que se hace de la cooperación y de la cortesía en clase, a la zona de acción del profesor con respecto al alumno, a los agrupamientos y a los turnos y tipos de actos de habla.

A continuación, nos ocupamos de las estrategias discursivas argumentativas (de distanciamiento y de aproximación) y explicativas (que hacen explícita la estructura del discurso, que contextualizan el discurso y que regulan la densidad de la información). Entre las estrategias que regulan la densidad de la información, tenemos en cuenta las preguntas, la reiteración, el contraste, la explicación argumentativa, el ejemplo, la aclaración, el resumen y el sumario.

En último lugar, aludimos a la coherencia, la cohesión y la adecuación en el DO del docente de L2/LE, por tratarse de mecanismos imprescindibles que posibilitan la correcta construcción y comprensión de textos.

---

<sup>59</sup> Dejamos las cuestiones relacionadas con los niveles léxico, morfológico y sintáctico del discurso oral para posibles investigaciones futuras, puesto que su estudio en profundidad rebasaría considerablemente los límites razonables de una tesis doctoral.



#### 4.3.1. LA ESTRUCTURA DE LA CLASE Y LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Al tratar el tema de la estructura de la clase tenemos que remitirnos a las consideraciones sobre la estructura del discurso oral en el aula de lenguas segundas y extranjeras realizadas en el segundo capítulo de esta tesis. En ese capítulo, especificábamos que la estructura del DO atendía a criterios relacionados con la microestructura y con la macroestructura de la lección escolar. La organización o distribución de la clase, atendiendo a la microestructura de la lección escolar, se basa en los procesos de interacción profesor-alumno y establece que los intercambios entre el docente y los discentes estructuran la clase. Entre los autores que defienden esta postura encontramos a Lundgren (1972, 1977), Sinclair y Coulthard (1978), Tusón (1991), Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1994) y Gonzales Argüello (2001: 126). La organización o distribución de la clase, atendiendo a la macroestructura de la lección, se establece en diferentes bloques o en fases y subfases, dentro de las cuales también se tienen en cuenta los procesos de interacción. Entre los autores partidarios de la estructuración según la macroestructura de la lección destacamos a Richards y Lockhart (1998), Ortega Olivares (2001a), Vázquez (2001)<sup>60</sup>, Cros (2003: 63) o Sánchez Pérez (2004)<sup>61</sup>.

En nuestro caso, para la observación y el análisis del tipo y la forma en que se presenta la información en el transcurso de la lección escolar, optamos por la última opción. Esto es, atendemos a la macroestructura y dividimos en bloques la sesión de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE y de E/LE en el contexto escolar en los niveles de la educación básica y secundaria portuguesa. El objetivo que nos proponemos en este estudio es establecer las diferentes partes en las que se estructura la clase de E/LE, que, a su vez, organizan el DO oral del docente, y especificar el tipo de información que se da en cada una de esas partes. Nos parece relevante hacer referencia a estas cuestiones, pues dependiendo de las características de las partes de la lección escolar y del tipo de información que en ellas se proporciona, la interacción profesor-alumno y el uso de las estrategias discursivas pueden variar.

---

<sup>60</sup> Nos referimos a las aportaciones del proyecto ADIEU sobre el estudio del discurso académico oral, recogidas por esta autora.

<sup>61</sup> Véase el apartado 2.3. del segundo capítulo, que trata sobre la estructura del discurso oral en el aula de lenguas segundas y extranjeras.

En general, en las investigaciones sobre la estructura de la clase a partir de análisis de la macroestructura, independientemente de que se trate de sesiones de carácter magistral, dialógico, escolar o universitario, nos encontramos con propuestas similares. Así, Richards y Lockhart (1998: 107 y ss.) dividen la clase en comienzo, secuencia, ritmo y cierre. Ortega Olivares (2001a: 15 y ss.), en los trabajos del proyecto ADIEU, divide la lección en cinco partes: preámbulo, planteamiento del tópico general, explicación, interacción previa al cierre de la lección y cierre de la lección. Cros (2003: 67) sostiene que, en una clase, se distinguen tres fases: fase inicial, de apertura y presentación de la sesión; fase de desarrollo de la sesión, y fase de conclusión. Finalmente, Sánchez Pérez (2004: 26 y ss.) distingue entre el inicio, el desarrollo y la conclusión.

Partiendo de las propuestas de estructuración que acabamos de señalar, podemos observar que lo que Ortega Olivares (2001a) denomina preámbulo y planteamiento del tópico general es lo que Richards y Lockhart (1998), Cros (2003) y Sánchez Pérez (2004) denominan comienzo y fase inicial o inicio.

Para Richards y Lockhart (1998), el comienzo tiene una extensión breve y responde a varios propósitos:

- Ayudar a los alumnos a relacionar el contenido de la nueva clase con el de las clases previas o el de la última (contribución cognitiva).
- Distinguir el conocimiento relevante (contribución cognitiva).
- Establecer una «situación» apropiada para los alumnos: por ejemplo, prepararlos para lo que sigue (contribución cognitiva y afectiva).
- Dejar tiempo para «sintonizar», que puede ser especialmente importante cuando los alumnos vienen directamente de un lugar radicalmente distinto (contribución pragmática).
- Reducir la perturbación causada por los alumnos que llegan a última hora (contribución pragmática).

Richards y Lockhart (1998: 107)

Ortega Olivares (2001a: 17) se refiere al preámbulo como «la sección que abre la clase». Sirve para tomar contacto con los alumnos y crear el clima adecuado para el desarrollo de la sesión de enseñanza/aprendizaje. Normalmente consta de saludos, avisos, comentarios o advertencias y suele ser muy breve, incluso, señala, hay ocasiones

en que el profesor no abre la lección con el preámbulo. En el planteamiento del tópico general es donde se introducen los objetivos o los elementos que formarán parte del siguiente bloque. En esta parte, es habitual que se haga uso de recapitulaciones, resúmenes de lo dicho anteriormente e instrucciones sobre lo que se va a ver a continuación. Su extensión es relativa y nunca es obviada.

Sánchez Pérez (2004) advierte de que el inicio no tiene por qué presentar una estructura fija, pero normalmente se establece «relacionando lo nuevo con lo visto anteriormente; haciendo un corto test sobre lo visto el día o días anteriores; haciendo alguna pregunta clave que centre la atención de los alumnos y orientarles, así, hacia los objetivos que se persiguen en la nueva unidad; organizando a los alumnos [...]; explicando, simplemente, cuáles serán los objetivos y procedimientos que se van a seguir en la clase, etc.» (Sánchez Pérez 2004: 28).

Con respecto a esta parte inicial de la clase, basándonos en lo que acabamos de exponer, en nuestra investigación diferenciamos entre preámbulo (preámbulo/inicio/comienzo) e introducción (planteamiento/inicio/comienzo).

El siguiente bloque se refiere a lo que se considera la parte central de la clase y es el que ocupa mayor espacio, puesto que usa, normalmente, un 80% o un 90% del desarrollo de la sesión de enseñanza/aprendizaje (Ortega Olivares 2001a: 21). En esta fase, se analizan y explican los objetivos y se realizan actividades para practicarlos o consolidarlos. Para Richards y Lockhart (1998: 110), en la enseñanza de L2/LE, hay unos principios que fijan la estructura interna de la clase y que están relacionados con las actividades propuestas en el desarrollo de la sesión. Se trata de los siguientes:

- Las actividades más simples deben ir antes de las complejas.
- Las actividades que traten destrezas receptivas deben ir antes de las que traten las productivas.
- Los alumnos deben estudiar una regla gramatical antes de intentar utilizarla.
- Los alumnos deben practicar el uso de un tiempo o estructura gramatical antes de estudiar las reglas que subyacen.
- Las actividades centradas en la precisión deben preceder a aquellas centradas en la fluidez.
- Debería haber una progresión en las clases que fuera desde las actividades mecánicas o basadas en la forma a las que se basen en el significado.

Según el método utilizado por el docente, estos principios se reflejan de forma diferente en la estructura de la clase. Así, como se resume en Richards y Lockhart (1998: 110), en una metodología situacional, el esquema sería el siguiente: presentación de la nueva estructura, práctica de la estructura controlada por el profesor, práctica libre sin control del profesor, comprobación de que la estructura se ha aprendido y práctica adicional de la estructura con otras estructuras o en situaciones nuevas. En la enseñanza comunicativa, el esquema sería, por un lado, actividades precomunicativas, en las que se presentan las funciones, estructuras y vocabulario, y, por otro lado, actividades comunicativas para practicar e intercambiar la información.

Esta parte, que los investigadores denominan explicación, desarrollo o secuencia, nosotros la denominaremos desarrollo y, en ella, no tendremos en cuenta el tópico relacionado con el ritmo como una división más, ya que tratamos este aspecto al referirnos a los contenidos y las actividades.

Finalmente, la última etapa de la estructura de la clase es, para Richards y Lockhart (1998: 115), Cros (2003: 67) y Sánchez Pérez (2004: 26), el cierre o la fase de conclusión o conclusión.

Según Richards y Lockhart (1998: 115), en las sesiones de L2/LE, el cierre es la parte final y sirve para reforzar, integrar o revisar lo visto y orientar sobre las próximas clases. En este bloque, el profesor utiliza ciertas estrategias como las siguientes (Richards y Lockhart 1998: 115):

- Resumir lo que se ha tratado en la clase.
- Revisar puntos importantes de la clase.
- Relacionar la clase con el curso o con los objetivos.
- Señalar las conexiones entre esta clase y las anteriores.
- Explicar cómo la clase se relaciona con las necesidades reales de los alumnos.
- Establecer conexiones con la propia clase.
- Elogiar a los alumnos por lo que han hecho durante la clase.

Desde la perspectiva del discurso académico, Ortega Olivares (2001a: 25-28) diferencia entre la interacción previa al cierre de la lección y el cierre de la misma. La interacción previa al cierre de la lección alude a una parte, que no siempre está presente, que deja espacio a los alumnos para preguntas, dudas o aclaraciones. El cierre implica el

final de la clase y suele constar de agradecimientos, despedida, recomendaciones o advertencias, informaciones relacionadas con la siguiente clase o la clase presentada, etc.

En nuestro caso, optamos por denominar cierre a la última fase de la estructura de la clase e incluimos en ella la interacción previa.

En general, en la observación y el análisis la estructura de la clase, en este trabajo, partimos de la siguiente secuencia: preámbulo, introducción, desarrollo y cierre. En el preámbulo, tenemos en cuenta si se produce o no, y, si existe, nos fijamos en de qué tipo se trata, de qué manera se realiza, las fórmulas que se utilizan para saludar, cuál es su duración y qué función es la que le atribuye el docente. En la introducción, aludimos al tipo de introducción (recapitulación, instrucciones, actividades), sus objetivos (recordar, relacionar contenidos, diferenciar contenidos relevantes, situar, crear ambiente, exponer materia), la frecuencia interactiva y estratégica y la duración de este bloque. En el desarrollo, atendiendo a su organización, observamos el tratamiento de las actividades (tipo y secuenciación) y los contenidos (secuenciación, claridad y organización), así como la progresión y el tiempo que se dedica a la explotación de contenidos y a la realización de actividades. Además, nos fijamos en la interacción, el uso de las estrategias y el tiempo total que dura el desarrollo. En el cierre, nos detenemos no solo en el objetivo que cumple (reforzar, revisar, orientar), en las estrategias utilizadas (resumir, revisar, relacionar, explicar, elogiar a los alumnos) y en el tipo de despedida, sino que indicamos, también, si existe o no una interacción previa al cierre (espacio para preguntas o resolución de dudas)<sup>62</sup>.

Con respecto a los tipos de información y la forma de presentarla, Ortega Olivares (2001a: 29-42) distingue varias clases y modos según los objetivos y la estructura de la lección, que puede adaptarse a la clase de L2/LE:

- 1) Información básica: se trata de la información primaria, relacionada directamente con la materia, y de la principal. Este tipo de información se presenta de forma objetiva. En las clases de L2/LE serían las explicaciones, gramaticales, de léxico o de estructuras, que el profesor da a los alumnos. Son las más frecuentes.

---

<sup>62</sup> Véase el anexo 3 (páginas 747-748), en el que se recogen las unidades de análisis de la estructura de la clase de lenguas segundas y extranjeras.

- 2) Información básica particular: se usa la información básica (relacionada con la materia directamente, relevante y novedosa) para ilustrar otra información que también es básica. En las clases de lengua sería cuando el profesor aprovecha una explicación para recordar otra o para referirse a otra que será tratada y que es importante.
- 3) Información de fondo: consiste en recurrir a una información primaria (relacionada directamente con la materia), ya presentada, a partir de la cual se presenta otra información primaria. Ambas informaciones están relacionadas entre sí.
- 4) Información parentética: está muy poco relacionada con la información que le antecede o no tiene relación ninguna.
- 5) Información resaltada: cuando se presenta algún contenido sobre el que queremos llamar la atención al alumno se señala por medio de algún indicio que le llame la atención. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el profesor, en las clases de idiomas, quiere remarcar la importancia de algunas excepciones o puntos conflictivos de la lengua, relacionados con la LM o la propia L2/LE.
- 6) Información conclusiva: se da cuando se exponen los resultados de una deducción que señalan los puntos relevantes de la información que se acaba de dar.
- 7) Información evaluada: es una presentación no objetiva de la información. La información se presenta a través de valoraciones o juicios personales.
- 8) Información secundaria: es más un mecanismo que señala el punto de la situación o el desarrollo del discurso. Sería, en las clases de lenguas, cuando el docente va marcando la estructura de la clase y de lo que se va haciendo. Es una especie de guía para que el alumno sepa en cada momento qué hace y por qué.
- 9) Información de carácter interactivo: está relacionada con lo que se ha tratado en clase pero no aporta información nueva. Tiene como finalidad, principalmente, mantener la relación entre profesor y alumno.

Así, en los tipos de información que observamos y analizamos en esta investigación, nos detenemos en los contenidos a los que se refiere la información y en el grado de interacción que se da en cada uno de los tipos de información<sup>63</sup>.

#### 4.3.2. LA INTERACCIÓN

Uno de los factores que define la situación de comunicación en el aula de L2/LE es la interacción y la relación entre profesor-alumno/s y alumno-alumno. Por este motivo, entre las unidades de análisis del discurso oral del docente aplicado a la ASL, atendemos a algunos de los componentes relacionados con la interacción en el contexto escolar de clases de L2/LE y de E/LE.

La idea de que el aprendizaje de lenguas y la estructura del discurso oral escolar<sup>64</sup> son procesos que parten de la interacción ha sido apoyada por investigadores como, por ejemplo, Sinclair y Coulthard (1978). Estos analistas del discurso describen la estructura del discurso escolar a partir de la interacción profesor-alumno. En este sentido, Richards y Lockhart (1998) subrayan que, en muchos de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas, es común la aceptación de que el aprendizaje es un proceso sumamente interactivo. Igualmente, Green (en Villalba 2005: 7) entiende que la lección es el producto de la interacción entre los elementos que intervienen en ella, como el profesor, el alumno y los materiales.

Lewandowski (1986: 190) define la interacción como un intercambio de informaciones que posee un carácter limitado y estructurado y que se realiza, habitualmente, a través de la comunicación lingüística, tanto verbal como no verbal.

Interacción: Intercambio mutuo de comunicaciones entre dos o más personas (Watzlawick y otros, 1972, p. 50 y ss.). [...] en la interacción son relevantes tanto los fenómenos lingüísticos como los extralingüísticos (paralingüísticos). La comunicación lingüística es la forma más frecuente e importante de interacción humana. Una interacción es más que una sola comunicación, pero no es ilimitada. Las interacciones están estructuradas; [...]. (Lewandowski 1986: 190)

Siguiendo las indicaciones de esta definición, podemos afirmar que la interacción se configura como una circunstancia esencial de la lengua y del discurso oral. Por ello, desde la perspectiva de la clase de L2/LE y de E/LE como un lugar de

---

<sup>63</sup> Véase el anexo 3 (página 749), en el que se recogen las unidades de análisis sobre la presentación de la información en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

<sup>64</sup> Como sinónimo de “discurso oral en la escuela” en adelante utilizamos, también, “discurso oral escolar”.

comunicación<sup>65</sup>, donde el proceso de enseñanza y de aprendizaje se asienta en la comunicación e interacción a través del uso de la lengua, podemos pensar en el aula como en el espacio en el que se produce una interacción, con cierto carácter social, pautada por una serie determinada de criterios.

En la misma línea de pensamiento, Richards, Platt y Platt (1997: 220), en la entrada «interacción en el aula» de su diccionario, especifican que estamos ante un fenómeno que trata de «patrones de comunicación verbal y no verbal y tipos de relaciones sociales que se dan en el aula». Además, estos autores nos remiten al discurso en el aula, el habla del profesor y la adquisición de segundas lenguas como áreas susceptibles de estudio de este tipo de interacción, opinión que justifica nuestro interés por observar la interacción en el aula de L2/LE y de E/LE. También Camacaro (2010: 191) señala que «la interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por otra, el aprendizaje».

Las consideraciones apuntadas sobre la interacción nos aproximan a los estudios sobre la conversación, donde autoras como Cestero (2005: 20) definen la conversación como «una secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada y con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado o dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación».

Podemos reconocer varios puntos en común entre la definición de conversación que nos ofrece Cestero (2005) y la situación que se produce en una clase de lenguas extranjeras. En primer lugar, coincide la estructura del hecho comunicativo en la conversación y en la clase de L2/LE en un contexto escolar no universitario, puesto que en ambos casos la estructura de la comunicación está ordenada según una secuencia de intervenciones, aunque en el contexto de la clase los participantes no mantengan la misma categoría que en la conversación y desempeñen papeles diferentes, por lo que, según Cestero (2005), estaríamos ante una interacción transaccional. En segundo lugar,

---

<sup>65</sup> Recuérdese que a lo largo del capítulo 2 nos referimos a la práctica pedagógica como un acto basado en la comunicación y la interacción, que se realiza a través de la lengua. Decíamos que el aula es un “lugar donde se habla”, un espacio de comunicación e interacción educativa.



a pesar de que en el aula, normalmente, la interacción está planificada y es dirigida por el propio docente<sup>66</sup>, los turnos y su alternancia acaban por constituirse en mecanismos estructuradores de la interacción.

Ahora bien, Cestero (2005: 21) nos advierte de que en la conversación también se deben cumplir los principios generales de cooperación y cortesía. En este sentido, tomando en consideración el hecho de que tanto la conversación como la situación comunicativa en el aula de L2/LE son actividades interactivas, en las que funcionan, por tanto, la cooperación y la cortesía, en nuestra observación y análisis del corpus recogido para esta tesis, tenemos en cuenta estos dos principios pragmáticos básicos.

Richards y Lockart (1998: 128-141), atendiendo a la naturaleza de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, proponen que, junto con los principios de cooperación y cortesía, se haga una reflexión sobre parámetros como la zona de acción del profesor, la competencia interactiva, los patrones de interacción de los alumnos y los agrupamientos.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Richards y Lockart (1998) y de Cestero (2005), en lo que respecta a la interacción, para el análisis del DO del profesor portugués de E/LE consideramos los principios relacionados con la cooperación, la cortesía, la zona de acción del profesor y los agrupamientos. No atendemos a la competencia interactiva, puesto que esta tiene que ver con los patrones relacionados con la interacción en el aula y el conocimiento de las reglas de educación y del funcionamiento de la clase, aspectos que, en realidad, son asuntos relacionados con la cortesía, en la que sí nos detenemos. Tampoco nos ocupamos de los patrones interactivos de los discentes, puesto que se asocian a las diferencias particulares de cada estudiante y sus estilos cognitivos (Richards y Lockart 1998: 133). Estudiar este aspecto significaría tener que hacer un seguimiento individual de cada alumno a lo largo todo el periodo lectivo, lo que excede el ámbito de estudio y los objetivos de nuestro trabajo.

Relacionados con la estructura de la interacción, en nuestro análisis del DO del docente de E/LE, tratamos los elementos que conciernen a los turnos y los actos de habla.

La definición del principio de cooperación y del principio de cortesía se produce de forma casi paralela. Las concepciones sobre la cortesía se desarrollan de la mano de

---

<sup>66</sup> Hay que tener en cuenta que no se trata aquí de una planificación rigurosa, que está determinada, con cierta antelación, por el profesor, lo que no resta lugar a la flexibilidad a la hora de las intervenciones en la clase.

Lakoff (1973) y las de cooperación parten, principalmente, de las aportaciones de Grice (1975). Posteriormente, sobre todo a partir de las contribuciones de Leech (1983), la cortesía y la cooperación acaban por quedar asociadas. Por tanto, aunque en nuestra investigación tratemos la cooperación y la cortesía por separado, somos conscientes de la relación que existe entre ambos principios.

La cooperación, según Grice (1975), se entiende como el principio que permite que se mantenga la interacción. Esto, por un lado, ayuda a que los interlocutores respondan de forma adecuada al objetivo que pretende la acción de comunicación y, por otro, permite que se produzca una comunicación eficaz, basada en la pertinencia de la participación entre los interlocutores. No obstante, como advierte Moreno Fernández (2009: 146), este principio no debe ser entendido «como una norma o una regla explícita, sino como una guía que aceptan los participantes de cualquier interacción comunicativa para facilitar su desarrollo y hacer posible su éxito respecto a unas expectativas e intereses».

Aplicado el principio de cooperación a la conversación, Cestero (2005: 21) sostiene que es fundamental que se garantice el doble sistema de turnos (turnos de habla y turnos de apoyo) y que exista la retroalimentación. De la misma manera, la autora nos aconseja que para el estudio de la cooperación en el discurso se atienda a las máximas conversacionales propuestas por Grice (1975: 516-517):

- Máxima de cantidad: hay que dar la información necesaria teniendo en cuenta los objetivos de la comunicación.
- Máxima de calidad: hay que dar información verdadera y se han de tener pruebas de ella.
- Máxima de manera: hay que expresarse con claridad y hay que ser escueto, sin ser meticuloso, cuando no es necesario. Además, hay que expresarse de forma ordenada.
- Máxima de relevancia: hay que ser oportuno y eficaz, sin perderse en la conversación.

La cortesía, según las indicaciones de Lakoff (1973), tiene por objetivo principal reducir las posibles tensiones que se puedan dar en el proceso interactivo. Se trata del conjunto de reglas o principios que sistematizan el comportamiento entre los interlocutores.

Relacionadas con este principio, también Grice (1975) establece una serie de máximas que tenemos en cuenta en nuestro análisis sobre el DO del profesor portugués de E/LE:

- Máxima de tacto.
- Máxima de acuerdo.
- Máxima de generosidad.
- Máxima de solidaridad.
- Máxima de aprobación.
- Máxima fática.
- Máxima de modestia.

Ahora bien, como hemos apuntado anteriormente, en la cortesía hay que considerar algunas de las dimensiones de la competencia interactiva aludidas por Richards y Lockart (1998: 131-134). Entre ellas, debido al contexto específico de clases de E/LE en ámbito escolar no universitario, en nuestro análisis atendemos a las siguientes:

- Reglas de comportamiento en el aula (normas para pedir permiso, para levantarse, etc.).
- Reglas para pedir ayuda (al profesor, a otros colegas, etc.).
- Reglas para demostrar el conocimiento (cuándo y cómo se debe mostrar que se sabe algo).

Otra de las aportaciones a los estudios de cortesía es la diferenciación que hacen Brown y Levinson (1987) entre las estrategias de cortesía positiva, que pretenden cercanía y solidaridad entre el hablante y el oyente, y las estrategias de cortesía negativa, que provocan la distancia social entre los interlocutores. En esta investigación, nos basamos en la división propuesta por estos autores para especificar los casos de cortesía positiva y negativa que encontremos en la observación y el análisis del corpus recogido.

Volviendo a las máximas propuestas por Grice, según apunta Payrató (2003: 101), es conveniente recordar que no son aplicables de la misma manera en todos los contextos. Esto supone que las máximas de cortesía de Grice han de ser tratadas de forma diferente según la cultura y la sociedad en la que se desarrolla el acto comunicativo:

Si fins i tot en el cas de les màximes de Grice els estudis han acabat demostrant que el component cultural no pot ser menyspreat, i que per tant no són d'aplicació universal, com a vegades s'havia pensat, no resulta gens sorprenent que el tractament de la cortesia hagi de quedar molt influït pels factors socio-culturals. Els mecanismes estructurals de les llengües associats amb la cortesia són diferents no pas per raons arbitràries, sinó perquè reflecteixen unes estructuracions socials que sovint no són comparables [...]. (Payrató 2003: 101)

Partiendo de la afirmación de Payrató (2003), podemos concluir que, en realidad, la cortesia está ligada a la cultura y a los comportamientos sociales del individuo derivados de la cultura. En este sentido, Calsamiglia y Tusón (2008: 151) aseguran que la cortesia influye en la elección de determinadas formas lingüísticas, como, por ejemplo, las de tratamiento y honoríficas. Como consecuencia de estas apreciaciones sobre la cortesia, en nuestro análisis del DO del profesor portugués de E/LE, observamos este parámetro relacionado con el ámbito escolar en el que se desarrolla nuestra investigación y nos fijamos en los principios de cortesia característicos de la sociedad y la cultura portuguesa.

La zona de acción del profesor también es objeto de estudio en nuestro análisis y se relaciona con la capacidad que el docente posee para dirigirse, de forma homogénea, a casi todos los alumnos o si, por el contrario, particulariza en una persona, un grupo de personas, etc.

Los agrupamientos tienen que ver con el hecho de si, en clase, los alumnos trabajan individualmente, en parejas o en grupos y si el profesor dirige la enseñanza de modo general a toda la clase.

El primer modelo de análisis de los actos de habla, desde el ámbito de la teoría general, es el de Austin (1992: conferencia XII). Este autor distingue entre los actos judicativos, ejercitativos, compromisorios, comportativos y expositivos. Posteriormente, Searle (Cf. Nieto 1995: 33-34) señala los actos representativos, directivos, de compromiso, expresivos y declarativos. Apoyándose en la teoría general de actos de habla, los analistas del discurso, comenzando por Sinclair y Coulthard (1978), desarrollan un modelo de análisis en el que la unidad básica es el acto de habla, entendido de forma diferente a como lo hacen Austin y Searle<sup>67</sup>. Basándose en el modelo de Sinclair y Coulthard, Pilleux (1994: 12) nos ofrece una lista de actos que nos

---

<sup>67</sup> Para Sinclair y Coulthard (1978) el acto es la unidad funcional más pequeña del discurso y se corresponde con una función o una unidad proposicional (*Clause*).

sirve de guía para nuestros análisis, puesto que creemos que resume el conjunto de actos propuestos por Searle. Además, se adapta de forma bastante adecuada al contexto específico del aula de L2/LE y de E/LE. Los actos de habla que propone Pilleux (1994: 12) son los siguientes:

Aceptación	Evaluación
Acuse de recibo	Enfocamiento
Apunte	Invitación
Aparte	Iniciador
Círculo	Marcador
Comentarios	Metadeclaración
Comprobación	Pista
Conclusión	Réplica
Designación	

Los turnos, según la propuesta de Sinclair y Coulthard (1978), indican lo que los interlocutores expresan en cada momento específico del discurso. Estos turnos están relacionados, por tanto, con el tiempo del que dispone cada hablante para que se produzca el intercambio comunicativo. En este sentido, Cestero (2005: 25-27) define el turno de habla (TH) como «un período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo [...]». La autora establece la diferencia entre los turnos de habla y los de apoyo, según la intención del hablante sea la de comunicar información o, simplemente, la de manifestar el seguimiento y la participación en la conversación. Los turnos de habla pueden ser nuevos, relacionados y conectados. Los turnos de apoyo (TA), atendiendo a su estructura lingüística, pueden ser simples, complejos y compuestos y, según su función, apoyos de seguimiento, de acuerdo, de entendimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento y de reafirmación. También existe un conjunto de turnos de apoyo que responde a exigencias pragmáticas o de interacción (Cestero 2000<sup>a</sup>, 2005).

Para nuestro análisis, tenemos en cuenta no solo la distribución de los turnos de habla y de apoyo, sino, también, la alternancia (propia o impropia), la interrupción (involuntaria o voluntaria), el solapamiento y los silencios que se producen en los turnos (Cestero 2005).

Ahora bien, en cada turno pueden distinguirse diferentes actos de habla, y la suma de dos turnos constituye un intercambio, así como la unión temática o funcional de tres turnos o más es una secuencia. En las clases de lenguas extranjeras, los

intercambios suelen consistir en una pregunta, seguida de una respuesta, pero son más habituales las secuencias compuestas por una pregunta, una respuesta y una evaluación (Nieto 1995: 122). Visto que esta secuencia es la habitual en el contexto en el que se desarrolla nuestra investigación, para nuestro análisis del corpus constataremos el dominio de esta secuencia básica.

En general y a modo de resumen, para el análisis de la interacción atendemos a la cooperación (mantenimiento del sistema de turnos, respeto de las máximas conversacionales), la cortesía (uso, respeto y alternancia de las fórmulas de tratamiento, respeto por las reglas de comportamiento y de ayuda, cumplimiento de las máximas de tacto, aprobación, acuerdo, fáticas, de generosidad, de modestia y de solidaridad), la zona de acción docente (zona de acción general o particular), los agrupamientos (actividades individuales, en parejas, en grupos, enseñanza generalizada dirigida a todos los alumnos), los turnos (alternancia, solapamientos, interrupción, turnos de apoyo y turnos de habla) y los actos de habla<sup>68</sup>.

#### 4.3.3. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE ARGUMENTACIÓN Y DE EXPLICACIÓN

Cros (1990: 32) defiende que la estrategia es «el uso intencional de diversos procedimientos encaminados a conseguir los objetivos comunicativos que se propone el hablante». En el mismo sentido, Richards, Platt y Platt (1997: 151) afirman que se trata del conjunto de «procedimientos que se usan al hablar, pensar, etc., que sirven para alcanzar un objetivo».

Las estrategias discursivas o comunicativas, habitualmente, son definidas como una especie de instrumentos a los que el docente recurre con la finalidad de optimizar su actuación en la clase. Así, Vilà i Santasusana (2005b: 40) las define como «un tipo de operaciones en las cuales una sucesión de acciones están relacionadas entre sí por una finalidad común. Las estrategias constituyen planes, potencialmente conscientes, para resolver lo que un individuo reconoce como un problema». En nuestro caso, nos acogemos a las definiciones de estrategia y de estrategia discursiva que acabamos de exponer para el análisis del DO que presentamos en esta tesis.

---

<sup>68</sup> Véase el anexo 3 (páginas 749-750), en el que se recogen las unidades de análisis sobre la interacción en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

Siguiendo la propuesta de Cros (2003), Vilà i Santasusana (2005b) clasifica las estrategias discursivas, según su función, en explicativas y argumentativas. Entre las primeras, la autora incluye, por un lado, las estrategias que tienen como cometido explicitar la estructura del discurso (introducción o exordio, desarrollo y conclusión o epílogo) y, por otro, las que contextualizan el discurso (interrelación entre los conocimientos del emisor y receptor, uso de formas deícticas y elementos suprasegmentales y no verbales). En último lugar, entre las estrategias explicativas, hace alusión a las que regulan la densidad de la información (enfaticación y expansión).

Dentro de las estrategias de argumentación, Cros (2003: 71-143) establece la diferencia entre las estrategias de distanciamiento y las de aproximación. Entre las estrategias de distanciamiento se encuentran las que se basan en el argumento de autoridad (citación de autoridad, autoridad polifónica y referencia a la propia autoridad), en el argumento del modelo (referencia al modelo, a la incompatibilidad, a la reciprocidad y al beneficio) y en el argumento del poder (órdenes explícitas e implícitas). Entre las estrategias de aproximación diferencia las que se basan en la solidaridad (apóstrofe, presuposición de conocimientos, oferta de opciones e identificación de grupo) y las que se basan en la complicidad (ironía y *captatio benevolentia*).

En los análisis realizados en esta investigación, en las estrategias de argumentación, nos centramos en las de distanciamiento y de aproximación y, en las estrategias de explicación, atendemos a las que hacen explícita la estructura del discurso, a las que lo contextualizan y a las que regulan la densidad de la información.

Entre las estrategias que hacen explícita la estructura del discurso, tenemos en cuenta las que se dan en la introducción de la clase, en el desarrollo y en la conclusión o cierre de la sesión de enseñanza/aprendizaje. Entre las que regulan la densidad informativa, diferenciamos las estrategias de enfaticación (repetición, preguntas, marcadores de importancia, énfasis expresivo), las de expansión por reformulación (procedimientos de definiciones, ejemplos) y las de expansión por procesos analógicos (comparaciones y metáforas, ejemplos analógicos).

En el ámbito del discurso académico oral universitario, entre las estrategias que regulan este tipo de discurso, en Vázquez (2001: 43-239) se proponen las siguientes: las preguntas, la reiteración, el contraste, la argumentación, el ejemplo, la aclaración y el resumen. Además, en un bloque independiente de las estrategias generales y también de la comunicación no verbal (CNV), se tratan los aspectos relacionados con los recursos fónicos (pausas, velocidad y volumen de la voz y entonación).

En nuestra investigación, atendiendo a las consideraciones que hacen autores como Poyatos (1994b, 2003) y Cestero (2004, 2006) sobre la comunicación no verbal y el paralenguaje, tratamos los recursos fónicos a los que se alude en ADIEU (Vázquez 2001) dentro de la comunicación no verbal, en el apartado dedicado al paralenguaje.

Así pues, en general, para la observación y análisis del DO del profesor portugués de E/LE, atendemos a las propuestas señaladas y consideramos, por un lado, las estrategias argumentativas, de distanciamiento y de aproximación, y las estrategias explicativas que hacen explícita la estructura del discurso, lo contextualizan y regulan la información. Específicamente, en el último grupo de estrategias preferimos abrir margen a otras estrategias contempladas por Vázquez (2001) y que no se limitan únicamente a regular la densidad de la información, por eso las agrupamos bajo el rótulo de estrategias que regulan la información.

Resumimos, a continuación, las estrategias discursivas que regulan la información que tenemos en cuenta en nuestro análisis y, en los subapartados posteriores, tratamos cada una de ellas con cierto detalle:

### **Estrategias discursivas que regulan la información**

1. Las preguntas.
  - 1.1. Que requieren respuesta.
    - 1.1.1. Relacionadas con el tipo de discurso científico.
      - a. Que solicitan información.
      - b. Referenciales.
      - c. De confirmación
      - d. De comprobación de la comprensión.
    - 1.1.2. No relacionadas con el contenido científico.
      - a. Confirmativas simples.
      - b. De organización y estructuración de la clase.
      - c. De desarrollo.
      - d. Preguntas accidentales.
      - e. De petición.
  - 1.2. Que no requieren respuesta.
    - 1.2.1. Que resaltan información.
    - 1.2.2. Que resaltar tópicos o subtópicos.
    - 1.2.3. Preguntas retóricas.



2. La reiteración.
  - 2.1. Reformulativa (procedimientos de definiciones).
  - 2.2. De insistencia.
  - 2.3. Textual.
3. El contraste.
4. La explicación argumentativa.
5. El ejemplo.
6. La aclaración.
  - 6.1. En incisos.
  - 6.2. Fuera de incisos.
7. El resumen y el sumario.

#### 4.3.3.1. LAS PREGUNTAS

Las preguntas son, según Cestero (2001: 43-57), elementos que sirven para estructurar, organizar, confirmar o destacar contenidos o ideas importantes y que agilizan y favorecen la interacción y el ritmo de la clase. Se clasifican en dos tipos: las que requieren respuesta y las que no.

Entre las preguntas que requieren respuesta, la investigadora señala las vinculadas al tipo de discurso y las que no lo están. Las primeras suelen ser interactivas, directas y piden la cooperación del alumno para exponer algo o para confirmar. Pueden ser de elicitación, preguntas conectadas entre sí que piden la cooperación del aprendiz para exponer parte del contenido, y de confirmación, para constatar que hay un entendimiento del contenido. Entre las preguntas no relacionadas con el tipo de discurso, Cestero (2001: 49-52) distingue las siguientes: las preguntas confirmativas simples, formuladas con adverbios de afirmación o negación y elementos paralingüísticos o construcciones típicas; las que sirven para la organización y estructuración de la clase, y las preguntas accidentales, que no tienen que ver propiamente con el contenido.

Las preguntas que no requieren respuesta no son interactivas y se limitan a enfatizar y llamar la atención sobre el contenido. Pueden ser de tres tipos: las que resaltan la información y enmarcan los temas; las que presentan, enmarcan y enfatizan el tópico o subtópico que se va a tratar, y las preguntas retóricas, que pretenden llevar al alumno a algún tipo de reflexión Cestero (2001: 53-55).

Salaberri (1999b) se basa en la clasificación de Long y Sato (1983) y distingue entre preguntas expositivas y referenciales. Las expositivas requieren una respuesta por parte del discente, pidiendo información que puede obtener a partir del recuerdo o la reproducción de datos o de información, y pueden ser las siguientes (Salaberri 1999b: 202-218):

- Preguntas con respuesta en las que el alumno debe nombrar o designar algo.
- Preguntas a las que el alumno ha de responder recordando o reproduciendo algo mencionando anteriormente.
- Preguntas a las que el alumno ha de responder narrando, explicando algún hecho o informando sobre el resultado de alguna tarea.
- Preguntas que formula y responde el mismo profesor.

Las preguntas referenciales exigen razonamientos lógicos u opiniones derivadas del análisis de los rasgos de un objeto, aspectos de una situación o un acontecimiento. Este tipo de preguntas, como el anterior, se corresponden con las de elicitación, ya señaladas por Cestero (2001).

Por otro lado, Cestero (2001: 50-52) presenta las preguntas que suponen una comprobación de la comprensión y las que se realizan a modo de petición. Las primeras sirven para confirmar si el oyente ha comprendido lo que se acaba de decir y las segundas aparecen en el discurso cuando el docente o los propios estudiantes no han entendido algo o no se ha oído lo que se ha dicho previamente.

Así pues, por lo que se refiere las preguntas, en nuestra investigación seguimos el esquema propuesto por Cestero (2001), teniendo en cuenta las anotaciones de Salaberri (1999b). No obstante, debido a la función que las preguntas expositivas desempeñan en el discurso, preferimos denominar a este tipo de preguntas como preguntas que solicitan información y, además, añadimos las preguntas de petición a las que no se relacionan con el contenido de la clase<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Véase el anexo 3 (página 751), en el que se recogen las unidades de análisis sobre las preguntas en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

#### 4.3.3.2. LA REITERACIÓN

La reiteración, para Salaberri (1999b: 222-228), es tratada desde dos puntos de vista distintos: la auto-repetición del profesor y la repetición de lo que dice el alumno. La auto-repetición puede ser hecha de manera completa, parcial, semántica o cambiando el código. Las finalidades de la auto-repetición del profesor pueden ser las de garantizar la comprensión, aclarar, señalar cambios de tema o indicar cohesión textual, aunque, a veces, es necesaria la auto-repetición, debido a factores externos como, por ejemplo, el ruido.

La repetición de lo que expresa el discente puede tener el fin de hacer que el interlocutor sepa que somos conscientes y estamos atentos a lo que dice, puede servir de ayuda para que él mismo interprete lo que realmente quiere decir o para aclarar equívocos, sirve para confirmar y aceptar lo que expresa, incentivar la auto reflexión o como una forma de corrección y autocorrección por parte del estudiante.

Con respecto a la reiteración, Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001a: 57-85), afirman que «consiste [...] en repetir de una manera u otra cierto fragmento de lo ya emitido, para aclararlo, corregirlo, resaltarlo, evaluarlo o simplemente facilitar la progresión del discurso». Estos investigadores distinguen entre la reiteración reformulativa (cuando en el segmento B se expresa lo mismo que en el segmento A pero de forma diferente), de insistencia (para remarcar alguna expresión, elemento o contenido) y textual (para ayudar a la comprensión a través del uso reiterativo de elementos o aspectos del propio discurso).

Así pues, en cuanto a la reiteración o la repetición tenemos los tipos señalados por Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001a), tanto desde el punto de vista de la auto-repetición como de la repetición de lo ya expresado por el alumno<sup>70</sup>.

#### 4.3.3.3. EL CONTRASTE

El contraste es la tercera de las estrategias discursivas estudiadas en el proyecto ADIEU. Ortega Olivares (2001b: 86) lo trata como una operación que «consiste en destacar, sobre todo, los elementos que diferencian u oponen dos conjuntos de información. [...] cuando presentan la información de esta manera, las profesoras y

---

<sup>70</sup> Véase el anexo 3 (página 752), en el que se recogen las unidades de análisis sobre la reiteración en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

profesores indudablemente favorecen con ello la mejor comprensión de la misma». Otros autores, como Calsamiglia y Tusón (2008: 300), cuando aluden a procedimientos en los que se pone en relación «un concepto o un conjunto de conceptos con otros de distinto campo» se refieren a ellos como analogía. En nuestro caso, optamos por la denominación adoptada en el proyecto ADIEU y nos referimos a estas estrategias bajo la denominación de contraste.

Según Ortega Olivares (2001b: 86), los elementos de los que consta el contraste son el encabezamiento, el primer contrastado, el segundo contrastado y la recapitulación. En el encabezamiento es donde se avisa de que se va a realizar un contraste, por lo tanto, en esta parte es donde suelen aparecer las expresiones que introducen el contraste. Se trata de expresiones o formulas como, por ejemplo “ahora bien”, “pero”, “vamos a ver [...] algunas comparaciones”, etc. El primer contrastado y el segundo representan los dos conjuntos de la información que se ponen en contraste y la recapitulación es la parte que cierra el contraste.

En ocasiones, el primer y segundo contrastado pueden no aparecer introducido por ningún elemento lingüístico. No obstante, algunas expresiones apuntadas por Ortega Olivares (2001b: 106-107) para introducir ambas partes son las siguientes:

Primer contrastado	Segundo contrastado
∅	[...] es mucho más [...]
∅	Sin embargo [...]
∅	Por el contrario [...]
En principio no [...]	Sin embargo, sí [...]
Podemos empezar diciendo que [...]	mientras que [...]
El que [...] no	lo que [...] es que
No estamos hablando de; no se trata de;	Se trata de
No habla de [...]	alude a [...]
[...] no por	sino por
Ya no	sino que

Ortega Olivares (2001b: 106)

Las expresiones que cierran el contraste son las que indican resumen o recapitulación, como, por ejemplo, “por tanto”, “así” o “luego”.

Por otro lado, el contraste está relacionado con el tipo de información que se presenta. Esto significa que también puede dar información resaltada, evaluada, de fondo, básica, básica particular, interactiva o secundaria (Ortega Olivares 2001b: 94).

Así pues, basándonos en lo que acabamos de exponer sobre el contraste, en nuestro análisis tenemos en cuenta los elementos de los que consta, las marcas que lo introducen y el tipo de información que presenta<sup>71</sup>.

#### 4.3.3.4. LA EXPLICACIÓN ARGUMENTATIVA

Como cuarta estrategia, Ortega Olivares (2001c: 108) trata la argumentación, que para el investigador es un medio «para presentar los diferentes puntos de vista desde los que se ha considerado cierto hecho, para tomar partido por alguno o tratar de convencer con ello a quienes escuchan, o para ayudar a la mejor comprensión de tales opiniones». Está formada por el argumento y la conclusión, cuyo orden puede ser invertido y expresado de forma explícita o implícita.

Según Cros (2003: 58-59), la argumentación no parte de lo que se considera verdadero o no, puesto que «no pretende demostrar formalmente la validez de una conclusión o la veracidad de una aserción», por lo que puede tener mayor o menor verosimilitud. En este sentido, podemos decir que la argumentación, por un lado, pretende influir de algún modo en la opinión de los estudiantes y, por otro, también puede ayudar a crear un clima de cooperación entre el docente y el discente o entre los propios discentes, si estos acaban “convencidos”. En realidad, con la argumentación, el docente justifica la información que transmite a los alumnos y defiende su punto de vista.

Ahora bien, en la explicación no está tan presente la idea del “convencer”, sino la de “transmitir”. Esto es, con la explicación se transmite una información que, si tiene que convencer al alumno, es porque este ha entendido de manera lógica aquello que se pretende transmitir. Además, cuando el docente explica algo al alumno, este último ya parte de la idea de que lo que se está exponiendo es cierto, por tanto, lo que interesa es llegar a la comprensión de la información que se recibe. Así pues, se puede decir que la

---

<sup>71</sup> Véase el anexo 3 (página 752), en el que se recogen las unidades de análisis sobre el contraste en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

explicación estaría más relacionada con la exposición de las ideas o de ciertos contenidos que con la argumentación.

Dentro del contexto educativo, Vilà i Santasusana (2005b: 37) afirma que «en el ámbito de la enseñanza, el conocimiento se construye a través del discurso explicativo». Esta postura coincide con la de otros autores como Adam (1992) y Halté (1988), para quienes, en el ámbito escolar, el discurso explicativo es el que adquiere mayor relevancia.

Cros (2003: 75) mantiene que la clase se caracteriza por el uso de las estrategias argumentativas y explicativas. Las estrategias argumentativas son aquellas que actúan «sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos, orientando la interpretación y el significado de lo que se enseña» y generan o aumentan «el interés y la implicación de los estudiantes hacia los contenidos y hacia la persona que los imparte». Las estrategias explicativas tienen como finalidad la comprensión y se usan para «facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión del conocimiento». De cualquier modo, la autora sostiene que entre la explicación y la argumentación se establece una relación basada en el objetivo común de ambas de dar credibilidad al discurso.

En nuestro caso, atendiendo a las diferencias entre la explicación y la argumentación y, al mismo tiempo, a la relación entre ambas, al analizar el discurso oral en el contexto educativo de clases de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, preferimos referirnos a la explicación argumentativa<sup>72</sup>.

#### 4.3.3.5. EL EJEMPLO

El ejemplo es uno de los recursos más comunes, ya sea en el discurso académico magistral o en el comunicativo escolar. En un contexto académico, donde exista una interacción entre el docente y el/los dicente/s, el ejemplo puede ser un recurso tanto para el profesor como para el alumno.

Las funciones que se le pueden atribuir al ejemplo son variadas y algunas de ellas coinciden, independientemente de si es utilizado por el docente o por el discente. Así, de igual modo que un ejemplo puede servir al profesor para confirmar la comprensión del alumno, también ayuda al alumno a asegurarse de si lo que ha entendido es o no lo correcto. A su vez, estas funciones están ligadas al desarrollo del discurso y al

---

<sup>72</sup> Véase el anexo 3 (página 751), en el que se recogen las unidades de análisis sobre las estrategias de explicitación del discurso (explicación y la argumentación) en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

tipo de información que se presenta. Se puede decir que, en muchas ocasiones, el ejemplo acaba por ser el soporte de una información más general o abstracta que favorece la comprensión, por lo que puede aparecer en diferentes lugares a lo largo de la lección.

Según Ortega Olivares (2001d: 148-153), en el discurso académico oral, el ejemplo suele aparecer cuando se produce el desarrollo de un tópico, dentro de otro ejemplo, en un inciso aclaratorio, en la argumentación, en el cierre de alguna fase del desarrollo de un tópico, formando parte de un contraste, en el resumen o en una tormenta de ideas.

Por otro lado, como ya hemos apuntado anteriormente, existe una relación entre la información dada por el docente o el discente a lo largo de la clase y los ejemplos. En este sentido, para Ortega Olivares (2001d: 154-158), en el ejemplo podemos encontrar diferentes tipos de información que, siguiendo un orden de mayor a menor frecuencia de aparición, son la información básica particular, la secundaria, la información resaltada o evaluada, la de fondo, la información de carácter interactivo y la parentética.

Una característica de los ejemplos a la que hace referencia el investigador mencionado es que pueden aparecer o no acompañados de algún tipo de indicador o recurso lingüístico que los introduzca. Los recursos lingüísticos que introducen los ejemplos son de distintos tipos: la entonación, la expresión “por ejemplo”, los pronombres personales o desinencias verbales, la combinación de los elementos que hemos señalado hasta ahora o fórmulas como “podría ponerse como ejemplo de (...)”, etc. (Ortega Olivares 2001d: 159-171).

Así, para la observación y el análisis del ejemplo en las diferentes sesiones de enseñanza/aprendizaje de nuestro corpus, seguimos las consideraciones de Ortega Olivares (2001d) aquí presentadas, teniendo siempre en cuenta que el contexto de nuestro análisis es el de la enseñanza de E/LE dentro de un contexto escolar y no el universitario<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Véase el anexo 3 (página 752), en el que se recogen las unidades de análisis sobre el ejemplo en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

#### 4.3.3.6. LA ACLARACIÓN

La aclaración tiene como finalidad delimitar o esclarecer algún tipo de información que no ha sido comprendida, que es capaz de crear confusión o que conduce al alumno a conclusiones equivocadas. Esta estrategia se da en cualquier momento de la clase y puede ser presentada como inciso o como respuesta a preguntas. La aclaración en inciso suele exponerse a través de recursos lingüísticos o mediante pausas, entonación, indicadores de apertura y finalidad, etc. La aclaración fuera del inciso pretende puntualizar y explicar aspectos que es probable que el estudiante no haya conseguido entender, insistiendo sobre ellos y destacándolos.

Según Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001b: 174-175), la aclaración tiene como fin «delimitar o precisar lo que, por diversos motivos, puede entorpecer la comprensión de determinados elementos de información, o conducir a equívocos o inferencias incorrectas». Los momentos en que aparece son varios: a lo largo del desarrollo, en incisos, para aclarar y facilitar la comprensión y en respuestas a preguntas, en paráfrasis o en etapas conclusivas.

Las aclaraciones en incisos suelen proporcionar información de fondo y, entre las características formales que hacen evidente la existencia de la aclaración, encontramos las siguientes:

- 1) El comienzo y el final de la aclaración está marcado por pausas y el tono puede ser más bajo.
- 2) Se puede incluir al final o cerca del final de la aclaración un apéndice interrogativo como, por ejemplo, “¿verdad?”, “¿hm?”, “¿me estáis siguiendo?”, etc.
- 3) Si el inciso va a ser muy extenso, se puede introducir con expresiones como “aclaro que [...]”, “previamente decirles que [...]”, “hago un paréntesis”, “es decir”, “me explico”.
- 4) En ocasiones, tras un inciso, se reanuda el discurso mediante la reformulación, la repetición o con expresiones del tipo “bien”, “bueno”, “bien, como les decía”.

Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001b: 175-194)



Fuera de los incisos, la aclaración insiste y destaca ciertos aspectos que el interlocutor quiere resaltar de la información que se está dando, para que pueda ser comprendida y asimilada de la mejor manera posible (Ortega Olivares y Labarta Postigo 2001b: 197)<sup>74</sup>.

#### 4.3.3.7. EL RESUMEN Y EL SUMARIO

Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c: 198-199) plantean el resumen desde la perspectiva del pasado o del futuro. Cuando se trata de resumir información que ya ha sido tratada y que sirve para introducir otra nueva, el resumen se sitúa en la perspectiva del pasado y cuando sirve para saber qué es lo que va a ser expuesto y cómo, se sitúa en la perspectiva del futuro. Esto permite que se pueda establecer la diferencia entre el resumen recapitulativo, que trata sobre lo que ya ha sido expuesto, y el sumario, que versa sobre lo que se va a exponer. Ambos, resumen y sumario, pueden ser presentados conjuntamente o por separado.

El resumen recapitulativo suele aparecer en las siguientes situaciones:

- a) Cuando se parte de elementos ya tratados para introducir e integrar información nueva.
- b) Cuando tras la exposición de contenido nuevo el docente repite los rasgos fundamentales o más importantes de los mismos.
- c) Cuando la situación requiere que el docente haga un inciso aclaratorio sobre lo que está exponiendo.
- d) Cuando se recurre a mecanismos discursivos como el contraste y la argumentación.

Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c: 200-207)

El tipo de información susceptible de ser presentada en el resumen es la de fondo, puesto que se trata de la presentación de información ya conocida por el receptor. No obstante, también puede encontrarse cualquier otro tipo de información, a excepción de la básica o básica particular. Esta información, normalmente, suele estar introducida por expresiones como las siguientes:

---

<sup>74</sup> Véase el anexo 3 (página 752), en el que se recogen las unidades de análisis sobre la aclaración en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

- a) Expresiones que presentan la información de base dentro de las coordenadas discursivas originales: “recordaréis que el último día estuvimos desarrollando el tema correspondiente a [...]”; “Podimos llegar a algunas conclusiones sobre [...]”; “Y habíamos tratado un poco [...]”; “Ayer comenzamos a desarrollar [...]”; “[...] les recordaba que [...]”, etc.
- b) Expresiones que aluden directamente a la información con la que se está construyendo el resumen: “retomo el comienzo [...]”; “la primera cuestión que tendríamos que tratar sería recordar un poco en dónde estábamos hace un mes [...]”; “en síntesis, de lo que ayer explicábamos [...]”; etc.
- c) Expresiones que señalan el carácter conocido de la información de fondo que presentan: “[...] recordáis [...]”; “[...] recordáis que [...]”; “[...] tal como recordarán [...]”; “[...] os comentaba que [...]”, etc.

Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c: 217-226)

El sumario tiene la finalidad principal de exponer lo que se va a tratar a lo largo de la sesión y cómo va a ser tratado. Los momentos en los que suele aparecer son en el planteamiento del tópico general y en el cierre de una fase del desarrollo o en el paso de un tópico a otro. El tipo de información que habitualmente presenta es la información de fondo, secundaria e interactiva y acostumbra estar introducida por expresiones como las que presentamos a continuación:

- a) Expresiones que recogen la intención del docente y algo sobre la información de fondo que se va a exponer: “[...] vamos a presentar lo que es la base principal del concepto”; “Los dos aspectos que quiero comentar a propósito de [...] son los siguientes”; “Nos vamos a centrar en un tema básico, que es el de [...]”; “Vamos a ver un poco qué pasa con [...]”, etc.
- b) Expresiones de futuridad que recogen indicaciones sobre la información de fondo que se expondrá y cómo se hará: “Anticipo que [...]”; “Desarrollaremos [...]”; “Nos queda hablar de [...]”; “Nos quedaría ver [...]”, etc.

- c) Expresiones que especifican los momentos en que se hizo o se hará algo relacionado con la organización de la lección: A lo largo de distintos temas pasados; “Ahí”; “Ahora”; “En esta parte”; “Finalmente”; “Hoy”, etc.
- d) Expresiones que presentan información conocida y que sirven de soporte de las consideradas en a) y b): “Al que [...] aludía en relación con [...]”; “Como he dicho”; “Haciendo memoria de [...] yo había pensado que [...]”; “Que estamos tratando”, etc.
- e) Expresiones que sirven para justificar alguna decisión discursiva: “Lo hemos dejado para el apartado siguiente puesto que [...]”; “Por eso os la doy en fotocopia”; “Porque tienen que ver directamente con [...]”, etc.

Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c: 235-238)

En nuestro caso, para el análisis de las sesiones recogidas en nuestro corpus, hacemos la distinción entre el resumen y el sumario, y tenemos en cuenta las aportaciones de Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c) que acabamos de presentar<sup>75</sup>.

A la vista de lo expuesto hasta aquí, por lo que respecta a las estrategias, observamos y analizamos en esta investigación aquéllas relacionadas con el carácter explicativo y argumentativo del discurso. Por otro lado, tenemos en cuenta las estrategias que se desarrollan según la explicitación de la estructura del discurso, atendiendo a la propuesta de Cros (2003) y Vilà i Santasusana (2005). Así pues, atendemos a las estrategias que se practican en la introducción de la clase (la presentación, delimitación y justificación del tema), el desarrollo (estrategias discursivas) y en el cierre (síntesis de las ideas relevantes y fórmulas de cierre).

Finalmente, hemos de advertir que, aunque las estrategias discursivas, que regulan la información, se dan de forma más abundante a lo largo del periodo del desarrollo de la clase, en nuestro análisis estudiamos los casos en los que algunas de estas estrategias se usan en las otras partes (introducción y cierre).

---

<sup>75</sup> Véase el anexo 3 (página 752), en el que se recogen las unidades de análisis del resumen y el sumario en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

#### 4.3.4. LA ADECUACIÓN, LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA

Concebir el texto de la forma que lo venimos haciendo, esto es, como la representación del discurso oral o escrito<sup>76</sup>, nos sitúa ante una compleja unidad comunicativa que, para ser entendida, ha de poseer un significado pleno. Con esto, lo que queremos destacar es que todo texto adquiere sentido completo cuando se produce la conexión entre los diferentes principios de carácter textual, contextual y lingüístico que lo constituyen. Entre los procedimientos que hacen posible la conexión entre los principios referidos, la adecuación, la coherencia y la cohesión son tres condiciones imprescindibles y, además, necesarias para que un conjunto de enunciados se conviertan en texto. Por este motivo, nos parece imprescindible analizar el tratamiento que se hace, en el DO oral del docente portugués de E/LE, de los tres parámetros aludidos (adecuación, cohesión y coherencia). Así pues, partimos de las consideraciones expuestas en diversos trabajos sobre los tres conceptos mencionados<sup>77</sup> y las aplicamos a la realidad del discurso oral del profesor de L2/LE y de E/LE.

Por lo que respecta a la adecuación, hay que destacar que estamos ante un fenómeno que guarda una estrecha relación con el contexto. Precisamente, en el contexto es donde se encuentran los factores que envuelven la comunicación, como son la situación, el tema, la finalidad, las intenciones o los interlocutores. A través de la adecuación se relaciona el texto con el contexto, por tanto, podemos decir que la adecuación consiste en «saber utilizar las expresiones adecuadas en función del contexto» (Barros, López y Morales 2009b: 41).

Spang (1999: 57-59) establece la distinción entre la adecuación externa y la adecuación interna. La primera está relacionada con el modo, el campo, el tenor, el registro y el receptor del discurso. La adecuación interna pretende el equilibrio entre los elementos de la comunicación y se relaciona con la extensión y la duración de las partes del discurso.

---

<sup>76</sup> Con respecto a la noción de texto, remitimos al capítulo 1, apartado 1.2., donde exponemos algunas consideraciones sobre el texto y el discurso.

<sup>77</sup> Hay que tener en cuenta que las nociones a las que hacemos referencia han sido tratadas desde ámbitos diversos de la lingüística, entre los que adquieren gran relevancia el área de la lingüística textual y del análisis del discurso, sin olvidar otros campos de estudio como la retórica, la crítica literaria o los estudios de traducción. Esto atestigua la amplitud y la complejidad de dichos parámetros.

Las consideraciones de Spang (1999) sobre la adecuación nos llevan a pensar que, en el DO del docente, es necesario que exista una adecuación correcta entre los actos, las funciones, el campo, el tenor y el registro del discurso. Así pues, en el análisis DO del profesor hay que tener en cuenta, por un lado, los aspectos relacionados con el modo o canal, el campo, el tenor y el registro, y, por otro, hay que atender a los diferentes actos de habla y a las funciones comunicativas. En este sentido, Alcón Soler (2002: 49), sobre la adecuación, afirma lo siguiente:

Se refiere a la relación del texto y discurso con el contexto comunicativo, es decir, consiste en adaptar las producciones lingüísticas a las funciones y actos de habla que realizamos a través de la comunicación, teniendo en cuenta el registro que se requiere en cada situación comunicativa. La adecuación pragmática da cuenta de lo que ocurre en la utilización del lenguaje. Se trata de entender que un texto tiene una finalidad o intención que se correspondería con los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969), y las funciones comunicativas de Jakobson (1962). (Alcón Soler 2002: 49)

Calsamiglia y Tusón (2008: 315-326) proponen que, relacionados con la adecuación en el discurso, se tengan en cuenta los factores que mencionamos a continuación:

- 1) El modo o canal, que puede ser oral, escrito, oral y escrito y otros.
- 2) El campo, que tiene que ver con al tema general o específico: adecuación del tema a la situación y a las capacidades e intereses de los interlocutores y atención al tema durante toda la sesión de enseñanza/aprendizaje.
- 3) El tenor, que puede ser de tres tipos:
  - a) El personal: involucración afectiva y epistémica, y elección y mantenimiento del tratamiento personal que requiere el interlocutor.
  - b) El interpersonal: relaciones de proximidad, distancia, jerarquía o igualdad.
  - c) El funcional (finalidad/objetivo): finalidad de la comunicación, finalidad y objetivo del texto e intención comunicativa.

- 4) El registro, en el que hay que tener en cuenta:
  - a) El tipo de registro (elaborado, cuidado, culto, técnico, especializado, protocolario, familiar común o general, solemne, neutro, expresivo, elevado, anacrónico, formal, espontáneo, argótico, marginal, planificado, popular, etc.).
  - b) El uso y la elección del registro adecuado.
  - c) La elección del tratamiento personal.
  - d) El mantenimiento del nivel de formalidad que exige el interlocutor a lo largo de la sesión de enseñanza/aprendizaje.
- 5) El receptor, que tiene que ver con la edad, los conocimientos, el nivel de instrucción y la cultural del receptor.

Estos puntos presentados por Calsamiglia y Tusón (2008) coinciden con los elementos de la adecuación externa señalados por Spang (1999). De este modo, para la observación y el análisis de la adecuación en el DO del profesor portugués de E/LE, nos basamos en el esquema propuesto por Calsamiglia y Tusón (2008: 315-326) y tratamos los aspectos que tienen que ver con el receptor (adecuación a la edad, conocimientos y nivel de instrucción y cultural), el modo o canal (oral, escrito, ambos o cualquier otro), el campo (atención al tema propuesto, adecuación del tema a la situación y las capacidades e intereses de los interlocutores), el tenor personal (involucración afectiva o epistemológica y mantenimiento del tratamiento personal que requiere el interlocutor), el tenor interpersonal (mantenimiento de la relación de proximidad, distancia, jerarquía o de igualdad), el tenor funcional (finalidad y objetivo de la comunicación y del texto) y, finalmente, el registro (tipo, uso del registro apropiado, elección del tratamiento personal según la situación comunicativa y la selección y mantenimiento del nivel de formalidad que exige el interlocutor)<sup>78</sup>.

La coherencia y la cohesión han sido objeto de numerosos debates que giran en torno a la finalidad, la utilidad y la relación que se establece entre estos dos parámetros. De hecho, una parte de las investigaciones relaciona ambas nociones y otra las trata como fenómenos diferentes. Esto demuestra que nos encontramos ante mecanismos que entrañan alguna complejidad. Cortés y Camacho (2005: 224) atribuyen la difícil interpretación de la coherencia y la cohesión a la falta de una norma establecida que

---

<sup>78</sup> Véase el anexo 3 (página 753), en el que se recogen las unidades de análisis de la adecuación en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

permita explicarlas de forma objetiva y cierta, fuera del campo de las suposiciones, lo que ayudaría a entenderlas de la misma manera, independientemente del tipo de contexto en el que aparezcan:

Los dos mecanismos, la coherencia y la cohesión, presentan grandes dificultades a la hora de su interpretación discursiva, por la carencia en ambos casos, específicamente en el primero, de un valor fijado, a modo de “invariable matemática”, que nos permita interpretar de igual manera determinados hechos en determinados contextos, lo que impediría entrar en el juego de la suposiciones: ningún oyente puede estar seguro de que su idea acerca de la intención- en este punto de la coherencia- sea la misma que tiene el hablante. (Cortés y Camacho 2005: 224)

De cualquier modo, no cabe duda de que estas dos nociones (coherencia y cohesión) acompañan la producción textual y de que se trata de parámetros fundamentales para la estructuración del texto y la comprensión del mensaje que se quiere transmitir. Por este motivo, resulta imprescindible que sean contempladas en el estudio del discurso que nosotros proponemos y realizamos.

Ahora bien, como acabamos de mencionar, distintos planteamientos consideran la coherencia y la cohesión independientes una de la otra o no. De entre todas las posturas que defienden ambos extremos, la más extendida es la de Calsamiglia y Tusón (2008: 212). Estas autoras conciben la cohesión como un fenómeno propio de la coherencia, siendo, pues, que la coherencia contiene la cohesión. Esta línea de pensamiento es la que nosotros seguimos en nuestro análisis. Así, entendemos que estamos ante fenómenos que no son totalmente independientes, pero que tampoco pueden ser tratados como sinónimos.

En lo que se atañe específicamente a la cohesión, es inevitable citar el trabajo de Halliday y Hasan (1976), por ser considerado uno de los más divulgados en el ámbito que nos ocupa. Así lo expresan Brown y Yule (2005: 236) cuando afirman que las aportaciones de Halliday y Hasan (1976) a los estudios de la cohesión son las que constituyen el modelo más completo y seguido.

Halliday y Hasan publican en 1976 *Cohesion in English*. En esta obra, los autores exponen los principios que permiten la conexión entre los elementos del texto. Se trata de una conexión con sentido, lo que, inmediatamente, articula la cohesión textual con la estructura informativa. Las conexiones de cohesión que se dan dentro de los enunciados y entre cada uno de ellos son las que proporcionan textura al texto, cualidad que lo diferencia de aquello que no es texto (Halliday y Hasan 1976: 2).

Beaugrande y Dressler (2005: 36) entienden la cohesión en un sentido amplio y sostienen que «todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre elementos superficiales de un texto se incluyen en el concepto de cohesión».

Según las definiciones expuestas, podemos decir que la cohesión se consigue por medio de una serie de marcadores formales que articulan lo que ya ha sido expresado con lo que se va a expresar. Los mecanismos de cohesión, como apuntan Ortega Ruiz y Torres González (1994: 306), tienen como función «asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión global del texto». A su vez, la articulación de la información se produce gracias al recurso a dispositivos gramaticales, léxicos y semánticos, que acaban por ser la realización de otro fenómeno, el de la coherencia.

Brown y Yule (2005: 238) sostienen que, entre las relaciones de cohesión, las que tienen más interés son las léxicas, las de referencia, las de sustitución y la elipsis. Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2008: 220-240) distinguen como mecanismos de cohesión los procedimientos léxicos, los gramaticales, la progresión temática y los marcadores discursivos y conectores. Los mecanismos más frecuentes dentro de los procedimientos léxicos son las repeticiones (exactas o parciales) y la sustitución (por sinónimos o cuasi sinónimos; por hipónimos o hiperónimos o antónimos; por metáfora o metonimia; por denominaciones valorativas; por proformas léxicas). Los mecanismos más usuales dentro de los procedimientos gramaticales son la elipsis, el uso de proformas y la definición o indefinición. Entre los marcadores discursivos diferencian los que contribuyen a la organización global del texto (conectores marcatextuales: iniciadores, distribuidores, ordenadores, de transición, continuativos, aditivos, digresivos y espacio-temporales) y los que introducen operaciones discursivas (de expresión de punto de vista, de manifestación de certeza, de confirmación, de tematización, de ejemplificación, de cita). Los conectores discursivos ponen en relación lógico-semántica segmentos textuales y son aditivos o sumativos, contrastivos o argumentativos, de base causal (causativos, consecutivos, condicionales, finales), temporales y espaciales.

Además de los marcadores expuestos, las autoras (Calsamiglia y Tusón 2008: 239) distinguen los marcadores propios del discurso oral espontáneo, que tienen un carácter interactivo y estructurador (de apelación, de demanda, de confirmación o acuerdo, de advertencia, reactivos de acuerdo, estimulantes, iniciativos, reactivos, de



desacuerdo, de duda, de aclaración, corrección o reformulación, de atenuación, de expresividad, de transición, continuativos, de finalización y conclusión y de cierre).

En nuestro caso, para este trabajo, en relación a la cohesión, observamos y analizamos los siguientes aspectos<sup>79</sup>:

- La organización del discurso en relación al contexto.
- La relación entre las partes del discurso.
- La manera en que se encadenan las partes del discurso.
- Los mecanismos de cohesión.

La coherencia es considerada un concepto más global que la cohesión, puesto que no solo alude a mecanismos de carácter semántico, sino también pragmáticos (Calsamiglia y Tusón 2008: 212). Independientemente de los elementos gramaticales o léxicos, el receptor del texto oral o escrito es capaz de saber si está ante un texto coherente o no. Para que esto sea posible, esto es, para que el receptor consiga encontrar el sentido a la información que el emisor quiere transmitir, la distribución y el tipo de unidades lingüísticas del texto, junto con otras no lingüísticas, son imprescindibles. Asimismo, la cantidad y la calidad de la información y la progresión y estructura informativa son aspectos fundamentales para que haya coherencia textual.

Por otro lado, la coherencia está relacionada con el contexto y la lógica del discurso. En este sentido, Alturo (2010: 15) sostiene que estamos ante una propiedad «resultado de distintas operaciones que afectan a los componentes contextual, conceptual y gramatical de la interacción verbal [...]». Esta misma autora presenta varios tipos de coherencia y distingue entre la coherencia referencial y la relacional, la coherencia de entidad y la retórica local, la coherencia de concepto y la de palabra, la coherencia local, la coherencia global, la coherencia interna y la externa, la coherencia semántica y la coherencia pragmática (Alturo 2010: 8).

En nuestro análisis, atendemos a la coherencia global frente a la local y a la coherencia pragmática. La coherencia global afecta a los niveles de la macroestructura y de la microestructura del texto y tiene que ver con la organización global del mismo. La local corresponde a las relaciones entre frases o secuencias y a la microestructura del texto. A este nivel de la microestructura Alturo (2010: 8) lo denomina coherencia local

---

<sup>79</sup> Véase el anexo 3 (página 753), en el que se recogen las unidades de análisis de la cohesión en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

y asegura que solo en caso de que falle este tipo de coherencia el texto es incoherente, puesto que el receptor primero procura la coherencia global y, si esta falla, entonces busca la local. La coherencia pragmática se centra en la interpretación y la comprensión del discurso, siempre teniendo en cuenta el tópico que se trata.

Una vez expuestas las consideraciones básicas sobre la coherencia y la cohesión como fenómenos independientes, debemos atender a la relación que existe entre ambas. En general, la idea de que la cohesión es una manifestación lingüística y superficial de la coherencia está bastante aceptada<sup>80</sup>. Sobre este tema, Briz (1997: 9-10) destaca que la coherencia es proporcional a la cohesión entre las partes del texto en un todo. Concretamente, aludiendo a la coherencia conversacional, este autor distingue entre coherencia interna o cohesión entre enunciados, coherencia entre las sucesivas intervenciones de un mismo emisor y coherencia entre las intervenciones de los distintos interlocutores. Todos los aspectos que atañen a la coherencia conversacional están relacionados con la interacción y las secuencias de actos.

Basándonos en las reflexiones expuestas sobre la coherencia, en líneas generales, en nuestro análisis del DO del profesor portugués de E/LE, tratamos la coherencia desde la perspectiva de la construcción y la lógica del discurso y desde la perspectiva de la selección y la estructura de la información. Además, también analizamos la coherencia entre las intervenciones de los interlocutores.

A continuación, según las consideraciones realizadas en este apartado sobre la coherencia, resumimos los aspectos relacionados con la coherencia que tenemos en cuenta en nuestro análisis en los puntos siguientes<sup>81</sup>:

Lógica del discurso:

- Componer textos consecuentes con un pensamiento lógico.
- Exponer las ideas de forma clara y perceptible.
- Exponer las ideas de forma completa, progresiva y ordenada.
- Desarrollar ideas de forma completa y evitar las inacabadas.
- Delimitar las referencias espacio-temporales.
- Usar estrategias que faciliten la comprensión (ejemplos).

---

<sup>80</sup> Véanse autores como Vilarnovo (1990: 230), Alcón Soler (2002: 49), Cortés y Camacho (2005: 225) o Calsamiglia y Tusón (2008: 220).

<sup>81</sup> Véase el anexo 3 (página 753), en el que se recogen las unidades de análisis de la coherencia en la clase de lenguas segundas y extranjeras.

Construcción del discurso:

- Exponer la información de forma sencilla, clara y con naturalidad.
- Evitar repeticiones de lo que ya es sabido y de informaciones redundantes o excesivas, salvo que sea estrictamente necesario.
- Mantener la continuidad del discurso.
- Mantener la organización temática del discurso (no mezclar temas ni perder el hilo).
- Interpretar y proponer los instrumentos necesarios para que el receptor descifre correctamente la intención de los enunciados (sarcasmos, ironía, humor, etc.).
- Mantener la coherencia entre las sucesivas intervenciones de un mismo emisor.
- Mantener la coherencia entre las intervenciones entre los distintos interlocutores.

En este apartado, hemos delimitado los aspectos, objeto de estudio en esta tesis, relacionados con la coherencia, la cohesión y la adecuación. Creemos que, al tratarse de tres procedimientos que encierran las propiedades necesarias para que un texto sea texto, pueda ser entendido de forma racional y, por tanto, sea comprensible, es conveniente que la coherencia, la cohesión y la adecuación formen parte de nuestro análisis del DO del docente.

#### 4.4. EL MENSAJE Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

Richards, Platt y Platt (1997: 262), en la definición que presentan de mensaje, señalan que «no ha de tener necesariamente forma verbal, sino que puede ser transmitido por otros medios, p. ej. un guiño, un gesto». Esto supone que, al igual que consideramos la dimensión verbal del mensaje, también es necesario tener en cuenta su dimensión no verbal. De hecho, en el apartado 4.2.3. de este capítulo, especificábamos que el código, en el DO del profesor de L2/LE, es el de la lengua verbal en su realización oral y el de la comunicación no verbal. Así, puesto que entendemos el código como un conjunto de signos y de reglas o instrucciones que proporcionan los

medios necesarios para crear mensajes, es imprescindible que, en el análisis del mensaje del DO del docente, se atienda a la dimensión no verbal de la comunicación.

Para la elaboración de este apartado, como hemos hecho en apartados anteriores, recuperamos la idea de comunicación y de discurso oral sobre la que se asientan los presupuestos teóricos de esta tesis. Por ello, nos permitimos traer a la memoria la afirmación que hacíamos en el capítulo primero (apartado 1.3.) referida al hecho de que entre los mecanismos propios del DO no solo se encuentran aquellos de naturaleza lingüística, sino también los factores de carácter textual, contextual, paraverbal y paralingüístico. Recordemos, también, que en el capítulo tercero, relacionado con la enseñanza/aprendizaje de la L2/LE (apartado 3.4.), exponíamos que la comunicación, en cualquier idioma, presupone la acción del emisor, el receptor, el mensaje, el contexto y de los elementos verbales y no verbales del acto comunicativo.

A lo largo del marco teórico que estamos presentando y desarrollando, hemos manifestado nuestro interés por los elementos no verbales como un conjunto de mecanismos que ayudan e influyen en la construcción, la transmisión y el entendimiento del mensaje. Esto nos remite al ámbito de las estrategias docentes que ayudan a mejorar la transmisión y comprensión del mensaje. Por este motivo, basándonos en las definiciones sobre el mensaje expuestas en el apartado 4.3. y en la observación de Richards, Platt y Platt (1997: 262) sobre el carácter no verbal del mismo, dedicamos las secciones siguientes de este apartado a las unidades susceptibles de observación y análisis en el ámbito de la comunicación no verbal (CNV) en las clases de L2/LE y de E/LE en contextos escolares.

A pesar de las quejas de algunos estudiosos que reconocen que nos encontramos ante una área generalmente desatendida a favor del lenguaje verbal, varios han sido los autores y las disciplinas que han dedicado cierta atención al estudio de este tema. Desde la psicología o la lingüística y desde Platón, Aristóteles u Homero, pasando por Darwin, Davis o McNeill, entre otros, y llegando a autores más recientes, como Poyatos, Payratò y Cestero, la comunicación no verbal ha estado siempre más o menos presente en la memoria colectiva de investigaciones diversas, sean de carácter científico o no<sup>82</sup>.

En la actualidad, la CNV, la gestualidad o los signos no verbales son considerados principios fundamentales de la comunicación y la CNV deja de ser la

---

<sup>82</sup> A este respecto, Davis (1998: 17-18) destaca el interés que la comunicación no verbal ha despertado siempre entre escultores, pintores, actores y áreas como la del esoterismo, además de entre psicólogos, psiquiatras, antropólogos, sociólogos y etólogos.

representación o imagen de las operaciones verbales para formar parte integrante de la comunicación (McNeill 1985, Kendom 2000, Payratò 2004, Cestero 2004 y 2006). En este sentido, encontramos algunas de las definiciones dadas sobre la comunicación no verbal. Entre ellas es especialmente invocada la que nos ofrece Poyatos (1994a, 2003), quien parte del hecho de que nosotros, como individuos, y el medio en que nos hayamos estamos constantemente emitiendo signos más allá del lenguaje verbal:

Las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración. (Poyatos 1994a: 17, 2003: 68)

Rodrigues (2001: 278) sostiene que aquello que decimos y la forma en que lo hacemos están fuertemente vinculados; por tanto, el lenguaje corporal forma parte del proceso de producción de sentido y, por este motivo, no podemos separar el discurso de la corporalidad. Igualmente, Payrató (2004: 22) entiende la gestualidad como un conjunto de recursos que generan significado y que gestionan y controlan la interacción comunicativa. Del mismo modo, Cestero (2004: 593) se refiere a la comunicación no verbal como «la forma de comunicación humana producida mediante la utilización de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar [...]».

Precisamente, esta última autora (Cestero 2004: 595, 2006: 59), entre los componentes de la CNV distingue, por un lado, los signos y sistemas de signos culturales y, por otro, los sistemas de comunicación no verbal. Los signos y sistemas de signos culturales son los hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias. Los sistemas de comunicación no verbal son el sistema paralingüístico (cualidades físicas del sonido: tono, timbre, cantidad, intensidad; modificadores fónicos o tipos de voz; reacciones fisiológicas o emocionales: risa, suspiro, etc.; elementos cuasi-léxicos: interjecciones, onomatopeyas, etc.; pausas y silencios), el sistema quinésico (gestos: faciales y corporales; maneras: gestuales y posturales y de hábitos de comportamientos culturales; posturas), el proxémico (espacio y distancia) y el cronémico (tiempo).

Por su parte, Payrató (2004: 18) nos presenta la clasificación de los signos de los sistemas de CNV que, según él, es la más aceptada. Se trata de la clasificación de Ekman y Wallace (1969), quienes diferencian cinco tipos de actos no verbales: emblemas, ilustradores, reguladores, adaptadores y manifestaciones de estado de ánimo. Además, Payrató (2004: 18) expone la escala que ofrece McNeill, que propone cinco categorías de la comunicación no verbal: gestualidad coverbal o gesticulación, gestos similares al lenguaje, pantomimas, emblemas y signos propios de las lenguas de signos.

Calsamiglia y Tusón (2008: 36-37) recurren a las aportaciones de Knapp (1992) y agrupan los factores no verbales en movimientos del cuerpo o comportamiento cinésico (emblemas, ilustradores, muestras de afecto, reguladores y adaptadores); características físicas (aspecto, olores, etc.); conducta táctil (acariciar, golpear, etc.); paralenguaje (calidad de la voz, vocalizaciones, etc.); proxémica (espacio social y personal, orientación, lugar, distancia, etc.); artefactos (perfume, ropa, etc.), y factores del entorno (muebles, luz, decorado, etc.).

Por último, dentro del ámbito del discurso académico oral, Forgas y Herrera (2001: 274), desde el proyecto ADIEU, incluyen en la CNV en el aula los factores del entorno, la apariencia física, la comunicación gestual (gestualidad semántica: emblemas, énfasis y puntualización no verbal, ilustradores; asemántica: batutas, adaptadores, reguladores de turno, marcadiscursos y reactivos o retroactivos), las expresiones del rostro, el lenguaje de la mirada, las posturas, el ritmo, el tiempo de la acción y la distancia interpersonal.

En otro orden de cosas, independientemente de la manera en que cada autor clasifique los elementos de la CNV, cualquiera de los signos que configuran el tipo de comunicación que ahora nos ocupa, bien sea de forma individual o en conjunto, acaba por cumplir una o varias funciones específicas. La/s función/es que cumple/n los signos de los sistemas de comunicación no verbal, según Cestero (2004: 598-599), pueden resumirse en las siguientes:

- 1- Añadir información o matizar el contenido de un enunciado:
  - a. Especificando el contenido o el sentido.
  - b. Confirmando, reforzando o debilitando el contenido o el sentido.
  - c. Contradiendo el contenido o el sentido.
  - d. Camuflando el contenido o el sentido.
- 2- Sustituir al lenguaje verbal.
- 3- Regular la interacción.
- 4- Subsanan deficiencias verbales.
- 5- Favorecer conversaciones simultáneas.

En general, teniendo en cuenta las clasificaciones propuestas de los signos y sistemas de CNV, así como las funciones que desempeñan en la comunicación, para la observación y el análisis de este parámetro, nos atenemos a la propuesta de Cestero

(2004: 595-596, 2006: 59-64), puesto que consideramos que se trata de un planteamiento aglutinador de todos los otros y que, además, se adapta, de manera adecuada y coherente, al contexto de observación del trabajo que presentamos.

Así pues, para cumplir con el objetivo relacionado con los sistemas de comunicación no verbal, dividimos este apartado en tres puntos, donde tratamos, en primer lugar, los aspectos relacionados con el paralenguaje, en segundo lugar, los relacionados con la quinésica y, en tercer lugar, la proxémica y la cronémica. No contemplamos los factores referidos a los signos y sistemas de signos culturales y, tampoco, los relativos al profesor, el ritmo y el tiempo de la acción, elementos, estos últimos, ya integrados en el apartado 4.2. de este capítulo, donde se tratan las cuestiones que tienen que ver con el emisor, el receptor, el canal y el código en el DO del docente aplicado a la ASL.

#### 4.4.1. EL PARALENGUAJE

Tomando en consideración la gran mayoría de las definiciones de paralenguaje, podríamos decir que este sistema de signos comprende los aspectos fónicos relacionados con la voz, sus modificaciones y sus cualidades, teniendo presente que la ausencia de sonido, esto es, los silencios y las pausas, también forman parte de este universo comunicativo.

La definición de paralenguaje más utilizada y de mayor acogimiento es la que nos ofrece Poyatos (1994b: 28), quien lo define como «las cualidades no verbales de la voz y sus modificaciones y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde labios y nares hasta faringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no-interacción».

Otros autores, como Richards, Platt y Platt (1997: 310-311), dentro del ámbito del paralenguaje, aluden, principalmente, a fenómenos relacionados con las expresiones faciales, los gestos y los movimientos de la cabeza o los ojos, especificando que «algunos lingüistas incluyen dentro de esta área las características vocales como el tono de la voz». Observamos, pues, que en esta última definición se mezclan componentes

generalmente integrados en el ámbito de la quinésica, como ocurre en el caso de los gestos o de los movimientos de la cabeza o de los ojos. A nuestro entender, los componentes que acabamos de señalar son independientes del sistema paralingüístico, aunque no tengan un funcionamiento totalmente autónomo y puedan estar relacionados con la quinésica<sup>83</sup>.

Ahora bien, centrándonos en el ámbito específico de la oralidad, Calsamiglia y Tusón (2008: 42-43) entienden el paralenguaje como unidades de carácter vocálico no lingüístico emitidas a través del aparato de fonación humano, entre las que se encuentran la calidad de la voz y las vocalizaciones. La calidad de la voz alude a la intensidad y el timbre, rasgos relacionados con las características fisiológicas que definen y diferencian unas voces de otras, aunque se pueda modular con el objeto de manifestar intenciones y de conseguir efectos específicos. Las vocalizaciones tienen que ver con los sonidos o ruidos y aparecen, normalmente, combinadas con gestos.

Calsamiglia y Tusón (2008: 42-43), basándose en la propuesta de Knapp (1992), reúnen las características de las cualidades atribuidas a los rasgos relacionados con la calidad de la voz bajo los siguientes aspectos:

- Volumen (suave, alto, moderado a bajo, moderadamente alto, normal, suave alto, suave bajo).
- Tono (agudo, grave, moderado, normal).
- Timbre (resonante, brillante, moderado).
- Velocidad (lenta, rápida, moderada, normal).
- Inflexión (firme, irregular, monótona).
- Ritmo (regular, irregular).
- Elocución (ligada, entrecortada).

Por lo que se refiere a las vocalizaciones, las autoras mencionadas diferencian algunas como las que presentamos continuación (Calsamiglia y Tusón 2008: 44):

---

<sup>83</sup> A este respecto, hay que tener en cuenta que, en algunos ámbitos en donde se desconoce la base teórica de la comunicación no verbal, se habla de paralenguaje para aludir a todo lo que va paralelo al lenguaje, estableciéndose así una correlación entre paralenguaje y comunicación no verbal. De cualquier modo, para nosotros, el paralenguaje alude a un sistema específico de signos no verbales dentro de la CNV.



- Inhalaciones.
- Exhalaciones (suspiros, bufidos, etc.).
- Carraspeo.
- Silbidos.
- Chasquidos.
- Tos.
- Eructos.
- Alargamientos.
- Sonidos de relleno (e:::, a:::, mm:::, etc.).
- Risas (burla, alegría), llanto (pena, llamada).
- Onomatopeyas (paf, bum, aj, buf, aug, etc.)<sup>84</sup>.

Entre los elementos del paralenguaje que pueden ser objeto de análisis, Caballo (2007) propone el volumen, el tono, la fluidez y las perturbaciones del habla, la claridad, la velocidad o ritmo y las pausas. Estos elementos, al igual que los sugeridos por Calsamiglia y Tusón (2008), también los podemos encontrar en la clasificación formulada por Poyatos (1994b). Este autor (1994b: 29), entre las unidades del paralenguaje, distingue las de carácter segmental y las de carácter no segmental. Entre las no segmentales se encuentran las siguientes cualidades primarias: los rasgos personales de la voz (timbre, resonancia, intensidad o volumen, tempo, registro, campo entonativo, duración silábica y ritmo); los calificadores o tipos de voz (control respiratorio, laríngeo, esofágico, velofaríngeo, lingual, labial, mandibular, articulario, de tensión articularia y objetual); los diferenciadores o reacciones fisiológicas y emocionales (risa, llanto, grito, suspiro, jadeo, bostezo, tos, carraspeo, escupir, eructo, hipo, estornudo) y los alternantes (consonantes: laríngeos, faríngeos, labiales, linguales, dentales, nasales; vocálicos; silencios)<sup>85</sup>. En síntesis, podemos decir que Poyatos (2003: 75-76) distingue las siguientes cuatro categorías paralingüísticas básicas:

---

<sup>84</sup> Según las propuestas de Poyatos (2003: 75-76) y Cestero (2004, 2006) sobre las unidades que integran el paralenguaje, que presentamos más adelante, en la clasificación de Calsamiglia y Tusón (2008) se mezclan dos tipos de signos paralingüísticos diferentes. Así, inhalaciones, exhalaciones, carraspeos, tos, eructos, risas y llantos son reacciones fisiológicas (diferenciadores), mientras que el resto, entre otros, son elementos cuasi-léxicos.

<sup>85</sup> Para mayor detalle consúltese el esquema que propone el autor en su obra *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción* (Poyatos 1994b: 29).

- a) Cualidades primarias básicas: timbre, resonancia y ritmo, rasgos entonativos.
- b) Controladores o calificadores (laríngeo o faríngeo, labial, mandibular, objetual).
- c) Diferenciadores paralingüísticos (reacciones fisiológicas y psicológicas).
- d) Alternantes paralingüísticos (chasquidos, siseos, aspiraciones, espiraciones, etc.).

Estas categorías son sintetizadas por Cestero (2004: 600, 2006: 60-61) bajo los rótulos siguientes: cualidades físicas del sonido (tono, timbre, modificadores fónicos, cantidad e intensidad) y modificadores fónicos (tipos de voz); reacciones fisiológicas o emocionales (risas, suspiros, jadeo, bostezo, etc.); elementos cuasi-léxicos (interjecciones, onomatopeyas, emisiones con nombre: sisear, chistar, resoplar, etc.), y pausas y silencios con valor comunicativo.

El proyecto ADIEU (Vázquez 2001), desde el punto de vista del discurso académico oral universitario, dedica un capítulo a los recursos fónicos. Estos aspectos son tratados, en esta obra, en un bloque aparte de los componentes no verbales del discurso. No obstante, a pesar de que en ADIEU los recursos fónicos no forman parte de la CNV, nosotros sí los incluimos en la CNV, por lo que creemos oportuno presentar, a continuación, las aportaciones al respecto que hace ADIEU.

Poch (2001: 245-269) señala, entre los recursos fónicos, las pausas, la velocidad y el volumen de la voz y la entonación. Estos recursos se utilizan para romper el carácter lineal que posee el discurso y para marcar los distintos tipos de información, con el fin de ayudar a la percepción de lo que se quiere comunicar. Según la información que se transmite, se reduce la velocidad, se cuida la pronunciación, se realizan breves pausas entre las palabras y se modifica el volumen o la entonación.

Las pausas o los silencios se caracterizan por una ausencia de sonido por parte del emisor o agente de la comunicación. No se trata de momentos en los que se origina un silencio improductivo, las pausas cumplen funciones relacionadas con necesidades fisiológicas, como la respiración, las necesidades cognitivas, la organización del pensamiento o, en el contexto de una clase, pueden tener funciones relacionadas con el propio acto de la enseñanza y del aprendizaje, como, por ejemplo, enfatizar determinados aspectos de la información que se transmite para que el alumno

comprenda su relevancia. En este sentido, podemos considerar las pausas y los silencios elementos que aportan significado al discurso.

Poch (2001: 255-258) distingue entre pausas no relevantes y pausas relevantes. Las pausas no relevantes no están relacionadas directamente con la transmisión de la información y la comprensión del contenido informativo. Son pausas que tienen que ver con la respiración o que sirven para organizar el pensamiento, dar coherencia al discurso o buscar la palabra adecuada. Las pausas relevantes sí están relacionadas con la transmisión de la información y suelen hacerse para insistir en la importancia de algún asunto, recapitular o marcar el paso a otro segmento de la clase. Se trata de pausas que ayudan al receptor en la comprensión del mensaje y que cumplen, básicamente, las funciones siguientes:

- a) Recaltar la importancia de ideas o conceptos cruciales y permitir que los alumnos tomen notas o apuntes de lo que está diciendo el profesor.
- b) Indicar que se entra en un segmento distinto de la clase.
- c) Realizar recapitulaciones.

Poch (2001: 257-260)

El volumen de la voz y la entonación tienen un uso parecido al de las pausas. El volumen de la voz «es el resultado de la fuerza con la que se producen los distintos enunciados» y su elevación tiene como efectos principales conseguir mayor articulación y señalar el contraste entre los tipos de información (Poch 2001: 261). La entonación se identifica con la línea melódica del enunciado y, aunque es una característica que poseen todas las lenguas, varía según cada una de ellas (Poch 2001: 265).

En general, los recursos fónicos presentados en ADIEU (pausas o silencios, volumen de la voz y la entonación) son recursos que el emisor utiliza, consciente o inconscientemente, de manera habitual y que forman parte de su discurso oral, por este motivo nosotros creemos que estos tres elementos son susceptibles de análisis en el DO del docente de L2/LE.

Así pues, teniendo en cuenta lo recogido en este apartado sobre el paralenguaje, para la observación y el análisis de nuestro corpus, seguimos, principalmente, las

propuestas de Poyatos (1994b, 2003) y de Cestero (2004, 2006), complementándolas con otros aspectos relevantes, y contemplamos los rasgos siguientes<sup>86</sup>:

1. Cualidades físicas del sonido.
  - Nivel tonal: agudo, grave, moderado, normal.
  - Campo tonal o inflexión-adequación emocional del tono: firme, irregular, monótono, apagado, melodioso, enfático, apelativo o de llamada, sarcástico, de reprobación, admiración o sorpresa.
  - Duración silábica: alargamiento, acortamiento.
  - Ritmo: regular, irregular, suave, agitado, muy suave, normal.
  - Volumen o intensidad: alto, muy alto, bajo, muy bajo, moderado.
  - Velocidad: lenta, muy lenta, rápida, acelerada, moderada.
  - Elocución: ligada, entrecortada.
2. Reacciones fisiológicas y emocionales.
  - Reír, reír a carcajadas, gritos, tos, carraspeo, hipo, etc.
3. Elementos cuasi-léxicos.
  - Interjecciones: ¡Ah! ¡Uy! ¡Aja!, ¡Eh! etc.
  - Onomatopeyas: Pii-pii, Pon-pon, etc.
  - Otros sonidos: Uff, Hm, Ouu, TSi (callen), etc.
  - Emisiones con nombre (sisear, chistar, resoplar, etc.).
4. Pausas y silencios.
  - No relevantes.
  - Relevantes.

No nos detenemos en los parámetros que tienen que ver con el timbre (resonante, brillante, moderado), los modificadores fónicos o tipos de voz (fina, nasal, etc.) y el tono ascendente o descendente, pues, por lo que se refiere al tono, hay que tener en cuenta que los informantes no son nativos de lengua española y que, de una forma casi constante, mantienen la entonación portuguesa cuando hablan español, lo que supone una disparidad entre la entonación característica de la lengua de uso en las clases de E/LE (el español) y el patrón entonativo utilizado por los docentes. Entrar en apreciaciones concretas y específicas sobre este tema daría lugar a un trabajo que habría

---

<sup>86</sup> Véase el anexo 4 (páginas 756-757), en el que se recogen las unidades de análisis del paralenguaje en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.

de ser realizado con rigurosidad y que abarcaría un número elevado de unidades de estudio. Como consecuencia de ello, dejamos este tema para posibles investigaciones posteriores y nos limitamos a la apreciación general que acabamos de hacer sobre el patrón entonativo del docente portugués en las clases de E/LE.

Tampoco creemos relevante, para el caso que nos ocupa, tratar los calificadores o tipos de voz, puesto que, a priori, no hemos encontrado en nuestro corpus ningún indicio que denuncie algún tipo de influencia, positiva o negativa, del tipo de voz de los informantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua<sup>87</sup>.

En cuanto a los alternantes, cuando tratemos los elementos cuasi-léxicos de la CNV aludiremos, oportunamente, a las funciones que cumplen: regulador de la interacción, referencial o expresiva.

Finalmente, hemos de señalar que somos conscientes de que los elementos paralingüísticos nunca se dan de forma aislada y que suelen aparecer combinados con otras unidades de carácter quinésico o, incluso, con rasgos que se encuentran entre las estrategias discursivas<sup>88</sup>. De este modo, cuando se producen, registramos estas coincidencias en nuestras observaciones. Además, las transcripciones y el etiquetado que presentamos de cada una de las sesiones de enseñanza/aprendizaje que conforman nuestro corpus reflejan claramente la coincidencia entre los distintos elementos de la CNV y entre los elementos de la comunicación verbal (CV) y la CNV.

#### 4.4.2. LA QUINÉSICA

La quinésica, kinésica o cinésica es otro de los sistemas comúnmente aceptado de CNV. Si en el caso del paralenguaje veíamos que algunos autores lo trataban de manera separada de los rasgos no verbales y otros lo asimilaban a la quinésica<sup>89</sup>, en el

---

<sup>87</sup> Esta conclusión parte de una observación realizada en estudio exploratorio.

<sup>88</sup> Nótese que en el apartado 4.3.4., dedicado a las estrategias discursivas, hacíamos referencia al hecho de que en investigaciones como las del proyecto ADIEU (Vázquez 2001) se trataban los recursos fónicos (pausas, volumen de la voz y entonación) como un bloque independiente, tanto de las estrategias como de la comunicación no verbal. Por otro lado, nosotros aludimos a estos factores relacionados con el paralenguaje, lo que nos hace testigos de la imposibilidad de establecer una línea divisoria estricta entre los diferentes rasgos que definen cada uno de los elementos de la comunicación humana. En realidad, las pausas, el volumen de la voz y la entonación son signos paralingüísticos que, en el discurso oral del docente, funcionan como recursos estratégicos, por este motivo pueden ser tratados en el apartado de las estrategias como en el correspondiente al paralenguaje, aunque nosotros los hayamos incluido en el último.

<sup>89</sup> Richards, Platt y Platt (1997: 58), en su diccionario, nos remiten al paralenguaje al referirse a la cinésica.

caso concreto del sistema de CNV al que aludimos en este apartado, según las definiciones encontradas en la bibliografía consultada, no hay duda de que los signos que lo integran son, esencialmente, no verbales.

La quinésica, por lo general, hace referencia a movimientos corporales con valor comunicativo que, la mayoría de las veces, acompañan a la comunicación verbal o, incluso, se pueden dar de forma independiente. No en vano, Davis (1998: 52) afirma que, a veces, el cuerpo, también por sus movimientos y posturas, «comunica por sí mismo».

Aguado y Nevares (1996: 146), recurriendo a Fast (1984: 16), destacan el carácter consciente o inconsciente de la quinésica y la definen como «el estudio de la mezcla de todos los movimientos del cuerpo, desde los más deliberados hasta los totalmente inconscientes, desde los que corresponden a una cultura particular hasta los que cruzan todas las barreras culturales». Calsamiglia y Tusón (2008: 39) coinciden con esta definición y se refieren a la quinésica como al «estudio de los movimientos corporales comunicativamente significativos».

A *grosso modo*, partiendo de lo expuesto sobre la quinésica, podemos afirmar que nos encontramos ante sistemas visuales que se pueden dar de forma independiente o no del lenguaje verbal. Además, suelen estar acompañados por otros elementos no verbales, como el paralenguaje, y pueden producirse de una manera tanto consciente como inconsciente.

Las características que acabamos de mencionar sobre la quinésica se reflejan en la definición que nos ofrece Poyatos (2003), que, a nuestro entender, es una de las definiciones más completas:

Movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, con valor comunicativo intencional o no. (Poyatos 2003: 77)

Entre los componentes no verbales de la quinésica se encuentran desde los relacionados con la postura, los gestos y las expresiones faciales y la mirada, hasta los que atañen al espacio o la apariencia personal (Ruano 2004). Knapp (1992) y Payrató (1993), en sus formulaciones sobre los componentes de la quinésica, diferencian entre emblemas, reguladores, ilustradores, expresivo-afectivos y adaptadores. Sin embargo, Cestero (2004, 2006) y Calsamiglia y Tusón (2008: 39-41)

prefieren atenerse al modelo propuesto por Poyatos (1994a) y distinguen, entre los elementos de la quinésica, los gestos, las maneras y las posturas.

A estos planteamientos se suma, también, la propuesta que hacen Forgas y Herrera (2001: 271-285), desde el proyecto ADIEU, en el ámbito del discurso académico oral del docente universitario. En este caso, no se distingue entre el paralenguaje y la quinésica. La CNV es tratada en un único bloque que observa el entorno, la apariencia física, la comunicación gestual, las expresiones del rostro, la mirada, las posturas, el ritmo y tiempo de la acción y la distancia interpersonal. Así, Forgas y Herrera (2001: 271 y ss.), en la comunicación gestual, tienen en cuenta la gestualidad asemántica y la gestualidad semántica.

En el estudio de la quinésica que hacemos en esta investigación, partimos de las propuestas expuestas sobre los componentes no verbales y nos atenemos a las consideraciones apuntadas por Poyatos (1994a) y por Cestero (2004: 602, 2006: 62-63), ampliadas con consideraciones de otros autores. De este modo, dentro de la quinésica, establecemos la distinción entre gestos, posturas y maneras.

Entendemos por gestos los movimientos musculares, básicamente del cuerpo y del rostro, que comunican un significado asociado normalmente a efectos psicológicos o emocionales (Richards, Platt y Platt 1997: 184, Cestero 2006: 62). Dentro de los gestos, según la función que desempeñen, nos ceñimos a la propuesta de Forgas y Herrera (2001: 271 y ss.) y tenemos en cuenta la gestualidad asemántica y la gestualidad semántica.

La gestualidad asemántica está relacionada con las necesidades físicas o psíquicas del interlocutor y aparece con independencia de lo que quiere transmitir. Sin embargo, la gestualidad semántica se corresponde con el mensaje que se quiere transmitir y lo acompaña e, incluso, en algunas ocasiones, lo sustituye.

Entre los gestos asemánticos, Forgas y Herrera (2001: 276-278) incluyen las batutas (movimientos rítmicos que se realizan con las manos, los brazos o el dedo índice y que acompañan el discurso oral); los adaptadores (gestos propios de cada individuo que le ayudan a dominar la tensión); los marcadiscurso (movimientos con las manos, la cabeza o los brazos que van señalando la puntuación oral del discurso y su organización); los reguladores de turno (movimientos que organizan y establecen la participación interactiva) y los reactivos o retroactivos (gestos que muestran la reacción del oyente ante lo que se dice o hace).

Entre la gestualidad semántica, la autoras (Forgas y Herrera 2001: 279-281) distinguen: los emblemas (gestos que traducen directamente el mensaje verbal y que, en la mayor parte de las ocasiones, lo sustituyen, aunque también lo pueden acompañar); el énfasis y la puntualización no verbal (suelen utilizarse para llamar la atención y normalmente van acompañados por alguna expresión corporal) y los ilustradores (gestos que acompañan el discurso; a través de ellos se da un ejemplo o se ilustra lo que se está transmitiendo). Los ilustradores pueden ser de varios tipos: ideográficos (aluden a ideas de carácter abstracto); pictográficos (cuando se dibuja en el aire la silueta de aquello a lo que se refiere el interlocutor); deícticos (indican o señalan la persona o cosa de la que se está hablando); kinetográficos (gestos de la mano o brazo que describen los movimientos del significado de un verbo o de una oración) y espaciales (para describir espacios).

Entre los movimientos musculares o gestos relacionados con el cuerpo, para nuestro análisis del corpus, consideramos los realizados con la cabeza, las manos y los dedos, con los brazos, el tronco y los hombros y con las piernas y pies.

Entre los movimientos musculares o gestos relacionados con el rostro, para nuestro análisis del corpus, tenemos en cuenta los movimientos o gestos realizados con los ojos o la mirada, la boca, las cejas y la nariz.

No analizamos los movimientos hechos con el entrecejo, la barbilla o los pómulos, puesto que, normalmente, los movimientos de la barbilla están asociados a los de la boca y los de los pómulos a reacciones fisiológicas, como reír, llorar, etc. De esta manera, evitamos caer en la repetición en el estudio de elementos.

Con respecto a las maneras y posturas, Cestero (2006: 62-63) define las maneras como las «formas de hacer movimientos, tomar posturas y, en general, realizar actos no verbales». Las posturas son posiciones del cuerpo. Entre las maneras, la autora diferencia las gestuales y posturales y las derivadas de hábitos de comportamientos culturales. Para nuestro análisis del corpus, partimos de estas consideraciones y registramos las maneras gestuales y posturales, junto con las posturas. De este modo, nos referimos a posturas tales como estar de pie, estar de pie con los brazos en jarra, estar de pie con una mano en la barbilla y la otra sujetando el codo de la primera, etc.

Por otro lado, como ya ha sido señalado, muchas posturas están vinculadas a los gestos, como ocurre, por ejemplo, cuando el profesor inclina el tronco hacia delante o se encoge de hombros. Si casos como el que acabamos de señalar se observan dentro del ámbito de los gestos, sería redundante volver a recogerlos en las posturas. Creemos que



es preferible no duplicar unidades (como gestos y como maneras o posturas) y que, así, se favorece una mayor simplificación en la transcripción y en el análisis de los datos, lo que deriva, positivamente, en una mayor claridad y mejor interpretación de la información transcrita.

En resumen, entre los elementos de la quinésica que analizamos en el estudio de la CNV del docente portugués de E/LE, en el contexto escolar no universitario, registramos, por un lado, los gestos, según la reacción muscular (faciales y corporales) y según su función (semánticos y asemánticos) y, por otro, las posturas y las maneras<sup>90</sup>.

A continuación, presentamos de una manera esquemática los elementos que contemplamos en el estudio de la quinésica:

## 1. Gestos

### 1.1. Faciales

- Ojos y mirada
- Boca
- Cejas
- Nariz

### 1.2. Corporales

- Cabeza
- Manos y dedos
- Brazos
- Tronco y hombros
- Piernas y pies

### 1.3. Asemánticos

- Batutas
- Adaptadores
- Marcadiscurso
- Reguladores de turno
- Reactivos o retroactivos

### 1.4. Semánticos

- Emblemas
- Énfasis y puntualización no verbal
- Ilustradores

---

<sup>90</sup> Véase el anexo 4 (páginas 758-761), en el que se recogen las unidades de análisis de la quinésica en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.

## 2. Posturas y maneras

- Estar de pie
- Estar de pie con los brazos en jarra
- De pie con los brazos en la espalda etc.

### 4.4.3. LA PROXÉMICA Y LA CRONÉMICA

La proxémica y la Cronémica están relacionadas con la utilización del espacio y del tiempo. La proxémica se encarga del estudio del espacio y la distancia, su organización y el valor que les atribuimos. Richards, Platt y Platt (1997: 347) se refieren a la proxémica como al «estudio de la distancia física entre las personas cuando hablan entre sí». Estos autores también aluden a las posturas y al contacto físico como unidades integrantes de la proxémica.

En el mismo sentido que Richards, Platt y Platt (1997) se pronuncian Calsamiglia y Tusón (2008: 37) cuando especifican que la proxémica es el sistema de CNV que concierne a la «manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, a cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y a cómo se lo distribuyen».

En general, se puede decir que la proxémica estudia, en los procesos interactivos, las relaciones entre individuos en términos espaciales. Relaciones que, en muchas ocasiones, ya están determinadas por agentes externos como el contexto, la cultura, la edad o el sexo, entre otros.

Según las definiciones que acabamos de exponer de la proxémica, tanto el espacio, como las posturas y el contacto físico, forman parte de este sistema. No obstante, hay que advertir que cuando hablamos de posturas y contacto físico nos referimos a la orientación del cuerpo o de algunas partes del cuerpo y el toque, que provocan una mayor o menor aproximación hacia el interlocutor y que acaban promoviendo efectos como el de inclusión o no en el grupo, aceptación, rechazo o demanda de participación en el discurso.

Con respecto al espacio, entendido como la distancia física entre los interlocutores de un acto comunicativo, Hall (1959), a raíz de sus estudios sobre las necesidades territoriales del hombre, determina la existencia de un espacio con una estructura organizativa fija, otra semifija y otra informal. Para este autor, la proxémica se centra en el estudio del espacio personal y del espacio relacionado con la conducta

territorial. Este último espacio tiene que ver con las áreas de superficie necesarias para vivir; sin embargo, el espacio personal es el que nos envuelve como sujetos individuales y se trata de una especie de burbuja que protege y rodea al individuo.

El espacio personal, según señalan Aguado y Nevares (1996: 150), se divide, siguiendo los criterios de Hall, en razón a cuatro zonas de distancia: íntima, personal, social y pública. La íntima es una distancia permitida en personas cercanas, como en las relaciones amorosas, de amistades íntimas o familiares, y oscila entre los 0 y los 45 cm. La personal es propia de las situaciones comunes con las que nos encontramos en el día a día y está entre los 45 y los 120 cm.; es la que se suele dar en reuniones sociales, entre grupos de amigos o en la calle – en la conversación. La distancia social se origina a partir de los 120 cm. y va hasta los 3.5 m., y aparece en las situaciones con extraños, en tiendas, hoteles, oficinas, etc. Finalmente, la distancia pública corresponde a actos que tienen un carácter público, como conferencias, clases, actos oficiales, etc., y fluctúa entre los 3.5 y los 9 m.

Concretamente, en la clase de L2/LE y de E/LE, la actitud del docente, sus posturas y el uso que hace del espacio transmiten informaciones a los alumnos que acaban repercutiendo en la actitud que el discente adopta, no solo ante la materia que se enseña, sino también en la forma como se aprende. Las actitudes de los alumnos dan pistas al profesor sobre sus características como individuos o como elementos del grupo. Así, a través de la observación de los parámetros descritos relacionados con la proxémica, es posible que el profesor advierta en los alumnos la predisposición o no a la participación o el grado de interés y atención.

Por otro lado, el espacio del aula puede estar determinado por normas que, en muchas ocasiones, son ajenas a la propia voluntad del profesor. Eso obliga al docente a tener que aceptar dichas condiciones o a tener que buscar estrategias que le permitan hacer el uso del espacio que él piensa que es el adecuado.

Partiendo de las consideraciones expuestas sobre la proxémica, en el análisis de nuestro corpus nos interesamos por las manifestaciones relacionadas con la disposición y la colocación del material, las distancias que se mantienen entre profesor-alumnos y las cuestiones que tienen que ver con las posturas y la actitud del docente y de los discentes. De cualquier forma, la mayoría de los parámetros relacionados con la proxémica, como la disposición y colocación del material, ya son tratados en el apartado 4.1. de este capítulo, cuando analizamos el contexto del entono de aula, el aspecto físico

de la clase y la actitud y la relación del profesor con los alumnos. De igual modo, las posturas y maneras ya se registran en el estudio de la quinésica.

Por su parte, la cronémica se refiere al uso que se hace del tiempo en cada contexto determinado. Otero (2009: 74) afirma que «la cronémica es la concepción, estructuración y uso del tiempo que realiza el ser humano, especialmente durante la comunicación, y depende principalmente del contexto social del individuo». En la misma línea a la de estas apreciaciones, autores como Atienza (2005) y Cestero (2006) subrayan el papel que la cultura desempeña en la forma de entender la cronémica:

La cronémica estudia los significados, uso y comunicación del tiempo. El uso y manejo del tiempo constituye un aspecto de la cultura oculta, difícil de comprender entre personas de diferentes culturas porque cada una de ellas tiene sus patrones únicos con los que maneja el tiempo. (Atienza 2005: 353)

Cestero (2006: 64) define este sistema de CNV como «la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano» y, siguiendo a Poyatos (1975), diferencia entre el tiempo conceptual, el social y el interactivo. El tiempo conceptual está relacionado con la forma que tiene cada cultura de percibir el tiempo y su uso. El tiempo social tiene que ver con cómo se utiliza el tiempo en el ámbito de las relaciones sociales y el tiempo interactivo atañe a factores como la rapidez, las pausas, la duración de los sonidos y el aumento de la velocidad a lo largo del discurso.

Dentro del ámbito escolar, el tiempo, al igual que puede ocurrir con el espacio, está determinado por agentes externos a la voluntad docente, como es el caso de los horarios impuestos por cada centro de enseñanza/aprendizaje. De todos modos, cada profesor es responsable de la distribución del tiempo de la clase y del tiempo que se le dedica a las actividades en el aula.

Cada núcleo escolar posee unas estructuras, ya determinadas, que conforman el denominado horario del centro. Este horario, según Arroyo (1992: 130), comprende el horario escolar académico y el horario escolar socializante. El horario escolar académico es «la distribución del tiempo en la jornada académica» o «el administrador didáctico del tiempo en la escuela» (Arroyo 1992: 136).

Precisamente, nosotros entendemos el horario académico como el área temporal en la que el docente es capaz de distribuir y administrar los periodos de duración de cada una de las actividades y de las etapas en las que se divide cada sesión de enseñanza y aprendizaje de la L2/LE y del E/LE. Dentro de este horario académico, nos interesan

los aspectos relacionados con el tiempo interactivo, no el conceptual y social, ya que estos últimos dependen de concepciones culturales.

La introducción que hemos realizado aquí sobre proxémica y cronémica nos ha permitido darnos cuenta de que estamos ante elementos que, en muchas ocasiones, se relacionan con otros de carácter paralingüístico o quinésico. Así ocurre, por ejemplo, con el tiempo interactivo, el cual está en estrecha relación con la duración silábica, la velocidad o el uso de las pausas y los silencios, unidades estas últimas ya contempladas en el estudio de los signos paralingüísticos. Lo mismo sucede cuando aludimos a gestos o posturas, como, por ejemplo, cuando el docente ladea el cuerpo hacia adelante o hacia atrás; aquí nos encontramos ante una situación susceptible de estudio tanto desde el punto de vista de la quinésica como de la proxémica.

Como consecuencia de estas últimas apreciaciones, a fin de evitar redundancias, con respecto a las proxémica y la cronémica nos limitamos a hacer apreciaciones sobre el espacio y el tiempo derivadas de la observación de los parámetros contemplados en el paralenguaje y la quinésica, teniendo en cuenta además otras manifestaciones como son, por ejemplo, las relacionadas con las distancias entre el profesor y los alumnos, el contacto físico que se establece entre ellos, la disposición de los materiales en el aula, el tiempo interactivo o la duración temporal de las actividades y de las etapas de las clases<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Véase el anexo 4 (páginas 761-762), en el que se recogen las unidades de análisis de la proxémica y de la cronémica en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras.



## SEGUNDA PARTE

### ESTUDIO DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*Ainsi mon dessein n'est pas d'enseigner ici la méthode que chacun doit suivre pour bien conduire sa raison, mais seulement de faire voir en quelle sorte j'ai tâché de conduire la mienne. Ceux qui se mêlent de donner des préceptes se doivent estimer plus habillés que ceux auxquels ils les donnent, et, s'ils manquent en la moindre chose, ils en sont blâmables. (Descartes 1946: 5)*

En cada una de las sesiones de enseñanza y de aprendizaje de español como lengua extranjera surgen dudas y se cubren necesidades o se crean oportunidades, etc. pero, ante todo, se habla; se habla bien con palabras, bien con silencios o con gestos. En realidad, cada clase es un entramado de unidades que interactúan entre sí y que promueven la emisión de mensajes, que pueden ser o no entendidos y comprendidos por el receptor, según la intención y la destreza del emisor. Se produce, pues, un proceso de comunicación en el que la intervención de los elementos que lo conforman y el uso que se hace de ellos determinan la efectividad de lo que se pretende transmitir.

Siendo así, es fundamental que el docente sea consciente del uso y el manejo que hace de su discurso oral con objeto de que se pueda evaluar y mejorar la calidad del acto pedagógico y didáctico. Para tal efecto, en primer lugar, es necesario hacer un diagnóstico real de la situación, esto es, describir cómo es el discurso oral del profesor de E/LE portugués, y, una vez realizada esta tarea, estaremos en condiciones de, en segundo lugar, reflexionar sobre los aspectos susceptibles de ser mejorados. Solo de este modo conseguiremos alcanzar el objetivo general de esta tesis: conocer cómo se lleva a cabo la comunicación oral del docente portugués de E/LE en el aula y qué parámetros la rigen; lo que, a su vez, servirá de contenido para diversos planes de formación de profesores portugueses de E/LE y para otras actividades relacionadas con ello, tales como la observación de clases, la evaluación docente, las propuestas de mejora de calidad docente, etc.

Este propósito presupone la adopción de un modelo y un método de investigación que oriente las fases metodológicas sobre las que realizar la investigación y apoyar las conclusiones de nuestro trabajo. Por este motivo, una vez que en la primera

parte de la tesis hemos señalado al análisis del discurso como modelo de investigación y ha sido definido el marco teórico en el que apoyamos nuestros estudios, en la segunda parte nos centramos en las cuestiones relacionadas con el porqué, el para qué, el qué y el cómo de nuestra investigación y presentamos y discutimos los resultados del análisis del DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza pública básica y secundaria portuguesa.

En la elaboración del marco metodológico y del diseño de la investigación nos hemos servido, fundamentalmente, de las etapas, reglas e instrumentos metodológicos propuestos por Moreno Fernández (1990), López Morales (1994) y Richards y Lockhart (1998) y tomamos como referencia las unidades de análisis del DO del docente de L2 y de E/LE expuestas y descritas en el último capítulo de la primera parte de esta tesis doctoral. Así pues, dividimos la segunda parte de la tesis doctoral en tres capítulos, que coinciden con las etapas metodológicas correspondientes al establecimiento de los procedimientos de investigación y de recogida de datos, la presentación de los resultados del análisis de los datos y la discusión o interpretación de los resultados.

Siguiendo la numeración de los capítulos anteriores, dedicamos el capítulo 5 a la metodología de la investigación donde, en seis apartados diferentes, tratamos la hipótesis de partida, los objetivos y el ámbito de la investigación, así como la entidad social y las cuestiones relacionadas con los procedimientos de la investigación, la recogida de los materiales y la transcripción del corpus.

En el capítulo 6, exponemos los resultados del análisis del discurso oral del docente portugués de español en la enseñanza básica y secundaria, realizado sobre las muestras recogidas de trece clases de 90 y 45 minutos de duración. Este capítulo está dividido en cuatro apartados, según las unidades de análisis propuestas y descritas en el tercer y cuarto capítulo del marco teórico de la tesis, esto es, atendiendo al contexto, al emisor, al receptor, al canal y al código del mensaje y a la comunicación verbal y no verbal.

Por último, en el capítulo 7, presentamos la discusión de los resultados del análisis. Para tal fin, seguimos la misma organización que en el capítulo sexto y, también, dividimos este capítulo en cinco apartados, incluyendo un pequeño resumen al final del mismo.

En síntesis, a lo largo de la segunda parte de la tesis delimitamos la metodología y presentamos y discutimos los resultados de los análisis realizados que nos llevan a las conclusiones de la investigación.



## CAPÍTULO 5

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

A lo largo de este capítulo nos proponemos delimitar las cuestiones relacionadas con la metodología seguida en nuestra investigación. En primer lugar, exponemos la hipótesis de partida, los objetivos y el ámbito de la investigación. En segundo lugar, describimos la entidad social objeto de análisis y situamos y caracterizamos las escuelas donde se recogieron los datos del corpus sobre el que se ha trabajado.

A continuación, en tercer lugar, indicamos el procedimiento de la investigación, lo que nos permite determinar las fases metodológicas, el tipo de investigación que llevamos a cabo y las técnicas utilizadas para la recogida de datos. Para la elaboración de este punto tomamos como referencia las aportaciones de Moreno Fernández (1990), López Morales (1994) y Richards y Lockhart (1998).

Finalmente, en cuarto lugar, tratamos los aspectos que tienen que ver con la recogida de los materiales y nos ocupamos de las cuestiones relacionadas con los informantes y el corpus utilizado para nuestro estudio. Por lo que se refiere al corpus, hacemos una presentación del mismo, exponiendo los niveles y los cursos o años de escolarización en los que recogimos los datos y especificando las razones que nos llevaron a elegir dichos niveles. Seguidamente, atendiendo a las formulaciones de Moreno Fernández (1990), Richards y Lockhart (1998) y de Salaberri (1999b), detallamos los instrumentos a través de los que recogimos los materiales que utilizamos para nuestra investigación. Nos referimos, concretamente, a las grabaciones, las entrevistas o cuestionarios y la observación de las clases.

Con respecto a los informantes, explicamos los criterios de selección de los docentes y sus características más relevantes. Sobre los profesores, damos informaciones relacionadas con la experiencia profesional, la edad, la lengua materna, los estudios realizados y su situación en las escuelas en las que imparten clases.

A continuación, siguiendo a Payrató (1995), Llobera y Cerdán (1997), Cestero (2006) y las propuestas del *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (PRESEEA 2008), nos ocupamos de los criterios de transcripción o transliteración y de etiquetado del corpus. En este apartado, determinamos los niveles de representación de los elementos transcritos y etiquetados, detallamos las partes que contempla nuestro modelo de transcripción y etiquetación y señalamos y describimos las convenciones de transcripción y etiquetado utilizadas en nuestro trabajo.

Finalmente, hacemos referencia al análisis de los materiales recogidos y a la presentación de los resultados del análisis. Con respecto al análisis, definimos las etapas que seguimos antes y durante el análisis y recordamos las unidades objeto de observación.

## 5.1. HIPÓTESIS DE PARTIDA, OBJETIVOS Y ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, presentamos la hipótesis de partida, los objetivos y el ámbito al que se circunscribe nuestro análisis del discurso oral del docente portugués de español como lengua extranjera, en los niveles de la enseñanza formal básica y secundaria portuguesa<sup>92</sup>. De este modo, aclaramos no solo lo que pretendemos con nuestro trabajo, sino también el motivo que nos llevó a su realización y el ámbito científico en el que lo enmarcamos y en el que nos apoyamos.

Para cumplir con este propósito, dividimos el apartado en tres subapartados. En el primero, planteamos la hipótesis de partida de la investigación; formulamos la hipótesis general, las hipótesis específicas y las preguntas que se relacionan con estas hipótesis. En el segundo, teniendo en cuenta las hipótesis y las preguntas mencionadas en el subapartado anterior, señalamos el objetivo general y específico de la tesis y los objetivos secundarios. Finalmente, establecemos el ámbito científico en el que se encuadra nuestra investigación (AD aplicado a ASL) y el contexto al que se restringe (enseñanza básica y secundaria portuguesa); especificamos las disciplinas en las que se encuadra nuestro trabajo e indicamos los procedimientos que seguimos para la recogida y el análisis de nuestro corpus de clases de español como lengua extranjera.

### 5.1.1. HIPÓTESIS DE PARTIDA

En la actualidad, en Portugal se observa un incremento de alumnos de español, tanto en el ámbito de la enseñanza reglada (universidades, escuelas primarias, secundarias y bachillerato, centros de formación profesional, etc.), como en el de la enseñanza no reglada (academias, empresas, etc.). Este rápido aumento hace más evidentes las necesidades de los profesores, quienes encuentran bastante dificultad en

---

<sup>92</sup> Recordemos que esta división del sistema de enseñanza portugués en enseñanza básica y secundaria se corresponde con la del español en enseñanza básica, secundaria y bachillerato.

conseguir materiales adecuados para sus estudiantes e incluso para su propia formación específica<sup>93</sup>.

El crecimiento del español, las continuas necesidades manifestadas por los alumnos que están realizando prácticas en las escuelas<sup>94</sup>, así como las de los propios docentes, llevan a una serie de exigencias que haga posible el desarrollo eficaz y eficiente del trabajo que supone el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras. Estos factores, y el hecho de ser testigos de los mismos, nos han llevado a realizar la investigación que aquí presentamos. Entendemos que es importante, en este momento, hacer una evaluación no solo de los aspectos sociales o contextuales que envuelven la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Portugal, sino, también, del mismo proceso de enseñanza/aprendizaje.

Pensamos que el resultado del análisis de los datos que recibe el alumno portugués nos sirve de base científico-práctica para la adecuación apropiada del contenido, de los objetivos, de las actividades y de los materiales a las clases de español como lengua extranjera. En realidad, se trata de establecer los parámetros que puedan mejorar o perfeccionar la didáctica del español como lengua extranjera (LE), concretamente para estudiantes portugueses de enseñanza básica y secundaria. Esta creencia firme determina, en nuestra investigación, la hipótesis de partida.

Teniendo en cuenta que gran parte de la información de la LE que recibe el alumno portugués de español procede del discurso oral del docente en clase, proponemos un análisis del discurso aplicado a la adquisición de segundas lenguas. Ahora bien, no es posible separar este análisis de la reflexión sobre los elementos contextuales que afectan al proceso de enseñanza/aprendizaje. De esta manera, atendiendo tanto al propio discurso oral (DO) del docente, como a los factores contextuales en los que se produce, podremos llegar a conclusiones que nos permitan conocer las características del discurso oral del profesor portugués de E/LE.

Así pues, en esta investigación sobre el DO del docente portugués de E/LE, partimos de la siguiente pregunta cuya respuesta nos permitirá confirmar o no la

---

<sup>93</sup> Nos referimos aquí a la falta de material específico de español como lengua segunda o extranjera para el alumno portugués peninsular. Sí existen materiales de español para el portugués de Brasil, no obstante, las diferencias entre el portugués peninsular y el de Brasil acaban por invalidar, en algunos aspectos, el uso de estos materiales en el caso concreto que nos ocupa.

<sup>94</sup> Nos referimos principalmente a los alumnos que hacen un año de prácticas supervisadas en una escuela o instituto público o privado, actualmente dentro del Máster oficial de enseñanza del portugués o inglés y español para el 3<sup>er</sup> ciclo de enseñanza básica y para la enseñanza secundaria, impartido por la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra.

hipótesis de partida: ¿cómo son, en contexto escolar, las realizaciones orales del docente portugués de E/LE y qué parámetros las rigen?

Esta pregunta de carácter general está relacionada con otras cuestiones, que tienen que ver con el propio discurso oral, la oralidad y la situación específica que se produce dentro del aula y del aula de L2/LE o de E/LE:

1. Una vez que nuestra investigación versa sobre el discurso oral ¿cuál es el vínculo entre la oralidad y el discurso oral?
2. Si existe este vínculo, puesto que nuestro análisis del DO se encuadra en el contexto específico del aula de L2/LE, ¿qué relación existe entre el discurso oral y el aula de L2/LE?
3. Dentro del aula de L2/LE, ¿cuáles son las características, las estrategias y la estructura del DO aplicable al DO del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE?
4. Si se pueden aplicar algunas características, estrategias y la estructura del DO al DO del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE, para poder observar y analizar estos elementos, ¿cuál es el modelo de investigación en el que debemos apoyar nuestro estudio?
5. Dentro de este modelo, ¿cuáles son los principios y los procedimientos de investigación que debemos seguir para la observación, el análisis y la descripción que nos proponemos?
6. Una vez que ya hemos definido el modelo de investigación y sabemos qué principios y procedimientos hemos de seguir, necesitamos averiguar ¿qué agentes fundamentales intervienen en el DO del docente?
7. Si, como nos planteamos en la tercera pregunta, la estructura del DO se puede aplicar al DO en el contexto específico de la clase de L2/LE, ¿cuáles son las unidades esenciales que afectan a cada uno de los agentes que intervienen en el tipo de DO que nos ocupa?
8. Si existen estas unidades, ¿cuáles son las unidades esenciales que intervienen en el DO del docente portugués de E/LE?
9. Una vez identificadas y observadas las unidades esenciales que intervienen en el DO del docente portugués de E/LE, ¿qué elementos y estrategias caracterizan este tipo de discurso?

Las respuestas a cada una de estas preguntas determinan los aspectos específicos que perfilan la hipótesis general de la que parte la tesis que presentamos. Así, como consecuencia de lo expuesto hasta ahora, podemos decir que, en esta tesis doctoral, partimos de la hipótesis de que el DO del profesor adquiere una gran relevancia e influye, de manera consciente e inconsciente, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE y del E/LE. Este discurso se caracteriza porque posee rasgos específicos que lo definen y por el recurso que en él hace el docente a determinadas estrategias comunicativas orales que permiten una transmisión mejor de los conocimientos. No obstante, el propio docente de E/LE no es consciente de la relevancia de su DO en la clase de E/LE, de su influencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua y del uso que hace del mismo en cada una de las sesiones. Esta hipótesis está relacionada con otras de carácter particular, que tienen que ver con las preguntas que hemos planteado anteriormente:

- La oralidad y el discurso oral, dentro del contexto escolar formal de la L2/LE, están interrelacionados.
- El DO tiene unas características, estrategias y estructura transferibles al DO del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE.
- En el DO del docente de E/LE y del docente portugués de E/LE se produce la intervención de varios agentes.
- En el DO del docente de E/LE y del docente portugués de E/LE hay una serie de unidades y estrategias esenciales que afectan a cada uno de los agentes que intervienen en el tipo de DO que nos ocupa.
- En la observación y el análisis de DO del docente portugués de E/LE es necesario atender a un modelo de investigación y a unos principios y procedimientos específicos que nos proporcionen los instrumentos necesarios para un trabajo riguroso y organizado.

### 5.1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la tesis doctoral que llevamos a cabo es el de realizar una investigación que nos permita conocer y describir, atendiendo a la macroestructura del discurso, los aspectos relacionados con el funcionamiento, las estrategias comunicativas y la estructura del DO del profesor de español como lengua extranjera, en el contexto

académico de la enseñanza pública básica y secundaria en Portugal. Para ello es necesario hacer un análisis profundo del discurso oral del docente portugués de E/LE y presentar sus resultados. Los resultados de este análisis nos permitirán comprender mejor de qué manera es tratado el DO del profesor, cómo interviene en cada una de las partes de la clase y su relación con las unidades y las estrategias de enseñanza. Asimismo, pretendemos que este trabajo sirva para llamar la atención sobre la importancia y relevancia de este discurso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras y, al mismo tiempo, sobre la necesidad de introducir los resultados (es decir, la caracterización del DO del profesor de L2/LE) en los planes de estudios de formación de profesores, en las materias relacionadas con la didáctica de la lengua.

Así pues, no podemos dejar de lado la utilidad del estudio que presentamos en la elaboración de programas y cursos relacionados con la didáctica del español como segunda o lengua extranjera, en la formación inicial o continua de profesores o como un instrumento valioso para establecer criterios de observación en la evaluación docente externa o interna o en la evaluación de los alumnos que se encuentran realizando prácticas en los centros educativos. Además, son indudables las ventajas que el propio docente puede obtener de este tipo de trabajos, pues le proporciona información suficiente y relevante sobre cuáles son los instrumentos básicos que, en el ámbito del DO, le permiten alcanzar el objetivo general de cada una de las sesiones de enseñanza/aprendizaje, esto es, transmitir conocimientos de manera eficaz. A su vez, la reflexión sobre las unidades y estrategias que proponemos para el análisis del DO del docente le sirve al profesor como instrumento o como guía para evaluar y reflexionar sobre su propio discurso oral.

Con el establecimiento de las unidades y estrategias que forman parte del DO docente, recogido en el último capítulo del marco teórico, y con la exposición y discusión de los resultados de los análisis realizados sobre un corpus de clases de E/LE, presentados en los capítulos sexto y séptimo de esta tesis, conseguimos tener una visión amplia sobre cómo es el DO docente y cuál es el uso que el profesor hace de su DO, en la instrucción formal de E/LE, en algunos de los centros públicos de enseñanza reglada portuguesa, en los niveles básico y secundario. También, con ello, se favorece el desarrollo del aprendizaje y la comunicación en la lengua meta, puesto que este análisis nos permite reflexionar y comprender mejor qué es lo que ocurre en el aula. En realidad, esperamos y procuramos que el análisis que presentamos sirva como punto de arranque

para la elaboración de futuras investigaciones sobre el discurso oral del docente portugués de E/LE, pues se trata de una área relevante cuya aplicabilidad en el ámbito de la didáctica del español como lengua segunda o extranjera es indudable e ineludible. Además, hasta el momento, no hay estudios sobre el tema, siendo la tesis que ahora presentamos el primer trabajo realizado dentro del marco propuesto.

Una vez expuesto el objetivo general y mencionada la utilidad y algunas de las posibles aplicaciones futuras de nuestro trabajo, para la realización del análisis y la exposición de los resultados, es imprescindible establecer, definir y explicar el marco teórico y las unidades que estudiamos, así como determinar la metodología de la investigación. Por lo tanto, el objetivo específico del trabajo es el de establecer el marco teórico y metodológico para poder proceder al análisis y a la presentación y discusión de los resultados del análisis del discurso oral del docente de E/LE en Portugal, en el ámbito de la enseñanza pública, básica y secundaria, así como la realización del mismo, que conduce al conocimiento de las características básicas y específicas del DO del profesor portugués de E/LE en Portugal.

Con el fin de mostrar la validez del marco teórico y metodológico de la investigación, así como de descubrir los rasgos propios del DO del docente portugués de E/LE, ofrecemos, en la segunda parte de la tesis doctoral, un análisis del discurso oral del profesor portugués de E/LE en los niveles de la enseñanza básica y secundaria. La presentación de esta muestra está sujeta a un procedimiento específico de investigación, una hipótesis de partida y unos objetivos y se realiza a partir de un corpus de materiales y de una serie de instrumentos que nos permiten dar cuenta del funcionamiento de los elementos objeto de observación. Nos acogemos, además, a un tipo de investigación concreta, adecuada al ámbito de la adquisición de segundas lenguas.

Por otro lado, relacionados con los objetivos que acabamos de exponer se encuentran otros de carácter secundario, igualmente importantes para el desarrollo de esta tesis doctoral. Estos objetivos están vinculados a las preguntas que planteamos en la hipótesis de partida de nuestra investigación y se trata de los siguientes:

- Describir la relación que existe entre el discurso oral y la oralidad y entre el discurso oral y el aula de L2/LE;
- determinar las características, las estrategias y la estructura que definen el DO aplicable al DO del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE;

- establecer el procedimiento de análisis y las unidades y estrategias susceptibles de observación del DO del profesor de L2/LE y de E/LE a lusohablantes portugueses;
- asentar las bases cognitivas sobre las que construir nuestra formulación y los componentes susceptibles de formar parte de la misma;
- presentar los elementos de observación y análisis apropiados para hacer la descripción del DO que pretendemos y exponer la manera en que estos son entendidos por nosotros;
- asentar las bases metodológicas que nos permitan el análisis de los datos del corpus;
- especificar la hipótesis de partida, los objetivos, el ámbito y el procedimiento de la investigación;
- determinar y describir la entidad social de la investigación;
- describir el proceso de recogida de materiales y los instrumentos utilizados para la recogida del corpus;
- describir el proceso de transcripción y de etiquetado del material del corpus.

### 5.1.3. ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que hemos llevado a cabo se encuadra en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y, dentro de este ámbito, se circunscribe al análisis del discurso, concretamente al análisis del discurso oral, tal y como hemos explicado en el primer capítulo de la primera parte de este trabajo. Para realizar el estudio, recurrimos a la investigación en el aula y trabajamos con datos concretos procedentes de la realidad del estudiante y de su contexto de aprendizaje.

Por otra parte, nuestro trabajo está restringido a la instrucción formal escolar, en los niveles de la enseñanza básica y secundaria portuguesa. En este entorno, tenemos en cuenta tanto al docente y al aprendiz, como el contexto general de enseñanza/aprendizaje de la LE y, también, atendemos a las producciones verbales y no verbales procedentes del DO del profesor.

Al mismo tiempo, junto con los supuestos del análisis del discurso, apelamos a los estudios procedentes de otros campos, como el de las ciencias de la educación, la etnografía, la sociolingüística, la etnometodología, la didáctica, la lingüística textual, el



análisis de la conversación o el análisis del discurso oral académico de clases magistrales. Del mismo modo, consideramos los estudios sobre el discurso y el DO producido en el contexto del aula en el entorno académico y escolar, puesto que a este ámbito se circunscribe el análisis del discurso en el aula<sup>95</sup>.

En general, en el trabajo que presentamos, concebimos el análisis del discurso como el estudio de la lengua en uso. Por este motivo, no nos ceñimos solo a los elementos que forman parte de la comunicación, sino que también observamos los rasgos del DO que se derivan del contexto específico y los elementos de carácter extralingüístico. Esto nos remite a trabajos de disciplinas como la sociología, la pragmática o las ciencias de la educación.

Seguimos las recomendaciones de van Dijk (2008b: 58-61) y partimos de la observación de datos reales dentro del aula de E/LE. De esta forma, atendemos a los interlocutores que intervienen en el DO, sus características, la relación que se establece entre ellos y las estrategias a las que recurren, y observamos la secuencialidad entre los elementos y los niveles del discurso.

Igualmente, nos acogemos a las indicaciones de Richards y Lockhart (1998) sobre los procedimientos de investigación y, tras definir el motivo, la finalidad y el tipo de corpus, hacemos la recogida de los datos que posteriormente analizamos y describimos. Para la recogida del corpus hacemos uso de grabaciones en vídeo, anotaciones de observaciones guiadas y entrevistas a los docentes<sup>96</sup>.

## 5.2. ENTIDAD SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado nos referimos a la entidad social implicada en la investigación que presentamos y que está constituida por las diferentes escuelas de enseñanza pública básica y secundaria portuguesa, donde procedimos a la recogida del material del corpus creado para esta investigación. Así, con respecto a los centros de enseñanza, primeramente, situamos cada una de las escuelas según los distritos o municipios a los que pertenecen. A continuación, caracterizamos el medio en el que se encuentran las escuelas, presentando las características socioeconómicas y culturales más relevantes de

---

<sup>95</sup> Véanse las referencias de Larsen-Freeman y Long (1994) sobre este tema, a las que aludimos en el primer capítulo de la primera parte de esta tesis.

<sup>96</sup> Sobre los principios elementales de investigación del AD aplicado a la ASL, propuestos por van Dijk (2008b: 58-61), y para las recomendaciones de Richards y Lockhart (1998) véase el primer capítulo de la tesis.

cada municipio. Por último, hacemos una breve descripción de los centros escolares donde llevamos a cabo la recogida de los datos para la tesis, considerando el número de alumnos, el nivel socioeconómico predominante y la oferta curricular.

La recogida de datos para la muestra utilizada en el análisis del DO del docente portugués de E/LE ha sido llevada a cabo en el perímetro que comprende la zona centro de Portugal. Para entender bien de qué hablamos al referimos a la zona centro del país hay que tener en cuenta que Portugal es una República Parlamentaria, dividida en dieciocho distritos administrativos y dos regiones autónomas (Azores y Madeira). Los distritos no poseen autonomía financiera y administrativa y están formados por municipios, que sí son autónomos. Cada distrito está gobernado por su ayuntamiento y está integrado por *freguesias* o parroquias<sup>97</sup>, cuyo órgano ejecutivo es la *Junta de Freguesia*. Además, el territorio está dividido en cinco grandes regiones o zonas que tienen que ver directamente con las unidades territoriales estadísticas (NUTS)<sup>98</sup>. Estas zonas no coinciden con los límites de cada distrito, sino con los municipios. A efectos de división estadística y también de administración educativa, el territorio portugués se compone de tres NUTS: Portugal Continental, Azores y Madeira. En el Portugal Continental se distinguen cinco zonas: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo y Algarve<sup>99</sup>.

Las escuelas o institutos de enseñanza reglada en los que hicimos la recogida de los datos y las grabaciones están ubicadas en la zona centro de Portugal. A esta zona pertenecen los distritos de Leiria, Coímbra, Castelo Branco, casi todos los distritos de Aveiro, Viseu y Guarda y casi un tercio de Santarém. En el distrito de Leiria recogimos los datos en dos escuelas diferentes de los municipios de Pombal y Leiria; en el distrito de Coímbra contamos con una escuela en el municipio de Soure; en Castelo Branco hicimos la recogida de datos en dos centros de los municipios de Covilhã y de Sertã; en Aveiro contamos con una escuela en el municipio de Aveiro y otra en el de Oliveira de Azeméis y en Viseu nos restringimos a un centro en el municipio de Viseu.

---

<sup>97</sup> Parroquias no se usa aquí como sinónimo de iglesia o conjunto de feligreses, según viene definido en el DRAE (2003: 1686), se trata de una demarcación administrativa local.

<sup>98</sup> Las unidades territoriales estadísticas (NUTS) son creadas por la Oficina Europea de Estadística de la Unión Europea y sirven para la recogida de estadísticas, su transmisión y su publicación. Para más información sobre este tema se puede visitar el sitio web “Síntesis de la legislación de la UE”: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/regional\\_policy/management/g24218\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/regional_policy/management/g24218_es.htm) [Fecha de consulta: 22 de enero de 2011] donde encontramos la definición, la clasificación y los reglamentos jurídicos relacionados con las NUTS.

<sup>99</sup> Estos datos han sido extraídos de las informaciones sobre las NUTS en Portugal, ofrecidos en la página electrónica del Parlamento Europeo: <http://www.europarl.europa.eu/> [Fecha de consulta: 26 de enero de 2011].

Una vez ubicados los centros en los que hacemos la recogida de datos, presentamos las características socioeconómicas y culturales de cada municipio, puesto que consideramos relevante conocer la realidad social y económica de las escuelas elegidas para este trabajo, ya que de esta realidad depende el tipo de alumnado y sus particularidades, así como las necesidades y exigencias relacionadas con cada contexto.

Según los datos ofrecidos por la Asociación nacional de municipios portugueses<sup>100</sup>, Pombal y Leiria son dos municipios que pertenecen al distrito de Leiria. El municipio de Pombal está formado por 17 freguesias<sup>101</sup>, posee una área de 626,1 km<sup>2</sup> y tiene 58617 habitantes. El de Leiria tiene 29 freguesias, 124701 habitantes y ocupa una área de 565,6 km<sup>2</sup>. Soure, tiene una área de 265,1 km<sup>2</sup>, 20695 habitantes y posee 12 freguesias, forma parte de los 17 municipios del distrito de Coímbra. Covilhã y Sertã son dos municipios del distrito de Castelo Branco. La región de Covilhã posee una área de 556,0 km<sup>2</sup>, tiene 52101 habitantes y está dividida en 31 freguesias. Sertã tiene una área de 447,0 km<sup>2</sup>, 15663 habitantes y 14 freguesias. Oliveira de Azeméis y Aveiro también son dos municipios distintos que pertenecen al distrito de Aveiro. Oliveira de Azeméis está dividido en 19 freguesias, tiene una extensión de 164,0 km<sup>2</sup> y posee unos 71210 habitantes. Aveiro ocupa 197,0 km<sup>2</sup>, tiene 73100 habitantes y está compuesto por 14 freguesias. Viseu es un distrito y, a su vez, un municipio que tiene 34 freguesias, una área de 507,0 km<sup>2</sup> y posee 99016 habitantes.

El municipio de Leiria es uno de los más representativos de la zona centro, puesto que constituye una área de gran influencia socioeconómica. La ciudad de Leiria es la sede del consejo; sus actividades principales, además de la agricultura y la actividad pecuaria tradicional, son, primordialmente, la industria de moldes, compuestos de alimentos para animales, la sierra de maderas, la resina, cementos, metales, sierra de mármoles, la construcción civil y el comercio. Se trata de una zona que se destaca por una gran actividad comercial e industrial<sup>102</sup>.

También en el municipio de Pombal, desde los años 80, se ha intensificado el proceso de industrialización de manera muy significativa, debido a la creación de parques y zonas industriales de carácter rural, lo que ha dado lugar a la expansión de las

---

<sup>100</sup> Fuente: Associação Nacional de Municípios Portugueses: <http://www.anmp.pt> [Fecha de consulta: 22 de enero de 2011].

<sup>101</sup> En adelante continuamos manteniendo este término por no haber encontrado uno equivalente en español.

<sup>102</sup> Fuente: Câmara municipal de Leiria: <http://www.cm-leiria.pt> [Fecha de consulta: 22 de enero de 2011].

actividades comerciales, de distribución y de servicios. Actualmente, el mercado laboral del municipio está dominado por los sectores secundario y terciario, seguidos por el sector agrícola<sup>103</sup>.

El municipio de Soure está dividido en dos zonas de producción. La zona Serrana está dominada por la producción de quesos, extracción de calcáreo y producción de torrefacción de frutos secos. El resto del municipio es más diversificado y se caracteriza por la producción rural y un crecimiento, todavía incipiente, de la industria<sup>104</sup>.

En el municipio de Covilhã predomina el sector agrícola, cuya dimensión media es de 4,3 hectáreas. En la industria, destaca el predominio de la actividad textil, basada, desde hace 800 años, en la producción y manufactura de tejidos de lana. Este predominio de las actividades relacionadas con el cultivo y la industria hacen que en esta zona prevalezca una cultura principalmente operaria<sup>105</sup>.

En el municipio de Sertã la economía se basa principalmente en la explotación forestal, que da lugar al desarrollo de la industria ligada a este sector. En esta zona hay un predominio de empresas del sector terciario (61,7%), seguido de las empresas del sector secundario (33,8%). El sector primario tiene poca relevancia económica y, según el *Diagnóstico social del consejo de Sertã* (2006: 82)<sup>106</sup>, el sector terciario ocupa a más de la mitad de la población del consejo, mientras que el sector secundario emplea a un 30% y el primario solo al 20%. En este municipio destaca el bajo nivel de formación de la población, factor que también acaba condicionando su desarrollo económico<sup>107</sup>.

Tradicionalmente el municipio de Aveiro está ligado a su ría, lo que proporciona la actividad socioeconómica relacionada con la pesca, la extracción de sal y la navegación. Paralelamente a estas actividades, actualmente, se ha ido desarrollando la

---

<sup>103</sup> Fuente: Câmara municipal de Pombal: <http://www.cm-pombal.pt> [Fecha de consulta: 22 de enero de 2011].

<sup>104</sup> Fuente: Câmara municipal de Soure: <http://www.cm-soure.pt> [Fecha de consulta: 22 de enero de 2011].

<sup>105</sup> Fuente: Câmara municipal da Covilhã <http://www.cm-covilha.pt> [Fecha de consulta: 23 de enero de 2011].

<sup>106</sup> La traducción del título de este documento es nuestra, el título original es *Diagnóstico Social do Conselho da Sertã*. Se trata de un documento elaborado por el Consejo local de acción social de Sertã, cofinanciado por el Fondo social europeo y por el Ministerio de asuntos sociales y del trabajo portugués, aprobado en pleno el 14 de septiembre de 2006.

<sup>107</sup> Estos datos han sido extraídos del *Projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã 2007-2010* (p.6). Disponible en el sitio del Agrupamento de escolas da Sertã: <http://aes-m.ccems.pt/> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].

El proyecto educativo es un documento de carácter obligatorio, elaborado por los agrupamientos de las escuelas o por cada escuela en particular, donde se presenta la escuela o agrupamiento, atendiendo al contexto interno y externo de la misma y en el que se exponen los objetivos de cada trienio.

actividad comercial y de servicios e industrial, así como la actividad turística. Según los datos ofrecidos por Pedro Hespanha et al.<sup>108</sup> en todo el territorio del consejo hay dos freguesias en las que predomina el sector terciario, tres en la que prevalece la actividad agrícola y una en la que se desarrolla una actividad mixta (agrícola/piscatoria). Por otro lado, atendiendo a los datos que nos proporciona el Instituto Nacional de Estadística<sup>109</sup>, en este municipio sobresale el sector terciario, que representa el 77,8 % de la actividad económica del consejo, seguido del sector secundario, con el 21,2%, y del primario, que solo ocupa el 1%.

Según el *Diagnóstico social (2009: 16-17) del municipio de Oliveira de Azeméis*, esta zona está dominada por la industria; predominan las empresas relacionadas con el sector secundario (57,7%) y terciario (40,5%), mientras que el primario, con el 1,8%, es el que tienen menor representación en esta zona.

El municipio de Viseu se caracteriza por el desarrollo de los sectores que tienen que ver con los servicios (administrativos, restauración y alojamiento), la construcción y el comercio. La actividad agrícola apenas tiene representación en esta región y la industria, según el *Diagnóstico social del consejo de Viseu*<sup>110</sup> (2009: 78), se basa en las microempresas de carácter familiar. Trincão Machado (2007: 119) sostiene que la actividad empresarial dominante del consejo tiene que ver con el automóvil, el comercio y la metalmecánica.

Como podemos observar, de todos los municipios presentados, las zonas de Leiria, Pombal y Oliveira de Azeméis se definen por su actividad sobre todo industrial, mientras que Sertã, Aveiro y Viseu destacan por una preponderancia del sector relacionado con los servicios administrativos, de comercio, turismo o educación. Soure es una zona mayormente rural y en Covilhã también hay un predominio del sector primario junto con el sector secundario, pero el secundario prevalece sobre el primario.

---

<sup>108</sup> Estos autores realizan un estudio sobre el desarrollo social del consejo de Aveiro, titulado *Horizontes Sociais - Observatório permanente de Desenvolvimento Social*, publicado en la biblioteca virtual de la Universidad de Aveiro en el enlace: <http://portal.ua.pt/bibliotecad/default1.asp?OP2=1&Serie=0&Obra=26&H1=7&H2=2> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].

<sup>109</sup> Estos datos se encuentran disponibles en el sitio de la Câmara municipal de Aveiro <http://www.cm-aveiro.pt>, en el enlace [http://www.cmaveiro.pt/www//Templates/GenericDetails.aspx?id\\_object=27096&divName=1378s1395s1510&id\\_class=1510](http://www.cmaveiro.pt/www//Templates/GenericDetails.aspx?id_object=27096&divName=1378s1395s1510&id_class=1510) [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011], y se refieren a la actividad económica registrada hasta el 31 de diciembre de 2004.

<sup>110</sup> La traducción del título de este documento es nuestra, el título original es *Diagnóstico Social do Conselho de Viseu*.

A continuación presentamos una tabla en la que resumimos la actividad socioeconómica predominante en cada municipio:

<b>MUNICIPIO</b>	<b>ACTIVIDAD SOCIOECONÓMICA PREDOMINANTE</b>
LEIRIA	Sector secundario/terciario.
POMBAL	Sector secundario/terciario.
SOURE	Sector primario.
COVILHÃ	Sector secundario/primario.
SERTÃ	Sector terciario.
AVEIRO	Sector terciario.
OLIVEIRA DE AZEMÉIS	Sector secundario/terciario.
VEISEU	Sector terciario.

**Tabla 1.** – Actividad socioeconómica predominante en los municipios de Leiria, Pombal, Soure, Covilhã, Sertã, Aveiro, Oliveira de Azeméis y Viseu

Sobre los datos relacionados con la educación, en la tabla que ofrecemos más abajo hacemos una comparación entre los municipios a los que pertenecen las escuelas con las que hemos trabajado. Recogemos la tasa bruta de escolaridad, según el nivel de la enseñanza básica o secundaria, la tasa de abandono en la enseñanza básica y el porcentaje de estudiantes que concluyen la enseñanza secundaria:

<b>MUNICIPIO</b>	<b>Enseñanza Básica</b>	<b>Enseñanza Secundaria</b>	<b>Abandono E.Básica</b>	<b>Conclusión E.Secundaria</b>	<b>Unidades</b>	<b>Año</b>
LEIRIA	122,6	152,1	5,5	82,9	%	2008/09
POMBAL	131,8	177,0	3,9	78,2	%	2008/09
SOURE	131,5	276,6	5,5	87,3	%	2008/09
COVILHÃ	142,3	193,0	5,3	82,9	%	2008/09
SERTÃ	149,6	203,0	6,8	81,9	%	2008/09
AVEIRO	151,6	192,5	6,1	78,6	%	2008/09
OLIVEIRA DE AZEMÉIS	131,5	80,7	6,3	84,1	%	2007/08
VEISEU	128,5	184,0	5,1	83,7	%	2008/09

**Tabla 2.** – Tasa bruta de escolarización en la enseñanza básica y secundaria, abandono de la enseñanza básica y éxito escolar en la enseñanza secundaria<sup>111</sup>

<sup>111</sup> Estos datos han sido obtenidos de la página de la *Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro* (CCDR), <https://www.ccdr.pt/> [Fecha de consulta: 27 de enero de 2011].

De los datos recogidos en la tabla anterior se desprende que la mayor tasa bruta de escolaridad en la enseñanza básica es la de Aveiro, seguida de Sertã y Covilhã. En la enseñanza secundaria, la mayor tasa de escolaridad registrada, en primer lugar, es la de Soure, en segundo lugar, Sertã y, en tercer lugar, Covilhã. Aveiro, Viseu, Pombal y Leiria ocupan los últimos lugares.

Teniendo en cuenta que la enseñanza básica es de carácter obligatorio, nos atenemos a las cifras sobre la escolaridad en la enseñanza secundaria. Según los datos ofrecidos, podemos observar que las zonas en las que la escolaridad en la enseñanza secundaria es mayor coinciden con los municipios cuya actividad socioeconómica está ligada al sector primario y, sobre todo, al terciario (Soure, Sertã, Covilhã). Sin embargo, el último lugar lo ocupan los municipios donde hay un predominio de la actividad industrial (Leiria, Pombal).

Por otro lado, un dato interesante en la enseñanza básica es que los primeros lugares del abandono escolar coinciden con dos zonas donde predomina el sector terciario, con un desarrollo creciente del sector secundario (Sertã y Aveiro), y con un municipio eminentemente industrial (Leiria). Así, podemos concluir que los municipios donde la tasa bruta de inscripción es mayor ocupan los primeros lugares en el abandono escolar.

En general, la tasa de mayor abandono escolar en la enseñanza básica coincide con municipios donde hay un predominio del sector terciario, pero en los que el sector secundario tiene un peso significativo en la producción económica de la zona.

Específicamente, en cuanto a las escuelas que contemplamos en nuestro análisis, la Escuela Básica 2/3 José Saraiva está situada en una freguesia de la ciudad y del municipio de Leiria y es la sede del agrupamiento<sup>112</sup>. Esta escuela posee alrededor de 600 alumnos, mientras que, según el informe de evaluación externa de la escuela (2010: 3)<sup>113</sup>, el agrupamiento tiene un total de 1617 estudiantes inscritos. La población escolar

---

En el caso de Oliveira de Azeméis, los datos han sido obtenidos del *Pacto territorial para a empregabilidade do Tâmega e Sousa: diagnóstico, estratégia e acção* (2010: 48-53), disponible en el enlace <http://www.ccr-norte.pt/regnorth/pactotamega.pt.pdf> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011], y se refieren a la zona de entre Douro e Vouga (NUTS III).

<sup>112</sup> Un agrupamiento es un conjunto de escuelas públicas que poseen órganos propios de gestión y administración y que comparten el mismo proyecto educativo. No todas las escuelas tienen que pertenecer obligatoriamente a un agrupamiento.

<sup>113</sup> El nombre original del documento es *Avaliação externa das escolas. Relatório*. Se trata de un informe elaborado por un equipo de la Inspección general de educación del Ministerio de Educación portugués. Este informe se realiza tras el estudio de los documentos de las escuelas, entrevistas y de la visita a los centros y tiene como objetivo evaluar los establecimientos de enseñanza en los niveles preescolar, básico

es bastante diversificada y procede de familias que se dedican desde a los servicios, la construcción civil o trabajadores de fábricas hasta profesionales de nivel medio o superior.

La Escuela básica 2/3 Marquês de Pombal está situada en la ciudad y el municipio de Pombal, además también es sede del Agrupamiento de escuelas Marquês de Pombal. Según el informe de evaluación externa de la escuela (2008: 3)<sup>114</sup>, el agrupamiento tiene un total 1461 alumnos de los cuales 417 pertenecen a esta escuela. La mayor parte de los padres o encargados de educación se dedican al trabajo en fábricas o similares (26,7%), seguidos de un grupo que se dedica a trabajos relacionados con el sector terciario (17,6%) y un número muy reducido que tiene alguna profesión de carácter intelectual o científica (5,3%). Por otro lado, el 62% de los padres o encargados de educación poseen la enseñanza obligatoria y solo el 5,6% tiene una licenciatura.

La Escuela secundaria/3 Martinho Arias está situada en el municipio de Soure, que pertenece al distrito de Coímbra. Es la única que, además del tercer ciclo, también incluye enseñanza secundaria en esta ciudad. Según el informe de evaluación externa de la escuela (2008: 3)<sup>115</sup>, el agrupamiento tiene un total de 1961 alumnos, de los que 591 pertenecen a la Escuela secundaria/3 Martinho Arias y que, por tanto, es el número total de estudiantes inscritos en el tercer ciclo y secundario, puesto que en el municipio no hay otra escuela con estos niveles. La gran mayoría de los padres o encargados de educación están empleados en el sector terciario de actividades comerciales y de prestación de servicios (63,1%) y poseen la enseñanza básica (66,6%). El nivel socioeconómico y cultural general de las escuelas del agrupamiento es medio.

La Escuela Secundaria Campos de Mello, situada en el municipio y la ciudad de Covilhã, se caracteriza por ser una de las más antiguas de la ciudad. Según el informe de evaluación externa de la escuela (2009: 3)<sup>116</sup>, posee un número total de 887 alumnos, cuyo nivel socioeconómico y cultural es muy heterogéneo. La mayor parte de los padres o encargados de educación se dedican a la industria o al comercio y los servicios y solo

---

y secundario. La evaluación externa del agrupamiento de escuelas José Saraiva puede ser consultada en el sitio de la Inspeção geral da educação: [www.ige.min-edu.pt/](http://www.ige.min-edu.pt/) [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].

<sup>114</sup> La evaluación externa del agrupamiento de escuelas Marquês de Pombal puede ser consultada en sitio de la Inspeção geral da educação: [www.ige.min-edu.pt/](http://www.ige.min-edu.pt/) [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].

<sup>115</sup> La evaluación externa del agrupamiento de escuelas de Soure puede ser consultada en el sitio de la Inspeção geral da educação: [www.ige.min-edu.pt/](http://www.ige.min-edu.pt/) [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].

<sup>116</sup> La evaluación externa de la escuela secundaria Campos de Melo puede ser consultada en el sitio de la Inspeção geral da educação: [www.ige.min-edu.pt/](http://www.ige.min-edu.pt/) [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].



el 9,5% posee formación superior, mientras que el 41% no tiene los estudios básicos completos.

La Escuela básica integrada 2/3 Padre António Lourenço y la Escuela secundaria de Sertã pertenecen al agrupamiento de escuelas de Sertã. El total de alumnos matriculados en las escuelas del agrupamiento es de alrededor de 2000. En general, se trata de estudiantes económica y socioculturalmente muy heterogéneos, debido al contexto social y económico del municipio en el que se encuentran estas escuela. La mayor parte de los padres de los alumnos del agrupamiento o de los encargados de educación solo poseen el primer ciclo de la enseñanza básica (41,1%) y solo el 4,8 % tienen alguna licenciatura. Por otro lado, el 64,1% de los padres o de los encargados de educación se dedican al sector terciario y un 23,9% trabaja como empleadas del hogar en casas ajenas, apenas el 4,9% se dedica al sector secundario y el 3,1% al primario. La tasa de analfabetismo está situada en el 18,8% de la población del municipio.

La Escuela Secundária /3 Dr. Jaime Magalhães Lima está situada en Esgueira, una freguesía del municipio de Aveiro, en el perímetro urbano de la ciudad de Aveiro. Esta localización hace que los alumnos que recibe la escuela provengan de medios socioculturales muy heterogéneos e incluso extremos, pues este centro escolar acoge tanto a estudiantes procedentes del medio rural como del urbano. La mayor parte de los padres o de los encargados de educación de los alumnos de esta escuela poseen una formación o tienen hasta el 9º año de escolaridad<sup>117</sup>. Según el proyecto educativo de la escuela (2009-2013: 15-16), en el periodo de 2010-2011 el centro tiene un total de 2140 alumnos inscritos.

La Escuela secundaria Soares Basto se encuentra en la sede del municipio de Oliveira de Azeméis<sup>118</sup>. Es una de las dos escuelas secundarias de la zona y la que recibe mayor cantidad de alumnos. Tiene un total de 1124 estudiantes matriculados de medios socioeconómicos diversos. Se trata de una escuela que abarca principalmente el centro y el sur del consejo. En general, la mayor parte de los residentes en este municipio tienen un nivel de instrucción por debajo de la media nacional, solo el

---

<sup>117</sup> Estos datos han sido recogidos del *Proyecto educativo de la escuela Dr. Jaime Magalhães Lima 2009-2013* y son relativos al periodo 2009-2010. Están disponibles en el sitio de la Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima: <http://esjml.prof2000.pt/> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].

<sup>118</sup> Las informaciones que recogemos sobre esta escuela proceden del Proyecto educativo de la escuela secundaria Soares Basto 2006-2009, por tanto los datos que se presentan son relativos al periodo que comprende hasta 2005-2006. Están disponibles en el sitio de la escuela: <http://www.soaresbasto.pt/> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].

39,24% posee el primer ciclo de la enseñanza básica, siendo el 12,48% el índice de personas sin instrucción.

La Escuela Secundaria Alves Martins está situada en el municipio y en la ciudad de Viseu. Se trata de una de las escuelas más antiguas de la ciudad y con una larga tradición histórica y cultural. Se caracteriza por su amplia oferta educativa y por las actividades culturales y artísticas que promueve, así como por su colaboración con varias instituciones de la ciudad. Posee un total de 1912 alumnos<sup>119</sup>. Según el informe de evaluación externa de la escuela (2007: 3)<sup>120</sup>, el nivel socioeconómico y cultura de la mayoría de los padres o de los encargados de educación es medio-alto.

En general, la oferta educativa de las escuelas básicas donde recogimos nuestro corpus se limita a la estipulada según los niveles de enseñanza. Las escuelas de enseñanza básica y/o secundaria suelen ofrecer, además de lo estipulado según los niveles correspondientes, cursos de enseñanza profesional, recurrentes<sup>121</sup> o de corta duración. Todos los centros secundarios tienen un centro de nuevas oportunidades (CNO)<sup>122</sup>.

A continuación, atendiendo a los datos sobre las escuelas presentadas, ofrecemos una tabla donde aparece el municipio al que pertenece cada centro que colabora en nuestra investigación, el número de alumnos que posee, el nivel socioeconómico de los alumnos, la oferta curricular de la escuela y el año al que se refieren los datos apuntados.

---

<sup>119</sup> Esta cifra se refiere al año 2009 y ha sido extraída del Proyecto educativo de la escuela 2009-2010, disponible en el sitio de la Escola Secundária Alves Martins de Viseu: <http://www.esamviseu.org/> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].

<sup>120</sup> La evaluación externa de la escuela secundaria Alves Martins puede ser consultada en la página <http://www.ige.min-edu.pt/> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].

<sup>121</sup> La enseñanza recurrente está relacionada con la educación de adultos en contexto escolar y permite la obtención de un certificado o diploma equivalente a los certificados de la enseñanza regular.

<sup>122</sup> Los centros de nuevas oportunidades (CNO) permiten la obtención de un certificado profesional o escolar en los niveles de la enseñanza básica y secundaria portuguesa, a través de un proceso de validación de los conocimientos y de la experiencia profesional adquirida a lo largo de la vida. Las funciones de estos centros se relacionan con el reconocimiento, la validación y la certificación de competencias. Información disponible en el sitio de Novas Oportunidades: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].

<b>ESCUELA/ AGRUPAMIENTO</b>	<b>Municipio</b>	<b>Nº de Alumnos<sup>123</sup></b>	<b>Nivel socio- económico</b>	<b>Oferta curricular</b>	<b>Año</b>
Escuela básica, 2/3 José Saraiva	Leiria	Agrupamiento: 1617 Escuela: 600	Medio	Pre-escolar 1º, 2º y 3º básica	2009/10
Escuela básica, 2/3 Marquês de Pombal	Pombal	Agrupamiento: 1461 Escuela: 417	Medio	2º y 3º básica	2008/09
Escuela secundaria/3 Martinho Arias	Soure	Agrupamiento: 1961 Escuela: 591	Medio	3º básica Secundaria Profesional y CNO	2008/09
Escuela secundaria Campos de Mello	Covilhã	Escuela: 887	Medio	3º básica Secundaria Cursos de educación y formación profesionales recurrentes CNO	2008/09
Escuela básica integrada y 2/3 Padre António Lourenço	Sertã	Agrupamiento: 2000 Escuela: -	Medio Bajo	2º y 3º básica	2007/08
Escuela secundaria de Sertã	Sertã	Agrupamiento: 2000 Escuela: -	Medio Bajo	Secundaria Profesional y CNO	2007/08
Escuela S/3 Dr. Jaime Magalhães Lima	Aveiro	Escuela: 2140	Medio	3º básica Secundaria Profesional y CNO	2010/11
Escuela secundaria Soares Basto	Oliveira de Azeméis	Escuela: 1124	Medio Bajo	3º básica Secundaria Profesional Cursos de formación de corta duración	2005/06
Escuela secundaria Alves Martins	Viseu	Escuela: 1912	Medio Alto	3º básica Secundaria Profesional y CNO	2008/09

**Tabla 3.** – Datos generales sobre las escuelas del corpus

De lo expuesto sobre cada una de las escuelas donde recogimos nuestro corpus de análisis se deduce que el número de estudiantes matriculados en el nivel básico varía, dependiendo de la zona que abarca cada establecimiento escolar y del tipo de enseñanza. Las tres escuelas que poseen mayor número de alumnos son las del tercer

<sup>123</sup> Las escuelas donde no aparece el agrupamiento es porque no pertenecen a ningún agrupamiento, como en el caso de la Escuela secundaria Campos de Mello, la Escuela S/3 Dr. Jaime Magalhães Lima, la Escuela secundaria Soares Basto y la Escuela secundaria Alves Martins. En el caso de la Escuela básica integrada y 2/3 Padre António Lourenço y de la Escuela secundaria de Sertã, ninguno de los documentos públicos oficiales consultados registran el número de alumnos por centro, solo ofrecen el número total de alumnos del agrupamiento.

ciclo de enseñanza básica y secundaria. Estas escuelas ofrecen cursos profesionales y tienen un centro de nuevas oportunidades, factores que sirven para aumentar la variedad y el número de estudiantes, pues el total de la comunidad discente acaba por incrementarse con los alumnos de estos cursos. También coinciden en que se trata de escuelas con una larga tradición, como en el caso de la Escuela secundaria Alves Martins, o que abarcan alumnos procedentes de zonas muy amplias, como en el caso de la Escuela Secundaria S/3 Dr. Jaime Magalhães Lima y la Escuela secundaria Soares Basto. El nivel socioeconómico y cultural predominante en todas las escuelas presentadas es medio; solo tres de ellas poseen un nivel medio bajo, debido al contexto socioeconómico y cultural del municipio en el que se encuentran, y una escuela tiene un nivel medio alto. En cuanto a la oferta curricular, vemos que es muy similar en todos los centros.

En general, a pesar de la realidad que caracteriza a cada uno de los municipios y escuelas, podemos decir que los centros en los que hicimos la recogida de los datos para el análisis del discurso oral del docente poseen características similares.

Tenemos que comentar que ninguno de los centros nos impuso condiciones específicas relacionadas con nuestras grabaciones y tampoco hubo restricciones por parte de los profesores que accedieron a ser grabados. Lo único que tuvimos que hacer, por voluntad propia y por obligación legal, fue reafirmar nuestro compromiso de no usar, bajo ningún pretexto, el nombre de los alumnos y su imagen y pedir los permisos correspondientes, tanto a las escuelas como a los padres o encargados de educación de los alumnos. No obstante, todas las escuelas accedieron a que utilizásemos el nombre del centro y los datos relacionados con él. Por este motivo, no mencionamos los nombres de los profesores ni de los alumnos que fueron grabados y utilizamos, sin restricción, los nombres de las escuelas.

### 5.3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez presentada la entidad social objeto de estudio, en este tercer apartado del capítulo, detallamos el procedimiento que seguimos para la realización del análisis del DO del docente portugués de E/LE. Dicho procedimiento tiene en cuenta las fases, el tipo de investigación y las técnicas de recogida de datos. Así, dividimos este apartado en otros tres y dedicamos el primero a las fases metodológicas de la investigación, el segundo al tipo de investigación y el tercero a las técnicas de recogida de los datos.

En el punto 5.3.1., en un primer momento, aludimos a las fases metodológicas de la investigación, para cuyo diseño nos basamos en las propuestas de Moreno Fernández (1990) y de Richards y Lockhart (1998). En un segundo momento, explicamos cómo se estableció el contacto con los informantes y las condiciones legales que tuvimos que cumplir para obtener las grabaciones en vídeo de las clases.

En el punto 5.3.2., para definir el tipo de investigación que seguimos en el análisis y descripción del DO, nos basamos en los planteamientos de Moreno Fernández (1990), Larsen-Freeman y Long (1994) y López Morales (1994) y en las consideraciones de Griffin (2005) sobre los diferentes modos de investigación en lingüística aplicada.

En el punto 5.3.3. exponemos las técnicas que utilizamos para la obtención de los datos del corpus. Nos apoyamos en los planteamientos de Moreno Fernández (1990), Larsen-Freeman y Long (1994) y Richards y Lockhart (1998).

### 5.3.1. FASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Según Moreno Fernández (1990: 39), cualquier tipo de investigación ha de responder a las siguientes preguntas: ¿qué hacer?, ¿acerca de qué hacerlo?, ¿para qué hacerlo?, ¿cómo hacerlo? Las repuestas a estos interrogantes definen el procedimiento y las etapas del proceso de investigación. Las tres primeras preguntas suponen el planteamiento de una hipótesis de trabajo, de unos objetivos y de una entidad objeto de estudio. La cuarta pregunta está relacionada con las técnicas de recogida de datos que, posteriormente, han de ser analizados e interpretados. A su vez, estas fases están sometidas a una serie de reglas que sirven de orientación al investigador y que se relacionan con la recogida, el análisis y la interpretación de los resultados (Moreno Fernández 1990: 210-211).

Atendiendo al planteamiento de Moreno Fernández (1990), el procedimiento de cualquier investigación contempla las siguientes fases metodológicas:

1. Hipótesis y objetivos de la investigación.
2. Entidad social.
3. Recogida de materiales.
4. Preparación de los materiales.
5. Análisis de los datos.
6. Presentación de los resultados.

Richards y Lockhart (1998: 30-31) sugieren que en toda investigación se ha de celebrar una sesión previa de orientación, identificar un objetivo de observación, desarrollar procedimientos de observación, llevar a cabo la observación y celebrar una sesión posterior a la observación.

Estos mismos autores (Richards y Lockhart 1998) nos dan consejos sobre la manera de proceder ante los informantes, durante la recogida de los datos y tras la observación de los mismos. Algunos de los consejos que, a nuestro entender, es imprescindible tener en cuenta son los que resumimos a continuación:

- La función del visitante no es la de juzgar, evaluar o criticar al profesor, ni la de sugerir, sino simplemente la de aprender por medio de la observación.
- El visitante tiene la responsabilidad de mantener siempre informado al informante.
- Una vez en el aula, el visitante ha de pasar desapercibido.
- El visitante ha de ser agradecido y cortés con el profesor.
- El visitante tomará notas o recopilará información de la forma más discreta posible. Debe asegurarse de que tanto profesor como alumnos aceptan los procedimientos utilizados para recopilar datos.
- El investigador ha de dejar claro al profesor que su nombre no será utilizado al hablar con otras personas. La referencia directa a los profesores será anónima.
- Las notas o la información recopilada durante la clase deberán ser facilitadas al profesor si este las solicita.

(Richards y Lockhart 1998: 29)

En el análisis del discurso oral del docente portugués que realizamos en esta investigación nos basamos en las fases metodológicas propuestas por Moreno Fernández (1990) y tenemos en cuenta los consejos de Richards y Lockhart (1998).

De este modo, decidimos contactar con los docentes que podían servir como informantes para nuestras observaciones. La finalidad de este primer contacto fue exponerles el propósito y el objetivo de la grabación y el análisis de sus clases, así como explicarles que no se trataba de una evaluación, sino de una recogida de datos, por lo que no era necesario que hiciesen ningún tipo de esfuerzo adicional, solo era conveniente que siguiesen con el ritmo normal de la clase y del curso. Nos comprometimos a no divulgar o hacer uso de su nombre en ningún momento y también nos comprometimos a no divulgar y no grabar las caras de los alumnos.

Una vez que el profesor aceptó nuestra propuesta, él mismo entró en contacto con el/la director/a de su escuela, para ver si existía algún tipo de procedimiento legal para la grabación de las sesiones y el tipo de petición formal que teníamos que hacer para proceder a las grabaciones. Algunos colegios nos aconsejaron mandar una carta a la dirección del centro, en la que nos comprometíamos a no grabar el rostro de los alumnos. Otros centros quisieron que hiciésemos primero una solicitud a la dirección regional de la escuela, que sería la responsable por aprobar o no nuestra petición. En caso de que la solicitud fuese aprobada, la dirección regional mandaría el permiso al centro y, después, el centro autorizaría las grabaciones.

Tras estos procedimientos, escribimos las cartas correspondientes y, en casos muy concretos, aprovechamos una visita a las escuelas, por motivos profesionales, para presentarnos a los/las directores/as de las escuelas y exponerles y explicarles nuestra intención de grabar a los docentes escogidos para formar parte del corpus de DO del profesor portugués de E/LE, sobre el que trabajaríamos en nuestra tesis doctoral. Les agradecemos su colaboración y les entregamos, en mano, la carta de compromiso. Cuando la carta no pudo ser entregada en mano, fue el propio docente quien explicó al/la director/a de la escuela el propósito de las grabaciones. Solo tras este contacto, si la dirección se mostraba receptiva, fue enviada la carta de compromiso que queda recogida en el anexo 5.

Tras el permiso de la escuela fue necesario tener el permiso firmado de todos los padres o encargados de educación de los alumnos. Para llevar a cabo esta tarea, cada informante (docente) entregó a los alumnos una adaptación de la carta enviada a los/las

directores/as de las escuelas, donde se reserva un espacio para la firma de los padres o de los encargados de educación<sup>124</sup>.

A continuación, marcamos una fecha para realizar las grabaciones y las entrevistas, que fuese adecuada para la escuela, para el profesor y para nosotros mismos. En ciertas ocasiones, tuvimos que cambiar la fecha varias veces, pues las actividades programadas para la clase de ese día no nos permitían acceder al discurso oral del profesor (se trataba de actividades en la sala de informática, de actividades para la preparación de un viaje de estudios o de la semana de las lenguas).

Una vez realizados todos los trámites de carácter burocrático, procedimos a la grabación de las clases. Llegamos unos minutos antes del comienzo para instalar la cámara y comprobar el sonido. Nos situamos al fondo del aula, de manera que pudiésemos recoger los movimientos del profesor lo más ampliamente posible, y no hicimos ningún tipo de comentario a lo largo del desarrollo de la grabación.

Algunos docentes consideraron pertinente dar una pequeña explicación a los alumnos de nuestra presencia en esa clase y hacer una breve presentación. Cuando esto ocurrió, nos limitamos a saludar a los alumnos y establecer un pequeño diálogo informal con ellos, para contrarrestar una imagen de formalidad que podría restringir sus reacciones a lo largo de la clase. Por otro lado, fue inevitable alguna sorpresa o expectación de los estudiantes al ver la cámara, a pesar de que ya habían sido avisados por el docente, aunque en algunas escuelas no se sorprendieran tanto de que nosotros estuviésemos allí, puesto que les habíamos hecho varias visitas a lo largo del curso y ya nos conocían<sup>125</sup>.

Antes de la grabación, nos reunimos con el/la profesor/a que iba a ser observado/a para recoger, mediante una ficha elaborada por nosotros mismo, algunos datos sobre la institución, la clase y la planificación<sup>126</sup>.

Durante la grabación, estuvimos tomando notas sobre el desarrollo de la clase y el discurso oral del profesor. Para ello nos servimos de una serie de esquemas o cuadros, concebidos como guía de observación, en los que reunimos la información necesaria y

---

<sup>124</sup> Véase el anexo 6, en el que recogemos el modelo de carta.

<sup>125</sup> Se trata de las visitas realizadas, como orientadora de prácticas de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra, para hacer la observación y evaluación de los alumnos que hacen las prácticas en estos centros.

<sup>126</sup> Véase el anexo 7, donde presentamos la ficha que sirvió para la recogida de los datos relacionados con el centro, la materia y el profesor.



que presentamos en los anexos 1, 2, 3 y 4 de este trabajo, ya mencionados a lo largo del marco teórico de la tesis.

Tras la observación y recolección de los datos, nos reunimos con el/la informante para conocer su opinión sobre el desarrollo de la clase y algunos imprevistos surgidos, realizando, así, una entrevista semidirigida. Esta reunión fue siempre posterior a la observación, ya que si fuese antes, nuestros comentarios podrían acabar influyendo, de forma inconsciente e involuntaria, en la actuación del/a profesor/a e, incluso, en nuestras propias observaciones.

La metodología de investigación se basa, en definitiva, en las seis fases propuestas por Moreno Fernández (1990). Así, antes de proceder a la recolección de los materiales del corpus, como ha quedado patente en el primer apartado de este capítulo, establecimos la hipótesis, los objetivos y los parámetros de nuestra investigación y, tras ello, delimitamos la entidad social del análisis, que se circunscribe a los diferentes centros de enseñanza donde se recogen los datos del corpus. Definimos el tipo de análisis del que hacemos uso, circunscribiéndolo al campo de la lingüística y la lingüística aplicada y del análisis del discurso. Posteriormente, establecimos la relación entre el tipo de análisis y el área objeto de interés para nosotros: las segundas lenguas o lenguas extranjeras. Tras ello, procedimos a la recogida y preparación de los materiales y, finalmente, procedimos al análisis, la presentación y la discusión de los resultados. Las dos últimas fases mencionadas constituyen el contenido de los siguientes capítulos de esta tesis.

### 5.3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Escoger un modelo de análisis que suponga la observación o el tratamiento de datos implica tener en cuenta el tipo de investigación científica al que se circunscribe el análisis. Griffin (2005) sostiene que, en la adquisición de segundas lenguas (ASL), podemos diferenciar entre la investigación básica o fundamental, la aplicada, la evaluativa, la investigación y desarrollo y la investigación de acción:

1. Investigación básica o fundamental: pretende descubrir cuál es la naturaleza propia del proceso de ASL y no supone una inmediata aplicación práctica.
2. Investigación aplicada: parte de una investigación básica y, a través de la observación, saca conclusiones que luego las aplica a los procesos de ASL.
3. Investigación evaluativa: estudia la validez o la utilidad de los procedimientos, métodos, técnicas o herramientas.
4. Investigación y desarrollo (I+D): combina algunas de las investigaciones anteriores para poder crear algún producto (por ejemplo: un libro de texto, un método o una técnica específica) que permita el desarrollo de la ASL.
5. Investigación de acción: trata un tipo de problema concreto. Es una investigación planteada de forma específica para este objetivo.

Griffin (2005: 60-61)

Esta misma autora (Griffin 2005: 61) nos advierte de que, en cada uno de estos modelos de investigación, hay métodos que nos obligan al uso de determinados instrumentos. Esto posibilita la obtención de diferentes tipos de datos y conclusiones; se trata de los modelos siguientes:

1. Investigación histórica: trabaja sobre algún tema concreto a lo largo de un periodo de tiempo.
2. Investigación descriptiva: intenta descubrir los agentes de un proceso determinado.
3. Investigación correlativa: estudia la relación entre varios factores y su influencia.
4. Investigación casual-comparativa y experimental: usa métodos y herramientas estadísticas para medir la relación y la causa-efecto entre los factores.

Griffin (2005: 61-62)

En nuestro caso, optamos por la investigación aplicada, ya que pretendemos averiguar la naturaleza de un proceso determinado para llegar a una serie de conclusiones sobre el mismo. Describimos las variables observadas en varias sesiones de clase de E/LE para después ver cuál es el tipo de relación que se establece entre ellas

y cómo afecta al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Podemos decir que se trata de un estudio de tiempo real, ya que la recogida de datos sobre la actuación lingüística supone la participación de varios informantes y se realiza en sesiones únicas por cada uno de ellos. Ese tipo de investigación nos remite al nivel descriptivo de la investigación científica.

Según López Morales (1994), la investigación científica puede tener dos niveles, el descriptivo y el explicativo. El nivel descriptivo «se limita a reunir los datos, a describirlos y a relacionarlos entre ellos o con determinadas variables en busca de asociaciones pertinentes para establecer generalizaciones empíricas» (López Morales 1994: 19). El nivel explicativo básicamente plantea y corrobora hipótesis, esto es, «nos habla del porqué de los datos» (López Morales 1994: 19).

Atendiendo a la distinción entre los niveles de la investigación científica que acaba de ser expuesta y al objetivo general de la tesis que presentamos<sup>127</sup>, nuestro análisis del discurso oral del docente portugués de E/LE tiene un carácter descriptivo, puesto que, a partir de la observación y análisis de los datos del DO del profesor portugués de E/LE, pretendemos dar cuenta de la estructura y de los elementos que constituyen el tipo de discurso que nos ocupa, visto que no hay, hasta el momento, ningún estudio que haga tal descripción. Así, consideramos oportuno hacer la descripción de los rasgos que caracterizan el DO del profesor portugués de E/LE para, en ocasiones posteriores, poder aplicar los conocimientos obtenidos de este análisis, o de otros estudios similares, en el ámbito de la didáctica del español como lengua segunda o extranjera.

Por su parte, Moreno Fernández (1990: 109) y Larsen-Freeman y Long (1994: 20) distinguen entre el análisis cualitativo y el cuantitativo de los datos de las investigaciones. Los primeros no demuestran hipótesis, se limitan a la observación de datos y a mostrar cómo estos pueden ir variando, según las circunstancias. En los segundos, sí se pretende demostrar alguna hipótesis y, para ello, utilizan instrumentos y análisis estadísticos.

La diferenciación entre el análisis cuantitativo y cualitativo y la preferencia por alguno de ellos ha llevado a constantes desacuerdos entre los investigadores de ASL, por eso, Larsen-Freeman y Long (1994: 20) prefieren referirse a estudios longitudinales y de tiempo real. Los estudios longitudinales analizan los datos de habla recogidos en

---

<sup>127</sup> El objetivo general y los objetivos específicos de la tesis se exponen detalladamente en el apartado 5.2.2. de este capítulo.

varios intervalos a lo largo de un periodo de tiempo y suelen limitarse a pocos informantes. Los estudios de tiempo real recogen los datos de la actuación lingüística, normalmente en una única sesión, y el número de participantes es mayor (Larsen-Freeman y Long 1994: 20-21).

No obstante, Larsen-Freeman y Long (1994) nos advierten de que no existe la necesidad de tener que acogerse a un único método concreto y de que se puede hacer uso de varias metodologías. Lo que realmente interesa, en un principio, es que se tenga claro el objetivo de lo que se quiere investigar y los instrumentos que se van a utilizar para la investigación:

[...] cada método no debe asociarse exclusivamente a un paradigma. Esto no quiere decir que no debemos adscribirnos a uno de ellos para diseñar la metodología, ni significa que neguemos que éstas normalmente se asocien a un paradigma específico. La cuestión es que a los investigadores no les debe interesar la elección a priori de paradigmas o metodologías, deben tener claro el propósito del estudio y abordarlo con los medios más adecuados. (Larsen-Freeman y Long 1994: 23-24)

Con respecto al análisis de los datos, en el trabajo que presentamos combinamos el análisis cualitativo con el cuantitativo. El análisis cuantitativo se hace en términos de frecuencia y es llevado a cabo en los casos en que sea pertinente y posible.

Por lo que se refiere a los contextos en los que se desarrolla la ASL, Griffin (2005: 62) alude al contexto escolar y al contexto natural. El primero tiene que ver con la instrucción formal y el segundo con la situación de inmersión. Estos contextos, a su vez, están relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Cuando se alude a la instrucción formal, fuera de una situación de inmersión, se trata del aprendizaje de una lengua extranjera, si se está en inmersión se trataría de una segunda lengua.

En nuestro caso, centramos nuestro estudio en la enseñanza formal, esto es en contexto escolar, atendemos a datos reales que se derivan, en su gran mayoría, de la producción oral del profesor y tenemos en cuenta no solo las realizaciones del docente, sino, también, el contexto general en el que se producen, ya sea a nivel institucional, cultural o socioeconómico.

Así pues, en síntesis, el tipo de investigación, a la que está sujeto el análisis del DO del docente portugués de E/LE que presentamos en este trabajo, consiste en una investigación aplicada, de carácter descriptivo, hecha en tiempo real dentro del contexto

escolar. En el análisis de los datos combinamos el análisis cualitativo con el cuantitativo.

### 5.3.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Moreno Fernández (1990: 90-105) distingue, entre las técnicas que sirven para la recogida de los datos, las de observación y las de encuesta. Las técnicas de observación permiten la recogida más o menos estructurada de los datos y, de ellas, destaca la observación participativa. Las técnicas de encuesta pueden ser directas o indirectas; entre las directas se encuentran la entrevista y los cuestionarios y entre las indirectas están distintos tipos de test (de inseguridad lingüística, de pares falsos y de disponibilidad léxica).

Larsen-Freeman y Long (1994) señalan como procedimientos que nos permiten recoger datos que permitan describir el proceso de ASL la introspección, la observación participativa, la observación no participativa, la descripción focalizada, el pre-experimento, el cuasi-experimento y el experimento:

1. Introspección: los propios estudiantes, dirigidos por un investigador, se autoanalizan.
2. Observación participativa: el investigador interviene en las actividades que se están observando.
3. Observación no participativa: el investigador no está implicado directamente en las actividades que se están observando.
4. Descripción focalizada: el objeto de estudio se reduce a una área limitada.
5. Pre-experimento y cuasi-experimento: son dos fases aproximativas al experimento.
6. Experimento: determina la relación de causa-efecto que se establece entre el tratamiento y los resultados, sobre un campo específico del ASL.

Larsen-Freeman y Long (1994: 24-33)

Según Richards y Lockhart (1998), los medios adecuados de los que se sirve la investigación y que nos permiten la recogida de datos son los siguientes:

1. Diarios del profesor. Se trata de un diario donde el profesor anota lo que ha hecho en clase y sus reflexiones sobre cómo se ha desarrollado la misma (cómo han reaccionado los alumnos, si se han cumplido las expectativas del profesor y de qué manera, qué ha fallado o qué es lo que funciona, etc.).
2. Informes de clase. Consiste en la elaboración de una lista en la que se reflejan los puntos clave de la clase, como, por ejemplo, los objetivos, los contenidos, el tiempo, la metodología o la estructura.
3. Encuestas y cuestionarios. Se trata de instrumentos que permiten recoger datos relacionados, sobre todo, con las dimensiones afectivas de la enseñanza/aprendizaje.
4. Grabaciones en vídeo y en audio. Es un instrumento que, a pesar de que supone una mayor complejidad técnica, tiene la ventaja de que recoge impresiones de carácter objetivo, puesto que las encuestas, informes o diarios pueden basarse muchas veces en impresiones o en recuerdos sobre las clases. Además, las grabaciones registran detalles que se pueden escapar a la observación y permiten que se puedan visualizar varias veces.
5. Observación. Se refiere a la observación realizada por el investigador u otra persona que no sea el propio profesor. En este caso, es necesario tener en cuenta que cumple una función de recopilación de la información y no de evaluación de la misma.
6. Investigación en acción. Se refiere a la investigación que el mismo profesor hace de sus propias clases.

Richards y Lockhart (1998: 15-28)

Por su parte, Salaberri (1999b: 189-194) señala tres instrumentos imprescindibles para la recogida de datos: las entrevistas, los cuestionarios y la observación en el aula. En la misma línea, Madrid (1999: 126-127) advierte de que estos instrumentos pueden estar dirigidos a recoger datos de los alumnos o de los profesores y apunta como técnicas frecuentes la observación en el aula, las encuestas, las entrevistas y los diarios de clase.

En nuestro caso, para la obtención de los datos sobre los que realizamos los análisis de la investigación, hacemos uso de la observación no participativa (Larsen-Freeman y Long 1994: 25), de las grabaciones en vídeo y audio y de las entrevistas o

cuestionarios (Moreno Fernández 1990: 94 y ss., Richards y Lockhart 1998: 15 y ss.)<sup>128</sup>. No recurrimos a los diarios del profesor ni a informes de clases, por tratarse de instrumentos cuya elaboración depende del criterio de los docentes. De todos modos, la información que podríamos obtener a través de estos instrumentos la conseguimos con las entrevistas hechas a cada informante.

Los parámetros concretos observados para el análisis que proponemos son los presentados en el último capítulo de la primera parte de esta tesis y responden no solo al discurso oral del docente, sino también a las variables contextuales o individuales que pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE.

#### 5.4. RECOGIDA DE MATERIALES

Este cuarto apartado del capítulo sobre la metodología de investigación lo dedicamos a la recogida de los materiales; para ello, presentamos las características del corpus recogido y de los informantes. Dividimos el apartado en otros dos, donde tratamos, en un primer momento, las cuestiones relacionadas con el corpus de datos y, en un segundo momento, la selección y características de los informantes.

En el punto 5.4.1., en primer lugar, hacemos una breve presentación del corpus, atendiendo a los criterios de selección de las escuelas y a los niveles de enseñanza y de aprendizaje en que fue recogido el material de análisis. En segundo lugar, basándonos en las propuestas de Moreno Fernández (1990), Larsen-Freeman y Long (1994), Richards y Lockhart (1998) y Salaberri (1999a), hacemos una pequeña descripción de cada una de las técnicas de recogida del corpus utilizadas (grabaciones, cuestionarios y entrevistas y observación en el aula).

En el punto 5.4.2., exponemos los criterios de selección de los informantes del corpus y sus características. Para definir las características de los informantes, nos fijamos, principalmente, en la formación específica que poseen en el área del español como lengua extranjera, en el dominio de la lengua extranjera, en la experiencia profesional en E/LE o en otra lengua extranjera, en la lengua materna y en la edad.

---

<sup>128</sup> Nos referimos, por separado, a cada una de estas técnicas de recogida de datos en el apartado 5.4.1 de este capítulo.

#### 5.4.1. EL CORPUS DE DATOS

Entendemos por corpus el «conjunto de textos, sea cual sea su origen, que constituye el material de análisis de la investigación dada» (López Morales 1994: 95). Así pues, atendiendo a esta definición, nuestro corpus está constituido por los textos orales recogidos en cada sesión de enseñanza/aprendizaje del E/LE, en las escuelas básicas y secundarias portuguesas. Se trata de las grabaciones de 13 clases de 13 grupos de alumnos de ocho escuelas diferentes. Las sesiones grabadas tienen una duración de 45 o de 90 minutos y el tiempo total de las clases grabadas es de 15 horas (900 minutos).

La selección de escuelas se realizó atendiendo a nuestro objetivo y a la disponibilidad de los centros, puesto que no todos los colegios contactados aceptaron nuestra propuesta. Los criterios para la selección de las escuelas fueron los siguientes:

- Los centros debían pertenecer a la misma área territorial.
- Los centros debían contar con una oferta educativa similar.
- Los centros debían de ser de nivel socioeconómico similar, nunca extremo.

La recogida de los datos del corpus está regida por las reglas que Moreno Fernández (1990: 27-32), desde la sociolingüística, señala como imprescindibles en cualquier tipo de investigación. Se trata de las siguientes:

REGLA 1.<sup>a</sup>: El investigador debe dejar a un lado cualquier noción previa.

REGLA 2.<sup>a</sup>: El objeto de la investigación deben constituirlo fenómenos definidos por unos caracteres exteriores, comunes y constantes.

REGLA 3.<sup>a</sup>: Los hechos sociolingüísticos no deben ser confundidos con sus manifestaciones individuales.

REGLA 4.<sup>a</sup>: Los hechos han de ser observados utilizando la técnica más adecuada a cada caso.

Moreno Fernández (1990: 27)

Los niveles de los grupos en los que realizamos las grabaciones son el inicial, el umbral o medio y el avanzado. Estos tres niveles se corresponden con los niveles A1, A2/B1 y B1/B2 del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002). Según Fernández López (2003: 24), los alumnos portugueses de español, que estudian



dentro del sistema educativo portugués en escuelas públicas, al completar el ciclo de aprendizaje de la lengua alcanzan un nivel B.2.2. Por este motivo, no podemos contemplar en nuestro corpus un nivel superior a este, pues no lo hay en la enseñanza formal portuguesa.

El estudio del español en el sistema de enseñanza portugués puede comenzar en el segundo ciclo de la enseñanza básica (5º año)<sup>129</sup> o en el tercer ciclo (7º año de escolaridad). También se puede iniciar el estudio de la lengua extranjera en cualquiera de los años siguientes<sup>130</sup>, tratándose en este caso siempre de alumnos de iniciación. Así pues, el alumno puede estudiar E/LE de forma continuada hasta el inicio de la enseñanza secundaria obligatoria o, al pasar a la enseñanza secundaria obligatoria (10º año), puede continuar con la lengua extranjera elegida en el tercer ciclo de la enseñanza básica (7º año). En este periodo también puede escoger otra lengua extranjera diferente. Por otro lado, dependiendo del número de horas semanales que cada grupo le dedica al estudio de la lengua extranjera, nos encontramos ante grupos intensivos o no intensivos.

Según Fernández López (2003: 24), la progresión de un alumno portugués que empieza a estudiar español en el 7º año y acaba en el 12º es la siguiente:

1<sup>er</sup>. Curso (7º año): A1- A2.1

2º Curso (8º año): A.2.2

3<sup>er</sup>. Curso (9º año): B1.1

4º Curso (10º año): B1.2

5º Curso (11º año): B.2.1

6º Curso (12º año): B.2.2

Siguiendo la designación que propone el *Marco de Referencia Europeo* y la propuesta de Fernández López (2003), el alumno de 7º año tiene un nivel de entrada de acceso (A1) y un nivel de salida de plataforma (A2), en los tres años siguientes (8º, 9º y 10º) el alumno alcanza el nivel umbral (B1) y en el 11º y 12º consigue el nivel avanzado (B2).

---

<sup>129</sup> Son muy pocos los centros escolares que contemplan la enseñanza del español en el 5º año. Se trata de una iniciativa, reciente y en estado casi experimental, del Ministerio de Educación. Por este motivo, para los efectos que pretendemos en nuestro análisis, no podemos considerar el 5º año como el del inicio de aprendizaje de la lengua española.

<sup>130</sup> Nos referimos al tercer ciclo de la enseñanza básica, que comprende entre el 7º y el 9º año, y la enseñanza secundaria, que comprende el 10º, 11º y 12º año de escolaridad.

Ahora bien, atendiendo a las características del grupo, si se trata de grupos intensivos o no o si se trata de grupos de continuación o no, en el nivel umbral podemos encontrarnos con alumnos A2/B1 de 8º, 9º o 10º año. Algo parecido ocurre en el nivel avanzado, pues podemos tener grupos de 11º año de continuación, ya con el nivel B2, y otros de 12º año con el mismo nivel que el de 11º.

En nuestro caso, solo recogemos muestras en los cursos de continuación del estudio de la lengua española, pues únicamente de este modo conseguimos observar la evolución desde el inicio del aprendizaje hasta la fase avanzada. Por este motivo, en el nivel inicial recogemos el corpus del 7º año, puesto que se trata de alumnos que escogen español por primera vez. Para el nivel umbral o medio, recogemos el corpus del 8º, 9º y 10º año<sup>131</sup>, ya que en estos años el alumno alcanza el nivel B1, y para el nivel avanzado recogemos el corpus del 11º y 12º año, que es el último año de aprendizaje del español y se corresponde con el nivel B2 del *Marco de Referencia Europeo*. En general, para los alumnos del nivel A1 es la primera vez que estudian español intensivo, para los del A2/B1 es el segundo año de español intensivo o el tercero no intensivo<sup>132</sup> y los estudiantes del nivel B1/B2 tienen más de dos años de español, intensivo o no.

El número de informantes por cada uno de los niveles que acabamos de definir es de cinco profesores para el nivel inicial y umbral y de tres para el nivel avanzado. El hecho de que hayamos recogido tres muestras para el nivel avanzado se debe a que, mientras que en los primeros niveles grabamos tres clases de 45 minutos y dos de 90, en el último nivel solo pudimos grabar tres sesiones de 90, ya que la distribución de la carga horaria es diferente según el año de escolaridad y, en este caso, no hay bloques de 45 minutos. Por otro lado, son muy pocos los grupos de alumnos que llegan al nivel avanzado de continuidad (11º y 12º año de escolaridad), lo que dificultó que encontrásemos informantes disponibles en este nivel. Así pues, optamos por grabar tres clases de 90 minutos en el nivel avanzado de continuación.

---

<sup>131</sup> Hay que tener en cuenta que, aunque se trate de años o cursos distintos, todos los alumnos tienen el mismo nivel de lengua, la diferencia es que llegan a ese nivel en cursos diferentes, dependiendo del momento en el que han empezado a estudiar E/LE. Exactamente lo mismo ocurre con el 11º y 12º año de la enseñanza secundaria.

<sup>132</sup> El tercer año no intensivo se da en el caso de alumnos de 9º o de 10º curso.

#### 5.4.1.1. LAS GRABACIONES

Efectuamos grabaciones de clases con una videocámara Canon DC310, con un reproductor de DVD-RW de 60 minutos. Colocamos la cámara de manera que no interrumpiese o molestase la realización y el desarrollo de la clase e intentamos que llamase la atención lo menos posible.

Situamos la cámara al final de la clase, en un extremo, lo que nos permitía recoger la mayor parte de los movimientos del profesor. No obstante, en algunos momentos no conseguimos captar la imagen del mismo, debido a los límites del espacio físico y a que se trata de profesionales que suelen moverse entre los alumnos repetidas veces a lo largo del desarrollo de sus clases. De cualquier manera, estos pequeños lapsos quedaron salvaguardados por el registro y las notas que tomamos a través de la observación directa.

Por otro lado, hay que advertir que hubo un caso en el que el informante prefirió que nos ausentásemos durante la grabación, lo que no nos permitió controlar que la cámara captase siempre sus movimientos. No obstante, tras el repetido visionado de la grabación, nos dimos cuenta de que los momentos en que la cámara no captaba la imagen del profesor eran muy pocos y coincidían con una actividad de práctica de ejercicios escritos, en la que el docente iba pasando por las mesas para resolver las dudas de los alumnos.

Tuvimos la opción de escoger entre la grabación de clases de 90 o de 45 minutos. Acabamos grabando clases tanto de 90 como de 45 minutos, aunque en el nivel avanzado solo grabamos clases de 90 minutos, puesto que, normalmente, en esta fase no hay clases de 45 minutos, al contrario de lo que ocurre en el nivel inicial y en el umbral.

Para la realización de grabaciones concertamos un día y una hora con el profesor y le pedimos que no hiciese ningún tipo de alteración con respecto a la estructura de la clase, currículo, actividades, etc. Conviene señalar que ciertos grupos de alumnos ya estaban acostumbrados a nuestra presencia, ya que, como orientadora de prácticas de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra, hicimos varias visitas, antes de las grabaciones, en las que estuvimos presentes en las aulas, con el fin de observar y evaluar a los alumnos de la facultad que estaban haciendo prácticas. No obstante, la expectación y la sorpresa fue inevitable, lo que nos hace plenamente conscientes de que su comportamiento durante la grabación –al menos en su comienzo- no fue exactamente el mismo que en una clase en la que no estuviésemos grabando.

El total del tiempo de grabación para los niveles inicial y umbral es de 315 minutos (5 horas y 25 minutos, en cada nivel) y para el nivel avanzado de 270 minutos (4 horas y 50 minutos), lo que suma un total de 900 minutos de grabación (15 horas).

<b>NIVEL (CURSO)</b>	<b>MINUTOS DE GRABACIÓN</b>	<b>HORAS DE GRABACIÓN</b>
A1 (7º)	315´	5h. 25´
A2/B1 (8º,9º,10º)	315´	5h. 25´
B1/B2 (11º,12º)	270´	4 h.,50´
<b>TOTAL</b>	<b>900´</b>	<b>15 h.</b>

**Tabla 4.** – Tiempo de grabación de las sesiones por niveles y cursos

A continuación, presentamos unas tablas en la que aparecen el nombre de la escuela, el curso o año en el que se produjo la grabación, el tiempo de cada sesión y el tiempo total de grabación, según los tres niveles de enseñanza/aprendizaje de E/LE en los que recogemos el corpus:

**NIVEL: INICIAL (A1/A2)**

<b>CURSO/ INFORMANTE AÑO</b>	<b>ESCUELA</b>	<b>DURACIÓN DE LA CLASE</b>
7º	Nº1 Escuela Básica 2/3 Marquês de Pombal (Pombal)	45´
7º	Nº2 Escuela secundaria/3 Martinho Arias (Soure)	45´
7º	Nº3 Escuela Básica 2/3 José Saraiva (Leiria)	45´
7º	Nº4 Escuela Secundaria Alves Martins (Viseu)	90´
7º	Nº5 Escuela básica integrada y 2/3 Padre António Lourenço (Sertã)	90´
		<b>TOTAL: 315´=5 h. 25´</b>

**Tabla 5.** – Tiempo de grabación de las sesiones en el nivel inicial (A1)

**NIVEL: UMBRAL (A2/B1)**

<b>CURSO/ AÑO</b>	<b>INFORMANTE</b>	<b>ESCUELA</b>	<b>DURACIÓN DE LA CLASE</b>
8º	Nº2	Escuela secundaria/3 Martinho Arias (Soure)	45´
8º	Nº3	Escuela Básica 2/3 José Saraiva (Leiria)	45´
9º	Nº8	Escuela secundaria da Sertã (Sertã)	45´
9º	Nº7	Escuela Secundaria Alves Martins (Viseu)	90´
10º	Nº6	Escuela Secundaria Campos de Mello (Covilhã)	90´
			<b>TOTAL: 315´=5 h. 25´</b>

**Tabla 6.** – Tiempo de grabación de las sesiones en el nivel umbral (A2/B1)

**NIVEL: AVANZADO (B1/B2)**

<b>CURSO/ AÑO</b>	<b>INFORMANTE</b>	<b>ESCUELA</b>	<b>DURACIÓN DE LA CLASE</b>
11º	Nº9	Escuela Secundaria Campos de Mello (Covilhã)	90´
11º	Nº10	Escuela secundaria Soares Basto (Oliveira de Azeméis)	90´
12º	Nº10	Escuela secundaria/3 Dr. Jaime Magalhães Lima (Aveiro)	90´
			<b>TOTAL: 270´= 4 h. 50´</b>

**Tabla 7.** – Tiempo de grabación de las sesiones en el nivel avanzado (B1/B2)

5.4.1.2. LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS

Elaboramos un cuestionario dirigido al profesor, a través del cual pudimos recoger los datos relacionados con el centro de enseñanza y la planificación de la materia. Además, cuando acabaron las clases y terminamos las grabaciones, llevamos a cabo una entrevista semidirigida con el informante, con el objeto de recoger su opinión sobre algún imprevisto surgido o sobre la propia actuación en el aula. De esta manera, evitamos que lo comentado en la entrevista pudiese influir en la clase<sup>133</sup>.

<sup>133</sup> Véase el anexo 7 (páginas 769-770), en el que recogemos el modelo de entrevista y cuestionario dirigido a los profesores (informantes).

#### 5.4.1.3. LA OBSERVACIÓN EN EL AULA

En el aula realizamos una observación no participativa, que fue completada con el análisis de las grabaciones en vídeo. Nuestro objetivo, en ambos casos, era tomar nota de los aspectos relacionados con el mensaje y la comunicación verbal y no verbal en el discurso oral de profesor (anexos 3 y 4) y de las unidades que forman parte del contexto didáctico (anexo 1). Para facilitar esta tarea, utilizamos las fichas que incluimos en los anexos de la tesis<sup>134</sup>.

En todo momento, advertimos a los profesores de que lo único que nos interesaba era la observación objetiva, destacando que no se trataba de hacer ningún tipo de valoración subjetiva y muchos menos una evaluación de la clase.

#### 5.4.2. LOS INFORMANTES

Para este trabajo de investigación contamos con la colaboración de diez profesores/as de ocho centros públicos de enseñanza formal diferentes. Se trata de profesores/as de enseñanza básica y secundaria de la red pública del sistema educativo portugués<sup>135</sup>.

Casi todos los informantes son mujeres, puesto que la mayor parte de los docentes de E/LE en Portugal son mujeres, lo que nos dificultó encontrar informantes masculinos que accediesen a que algunas de sus clases fuesen grabadas.

La selección de los informantes se realizó atendiendo a nuestro objetivo y a la disponibilidad de los profesores, puesto que no todas las personas contactadas aceptaron nuestra propuesta.

Los criterios para la selección de los profesores informantes fueron los siguientes:

---

<sup>134</sup> En el capítulo cuarto de este trabajo, están definidos los aspectos a los que se ha de atender para el análisis del discurso oral del profesor de LE/L2. Todos ellos fueron tenidos en cuenta en la elaboración de las fichas de observación y de análisis que presentamos en los anexos.

<sup>135</sup> Hay que recordar que la enseñanza básica, secundaria y de bachillerato española se corresponde con la enseñanza básica (1º, 2º y 3º ciclo) y la enseñanza secundaria portuguesa. Puesto que los documentos que consultamos se refieren a la enseñanza en Portugal, en la mayoría de las ocasiones, a lo largo de esta tesis, utilizamos las referencias correspondientes a la división del sistema educativo portugués.

- Pertener a escuelas de la red pública portuguesa.
- Tener la licenciatura en Lenguas y Literaturas Modernas, en las áreas de portugués y español, de inglés y español o de francés y español, o en Lenguas Modernas, en las áreas de portugués y español, de inglés y español o de francés y español.
- Tener el periodo de prácticas que permite la docencia en las escuelas<sup>136</sup> o haber superado el Máster oficial en enseñanza de portugués/español en el 3<sup>er</sup> ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria<sup>137</sup>.
- Tener el periodo de prácticas que permite la docencia en las escuelas o haber superado el Máster oficial en enseñanza de inglés/español en el 3<sup>er</sup> ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria<sup>138</sup>.
- Tener el periodo de prácticas que permite la docencia en las escuelas o haber superado el Máster oficial en enseñanza de francés/español en el 3<sup>er</sup> ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria<sup>139</sup>.
- Tener un mínimo de 3 o 4 años de experiencia profesional en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en Portugal.
- Tratarse de personas con un dominio de usuario competente de la lengua meta, preferiblemente a nivel de maestría<sup>140</sup>.
- Tener como lengua materna el portugués.

Los informantes de nuestra investigación son profesoras y profesores con experiencia en el ámbito de la enseñanza del español y con un dominio elevado de la lengua española. Solo tres de los casos pertenecen a la plantilla fija de las escuelas en

---

<sup>136</sup> Este periodo de prácticas tiene una duración de dos años y equivale a lo que en España sería el curso de adaptación pedagógica (CAP).

<sup>137</sup> Actualmente el Máster oficial en enseñanza de portugués/español en el 3<sup>er</sup> ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria equivale al periodo de prácticas.

<sup>138</sup> Actualmente el Máster oficial en enseñanza de inglés/español en el 3<sup>er</sup> ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria equivale al periodo de prácticas.

<sup>139</sup> Actualmente el Máster oficial en enseñanza de francés/español en el 3<sup>er</sup> ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria equivale al periodo de prácticas.

<sup>140</sup> El nivel de maestría se corresponde con el nivel C2 del *Marco común de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002). Según este documento, con la maestría el usuario del idioma no tiene que tener un nivel de nativo de la lengua o próximo. La maestría supone ser «capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta» (Consejo de Europa 2002: apartado 3.6).

las que imparten clases, el resto permanecerán en los centros durante el periodo de cuatro años, pudiendo volver a dar clase en la misma escuela en los próximos cuatro años<sup>141</sup>.

Resulta complicado encontrar informantes de la plantilla fija de español en los colegios y que se encuentren dando clase en los lugares donde son fijos. Esto se debe al funcionamiento del sistema de adjudicación de plazas en la enseñanza en Portugal. Las plazas se consiguen atendiendo a criterios relacionados con los años de experiencia, la nota de la licenciatura, la posesión del periodo de prácticas o del Máster oficial en enseñanza en el 3<sup>er</sup> ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria y las ofertas del ministerio y de las direcciones regionales de educación.

Normalmente, los docentes eligen una zona territorial y se presentan a los centros donde se han abierto plazas. Una vez conseguida la plaza, si tienen los puntos suficientes, piden el traslado temporal por proximidad a la zona de residencia. Esta circunstancia nos dificulta encontrar profesores fijos de español en las escuelas. No obstante, tampoco consideramos que sea un factor determinante para el objetivo de nuestra investigación, puesto que los informantes de nuestra investigación son docentes que están totalmente integrados en los centros en los que imparten sus clases y conocen perfectamente el funcionamiento de los mismos.

Otra dificultad añadida, a las ya mencionadas, es el hecho de que, en las últimas oposiciones del 2009 y del 2010, el Ministerio de Educación portugués admitió que pudieran optar a las plazas de profesores de español docentes de otras licenciaturas o con el Diploma de español como lengua extranjera, nivel superior. Esto entorpeció no ya encontrar profesores de español que formasen parte de la plantilla fija de las escuelas, sino que estos profesores tuviesen la formación académica requerida en nuestros criterios de selección de los informantes.

Los docentes seleccionados como informantes para nuestro trabajo poseen una licenciatura doble: dos son licenciados en Lenguas y Literaturas Modernas, en la especialidad de español/francés, por la Universidad de Lisboa; uno es licenciado en Lenguas y Literaturas Modernas, en la especialidad de portugués/español, por la Universidad de Lisboa; uno es licenciado en Lenguas Modernas, en la especialidad de inglés/español, por la Universidad de Coímbra y el resto son licenciados en Lenguas y

---

<sup>141</sup> El hecho de que el profesor que está en una escuela determinada durante el periodo de cuatro años pueda permanecer en la misma escuela otro periodo más está sujeto a los resultados obtenidos en las oposiciones o a decisiones que dependen de los directores de las escuelas.



Literaturas Modernas, en la especialidad de portugués/español, por la Universidad de Coímbra.

La mayoría de los informantes tienen una experiencia profesional como docentes de español como lengua extranjera de entre 5 y 11 años, en varias zonas del centro, norte y sur del país, excepto dos casos en los que la experiencia es de cuatro años.

Se trata de docentes con una edad comprendida entre los 28 y los 39 años. Todos tienen como lengua materna el portugués, si bien dos de ellos son bilingües portugués-francés. Cuatro de los informantes han trabajado o trabajan en colaboración con la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra (FLUC), orientando a los alumnos que están haciendo el periodo de prácticas de español en las escuelas, junto con la formadora de la FLUC<sup>142</sup>.

A continuación, presentamos dos tablas en las que aparecen resumidas las principales características de los informantes:

---

<sup>142</sup> En el sistema anterior a la implantación del tratado de Bolonia en las universidades portuguesas, las licenciaturas en lenguas solían ser dobles y los alumnos podían optar por dos especialidades: vía científica y vía pedagógica. Escoger la vía pedagógica era indispensable para acceder a la enseñanza pública. El alumno que escogía esta opción estaba obligado a aprobar las asignaturas psicopedagógicas y a realizar un periodo de prácticas en una escuela de la red pública, durante un año lectivo en una escuela.

El alumno en prácticas era orientado por el profesor de la asignatura de la escuela (Orientador de la escuela). Este orientador, a su vez, trabajaba en conjunto con el orientador de la facultad, quien organizaba y supervisaba las prácticas de cada uno de los alumnos.

Durante las prácticas, los alumnos tenían que observar las clases de los orientadores de la escuela y las de sus propios colegas e impartir un número determinado de clases en uno o varios niveles, según la organización y el horario del orientador. Debían hacer, además, un mínimo de dos reuniones semanales, en las que se comentaban las clases observadas y se orientaba la preparación de las clases que impartirían. Al mismo tiempo, una vez por semana, estaban obligados a ir a la facultad para realizar un seminario de carácter psicopedagógico.

El orientador de la escuela, además de su labor con los alumnos en prácticas, tenía una reunión mensual obligatoria con el orientador de la facultad, en la que se comentaba la situación y evolución del alumno, se resolvían posibles dificultades, etc.

El orientador de la facultad estaba obligado a hacer un seguimiento de cada uno de los alumnos en los diferentes centros y a ayudar, colaborar y organizar el período de prácticas. Tenía que hacer varias visitas a los centros, a lo largo del periodo lectivo, para observar las clases impartidas por cada uno de los estudiantes, con su correspondiente comentario a la clase observada. Estaba obligado a reunirse con los orientadores de las escuelas y ofrecerles un seminario o *workshop* de formación.

Con la implantación del tratado de Bolonia para las universidades, las licenciaturas siguen siendo dobles, pero el periodo de prácticas es sustituido por el Máster oficial en enseñanza del portugués/inglés/francés y del español en el 3<sup>er</sup> ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria. Este Máster también contempla un año de prácticas en las escuelas cuya organización es similar a la que acabamos de describir para el sistema pre-Bolonia.

INFORMANTE	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD	NIVEL DE E/LE	EXPERIENCIA EN E/LE <sup>143</sup>
Nº1	LLM	Español /Francés	Superior	10 años
Nº2	LLM	Español /Francés	Superior	9 años
Nº3	LLM	Portugués/Español	Superior	7 años
Nº4	LLM	Portugués/Español	Superior	7 años
Nº5	LLM	Portugués/Español	Superior	4 años
Nº6	LLM	Portugués/Español	Superior	10 años
Nº7	LLM	Portugués/Español	Superior	5 años
Nº8	LM	Inglés/Español	Superior	4 años
Nº9	LLM	Portugués/Español	Superior	4 años
Nº10	LLM	Portugués/Español	Superior	8 años

**Tabla 8.-**Características de los informantes: licenciatura, especialidad, nivel de E/LE y experiencia profesional en E/LE

INFORMANTE	EXPERIENCIA EN OTRA LE	EXPERIENCIA EN LM	LENGUA MATERNA	EDAD
Nº1	Francés	Francés	Portugués/Francés	30/35
Nº2	Francés	Francés	Portugués/Francés	30/35
Nº3	-----	-----	Portugués	28/35
Nº4	-----	Portugués	Portugués	28/35
Nº5	-----	-----	Portugués	28/35
Nº6	-----	-----	Portugués	30/35
Nº7	-----	Portugués	Portugués	30/35
Nº8	Inglés	-----	Portugués	30/38
Nº9	-----	-----	Portugués	28/35
Nº10	-----	Portugués	Portugués	28/35

**Tabla 9.-**Características de los informantes: experiencia profesional en otra LE, experiencia profesional en la LM, lengua materna y edad

## 5.5. TRANSCRIPCIÓN Y ETIQUETADO DEL MATERIAL

En este apartado del capítulo nos centramos en la descripción de la preparación de los materiales del corpus, realizada a partir de las recomendaciones de Payrató (1995), Llobera y Cerdán (1997), Cestero (2006) y las propuestas del *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (PRESEEA 2008)<sup>144</sup>. Así pues, a continuación presentamos los criterios y las pautas de transcripción y etiquetado que seguimos en nuestra investigación.

<sup>143</sup> La experiencia laboral y la edad es aproximada y corresponde al momento en que se realizaron las grabaciones.

<sup>144</sup> En adelante nos referimos a este documento con las siglas PRESEEA. Podemos acceder directamente a este proyecto en el sitio <http://www.linguas.net/Default.aspx?alias=www.linguas.net/portalpreseea> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].

Trabajar la información procedente de los datos obtenidos a través de la observación de situaciones en contextos reales supone, por un lado, recoger y conservar los datos y, por otro, codificarlos. Cestero (2006: 73) afirma que, cuando se recogen datos orales, como ocurre en nuestro caso, la transcripción o transliteración del corpus oral permite que estos datos puedan ser codificados y analizados adecuadamente. Por este motivo, en el apéndice en CDROM de esta tesis, ofrecemos las transcripciones y el etiquetado de las clases grabadas en vídeo que forman nuestro corpus de análisis.

En el mencionado apéndice, recogemos la transcripción ortográfica o transliteración de un corpus monolingüe de la lengua oral, aunque hemos de advertir que, debido al contexto en el que se hace la recogida de los datos, encontraremos palabras o frases en lengua portuguesa. No obstante, esto no significa que se trate de corpus bilingüe, puesto que los textos orales son de clases de español como lengua extranjera, en las que el idioma de uso es el español. Por otro lado, atendiendo a las características específicas de las muestras que presentamos, se trata de un corpus genérico, pues solo recogemos textos orales de clases de E/LE. Asimismo, según el periodo temporal de recogida de los datos, el corpus es sincrónico, ya que no nos interesa estudiar la evolución de la información obtenida y únicamente pretendemos hacer un análisis general a partir de las sesiones grabadas en vídeo.

Ahora bien, en cada una de las transcripciones se pueden diferenciar distintos niveles de representación, asociados a los elementos y las características del corpus. A su vez, según Llisterri (1999: 53), a estos elementos se les atribuye una determinada marca o etiqueta, que define sus propiedades. En nuestro caso, para transcribir y etiquetar las grabaciones recogidas, tenemos en cuenta los niveles de representación de los elementos transcritos y de los elementos etiquetados.

El *Network of European Reference Corpora* (NERC 1994) plantea la distinción de cuatro niveles de representación. En el primer nivel se encuentra la representación ortográfica, con signos de puntuación mínimos. En el segundo está la representación ortográfica con información sobre los hablantes, turnos de palabra y elementos no verbales. En el tercer nivel de representación se incluye la información del nivel anterior más la relacionada con la interacción entre los hablantes y la entonación. En el cuarto y último nivel se engloba la información del nivel anterior más la información acústica y fonética.

Por su parte, el *Spoken Language Working Group* (EAGLES 1996)<sup>145</sup> relaciona los elementos transcritos con el nivel segmental, el silábico, el léxico, el sintáctico, el suprasegmental, el paralingüístico, el discursivo y el nivel contextual.

Llobera y Cerdán (1997) proponen un modelo de transcripción en el que se diferencian los siguientes elementos:

- Aspectos generales.
- Contexto o situación en la que se da la lección.
- Mensaje verbal.
- Anotaciones paralingüísticas.
- Medios.
- Kinésica.
- Proxémica.

Por lo general, de las tres propuestas que acabamos de presentar deducimos que cualquier transcripción de un corpus oral ha de contemplar, por un parte, los elementos de carácter contextual o informativo sobre la transcripción y, por otra, la propia transcripción ortográfica o fonética, así como también es imprescindible la alusión a los elementos de carácter no verbal.

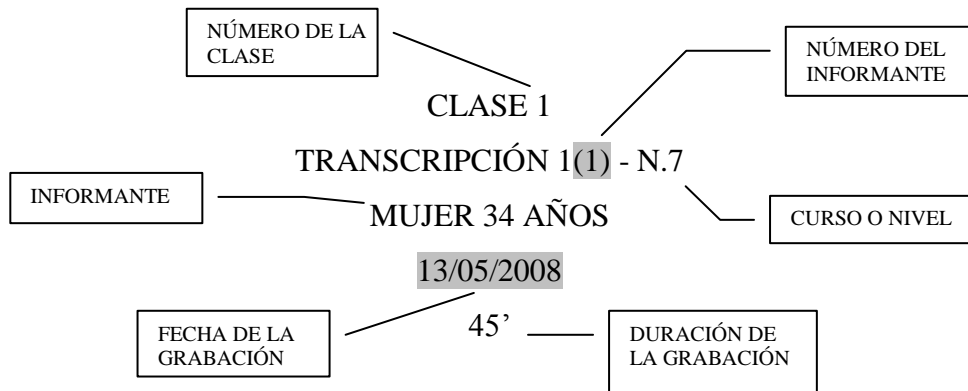
De este modo, atendiendo a lo que acabamos de exponer y al carácter oral de los datos que transcribimos en este trabajo, así como al hecho de que en las clases grabadas la efectividad de la comunicación depende no solo del mensaje en sí, sino de la forma y los matices que añaden los elementos no verbales a su comprensión general, en la transcripción y el etiquetado de nuestro corpus, tenemos en cuenta tanto los elementos verbales como los aspectos no verbales del mensaje. No podemos olvidar que la percepción y aceptación de cada mensaje oral pasa no solo por lo que se dice, sino también por la forma en que se dice. De esta manera, como aseguran Llobera y Cerdán

---

<sup>145</sup> Podemos acceder directamente a las propuestas del NERC y del EAGLES a través de la página <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/home.html> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011]. También, para mayor detalle de lo que se incluye en cada uno de estos niveles, podemos consultar la página de Joaquim Llisterra <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011], donde se presenta un esquema de los elementos que corresponden a cada uno de los niveles aludidos en ambas propuestas.

(1997: 116), el alumno comprende y acepta lo que dice el profesor, tanto por sus palabras, como por su actuación ante la clase, lo que permite que el discente perciba de forma global el discurso del docente.

A la vista de lo dicho hasta ahora, en nuestro modelo de transcripción y etiquetación distinguimos dos partes principales: cabecera y texto. Dentro del texto diferenciamos el aspecto verbal y el aspecto no verbal. En la cabecera recogemos las informaciones generales, donde aparecen, por este orden, el número de la clase, el número de la transcripción y, entre paréntesis, el número del informante<sup>146</sup>, el nivel en el que está (N7, N8, N9, N10, N11, N12)<sup>147</sup>, el sexo del informante (MUJER, HOMBRE), la edad<sup>148</sup>, la fecha de la grabación (día/mes/año) y la duración de la clase transcrita (45', 90'). Obsérvese que al poner la duración de la clase no es necesario mencionar el contexto o situación en el que se da la lección, al que aluden Llobera y Cerdán (1997) en su propuesta, puesto que ya sabemos que es una grabación dentro del contexto formal de una clase de E/LE de 90 o de 45 minutos.



**Figura 5.-** Informaciones recogidas en la cabecera de las transcripciones del corpus

En el texto o cuerpo, para la transcripción y el etiquetado del aspecto verbal, nos basamos en las recomendaciones de Llobera y Cerdán (1997) y en las convenciones de transcripción y etiquetas que se usan en el *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (2008).

<sup>146</sup> El número del informante se corresponde con los señalados en las tablas 8 y 9.

<sup>147</sup> Estos niveles se refieren al curso o año en el que se ha efectuado la grabación.

<sup>148</sup> Este dato se refiere a la edad del informante en el momento de la grabación.

Así, siguiendo las indicaciones de Llobera y Cerdán (1997: 121), señalamos las fuentes o interlocutores de la siguiente manera:

P: cuando el interlocutor es el profesor.

AI: cuando se trata de un alumno individual.

T: cuando hablan todos o se trata de coros de alumnos.

En el caso en que no hablen todos los alumnos, sino varios, utilizamos la sigla AV (alumnos varios). Cuando el docente pregunta a algún estudiante en concreto usando su nombre y este alumno es el que contesta, empleamos la inicial del nombre apuntado, en mayúscula y sin punto, como por ejemplo: F. Si quien contesta es otro estudiante distinto al que ha sido preguntado ponemos AI. Optamos por usar la inicial del nombre propio del alumno para evitar equívocos al lector, que puede llegar a confundir AI con el aludido o con otro estudiante distinto. No escribimos el nombre del alumno completo con objeto de cumplir con lo establecido respecto a la protección de datos personales.

En muchas ocasiones, el profesor, tras la intervención de otros estudiantes, se dirige a un alumno con el que ha entablado un diálogo anterior o, simplemente, responde el mismo que ya ha hablado antes. Cuando nos encontramos con estos casos, lo señalamos añadiendo un número a AI (AI1, AI2, etc.). Un ejemplo que ilustra claramente lo que acabamos de decir es el siguiente:

(3)

AI: arroz /

P: arroz / muy bien // siguiente /

T: pan /

P: <f> el pan </f> / muy bien // <p> muy bien </p> / seguimos / el cinco /

AI1: tomate /


AI2: tomate /

Clase 1 (Líneas 155-160)


Cuando hablan varios alumnos al mismo tiempo y las intervenciones se solapan, subrayamos las partes del texto solapadas con el mismo color. Si hay varias partes seguidas del texto que están solapadas, para que la diferencia esté clara, usamos varios tonos de un mismo color o varios colores, por ejemplo:

(4)


P: bien / inicio de la unidad diez ///

C: (()) / ((@ = "AI -P")) /

P: <acelerado> inicio de la unidad diez </acelerado> dos puntos / yendo de vacaciones // entre comillas /// <p> sierra las comillas </p> / guión // guión // hacer planes ///

C: (()) / ((@ = "AI -P")) //

P: sobre un viaje /// punto ///

C: (()) / ((@ = "AI -P")) //

P: expreción / expreción de la conjetura // de la <alargamiento/> <lento> con<alargamiento/> jetura </lento> / ge <alargamiento/> / jota / <acelerado> es parecido al portugués ¿sabes? </acelerado> / conjetura / eso / sin la se / conjetura / punto ///

Clase 8 (Líneas 5-11)

Cada intervención o producción se escribe en la misma línea o en un solo párrafo, por tanto, un cambio de línea o párrafo supone un interlocutor diferente. Así, cuando aparece AI dos veces seguidas se trata de dos intervenciones de dos alumnos diferentes. Al mismo tiempo, cada una de las intervenciones o cada turno de habla de los interlocutores está numerado en el margen izquierdo de la página.

Para la transcripción ortográfica o transliteración utilizamos la ortografía estándar y las grafías normales del alfabeto español, aunque, cuando es necesario, utilizamos las grafías del alfabeto portugués, puesto que la lengua materna de los interlocutores es el portugués. Cuando se produce la elisión de una vocal o de una consonante en tensión silábica, hacemos la transcripción literal, en ningún momento recuperamos la información elidida. Así ocurre, por ejemplo, cuando el profesor dice cuidao, en lugar de cuidado. No utilizamos las mayúsculas, excepto para señalar los interlocutores en los turnos de habla (P:, AI:, etc.), para señalar el nombre propio de un interlocutor específico o para nombres propios.

No recurrimos a los signos de puntuación en nuestras transcripciones. Las pausas se marcan con el símbolo específico / para una pausa breve, // para una pausa media, /// para una pausa larga o silencio que dura entre uno y dos segundos y (lapso= ) para una pausa superior a dos segundos. En el caso de los lapsos especificamos la duración aproximada entre paréntesis, por ejemplo, (lapso=01:25). Las abreviaturas, acrónimos, formas reducidas de palabras y las palabras deletreadas se transcriben como se pronuncian. Los números o fechas se transcriben en letras. Las interjecciones o

apoyos u onomatopeyas se transcriben en escritura ortográfica, según las recomendaciones de PRESEEA (2008) y del DRAE (2003).

Utilizamos el paréntesis simple con un signo de interrogación para indicar los fragmentos que no han sido transcritos por ser ininteligibles (?) y para señalar el tipo de duración de los lapsos. Empleamos el paréntesis doble para señalar los fenómenos no verbales. Usamos, también, los signos de interrogación.

El etiquetado de ortografía, puntuación, transcripción, fónico, de lengua, léxico y de dinámica discursiva es el propuesto por PRESEEA (2008). La lista de estas marcas y etiquetas, adaptada a nuestras necesidades, según las características de nuestro corpus, la presentamos en el anexo 8<sup>149</sup>.

Para el etiquetado del aspecto no verbal, nos acogemos a la recomendación de Cestero (2006: 75) y ponemos siempre las etiquetas por encima del segmento de la transcripción ortográfica con la que se corresponden. Ahora bien, el hecho de que los elementos de la comunicación no verbal se produzcan de manera simultánea y con duración diferente nos obliga a que, en muchas ocasiones, tengamos que diferenciar hasta tres niveles de etiquetado por encima de la transcripción.

Por otro lado, a pesar de que nos basamos en las propuesta de Poyatos (1994) y de PRESEEA (2008), en el caso de algunos símbolos utilizados para los movimientos o gestos recurrimos al uso de emoticonos, dibujos y símbolos, procedentes de la base de símbolos de Word, de Windows, de Messenger y de las imágenes encontradas a través del motor de búsqueda Google. De esta forma, la atribución de las funciones de la mayor parte de los símbolos usados para etiquetar el lenguaje no verbal es de nuestra responsabilidad.

Optamos por la elección de las imágenes y los símbolos que proponemos porque nos parece que transmiten de una manera clara aquello que representan y porque se trata, en su mayoría, de iconos conocidos internacionalmente por gran parte del público que, de manera casi involuntaria, se maneja con estos símbolos en internet, en los teléfonos móviles, etc. Este hecho, además de la clara relación entre las imágenes o símbolos y su significado, es lo que permite que puedan ser utilizados como instrumentos de etiquetado en nuestras transcripciones.

---

<sup>149</sup> Hemos de observar que, debido a las características de nuestro corpus, en nuestra transcripción y etiquetación no usamos algunas de las marcas y etiqueta propuesta por PRESEEA (2008). Así ocurre, por ejemplo, con la anotación del minuto y el segundo de la grabación, cuando un fragmento es ininteligible o la etiqueta de silencio, pues, por ejemplo, para fragmentos ininteligibles usamos (?) y los silencios quedan registrados con el uso de la barra o la referencia al lapso.



Basándonos en la división que hace Cestero (2006: 59-64) de los elementos de la comunicación no verbal, tenemos en cuenta los siguientes sistemas de comunicación no verbal: paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica<sup>150</sup>. En el paralenguaje, el etiquetado de ruidos y sonidos comprende los elementos cuasi-léxicos, así como las pausas y silencios. Por otro lado, el etiquetado de las secuencias tonales se refiere a las cualidades físicas del sonido, tales como el volumen, la velocidad, la duración silábica, el campo tonal, etc.

Para el etiquetado de la quinésica, distinguimos entre los gestos o movimientos corporales y las posturas y maneras, y para la proxémica y la cronémica no utilizamos ningún tipo de marca o etiqueta, puesto que algunas unidades de la proxémica y la cronémica se registran junto con otros elementos, al igual que ocurre, por ejemplo, con la distancia y el espacio, pues los gestos o la postura del profesor ya nos dan una idea de mayor o menor proximidad espacial con respecto a los alumnos. Parecido es el caso de la duración de los sonidos, las pausas y la velocidad (tiempo interactivo)<sup>151</sup>, que son registrados cuando se procede al etiquetado fónico, de secuencias tonales. Otro caso similar es el del etiquetado de ruidos y sonidos, donde también tenemos en cuenta los silencios y las pausas.

Partiendo de lo expuesto hasta el momento, a continuación presentamos un esquema que resume las partes y los niveles de transcripción y etiquetado de cada una de las sesiones de enseñanza/aprendizaje de E/LE que forman nuestro corpus:

---

<sup>150</sup>Véase la clasificación de Cestero (2006) expuesta en el apartado 4.4., donde se señalaba que los signos y sistemas de signos culturales aluden a comportamientos, hábitos y creencias, y los sistemas de comunicación no verbal se refieren a los sistemas paralingüístico, quinésico, proxémico y cronémico. En las grabaciones recogidas, para el análisis del discurso oral del profesor, nosotros podemos observar tanto el sistema de comunicación no verbal, como el lenguaje verbal. En las grabaciones de las clases no se registran las creencias, hábitos u opiniones, así, por las características del corpus recogido y por su finalidad, no registramos en las transcripciones los sistemas de signos culturales.

<sup>151</sup> El tiempo conceptual y social no son registrados en la transcripción y etiquetado del corpus, ya que dependen de concepciones culturales y, en nuestro caso, el tiempo de cada sesión grabada es invariable e impuesto por las leyes del Ministerio de Educación portugués.

I. Cabecera.

- Número de la clase.
- Número de la transcripción y del informante.
- Nivel.
- Sujeto informante.
- Edad.
- Fecha de la grabación.
- Duración de la clase transcrita.

II. Texto.

II.1. Aspecto verbal.

- Transcripción ortográfica.
- Etiquetado.
  - Ortografía, puntuación y fónico.
  - Transcripción.
  - De lengua.
  - De dinámica discursiva.
  - Léxico.

II.2. Aspecto no verbal.

- Paralenguaje.
  - Etiquetado.
    - Secuencias tonales: cualidades físicas del sonido.
    - Reacciones fisiológicas y emocionales.
    - De ruidos y sonidos (elementos cuasi-léxicos y pausas o silencios).
- Quinésica.
  - Etiquetado.
    - Gestos o movimientos corporales.
      - Gestos o movimientos con los ojos, las cejas o la boca.
      - Gestos o movimientos con la cabeza.
      - Gestos o movimientos con las manos o los dedos
      - Gestos o movimientos con los brazos.
      - Gestos o movimientos con el tronco y los hombros.
    - Posturas y maneras.
- Proxémica.
- Cronémica.

En el proceso de transcripción atendemos a las recomendaciones de autores como Payrató (1995) y del PRESEEA (2008). Concretamente, en este último documento (PRESEEA 2008: 6) se nos advierte de la necesidad de fijar los objetivos generales que pauten las decisiones tomadas sobre la transcripción y la etiquetación y se propone una serie de sugerencias al respecto. Siguiendo estas recomendaciones, en nuestras transcripciones atendemos a los siguientes aspectos:

- La transcripción responde a los parámetros de fidelidad y objetividad. No se hacen comentarios subjetivos o interpretativos personales.
- La transcripción no refleja toda la información contenida en un archivo audio-visual, solo aquellos aspectos imprescindibles para la comprensión y el análisis posterior.
- La transcripción atiende tanto al aspecto verbal como al no verbal del discurso oral.
- La transcripción contempla tanto la producción verbal y no verbal del profesor como del alumno. No obstante, no se considera el discurso entre alumnos cuando no repercute en el del profesor o en el de los propios alumnos.
- La transcripción evita las redundancias y no recoge datos relacionados con los sistemas cromáticos que acompañan el discurso.
- En la transcripción no se pormenorizan los elementos no verbales, evitando el cúmulo de información o iconos que compliquen la visualización y comprensión.
- La transcripción y etiquetado del corpus oral se mantienen lo más fiel posible a las grabaciones originales, respetando en todo momento la individualidad y la intimidad de cada informante y atendiendo a las normas de protección de datos.

## 5.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Este apartado está dedicado a presentar el procedimiento de análisis de los materiales recogidos y de los resultados obtenidos. En un primer momento, nos referimos al análisis de los datos; exponemos las etapas que diferenciamos antes y durante el análisis y presentamos las unidades objeto de observación y, en un segundo

momento, nos centramos en la presentación de los resultados. Para la elaboración de este apartado nos basamos principalmente en las propuestas de Moreno Fernández (1990).

Para analizar los datos del corpus seguimos las indicaciones de Moreno Fernández (1990: 108) de identificar, agrupar, ordenar y comparar los datos recogidos. No obstante, en un momento previo al análisis de los datos procedimos de la siguiente manera:

1. Registro de los datos de la institución, el curso, el docente y la planificación de la materia de la clase en particular.
2. Anotaciones sobre el desarrollo de la clase, observando con especial atención las intervenciones del docente y del alumno, el cumplimiento de objetivos y cualquier acontecimiento que condicionase el desarrollo de la clase.
3. Constatación de lo ocurrido en clase con las opiniones del docente, a través de una entrevista con el informante.

En el análisis de los materiales recogidos distinguimos etapas siguientes:

1. Identificación de los fenómenos seleccionados para el análisis del corpus oral.
2. Agrupación y ordenación de los mismos.
3. Análisis cualitativo y análisis cuantitativo simple, según la frecuencia de los fenómenos observados.
4. Comparación de los resultados obtenidos en las diferentes sesiones de enseñanza/aprendizaje en las que se hace el análisis.

Tras la identificación, agrupación y ordenación de los fenómenos que nos interesan para el análisis del DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria, en primer lugar, analizamos, atendiendo a la macroestructura del discurso, los datos relacionados con el contexto didáctico del DO del docente de L2/LE; En segundo lugar, anotamos las observaciones sobre el emisor, el receptor, el canal y el código en el discurso oral del docente; en tercer lugar, observamos los aspectos

concernientes al mensaje y la comunicación verbal, y, en cuarto lugar, tratamos el mensaje y la comunicación no verbal<sup>152</sup>.

Entre los aspectos relacionados con el contexto didáctico, analizamos las siguientes variables-unidades de análisis:

1. El entorno sociocultural.
2. El entorno institucional.
3. El entorno de aula.

En el mensaje y la comunicación verbal en el discurso oral del docente de L2/LE estudiamos los siguientes parámetros:

1. La estructura de la clase y la presentación de la información:
2. La adecuación, la coherencia y la cohesión.
3. La interacción.
4. Las estrategias discursivas argumentativas y explicativas.

En el mensaje y la comunicación no verbal en el discurso oral del docente de L2/LE atendemos a los componentes siguientes:

1. El paralenguaje.
2. La quinésica.
3. La proxémica y la cronémica.

Tras el análisis de las unidades-variables que acabamos de especificar, estudiamos e interpretamos los datos procedentes de las grabaciones y los confrontamos o completamos con las anotaciones recogidas a través de la observación directa y de las entrevistas realizadas a los informantes.

Para el análisis de las unidades del discurso oral nos atenemos a las consideraciones expuestas a lo largo del marco teórico de esta tesis, especialmente, a lo presentado a lo largo del cuarto capítulo, donde se tratan de forma específica cada una de las unidades objeto de nuestra investigación. Por lo que se refiere al análisis cuantitativo del corpus, nos fijamos en la frecuencia en que los fenómenos analizados se dan en cada una de las grabaciones estudiadas.

---

<sup>152</sup> Los elementos a los que nos referimos en cada una de estas partes y nuestras consideraciones sobre los mismos están desarrollados en el cuarto capítulo de esta tesis.

Dentro del análisis de los datos del corpus diferenciamos dos momentos que suponen la observación de los fenómenos que se dan en cada unidad y, por otro, la comparación entre las unidades de las diferentes sesiones.

A la etapa del análisis de los datos del corpus le sigue la de interpretación y presentación de los resultados del análisis que está regida por las reglas que Moreno Fernández (1990: 36-38) señala como imprescindibles en cualquier tipo de investigación. Se trata de las siguientes:

REGLA 1.<sup>a</sup>: La interpretación estará en correspondencia con la finalidad del estudio y el análisis de los datos.

REGLA 2.<sup>a</sup>: Mediante la interpretación hay que establecer la continuidad en el proceso investigador general, poniendo en relación los resultados del estudio con los de otros.

REGLA 3.<sup>a</sup>: La interpretación debe establecer conceptos aclaratorios.

Moreno Fernández (1990: 36-38)

Finalmente y a modo de conclusión de este capítulo sobre la metodología de investigación, creemos conveniente recordar que, para determinar el funcionamiento del DO del profesor de español como lengua extranjera, en el contexto académico de la enseñanza pública básica y secundaria en Portugal, partimos de la hipótesis de que el discurso oral del docente portugués de E/LE, en el contexto formal de enseñanza/aprendizaje en los niveles básico y secundario, adquiere una relevancia significativa, puesto que se trata de la principal fuente de información recibida por el estudiante y de que se trata de un discurso con unos rasgos, unas características y una estructura determinada que lo definen y que justifican su uso en el contexto determinado en el que se utiliza. Consideramos necesario conocer cómo es este tipo de discurso y qué parámetros lo rigen, para lo cual es indispensable hacer un análisis fundamentado del discurso al que nos referimos y presentar los resultados obtenidos.

Para llevar a cabo dicho análisis, partimos de la investigación en el aula y nos circunscribimos al ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y del análisis del discurso oral. Optamos por la metodología aplicada y realizamos un estudio en tiempo real, dentro del contexto formal de la enseñanza/aprendizaje de la LE.

Se trata de un análisis con carácter descriptivo, cualitativo y cuantitativo, puesto que no solo identificamos las partes del análisis que nos interesan, sino que también nos fijamos en la frecuencia en que los fenómenos analizados se dan en cada una de las grabaciones observadas.

El procedimiento de nuestra investigación contempla seis fases metodológicas: establecimiento de hipótesis y objetivos de la investigación, establecimiento de la entidad social objeto de estudio, recogida de los materiales, preparación de los materiales, análisis de los datos procedentes de los materiales recogidos y presentación y discusión de los resultados del análisis.

Todos los datos recogidos proceden de un corpus de trece clases de nivel inicial, umbral y avanzado, grabadas en vídeo en ocho colegios públicos portugueses distintos, pertenecientes a la zona centro de Portugal. Las técnicas de recogida de datos a las que hemos recurrido son las grabaciones en vídeo, los cuestionarios y las entrevistas con los informantes y las anotaciones derivadas de la observación directa en el aula.

El corpus que presentamos tiene un carácter genérico y sincrónico y, para su conservación, codificación y análisis, hemos hecho la transcripción ortográfica y el etiquetado de las grabaciones, teniendo en cuenta los diferentes niveles de representación de los elementos que transcribimos y etiquetamos. Para el tratamiento del corpus y de la transcripción y etiquetación seguimos algunas recomendaciones que nos aconsejan autores como Payrató (1995), Cestero (2006) y PRESEEA (2008).

El análisis de los datos se basa en la observación y la comparación de los datos y, atendiendo a las recomendaciones de Moreno Fernández (1990: 108), sigue las etapas de identificación de los fenómenos seleccionados para el análisis, agrupación y ordenación, análisis cualitativo y análisis cuantitativo simple y comparación de los resultados obtenidos.

A la fase del análisis de los materiales le sigue la de interpretación y presentación de los resultados de lo que ha sido analizado. Esta interpretación se hace teniendo en cuenta las reglas de interpretación propuestas por Moreno Fernández (1990: 36-38). Esta fase y la de la discusión de los resultados del análisis constituyen el contenido de los siguientes capítulos.





## CAPÍTULO 6

### EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

---

En este capítulo exponemos los resultados del análisis del discurso oral del docente portugués de español como lengua extranjera, realizado sobre las muestras recogidas de trece clases de enseñanza básica y secundaria portuguesa. Se trata de la observación de las unidades del discurso oral, entendido este como una práctica social entre individuos, atendiendo, por un lado a la macroestructura del discurso y, por otro, a las características de los interlocutores (emisor/receptor), las estrategias que utilizan, el mensaje y el medio por el que se transmite y el contexto en el que se produce.

Para la ejecución de esta tarea tomamos como unidades de referencia las establecidas en el cuarto capítulo de este trabajo, donde se presentan los aspectos para el análisis del discurso oral del profesor de LE/L2 y las unidades de observación.

Lo que pretendemos demostrar ahora es la utilidad y adecuación de las unidades y procedimientos propuestos a lo largo del marco teórico y metodológico para la realización de análisis detallados del discurso académico oral del profesor de español como LE en Portugal. Ahora bien, hemos de advertir que lo que exponemos es una muestra de análisis de trece sesiones de enseñanza/aprendizaje, cuyo universo puede ser ampliado en otro tipo de proyectos de investigación de mayor envergadura que el de una tesis doctoral.

El capítulo que nos ocupa está dividido en cuatro partes claramente diferenciadas. En la primera, tenemos en cuenta los elementos relacionados con el contexto de las clases observadas y en ellas presentamos los resultados del análisis del entorno sociocultural, el institucional y el entorno de aula en el que se desarrolla el discurso oral del docente (DO). Dentro del entorno de aula, hacemos hincapié en el tratamiento del espacio físico de la clase, el tipo de actividades y el uso que se hace de ellas, el tipo de materiales y su utilización en clase, la corrección y la evaluación.

En la segunda parte del capítulo, empezamos por referirnos al emisor del DO que, en este caso, es el propio docente de la asignatura, y nos fijamos en las cuestiones que tienen que ver con las áreas del ser (papeles que asume en clase y actitudes, etc.), del saber (conocimientos) y del saber hacer (organización, dirección y dominio de la clase, de los alumnos y de sí mismo, la postura y la distancia interpersonal, el método de enseñanza/aprendizaje, etc.). En segundo lugar, atendemos al receptor del DO, esto es,

al alumno. En este caso, centramos nuestra atención en los aspectos que atañen a las características de los grupos de estudiantes sobre los que incide nuestra investigación (edad, actitudes, motivación, personalidad, nivel de conocimientos lingüísticos, etc.). Por último, en tercer lugar, tratamos el canal y el código en el discurso oral del docente.

La tercera parte del capítulo está dedicada al mensaje y la comunicación verbal y se divide en otras cuatro. La primera expone los resultados del análisis, por un lado, de la estructura de la clase y, por otro, de la presentación de la información. La segunda tiene en cuenta la interacción y, dentro de este apartado, se trabaja separadamente la cooperación, la cortesía, la zona de acción del profesor y los agrupamientos y los turnos y actos de habla. La tercera trata sobre las estrategias discursivas argumentativas y explicativas a las que recurre el docente portugués de E/LE. Entre estas estrategias, debido a la extensión del capítulo, nos referimos en subapartados diferentes a las siguientes estrategias explicativas que regulan la densidad de la información: las preguntas, la reiteración, el contraste, la explicación argumentativa, el ejemplo, la aclaración, el resumen y el sumario. En último lugar, la cuarta parte del tercer apartado del capítulo sexto está dedicada a la adecuación, la coherencia y la cohesión del discurso oral.

La cuarta y última parte del capítulo está relacionada con el mensaje y la comunicación no verbal. Este apartado está dividido en otros tres, en los que se alude primero al paralenguaje, después a la quinésica y finalmente a la proxémica y la cronémica. Dentro del paralenguaje se observan, por separado, las cualidades físicas del sonido, las reacciones fisiológicas y emocionales del docente, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios. Dentro de la quinésica se alude a los gestos y las posturas y maneras.

Para finalizar y antes de pasar a la exposición de los resultados del análisis de las sesiones, es importante señalar que, en algunos de los ejemplos que presentamos, cuando no es necesario para la comprensión del mismo, no incluimos el etiquetado correspondiente a la comunicación no verbal. Para facilitar su localización, identificamos los ejemplos señalando, en primer lugar, el número de la clase en la que aparece el ejemplo y, en segundo lugar, entre paréntesis, el número de líneas en las que encontramos el texto del ejemplo<sup>153</sup>.

---

<sup>153</sup> Recordamos que el corpus completo está recogido, transcrito y etiquetado, en el Apéndice en CDROM de esta tesis doctoral.

## 6.1. EL CONTEXTO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

Para el análisis del contexto didáctico, concretamente el de las aulas observadas, hemos tenido en cuenta las consideraciones hechas a lo largo del cuarto capítulo de esta tesis. En este apartado de análisis aludimos, en primer lugar, al entorno institucional en el que se desarrollan las sesiones. Como nuestro trabajo se centra en la enseñanza de español como lengua extranjera en la educación básica y secundaria portuguesa, presentamos, en un primer momento, un breve resumen en el que exponemos la estructura del sistema educativo y la situación del español en Portugal, prestando atención al ámbito de la enseñanza reglada. No obstante, para poder situarnos y comprender mejor la realidad a la que nos referimos, nos atenemos a algunos datos relacionados con la división territorial y política del país.

En un segundo momento, describimos el entorno sociocultural, en el que atendemos a la imagen que existe del español en Portugal y sus consecuencias en la enseñanza de la lengua española.

En un tercer momento, analizamos el entorno dentro del contexto de clase y sus características. Para ello, centramos nuestras observaciones en las particularidades relacionadas con el espacio físico del aula, los materiales, las actividades, la corrección y la evaluación. Para analizar el espacio físico de las clases que constituyen nuestro corpus, consideramos elementos como el mobiliario, las paredes, el uso de la pizarra, el material audiovisual, la decoración y la ventilación, la luz o el ruido, de los que destacamos su importancia en el cuarto capítulo.

Para el análisis de los materiales, nos atenemos a aquellos que se relacionan con los aspectos didácticos, los contenidos y los objetivos de la lengua (manuales y libros de texto, canciones, películas, etc.) y el material audiovisual o relacionado con los recursos tecnológicos (Cd, ordenador, retroproyector, pizarra interactiva, internet, etc.).

Para el análisis de las actividades, nos basamos en la clasificación de Richards y Lockart (1998) y de Sánchez Pérez (2004) y estudiamos el tipo de actividades que se hacen en cada sesión de enseñanza/aprendizaje de la LE, así como su naturaleza y objetivos. También observamos el número de actividades por sesión, la secuenciación, la diversidad, la variedad, la creatividad y la coherencia, claridad y adecuación de las actividades.

Con respecto a la corrección, nos fijamos en la frecuencia de corrección o autocorrección por parte del profesor y del alumno, en la actitud ante el error y en los niveles y estrategias de corrección.

En cuanto a la evaluación, nos detenemos en qué es lo que evalúan los docentes portugueses de E/LE, el tipo de evaluación que aplican, los instrumentos de los que se sirven para evaluar, los momentos del periodo escolar en que se evalúa y los criterios que siguen. En general, en este punto, nos atenemos a las directrices propuestas en los programas del Ministerio de Educación portugués y consideramos los resultados generales de los alumnos obtenidos en la asignatura de español.

### 6.1.1. EL ENTORNO SOCIOCULTURAL

En las consideraciones que se tengan sobre España y lo que procede de ella, hay que tener en cuenta que el único vecino, por tierra, de Portugal es España. Esto, en cierta forma, obliga a la necesidad de que se establezcan relaciones entre ambos países.

No olvidemos que Portugal comienza por ser un condado del reino de León hasta que consigue su independencia en 1143. Esta relación histórica, llena de invasiones y guerras, dejó en el ingenio popular algunos de los dichos o tópicos que, incluso hoy, siguen utilizándose. Es el caso, por ejemplo, del tan famoso y usado: «*De Espanha nem bom vento, nem bom casamento*» («De España ni buen viento, ni buen casamiento»), que tiene su origen en las bodas entre los monarcas de los dos países y el viento fuerte y seco que llegaba de España a Portugal.

Por otro lado, todavía se alude a la “invasión” española o de los españoles, pero ahora hablando, más bien, en términos económicos y empresariales. Es notable la presencia de las empresas españolas, participaciones y sociedades que promueven las relaciones comerciales entre ambos países. Consecuentemente, en muchas de estas empresas se ven en la obligación de tener que expresarse en español y aprender los mecanismos de la redacción comercial, aumentado, así, la demanda de cursos de español comercial dirigidos a empresas particulares e, incluso, a bancos.

Otro de los factores que influye en la relación entre los países es el hecho de que muchos portugueses trabajan en España durante la semana, sobre todo en el sector de la construcción. Según los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales español, desde enero del 2007 hasta abril, el número de portugueses que trabaja y vive en España aumentó cerca de un 4%, superando el número de 175.000 trabajadores portugueses,

constituyendo, así, la quinta mayor fuerza de trabajo extranjera, por detrás de la marroquí, ecuatoriana, rumana y colombiana<sup>154</sup>.

Por otro lado, existen muchos alumnos portugueses que quieren ir a estudiar a España. Se trata, sobre todo, de los que acaban el bachillerato y quieren hacer la selectividad española para entrar en medicina. Este es uno de los factores que influye, de manera relevante, en el crecimiento del español, ya sea en el sistema de enseñanza reglada o en el de la enseñanza no reglada.

Ahora bien, si la proximidad territorial e histórica tiene sus consecuencias, también la proximidad lingüística las tiene. Existe la idea de que el español es fácil y de que no se necesita un gran esfuerzo, ni grandes conocimientos, para hablarlo. De ahí el uso tan extendido del “portuñol”<sup>155</sup> y la idea falsa de que solo unas nociones básicas ya son suficientes para hablar correctamente la lengua.

Esta creencia tiene su lado positivo, puesto que motiva al estudiante a escoger el español como primera o como segunda lengua extranjera. No obstante, hemos de reconocer que, en muchas ocasiones, dificulta el aprendizaje, pues el alumno acaba por no ser consciente de sus errores, simplemente porque está convencido de que no los comete. Se obstaculiza, así, la tarea del profesor y se da lugar, fácilmente, a casos de transferencias y fosilizaciones en la lengua meta. Se puede decir que parece que el alumno avanza rápidamente en etapas iniciales, pero sigue cometiendo errores graves de lengua, propios de niveles básicos, cuando está en los niveles más avanzados.

Sin embargo, también hay que reconocer que la labor del profesor se ve facilitada precisamente por la similitud entre las dos lenguas, puesto que, por ejemplo, el docente no siente grandes dificultades para hacerse entender por los alumnos portugueses desde el principio y los avances en la lengua en los niveles iniciales son muy evidentes, lo cual es motivador tanto para el docente como para el discente.

De lo que acabamos de exponer, con respecto al entorno sociocultural en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje y el DO del docente portugués de E/LE, se deduce que en la imagen que se tiene de España y de lo español en Portugal influyen varios factores no solo de carácter geográfico o histórico, sino también económico y comercial. Así pues, no es de extrañar que el mundo relacionado con “lo español” esté

---

<sup>154</sup> Para más información véase el artículo publicado en el *Expresso Digital*, el 20 de mayo del 2007, titulado “Do outro lado da fronteira”: <http://www.expressoemprego.pt>. [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2011].

<sup>155</sup> En el *Dicionário da Língua Portuguesa* (1999: 1614), en la primera acepción, se define «portuñol» como la mezcla del código lingüístico portugués y español.

muy presente en los medios de comunicación portugueses. Tanto en la televisión y en la radio, como en la prensa escrita, se advierte una curiosidad por conocer las costumbres y la cultura o la forma de vivir del país vecino con relación al propio. Tampoco es incomprensible, teniendo en cuenta la proximidad, que se establezcan comparaciones.

El interés sobre España y su cultura se traduce en un interés por la lengua española, hecho que provoca el aumento de la demanda de cursos de español. Uno de los factores que influye, de manera relevante, en el crecimiento del español, ya sea en el sistema de enseñanza reglada o en el de la enseñanza no reglada, es el gran número de alumnos que pretenden estudiar algún curso universitario en España.

Otro de los factores que ayuda al aumento de esta demanda es la relativa facilidad que supone para un portugués el aprendizaje de la lengua española, puesto que portugués y español son dos lenguas próximas. Esta idea de la facilidad del español, como ya hemos explicado, en algunos casos resulta beneficiosa, como en las fases iniciales de aprendizaje de la LE, pero en otros puede resultar contraproducente, como cuando se crea la falsa idea de que ya se sabe hablar el idioma.

En general, podemos decir que la presencia del español en Portugal, no solo como lengua, sino también como un factor cultural y económico, es indudable. Todavía existen ciertas posturas menos halagüeñas, que siempre existirán, pero es evidente que se está produciendo un cambio positivo de creencias y de actitud. Buena muestra de ello son las palabras publicadas en el periódico *Expresso*, en enero de este 2007, que reproducimos a continuación:

Ao que parece o relacionamento com os nossos vizinhos espanhóis está a melhorar em todos os aspectos, nos dois sentidos, assim tendo que assumir-se a vizinhança inevitável, aliada a um bem melhor entendimento mútuo, [...], deixando de parte a ideia de que nos teríamos que subjugar e até de voltar a perder a independência - dado a dimensão objectiva de Espanha e algum estágio diferente de desenvolvimento - passando a existir parcerias em todos os aspectos, com conveniência para ambos, sem palavras de circunstância e sem conteúdo e tão sem sentido como o antigamente "nuestros hermanos" quando o sentimento era do pior relacionamento pensável e possível. (Küttner de Magalhães 2007)

### 6.1.2. EL ENTORNO INSTITUCIONAL

El sistema educativo portugués se divide en Educación Preescolar, Enseñanza Básica Obligatoria, Enseñanza Secundaria, Enseñanza Post-secundaria no Superior y Enseñanza Superior.

Según la información recogida en de la página electrónica del Ministerio de Educación portugués<sup>156</sup>, la educación preescolar está orientada a niños a partir de los 3 años. Se imparte en los *Jardins-de-infância* (Guarderías) públicos o privados y equivale a la educación infantil en España.

En la enseñanza básica obligatoria se distinguen tres ciclos: Primer ciclo, Segundo y Tercero. El primer ciclo comprende del 1º al 4º año (de 6 a 10 años); el segundo del 5º al 6º (de 10 a 12 años) y el tercer ciclo del 7º al 9º (de 12 a 15 años). Es de carácter obligatoria hasta el tercer ciclo (15 años). En caso de que los alumnos cumplan los 15 años y no hayan acabado el tercer ciclo, pueden seguir los estudios en la Educación para Jóvenes y Adultos. El primer y segundo ciclo equivalen a la Educación Primaria en España y el tercer ciclo equivale a los tres primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria del sistema educativo español.

<b>PORTUGAL</b>	<b>CURSOS/EDAD</b>		<b>EN ESPAÑA</b>	
<b>1º CICLO</b>	1º-4º(6-10años)	→ <i>EDUCACIÓN</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>ESPAÑOLA</i>
<b>2º CICLO</b>	5º- 6º(10-12años)	→ <i>EDUCACIÓN</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>ESPAÑOLA</i>
<b>3º CICLO</b>	7º-9º (12-15años)	→ <i>ENSEÑANZA</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>OBLIGATORIA</i>

**Tabla 10.-** La enseñanza básica obligatoria en Portugal y en España

La enseñanza secundaria, desde hace dos años, también es de carácter obligatoria. Está compuesta por tres años lectivos (10º, 11º y 12º) y se divide en tres tipos diferentes: cursos científico-humanísticos, cursos profesionales, tecnológicos y artísticos y cursos de estudios propios.

Los cursos científico-humanísticos están repartidos en otros cinco y se orientan a la enseñanza superior. Los cursos profesionales, tecnológicos y de enseñanza artística especializada se componen de otras 10 vertientes y, en algunos casos, no permiten el

<sup>156</sup> Todos los datos sobre el funcionamiento del sistema educativo portugués se encuentran en la página del Ministerio de Educación portugués. Ministério da Educação: <http://www.min-edu.pt> en el enlace <http://www.min-edu.pt/index.php?s=sistema-educativo> [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2011].

ingreso en la enseñanza superior, pero sí en cursos de post-secundario y en el mundo del trabajo. Los cursos profesionales preparan para la incorporación al mercado laboral, el ingreso en cursos post-secundarios o, incluso, en cursos superiores; los cursos tecnológicos se orientan a la formación tecnológica y permiten tanto la inserción en el mundo laboral como el acceso a la universidad; los cursos de enseñanza artística especializada pretenden formar al estudiante en el área de las artes y desarrollar sus capacidades artísticas y permiten tanto la inserción en el mundo laboral como el acceso a la universidad.

Los cursos de estudios propios se dirigen a un público que pretende una formación práctica cara a las necesidades del mercado laboral.

<b>PORTUGAL</b>	<b>EDAD</b>		<b>EN ESPAÑA</b>	
<b>10° CURSO</b>	15/16años	→	<i>ENSEÑANZA SECUNDARIA</i>	<i>OBLIGATORIA</i>
<b>11° CURSO</b>	16/17años	→	<i>1º</i>	<i>BACHILLERATO</i>
<b>12° CURSO</b>	17/18años	→	<i>2º</i>	<i>BACHILLERATO</i>

**Tabla 11.-** La enseñanza secundaria en Portugal y en España

La enseñanza postsecundaria no superior consiste en Cursos de especialización tecnológica (CET), que ofrecen la posibilidad de incorporación al mundo del trabajo o seguir estudios superiores. Estos cursos suponen la obtención de un Diploma de Especialización Tecnológica (DET) y dan acceso a un Certificado de Aptitud Profesional (CAP).

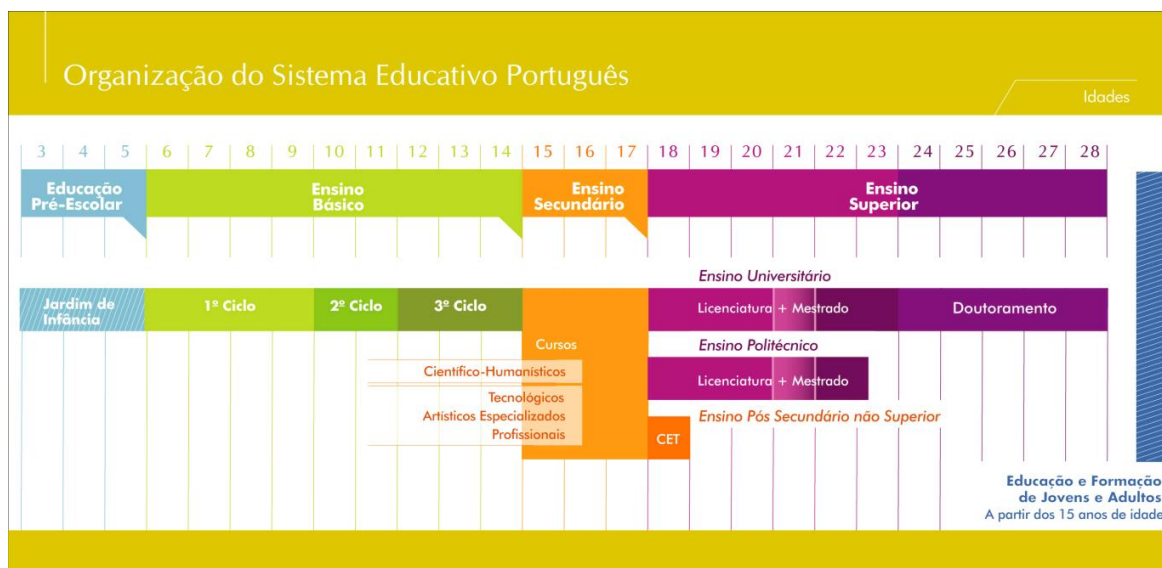
La enseñanza superior se imparte en las universidades y politécnicos, dependiendo de los tipos de estudios que se realicen. Actualmente se rige por los principios de la Declaración de Bolonia. Se distinguen los grados de Licenciatura, Máster y Doctorado.

Las licenciaturas en los politécnicos tienen una duración de seis semestres curriculares (180 créditos), en las universidades varía de seis a ocho semestres curriculares (180 o 240 créditos). Para entrar en la enseñanza superior el alumno ha de



pasar las pruebas de Selectividad (*Concurso Nacional*) o ser mayor de 23 años y haber pasado las pruebas de acceso (*Provas Específicas*)<sup>157</sup>.

Una representación clara y esquemática del sistema educativo portugués se resume en el siguiente diagrama:



**Gráfico 1.-Organización del sistema educativo portugués**  
Fuente: GEPE<sup>158</sup>

En lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el curriculum de la enseñanza básica y secundaria portuguesa, su estudio comienza en el quinto año del segundo ciclo de la Enseñanza Básica Obligatoria, a los 10 años de edad (Educación Primaria), por orden de ley en vigor en el año lectivo 2006-2007.

En el segundo ciclo, 5º- 6º (10-12 años), es obligatorio el aprendizaje de una primera lengua extranjera (LE), francés o inglés, siendo la última la de mayor elección. En el tercer ciclo, 7º-9º (12-15 años), es obligatorio aprender una segunda LE, a elegir entre alemán, español, francés e inglés, a razón de tres horas semanales. También se puede empezar el estudio de la primera lengua antes de los 10 años (primer ciclo), de manera opcional y a través de actividades lúdicas extraescolares.

En la enseñanza secundaria, es obligatoria la continuidad de la lengua iniciada en el primer o segundo ciclo de la enseñanza básica y otra nueva (alemán, español,

<sup>157</sup> Hay que tener en cuenta que este sistema está sujeto a cambios, pues existe la propuesta de que la edad de escolarización obligatoria sea hasta los 18 años.

<sup>158</sup> Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação: <http://www.gepe.minedu.pt/> [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2011].

francés e inglés), con 4 horas semanales. En caso de que los alumnos ya hayan empezado a estudiar dos lenguas extranjeras en el tercer ciclo, ahora pueden optar por mantener el estudio de las dos o solo una y empezar el estudio de otra nueva. Actualmente, las lenguas más elegidas por los estudiantes son el inglés, el español y el francés, habiendo un crecimiento notable del español con respecto al francés.

En la enseñanza universitaria, el estudio de las lenguas extranjeras depende del tipo de licenciatura y de los planes de estudio. Las universidades y politécnicos también ofrecen cursos de E/LE abiertos a la comunidad en general (*Cursos Livres*).

Concretamente, en lo que se refiere a la enseñanza del español, se ha observado un aumento considerable del interés por su estudio, tanto en la enseñanza reglada como en la enseñanza no reglada. Es bastante alto el número de escuelas que han abierto el español como segunda lengua extranjera en el 7º año. En muchas ocasiones, la petición de los padres y la insistencia de los alumnos es lo que ha motivado este incremento, puesto que, paradójicamente, existen factores relacionados con las estructuras internas y el sistema educativo que impiden la incorporación del español en las escuelas<sup>159</sup>.

Algunos datos representativos de la situación del español en la enseñanza básica y secundaria en Portugal nos los ofrece la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal<sup>160</sup>. Estos datos se refieren al número de escuelas, de alumnos y de profesores de español en los periodos 2004/2005 y 2010/2011 en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.

---

<sup>159</sup> Nos referimos, por ejemplo, a la falta de profesores de español en las escuelas y el sistema de adjudicación y contratación de plazas; la pérdida de alumnos que supone el español para lenguas como el francés, y, sobre todo, el hecho de que un gran número de los profesores de francés ya pertenezcan a la plantilla fija de las escuelas. Esto, junto con la presión de los profesores fijos, conlleva que una buena parte de los centros educativos mantengan el francés, a pesar de la evidente demanda del alumnado y de los padres de los alumnos.

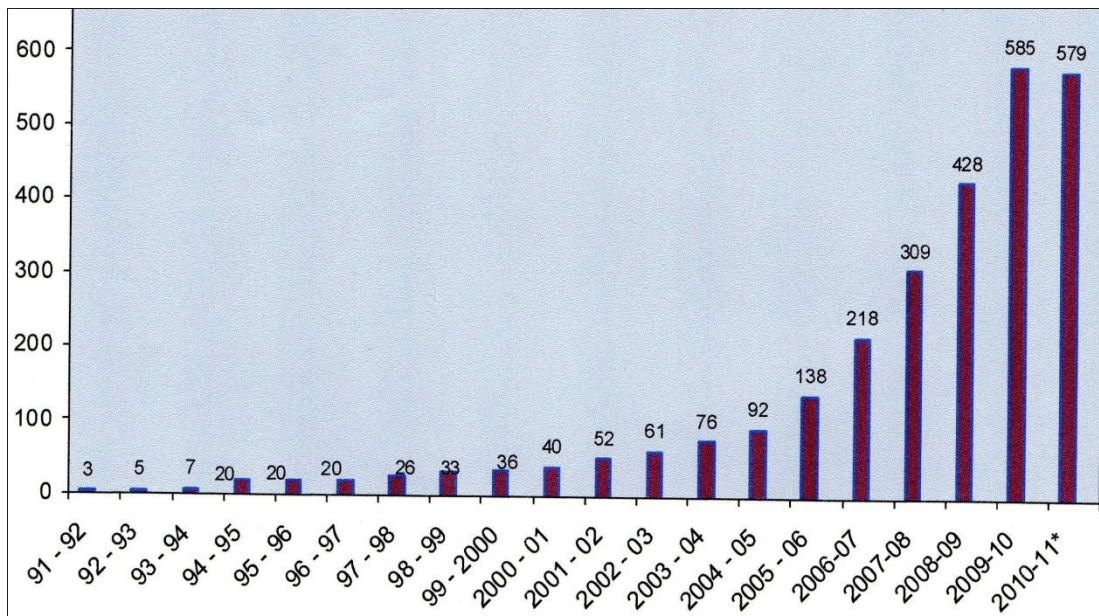
<sup>160</sup> Los datos relacionados con las escuelas, alumnos y profesores de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa los encontramos en la página de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal: <http://www.educacion.gob.es/portugal> en el enlace <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/portugal/informacion/escuelas10-11.pdf?documentId=0901e72b80b3693c>

PERIODO	Nº DE ESCUELAS	Nº DE ALUMNOS	Nº DE PROFESORES
2004/2005	92	6789	115
2010/2011	579	86140	872
<b>CRECIMIENTO</b>	84%	92%	86%

**Tabla 12.-** Evolución del número de escuelas, alumnos y profesores en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, desde 2004/2005 hasta 2010/2011

El notable incremento al que acabamos de aludir todavía se hace más evidente si observamos la evolución del español en la enseñanza básica y secundaria desde el período lectivo 1991/1992 hasta el 2010/2011 y que podemos ver en los gráficos que presentamos a continuación:

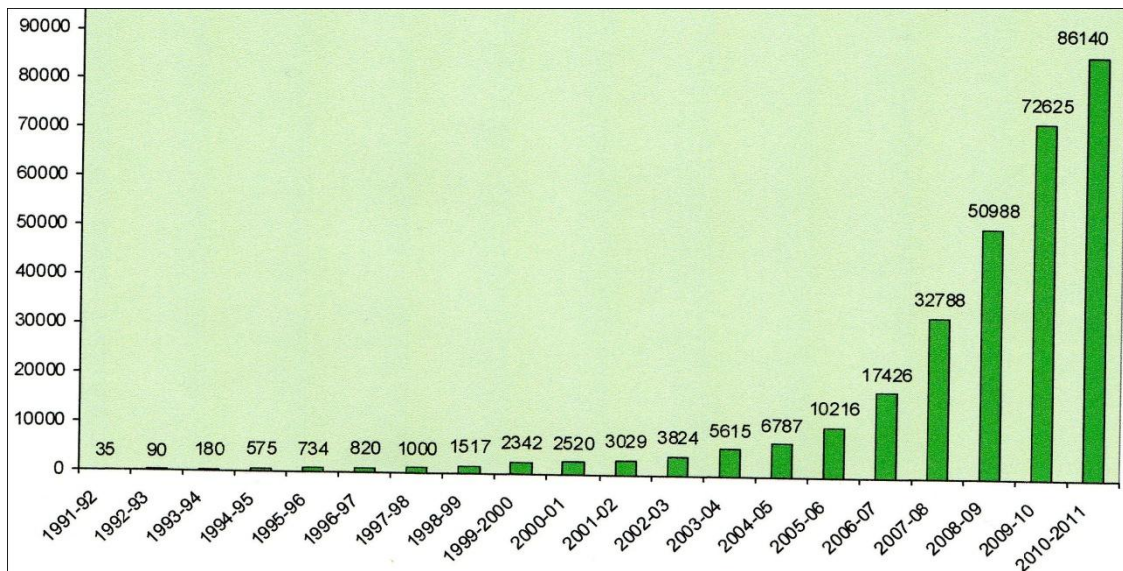
**EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA DE PORTUGAL  
DESDE 1991/1992 HASTA EL 2010/2011  
ESCUELAS**



**Gráfico 2.-** Evolución del número de escuelas con español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa desde 1991 hasta el 2011

Fuente: Consejería de Educación. Embajada de España en Portugal

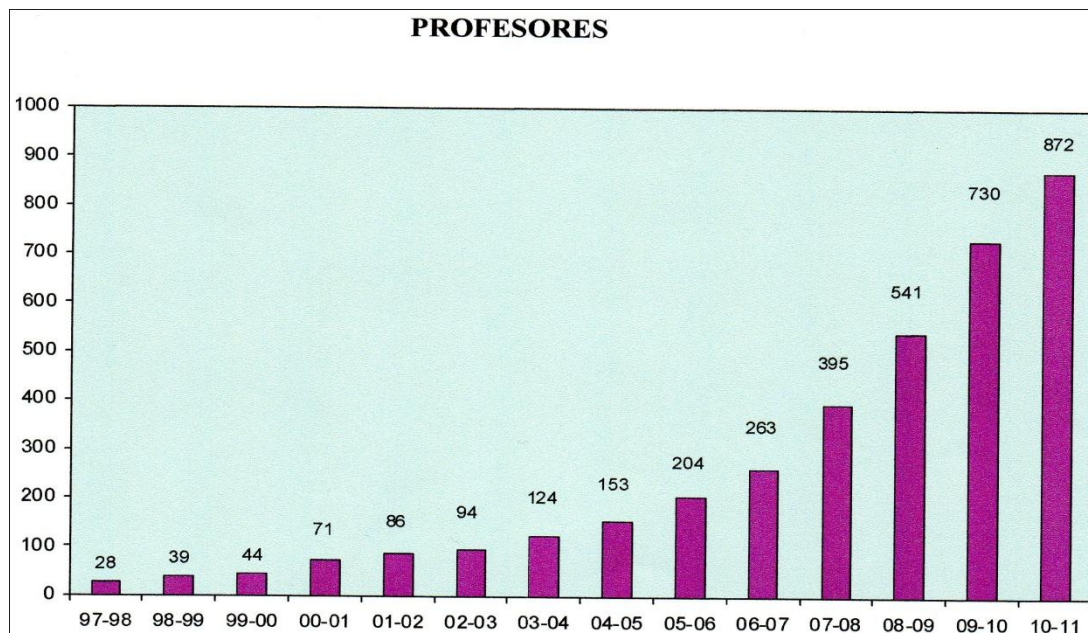
### ALUMNOS



**Gráfico 3.-** Evolución del número de alumnos de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa desde 1991 hasta el 2011

Fuente: Consejería de Educación. Embajada de España en Portugal

### PROFESORES



**Gráfico 4.-** Evolución del número de profesores de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa desde 1991 hasta el 2011

Fuente: Consejería de Educación. Embajada de España en Portugal

Por regiones educativas, son las zonas norte y centro las que poseen mayor número de alumnos y profesores, seguidas de la región del Alentejo y de la de Lisboa:

ZONA	ALUMNOS BÁSICA	ALUMNOS SECUNDARIA	TOTAL ALUMNOS	PROFESORES
REGIÓN NORTE	6674	2909	9583	106
REGIÓN CENTRO	7735	1803	9538	117
REGIÓN DE LISBOA	3133	1653	4786	65
VALLE DEL TAJO				
REGIÓN DEL ALENTEJO	4022	1508	5530	70
REGIÓN DEL ALGARVE	2061	1238	3299	36
REGIÓN DE MADEIRA	----	52	52	1

**Tabla 13.-** Número de alumnos y de profesores en la enseñanza básica y secundaria portuguesa según las zonas educativas

A partir de los datos y las informaciones sobre el entorno institucional en el que los informantes de nuestro corpus llevan cabo su labor como docentes, podemos afirmar que, en lo que se refiere a la enseñanza del español, se ha observado un aumento considerable del interés por su estudio, tanto en la enseñanza reglada como en la enseñanza no reglada. Así podemos ver, por ejemplo, que, tomando como representativo el período comprendido entre el curso lectivo 2004/2005 y el 2010/2011 (tabla 12) se observa que en este período ha habido un aumento del 84% de las escuelas con español, del 92% de alumnos y del 86% del profesorado. Si atendemos a las cifras relativas al periodo desde 1991/1992 hasta el 2010/2011, presentadas en los gráficos 2, 3 y 4, podemos observar que, en el año lectivo 1991/1992, el número de alumnos y escuelas no era muy significativo (3 escuelas, 35 alumnos). No obstante, a partir del 2002/2003 se empieza a notar una evolución, cuyo punto álgido se sitúa precisamente en el paso del período lectivo 2006/2007 al 2007/2008. Así, el número de alumnos pasa de 17426 en el 2006/2007 a 32788 en el 2007/2008; el número de profesores pasa de 263 en el 2006/2007 a 395 en el 2007/2008 y el número de escuelas con español como lengua extranjera pasa de 218 en el 2006/2007 a 309 en el 2007/2008. Por otra parte, podemos ver que las zonas norte y centro del país son las que poseen mayor número de escuelas y de alumnos.

En general, de los datos aportados se desprende que, en este momento, la enseñanza del español en Portugal está viviendo un período de apogeo, motivado por los

intereses particulares de los alumnos. Todo ello sin tener en cuenta los datos procedentes de las universidades y politécnicos, donde el desarrollo del español también ha sido y está siendo importante, tanto en lo que se refiere al número de alumnos que escogen español en las licenciaturas, como a la presencia y la demanda de *Cursos Livres* de español.

Podemos decir, por tanto, que, pese a las trabas que han ido surgiendo y que todavía existen, el aumento del estudio del español en el espacio del territorio portugués está siendo muy acentuado. Además, se trata de un crecimiento rápido que rompe con los viejos esquemas sobre el escaso interés por el español en Portugal. En el 2000, un estudio realizado por Antonio Miguel García Sevilla, titulado “El idioma castellano en Portugal”, concluía que «en Portugal no hay un interés general por aprender el idioma español» y resalta que solo entre los estudiantes que pretendían acceder a la enseñanza universitaria española el interés era mayor.

### 6.1.3. EL ENTORNO DE AULA

Para el análisis del entorno del aula, en primer lugar nos referimos al espacio físico del aula; en segundo lugar, a los datos relacionados con los materiales; posteriormente, en tercer lugar, a los que tienen que ver con las actividades, y, finalmente, nos referimos a la corrección y la evaluación.

#### 6.1.3.1. EL ESPACIO FÍSICO DE LA CLASE

Con respecto a la disposición del mobiliario en clase, en todos los casos analizados para el nivel inicial, los alumnos están divididos en cuatro columnas de dos lugares en cada columna. En el nivel umbral, en tres de los casos analizados, los alumnos también se distribuyen en cuatro columnas de dos lugares. Sin embargo, en la clase 8 del nivel umbral, la distribución es de tres columnas de dos lugares en cada columna y, en la clase 9, los alumnos están distribuidos en forma de rectángulo, con una fila en medio y dejando una parte del rectángulo libre:

ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2

**Figura 6.-** Distribución de las mesas en el nivel inicial y umbral (clases 6, 7 y 10)

ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2

**Figura 7.-** Distribución de las mesas en el nivel umbral, en la clase 8

ALM	PROF	ALM
ALM		ALM
ALM ALM ALM ALM ALM ALM ALM		

**Figura 8.-** Distribución de las mesas en el nivel umbral, en la clase 9

En el nivel avanzado, la distribución de los alumnos también es en columnas, pero en este caso, en la clase 11, la división es de tres columnas de dos lugares, en la sesión 12 las columnas se dividen en cuatro de dos lugares en cada una de ellas y, en la sesión 13, la división es de tres columnas, la de los extremos con dos lugares y la del centro con tres.

ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2

**Figura 9.-** Distribución de las mesas en el nivel avanzado, en la clase 11

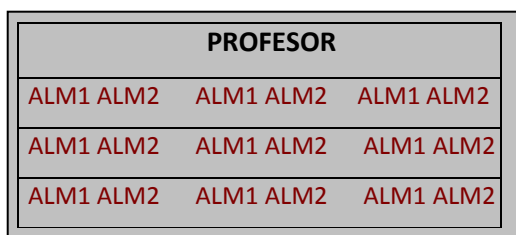
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2	ALM1 ALM2

**Figura 10.-** Distribución de las mesas en el nivel avanzado, en la clase 12

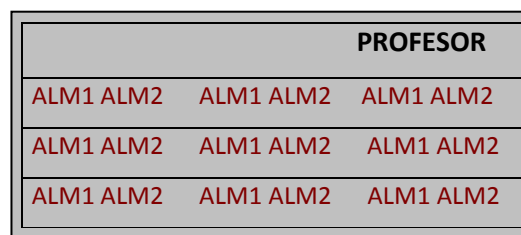
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2 ALM3	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2 ALM3	ALM1 ALM2
ALM1 ALM2	ALM1 ALM2 ALM3	ALM1 ALM2

**Figura 11.-** Distribución de las mesas en el nivel avanzado, en la clase 13

La mesa del profesor está siempre situada a la izquierda de los alumnos, excepto en un caso en el nivel inicial y otro en el umbral que se sitúa en medio (clases 1 y 9). En el nivel avanzado encontramos un caso en el que la mesa del docente está a la derecha de los alumnos (clase 11).



**Figura 12.-** Colocación de la mesa del profesor en las clases 1 y 9



**Figura 13.-** Colocación de la mesa del profesor en la clase 11

En todos los casos analizados de todos los niveles, las paredes están pintadas con colores claros y no se utilizan para colgar los trabajos de los alumnos, solo hay un caso en el que encontramos algún mural de cartulina pegado en la pared, se trata de la clase 10. En el nivel inicial, en la sesión 5, hay algunos trabajos de los alumnos y avisos de la escuela pegados al fondo de la clase en un panel específico para ello. Esto también ocurre en el nivel umbral en las clases 7, 9 y 10.

En el nivel inicial la pizarra es la tradicional, pintada de verde, excepto en la clase 4 que es acrílica. También en el nivel umbral hay dos casos en los que la pizarra es acrílica (clases 8 y 10) y lo mismo ocurre en el nivel avanzado (clases 12 y 13).

En todos los niveles, el docente usa la pizarra para escribir el sumario, explicar, hacer aclaraciones y corregir. Únicamente en la sesión 10 la profesora utiliza la pizarra como fondo de proyección y, al mismo tiempo, va haciendo las anotaciones pertinentes relacionadas con lo que proyecta. No hay situaciones que sobresalgan por una mala organización de la pizarra o porque lo que el docente escribe en ella no se entienda.

La ventilación y la calefacción de las aulas no dependen de la voluntad del profesor, sino del colegio. En algunas escuelas la calefacción solo se enciende por la noche y está apagada durante el día y en otras no hay calefacción. Los recintos están bien ventilados, aunque en verano la mayor parte de los profesores cierran las ventanas para evitar el ruido exterior.

En general, los docentes intentan evitar el ruido y la distracción de los alumnos bajando las persianas y encendiendo las luces; a pesar de que a veces el ruido es inevitable.



En la mayoría de los casos analizados el material audiovisual se limita al uso del ordenador. No obstante, también se utiliza el retroproyector, como ocurre en la clase 12.

Solo hay ordenador fijo en dos clases en el nivel inicial (clases 3 y 5) y en otras dos en el umbral (clases 7 y 10). Cuando no hay ordenador fijo, el profesor lleva uno portátil, como sucede en las sesiones 6 (nivel umbral) y 12 (nivel avanzado).

#### 6.1.3.2. LAS ACTIVIDADES

El número de actividades que se realizan por sesión, en el nivel inicial, varía según las clases sean de 45 o de 90 minutos. En las clases de 45 minutos, el mínimo es de una actividad por sesión (clase 3) y el máximo de tres (clase 1). En las clases de 90 minutos, el mínimo es de dos actividades por sesión (clase 5) y el máximo de once (clase 4).

El hecho de que en la sesión 3 solo se haga una actividad se debe a que el docente dedica buena parte de la clase a la corrección de ejercicios pendientes de la sesión anterior. En la clase de la sesión 5, las dos actividades que se realizan tienen una duración media y son posteriores a un periodo extenso dedicado a la explicación y aclaración de dudas sobre el contenido programático de la clase.

La sesión 4, donde el número de actividades es bastante elevado, está dedicada al repaso del léxico y de algún aspecto gramatical; por este motivo, todo el desarrollo de la sesión consiste en la realización de actividades o ejercicios breves de corte tradicional (rellenar huecos, unir columnas, etc.).

En el nivel umbral, en las clases de 45 minutos, el mínimo de actividades por sesión es de una (clase 9) y el máximo de tres (clases 6 y 7). En las clases de 90 minutos, el mínimo es de cinco actividades por sesión (clase 10) y el máximo de seis (clase 8).

La clase de la sesión 9 está destinada a la expresión oral y consiste en la presentación oral de cada alumno sobre un tema ya tratado previamente en otras sesiones, por lo que consideramos que solo se hace una única actividad.

En el nivel avanzado, donde todas las clases son de 90 minutos, el mínimo de actividades realizadas por sesión es de cuatro (clases 11 y 13) y el máximo de seis (clase 12). En general, la media de actividades según la duración de la clase es de una a tres en sesiones de 45 minutos y de dos a seis en sesiones de 90 minutos.

Las actividades que se realizan en el nivel inicial son de aplicación y de práctica de contenidos gramaticales. En un único caso se hace una actividad que trabaja la comprensión oral (clase 5) y en dos ocasiones (clases 3 y 4) se trabaja la comprensión escrita. También en un caso, en una sesión de 45 minutos (clase 1), se hace una actividad de presentación o introducción a la clase y al contenido de la misma.

Las actividades de aplicación y de práctica tienen como objetivo la consolidación de los contenidos expuestos en cada sesión. Las de aplicación suelen consistir en la realización de ejercicios del libro y no poseen un carácter interactivo. En cambio, las actividades de práctica sí tienen un carácter interactivo.

En cuatro de las cinco sesiones analizadas en el nivel umbral se hace alguna actividad de presentación o introducción a la clase y al tema o al contenido de la misma. En dos sesiones se presentan actividades de comprensión oral y escrita (clases 6 y 8); en una se hace una actividad de comprensión escrita (clase 10) y en otra se realiza una actividad de expresión oral (clase 9). Las actividades de práctica y aplicación de contenidos están presentes en todos los casos del nivel umbral.

Las actividades de introducción consisten en un diálogo entre el docente y los alumnos, basado en la técnica pregunta–respuesta, son interactivas y tienen un carácter comunicativo o lingüístico, dependiendo del contenido que se presenta.

Las actividades de comprensión también son de carácter comunicativo o lingüístico y no suelen ser interactivas, puesto que, en la mayor parte de los casos, consisten en respuestas a preguntas de identificación sobre el texto.

Las actividades de aplicación y de práctica, igual que ocurre en el nivel inicial, consolidan contenidos y son interactivas, mientras que las de aplicación suelen consistir en la realización de ejercicios del libro y no son interactivas.

En el nivel avanzado, encontramos dos casos donde se hacen actividades de presentación o introducción (clases 12 y 13). En el resto de las sesiones analizadas, las actividades son siempre de práctica y de aplicación de la comprensión. Todas estas actividades tienen las mismas características que ya hemos apuntado para los niveles anteriores.

Por lo que se refiere a la secuenciación de las actividades, observamos que, en todos los niveles y sesiones analizadas, las actividades de práctica y aplicación son siempre posteriores a la explicación o exposición de los contenidos específicos de cada clase. Las actividades de comprensión suelen variar el lugar que ocupan en el desarrollo de la sesión. Así, por ejemplo, en la sesión 6, la comprensión oral y escrita se lleva a cabo

antes de la actividad de práctica, mientras que, en la sesión de la sesión 8, la comprensión escrita se hace entre dos actividades de práctica.

En algunas ocasiones, independientemente del nivel de enseñanza, hemos observado que hace una actividad de aplicación al final de la clase, para concluir y cerrar la sesión. Esto ocurre en el nivel inicial en la sesión 5, en el nivel umbral en la sesión 8 y en el nivel avanzado en la sesión 12.

La adecuación de las actividades al método que cada profesor utiliza, a los contenidos y los objetivos de las clases y a los alumnos es alta, así como la claridad y la coherencia de las mismas.

En general, en todos los casos analizados, los docentes intentan que la clase resulte dinámica, introduciendo diversas actividades, a pesar de las limitaciones que impone el tiempo de duración de cada sesión y el programa de la asignatura.

#### 6.1.3.3. LOS MATERIALES

El libro de texto elegido para el curso en el nivel inicial solo se utiliza en las clases 3 y 5, en el resto de casos los profesores trabajan con una ficha realizada por ellos mismos, adaptando materiales de otros libros. El manual no se usa para dar explicaciones de la materia, sino para hacer ejercicios de lectura y comprensión escrita (clase 3) y de consolidación (clase 5).

En el nivel umbral, el libro de texto se usa en las sesiones 8 y 10. En el resto (clases 6, 7 y 9) se recurre a fichas creadas por el docente. Además, en las dos clases en las que se utiliza el libro, se completa el contenido del mismo con una ficha adicional, con un juego para introducir el tema de la lección (clase 8) o con un PowerPoint con imágenes, también para introducir la clase y practicar algunos de los contenidos explicados.

En la sesión 8, en la que sí se recurre al libro de texto, la clase sigue el esquema que propone el manual, tanto para los ejercicios de comprensión oral y de lectura como para las explicaciones. De cualquier modo, como ya hemos señalado, el docente introduce la clase con un juego que no está en el libro. En la sesión 10 se hace uso del libro para realizar ejercicios de lectura y de comprensión escrita.

En realidad, en este nivel, en todas las sesiones se introducen fichas de trabajo, bien como un complemento al libro (clase 8) o bien como base de trabajo para el alumno y de explicación para el docente.

En el nivel avanzado, en dos casos se usa el libro (clases 11 y 13) y en uno se recurre a una ficha adaptada por el profesor (clase 12). En la clase 11 se usa el libro de manera literal y la estructura de la clase sigue el esquema de la unidad planteada en el libro de texto. En la clase 13 se usa el manual para hacer ejercicios de consolidación, de lectura y de comprensión escrita.

De todas las clases analizadas en seis sesiones se maneja el libro (dos en el nivel inicial, dos en el umbral y dos en el avanzado) y de estas seis solo dos, una en el nivel umbral y otra en el avanzado, organizan la clase según la estructura que plantea. En el resto de casos, el manual se emplea para hacer ejercicios de consolidación o de comprensión escrita u oral.

Los docentes del nivel inicial manifestaron que sentían la necesidad de recurrir a otros materiales creados por ellos mismos o, en su mayoría, adaptados de otros manuales, a veces de niveles superiores al que están impartiendo. Además, destacaron que, a pesar de que el libro de texto se adecua a la edad e intereses de los alumnos, las actividades que se proponen no resultan demasiado creativas o atractivas. La misma opinión tienen los docentes de los niveles umbral y avanzado, aunque en dos casos, uno en el nivel umbral y otro en el avanzado, los profesores consideraron que, en la mayoría de las ocasiones, el libro sirve como elemento estructurador de la clase.

Las fichas de trabajo presentadas en todos los niveles están creadas según el criterio del docente y por él mismo, teniendo en cuenta los contenidos y los objetivos de la clase y la edad e intereses de los alumnos.

En el nivel inicial no se hace uso de ningún tipo de material audiovisual; cuando se trata de hacer juegos o actividades de carácter lúdico, el profesor recurre a tarjetas creadas por él mismo (clase 1) o al uso de pelotas que se van pasando entre los alumnos (clase 5).

En el nivel umbral, cuatro docentes recurren a los medios audiovisuales. En la clase 6 se usa el ordenador para proyectar un PowerPoint, que sirve para confirmar la corrección de uno de los ejercicios realizados en la clase. En los casos de las clases 7 y 8 se usa un reproductor de discos compactos y un disco compacto (Cd) para hacer una comprensión oral que está en la ficha de trabajo que ha sido repartida a los estudiantes (clase 7) o para hacer una comprensión oral que aparece en el libro de texto (clase 8).

En el nivel avanzado, solo en un caso se proyectan algunos anuncios de televisión que sirven para introducir la clase y para explicar el contenido principal de la misma.

En general, los medios audiovisuales están bien utilizados y el docente se preocupa porque la recepción de la imagen o del sonido sea la adecuada y llegue a todos los alumnos.

#### 6.1.3.4. LA CORRECCIÓN

Los momentos de corrección, por parte del docente, de los errores cometidos en el discurso oral de los alumnos en clase, en el nivel inicial, en las sesiones de 45 minutos es de un mínimo de 9 (clase 3) y un máximo de 25 (clase 1). En las sesiones de 90 minutos los momentos de corrección se sitúan en un intervalo de entre 17 (clase 5) y 22 (clase 4).

En el nivel umbral, en las clases de 45 minutos, el total de momentos de corrección es de un mínimo de 15 (clases 7 y 9) y un máximo de 26 (clase 6) y, en las clases de 90 minutos, de un mínimo de 7 (clase 8) y un máximo de 14 (clase 10).

En las sesiones del nivel avanzado hay pocos momentos de corrección de los errores de los alumnos, el intervalo es de un mínimo de 4 (clase 11) y un máximo de 6 (clases 12 y 13), en clases de 90 minutos.

La corrección de los errores orales de los estudiantes, en todas las sesiones analizadas, se suele realizar de tres maneras: corrección directa del error, dando al alumno la posibilidad de que se autocorrija; corrección directa sin dar la posibilidad al alumno de que se autocorrija, y corrección indirecta, que implica la autocorrección del alumno. En este último tipo de corrección, el docente llama la atención sobre el error con la finalidad de que el estudiante se dé cuenta de lo que ha dicho y sea capaz de autocorregirse.

En tres casos del nivel inicial predomina la corrección directa (clases 2, 4 y 5), sin que el alumno se autocorrija, mientras que en los otros dos casos prevalece la corrección indirecta (clases 1 y 3). No obstante, hemos de señalar que en cuatro de los cinco casos analizados hay corrección indirecta.

(5)

P: estoy esperando // <p> por ejemplo estoy esperando / vuestras respuestas </p> / estoy esperando / sí / estoy escribiendo / y <alargamiento/> <frase\_cortada/> /

AI: (?)

P: ¿qué? /

AI: lendo /

P: leyendo / <acelerado> bueno leer / vamos a verlo después porque es un verbo irregular </acelerado> / ¿qué más? /

AI1: hablando /

Clase 2 (Líneas 142-147)

(6)

AI1: líneas <lengua= “portugués”> oito </lengua> <traducción= “ocho”> / y nueve /

P: en español /

AI1: ocho e nueve /

P: muy bien / <p> así está mejor </p> // la de / a pesar de estar muy delgada / <acelerado> no escuchaba los consejos de su madre </acelerado> /

Clase 3 (Líneas 143-146)

Únicamente hemos encontrado dos casos en la clase 4 (ejemplo 7) de autocorrección de los errores orales del propio alumno:

(7)

P: no eras tú /

D: estaba disiendo la aseí <frase cortada > / la asera /

P: estabas diciendo /

D: la asera /

[...]

I: <e:/> la semana pasada / como estaba de vacaciones / desayuné mais más tarde y vi un rato / la tele / después fui a / jugar a la pelota con mis amigos /

Clase 4 (Líneas 121-124, 629)

En el nivel umbral predomina la corrección directa dando al alumno la posibilidad de que repita el error de la forma correcta (clases 6, 9 y 10). A este tipo de corrección le sigue la corrección directa sin que el alumno se autocorrija, y, en menor medida, se dan los casos de la corrección indirecta.

En este nivel hemos encontrado dos casos de autocorrección del alumno. En la clase 6 (ejemplo 8), donde en seis momentos alumnos diferentes se corrigen a sí mismos, y en la clase 9 (ejemplo 9), donde hay dos momentos de autocorrección por parte de los propios estudiantes:

(8)

RD: <e:/> / tres hermanos / llamados Antonio José y Cristóbal Fernández / han encontrado un <lengua= “portugués”> espargo </lengua> <traducción= “espárrago”> / un espárrago en España/

Clase 6 (Línea 170)

(9)

N: el verano pasado / fue con mis padres m hermana y mis primos a lo Algarve /

P: al Algrave /

N: a una praia playa y <alargamiento/> /

P: ¿cuál? /

Clase 9 (Líneas 163-166)

En el nivel avanzado, en los pocos momentos en que se produce la corrección de los errores de los alumnos, esta se hace tanto directa como indirectamente.

Solo hay un caso, en la clase 13 (ejemplo 10), de autocorrección del alumno de los errores de su discurso oral:

(10)

P: muy bien ¿qué es eso? a quien le toca desierto /

C: es una zona que no llueve / y es muy <lengua= “portugués”> quente </lengua> <traducción= “caliente”/> / y no tiene nada / muy caliente y no tiene nada / es un conjunto de granos de arena /

Clase 13 (Líneas 212-213)

En cuanto a la autocorrección en el DO del profesor, hemos encontrado un caso en el nivel inicial (clase 4) y tres en el nivel umbral (clases 7, 8 y 9), como se puede ver en los ejemplos 11 y 12:

(11)

P: pasaron // una noche oscurísima // dentro de la cueva ¿no? // <p> esto es mejor porque da la idea del tempo del tiempo que estuvieron que estuvieron allí </p> // <pp> esperamos un ratito </pp> /// y seguimos // mientras esperaban que los salvaran / encendieron una hoguera / con unas cerillas / ¿cuál es la frase que nos dice el contrario J? /

Clase 4 (Línea 429)

(12)

P: a ver niños / os presento / a mi profesora / Marisa / <f> de </f> / la Universidad <f> de </f> Coímbra<alargamiento/> / <acelerado> que viene entonces a hacer </acelerado> lo que / yo <alargamiento/> he dicho / <acelerado> ¿qué venía a hacer? </acelerado> / es grabar la clase para su trabajo/ de investigación / <f> ¿ <siglas=[oquei]> ok </siglas>? / hoy la el aula está preparada para <alargamiento/> / la oralidad </f> / <e:/> [...].

Clase 9 (Línea 1)

Los casos en los que el alumno comete algún error oral grave y este no es corregido aparecen en todas las sesiones grabadas para todos los niveles, pero no son muy frecuentes.

Los niveles de corrección de los errores suelen ser el gramatical y el léxico, no hay apenas corrección de errores fonéticos.

Las estrategias del docente para corregir los errores en el discurso oral de los estudiantes, cuando se trata de la corrección directa, son la corrección automática, seguida de la continuación de la clase o de la repetición del alumno de la forma correcta del error. Cuando se hace una corrección indirecta, el docente llama la atención sobre lo que se ha dicho mal e insta a la autocorrección del alumno. Las técnicas usadas por el docente en este tipo de corrección son las siguientes:

- Dejar inacabada la palabra incorrecta, aumentando el tono de la voz:

(13)

AI: eso ha sido una parte muy aborrecida /

P: <f> aburri <palabra\_cortada/> </f> /

AI: aburrída / cuando yo he entrado en el avión y me he perdido treinta minutos / veiendo la película de siempre / tenemos que abrochar el sintutón y dejar las cosas debajo del asiento / he perdido tiempo /

Clase 7 (Líneas 137-141)

- Repetir de manera enfática la palabra o frase incorrecta:

(14)

P: no <alargamiento/> / baila / <acelerado> ¿qué estoy haciendo? </acelerado> /J / <f> baila / ahora mismo / baila </f> /

J: yo bailo /

P: no digo J ahora mismo / baila / eso parece una pregunta /

J: tú baila /

P: pero que no vas a decir tú baila / vas a decir / <f> baila </f> / es una orden / te digo / J / baila /

Clase 5 (Líneas 85-89)

- Repetir la forma correcta alargando el lugar donde se ha producido el error:

(15)

P: fuma /

J: muy mucho /

P: mu <alargamiento/> cho / <p> fuma mucho </p> bien / a ver la imagen de / a ver <acelerado> ¿crees que el señor será saludable? </acelerado> /

Clase 10 (Líneas 56-58)



- Repetir la forma correcta haciendo una pausa breve y separando las sílabas donde se ha producido el error:

(16)

AI: un <lengua= “portugués”> conselho</lengua> <traducción= “consejo”>/ /

P: un conse <palabra\_cortada/> /

AI: jo /

P: jo / conse // jo / M / la otra /

Clase 10 (Líneas 286-289)

- Preguntar enfatizando el error:

(17)

AI3: y de <alargamiento/> igualdad //

P: <f> iguali ¿qué? </f> /

Clase 13 (Líneas 311-312)

Cuando las repuestas orales de los alumnos son correctas el docente no dice nada o las confirma con expresiones como “eso”, “vale” o “bien” o simplemente las repite:

(18)

E: gasolinera /

P: gasolinera que es el número /

E: doce /

P: doce // la gasolinera / tornavía en esa parte de la siudá / tenemos / <acelerado> o más en el medio </acelerado> / tenemos después / algo más para identificar / D ¿qué tenemos ahí / más o menos en el medio? / dos cosas ¿no? / <p> en el medio / de la imagen </p> // tenemos /

D: la farola /

P: la farola que es el número /

Clase 4 (Líneas 73-78)

(19)

AI2: si quieres que le de algún recado /

P: vale / pues no vendrá hasta las siete si quieres que le de algún recado / bien y <alargamiento/>/

AI3: no grasias no hase falta ya nos veremos en clase el martes /

P: vale / por fin /

Clase 12 (Líneas 75-78)

#### 6.1.3.5. LA EVALUACIÓN

Antes de centrarnos específicamente en la evaluación llevada a cabo por los profesores de cada una de las sesiones grabadas para nuestro corpus, conviene hacer una breve descripción de cómo es entendida la evaluación en la enseñanza básica y secundaria portuguesa. Esto nos permitirá comprender mejor el marco obligatorio dentro del cual tienen que actuar los informantes de nuestra investigación. Para esta exposición nos basamos casi exclusivamente en los datos sobre el sistema educativo ofrecidos en la página electrónica del Ministerio de Educación portugués<sup>161</sup>.

Tanto en la enseñanza básica como en la secundaria, la evaluación es un proceso que forma parte de la práctica educativa y que permite recoger información sobre la que tomar decisiones, con el objetivo de mejorar el aprendizaje en el alumno. El Ministerio de Educación portugués especifica que en la evaluación hay que considerar la finalidad, los objetivos, los participantes, los criterios y el tipo de evaluación al que ha de atender el docente.

Por lo que se refiere a la finalidad de la evaluación, se destacan los siguientes objetivos:

- Apoyar el proceso educativo, de forma que se promueva el rendimiento positivo de los alumnos, a través de la selección de metodologías y de recursos adecuados a las necesidades educativas de los mismos;
- afirmar el aprendizaje y las competencias adquiridas por el alumno, al final de cada ciclo de la enseñanza básica y al final de toda la enseñanza básica y secundaria;
- contribuir para mejorar la calidad del sistema educativo, haciendo posible la toma de decisiones para poder perfeccionarlo.

Ministerio de Educación portugués<sup>162</sup>

Los elementos sobre los que incide la evaluación son el aprendizaje global, al que se refieren los programas específicos de cada asignatura, y el aprendizaje transversal o instrumental, como es la educación para la ciudadanía, la comprensión y

---

<sup>161</sup> <http://www.min-edu.pt/index.php?s=sistema-educativo> [Fecha de consulta: 8 de junio de 2011].

<sup>162</sup> La traducción de estos elementos del portugués al español es nuestra. El original se puede consultar en la página <http://www.min-edu.pt/index.php?s=sistema-educativo> [Fecha de consulta: 8 de junio de 2011].

expresión en lengua portuguesa y el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información.

Los elementos que participan en la evaluación son los que exponemos a continuación:

- Los profesores y los alumnos.
- El consejo de clase<sup>163</sup>.
- Los órganos de gestión de la escuela o del agrupamiento.
- Los encargados de educación.
- Los servicios competentes para dar apoyo socioeducativo.
- La administración educativa.

Ministerio de Educación portugués<sup>164</sup>

Los criterios de evaluación, tanto en la enseñanza básica como en la secundaria, son establecidos por el Consejo pedagógico de las escuelas al inicio del año académico, según los programas nacionales del Ministerio de Educación portugués y teniendo en cuenta el curso, la asignatura y el área de la asignatura. Es obligatorio informar de estos criterios a los alumnos y a los encargados de educación.

Los tipos de evaluación que se ponen en práctica son la evaluación formativa y la evaluación sumativa interna y externa. La evaluación formativa tiene una función diagnóstica y es continua y sistemática. La evaluación sumativa interna supone la apreciación global del proceso de aprendizaje y tiene como fin un resultado cuantitativo y cualitativo. En la enseñanza básica, el resultado cualitativo se mide según la escala porcentual de 0 a 100 del siguiente modo:

---

<sup>163</sup> El consejo de clase es un órgano obligatorio en las escuelas, constituido por todos los profesores del grupo de estudiantes, que se reúnen periódicamente para evaluar la situación de cada uno de los alumnos y definir estrategias que puedan ayudar a los discentes a mejorar el rendimiento colectivo de la clase.

<sup>164</sup> La traducción de estos elementos del portugués al español es nuestra. El original se puede consultar en la página <http://www.min-edu.pt/index.php?s=sistema-educativo> [Fecha de consulta: 8 de junio de 2011].

<b>PORCENTAJE</b>	<b>NIVEL</b>	<b>VALOR CUALITATIVO<sup>165</sup></b>
<b>0 a 9</b>	1	MAL
<b>20 a 49</b>	2	NO SATISFACE
<b>50 a 69</b>	3	SATISFACE
<b>70 a 89</b>	4	SATISFACE BIEN
<b>90 a 100</b>	5	SATISFACE MUY BIEN O EXCELENTE

**Tabla 14.-** Porcentaje de evaluación en la enseñanza básica portuguesa

En la enseñanza secundaria no se hace una mención específica a la evaluación cualitativa, pero sí a la cuantitativa, que oscila entre los 0 y los 20 puntos. La evaluación cualitativa queda sobreentendida al referir la evaluación cuantitativa, así, por ejemplo, los valores de 0 a 9 puntos se corresponderían con el no satisface; los de 10 a 14 con satisface; los de 15 a 17 con bueno y los de 18 a 20 con muy bueno<sup>166</sup>.

La evaluación sumativa externa es de la responsabilidad de los servicios del Ministerio de Educación portugués y supone la realización de exámenes nacionales en el 9º curso o de los exámenes de selectividad.

Los momentos de evaluación a lo largo del año escolar son tres, que se corresponden con los tres períodos en que está dividido el curso académico. En cada período es obligatorio realizar dos exámenes escritos y una prueba oral. A lo largo de los tres períodos se pone en práctica la evaluación formativa y sumativa, cuyos resultados finales se reflejan en la evaluación continua, que tiene en cuenta todos los parámetros evaluados a lo largo del periodo lectivo completo.

En cuanto a la evaluación en el área del español como lengua extranjera, en el tercer ciclo de la enseñanza básica portuguesa<sup>167</sup>, tenemos que recurrir a las indicaciones del programa elaborado por el Ministerio de Educación portugués. En este programa (1997: 32-34), se especifican como objetos de evaluación las competencias

<sup>165</sup> Estas valoraciones se corresponderían en español con los tradicionales insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

<sup>166</sup> Téngase en cuenta que en la enseñanza en España el *mal* corresponde a la calificación tradicional de insuficiente, el *no satisface* al suficiente, el *satisface* al bien, el *satisface bien* al notable y el *satisface muy bien o excelente* al sobresaliente.

<sup>167</sup> Nos atenemos al programa del tercer ciclo de la enseñanza básica, y no del primer y segundo ciclo, por ser en el tercer ciclo donde se empieza a estudiar el español como primera o como segunda lengua extranjera.

básicas de la comunicación (comprensión de textos orales y escritos; expresión oral y escrita de enunciados; adecuación del aprendizaje del alumno a sus necesidades; el uso de estrategias que le ayuden a suplir la falta de conocimientos; el progreso en la construcción de su identidad individual y social) y se expone la siguiente lista con los criterios a tener en cuenta en la evaluación de las competencias:

- Inteligibilidad: que la producción del alumno sea entendible.
- Pertinencia: que el mensaje emitido sea adecuado a la situación de comunicación.
- Progresión dentro de la corrección, en el uso de la lengua.
- Corrección lingüística adecuada al nivel en que se encuentra el alumno.
- Fluidez en la capacidad del alumno para elaborar y emitir mensajes, igualmente adecuado al nivel del alumno.

Ministerio da Educação (1997: 34)<sup>168</sup>

Los programas del Ministerio de Educación portugués para la enseñanza secundaria portuguesa nos proporcionan los siguientes criterios de evaluación del español como lengua extranjera:

- Eficacia comunicativa:
  - Inteligibilidad y claridad.
  - Comprende lo que se expresa en la lengua oral y escrita, aunque sean necesarias repeticiones o relecturas.
  - Cumple las funciones y expresa lo esencial de lo que pretende.
  - Reacciona adecuadamente en la lengua oral dando información, preguntando por lo que no conoce o no comprende, respondiendo de acuerdo con la situación.
  - Adecuación a la situación.

---

<sup>168</sup> La traducción de estos criterios del portugués al español es nuestra.

- Nivel discursivo:
  - Coherencia y organización: se expresa dando un significado de conjunto, las ideas no se contradicen y puede presentarlas de forma organizada, aunque pueden aparecer algunas repeticiones e ideas incompletas.
  - Cohesión: puede usar los conectores más frecuentes para relacionar enunciados cuando narra una experiencia o describe una situación.
  - Precisión: puede transmitir lo esencial de una información de modo comprensible.
- Uso de la lengua:
  - Fluidez: puede expresarse comprensiblemente, con reformulaciones y pausas, especialmente en las producciones largas.
  - Variedad: puede usar una amplia gama de frases y expresiones simples.
  - Riqueza lingüística: tiene medios suficientes para expresarse sobre los temas del programa, aunque con algunas dudas, perífrasis, repeticiones y algunas dificultades.
- Corrección:
  - Puede usar estructuras frecuentes con cierta corrección, aunque puedan aparecer errores típicos o interferencias.
  - La pronunciación es suficientemente clara.
  - Cuando escribe sobre temas conocidos, la ortografía es bastante correcta.
  - Tiene alguna dificultad en el léxico menos conocido.

Fernández López (2002: 31-32)<sup>169</sup>

Todos los docentes, informantes de nuestro corpus, afirman entender la evaluación como un proceso dentro de la enseñanza/aprendizaje del español y reconocen la importancia de la evaluación formativa, sumativa y continua. Al mismo tiempo, manifiestan la necesidad de la evaluación cuantitativa, no solo por razones formales, sino por el hecho de que la nota como resultado de un examen es lo que más influye en los alumnos. En muchas ocasiones, la nota es lo que hace que el alumno se aplique más en clase. De cualquier modo, los docentes están de acuerdo en que la corrección de los exámenes en clase, una vez hechos y dados los resultados, es uno de los momentos de aprendizaje más importante y de mayor provecho.

---

<sup>169</sup> La traducción de estos criterios del portugués al español es nuestra.

Los informantes de nuestro corpus afirman seguir las directrices impuestas por el Ministerio de Educación portugués, por la propia escuela donde imparten clases y por los programas de la asignatura. Así, todos aplican la evaluación formativa, sumativa y continua.

En casi todas las escuelas de enseñanza básica de nuestro corpus comprobamos que los criterios de evaluación del español siempre contemplan el área relacionada con los conocimientos, las actitudes y los valores. El porcentaje atribuido a cada uno de estos bloques oscila entre el 70% y el 85% para los conocimientos y el 15% y el 25% para las actitudes y valores.

Los conocimientos en E/LE siempre tienen en cuenta la expresión y comprensión oral y escrita y el funcionamiento de la lengua. El valor que se le suele atribuir a las competencias orales es mucho menor que el que se le atribuye a las competencias escritas. Así, por ejemplo, encontramos un caso en el que el porcentaje de la comprensión y expresión escrita es del 40% del valor total de los conocimientos y el de la comprensión y expresión oral es del 15%.

En los cursos de secundaria también se distingue entre los conocimientos y los dominios transversales (trabajo y ciudadanía) o socioafectivos. A los conocimientos, en el primer año, se les suele atribuir el porcentaje del 80%, que en el tercer año pasa al 90%, y a los dominios socioafectivos se les atribuye en el primer año el 20% y en el último el 10%. Aunque este es el criterio general que siguen las escuelas que forman parte de nuestro corpus, nos encontramos con un caso en el que el conocimiento se valora con un 96% y el dominio socioafectivo con el 4%.

La evaluación sobre los conocimientos de E/LE en la enseñanza secundaria, al igual que ocurre en la enseñanza básica, da más valor a las destrezas o competencias escritas que a las orales. Esto queda perfectamente ejemplificado en uno de los casos de nuestro corpus, en el que a la competencia escrita se le atribuye el 60% y a la oral el 30%.

Los criterios de evaluación que se siguen, en general, en todos los planes de estudio del español son los propuestos por los programas a los que nos hemos referido anteriormente, llegando, en algunos casos, a ser casi idénticos.

Los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes en la enseñanza básica tampoco varían mucho de escuela a escuela y suelen ser test o exámenes, fichas de trabajo, trabajos realizados en clase, trabajos realizados en casa, comportamiento, participación y organización.

En la enseñanza secundaria los instrumentos son las actividades de clase, individuales o en grupo, los exámenes o fichas, las fichas de auto y heteroevaluación, los registros de observación, el portfolio, el diario de clase y otras actividades de clase y de casa.

Los dominios transversales (trabajo y ciudadanía) tienen que ver con el cumplimiento de las reglas, la participación, la realización de trabajos de casa, la cooperación y la autonomía.

Los momentos de evaluación coinciden con los tres períodos en los que se divide el curso académico. Así, la evaluación continua se realiza a lo largo de todo el año, mientras que la cuantitativa, en forma de exámenes o test, se hace al menos dos veces por período.

Cada docente elabora, para su trabajo personal, una parrilla que refleja todo lo que hemos expuesto hasta ahora sobre la evaluación, esto es, en estas parrillas aparecen los elementos evaluados con sus respectivas evaluaciones. Estas parrillas suelen contemplar los resultados finales de los alumnos, media de los tres períodos escolares<sup>170</sup>.

Fijándonos en las parrillas de evaluación de español de los docentes informantes de nuestro corpus observamos que la mayor parte de los alumnos, independientemente de que se trate de la enseñanza básica o secundaria, suelen tener resultados positivos.

En general, en las evaluaciones de los alumnos de la enseñanza básica (nivel inicial y umbral) los resultados son bastante positivos. Como ya hemos mencionado, en la enseñanza básica los resultados se dan según las puntuaciones por niveles del 1 al 5. En todos los grupos son muy pocos los casos en los que encontramos estudiantes con el nivel 2 y no hay ningún alumno de nivel 1. El nivel más conseguido en cada uno de los grupos es siempre el tercero, seguido del cuarto. En varias ocasiones, a lo largo de los tres períodos, los alumnos pasan a un nivel superior al que tenían en la primera evaluación o lo mantienen.

Sobre los niveles conseguidos según las competencias oral y escrita, no tenemos registros que lo especifiquen, por este motivo la apreciación que acabamos de hacer de

---

<sup>170</sup> En el anexo 9 presentamos un ejemplo de una parrilla elaborada por un docente que actúa como informante para el análisis realizado en esta investigación. El nombre de la escuela, así como el del profesor y de los alumnos no aparecen, por razones de protección de datos. Por el mismo motivo, a lo largo de nuestro análisis sobre la evaluación también evitamos hacer referencias específicas a colegios y profesores.



los resultados de los discentes es global y se supone que ya incluye la evaluación de estas destrezas.

En la enseñanza secundaria también los resultados de los alumnos son positivos. En este caso, los valores más frecuentes oscilan entre 10-14 y 15-17, dependiendo del grupo de alumnos. Dentro de los valores comprendidos entre 10-14 las notas más habituales son las de 11 o 12 y dentro de los valores entre 14-17 las más comunes son de 15 o 16.

Los resultados de la competencia oral oscilan entre 10-14 y 15-17 valores. En la competencia escrita también los valores oscilan entre 10-14 y 15-17, así, el promedio de la competencia oral y de la escrita se sitúa entre el 14 y el 16.

Finalmente, por lo que concierne a las actitudes y valores y a los dominios transversales (trabajo y ciudadanía) o socioafectivos, los alumnos de los grupos analizados en la enseñanza básica están entre el nivel 3 y 4 (satisface y satisface bien). Los alumnos de los grupos de la enseñanza secundaria están entre los 13,7 y 15 valores.

## 6.2. EL EMISOR, EL RECEPTOR, EL CANAL Y EL CÓDIGO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

En este apartado presentamos los resultados del análisis de los elementos y fenómenos relacionados con el emisor, el receptor, el canal y el código en el DO del profesor aplicado a la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE.

En un primer momento nos ocupamos del emisor y de los parámetros que tienen que ver con el papel que adopta en clase y ante los alumnos, su actitud ante la materia y la cultura que enseña, el dominio de la clase, de los alumnos y de sí mismo, la organización y dirección de la clase, la postura y la distancia interpersonal, sus conocimientos, el método de enseñanza/aprendizaje usado y su contribución al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

En un segundo momento atendemos al receptor, donde centramos nuestra atención en los datos relacionados con la edad, la actitud y la motivación del receptor hacia el aprendizaje, la personalidad y el nivel de conocimientos lingüísticos, la interacción o dinámica de grupo y el uso de la L1 y de la L2/LE en el aula.

Finalmente, en un tercer momento, consideramos los aspectos relativos al canal y al código en el discurso oral del docente de lenguas segundas y extranjeras. Con

respecto al canal nos fijamos en el tipo de canal a través del que se transmite el mensaje en las clases observadas y por lo que se refiere al código solo especificamos el tipo de código utilizado en las clases, puesto que los aspectos concretos que tienen que ver con el código son analizados en los apartados 6.3. y 6.4. de este capítulo.

#### 6.2.1. EL EMISOR EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

Según las consideraciones expuestas en el segundo apartado del capítulo cuatro de esta tesis, donde se tratan las unidades de análisis del discurso oral del docente de L2/LE, en el DO del profesor de lenguas segundas y extranjeras, y, específicamente, en el DO del docente de E/LE, el emisor es el propio profesor. Así pues, por lo que se refiere a las características generales de los profesores-informantes de nuestro corpus, cabe decir que todos tienen una edad entre 28 y 39 años y su lengua materna es el portugués, excepto en dos casos de bilingüismo portugués-francés. Se trata profesionales formados en Lenguas y Literaturas Modernas o en Lenguas Modernas, en la especialidad de portugués-español, francés-español o inglés-español, por la Universidad de Coímbra o por la de Lisboa. Todos ellos poseen el equivalente actual al Curso de adaptación pedagógica o al Máster oficial en formación de profesores para la enseñanza del portugués, francés o inglés y del español en la enseñanza básica y secundaria en Portugal. La experiencia profesional mínima de estos docentes, en el área del español como lengua extranjera, es de cuatro años.

Con respecto al papel que adopta el docente, como emisor del DO, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y ante el alumno (liderazgo y protagonismo del profesor), observamos que, en todos los niveles de enseñanza/aprendizaje analizados, el profesor, aparte de su actuación como enseñante o transmisor de unos conocimientos determinados, asume otras funciones o tareas relacionadas con la institución y el medio en el que desempeña su labor. Entre estas tareas se destaca la de pertenecer a un grupo de trabajo, junto con otros profesionales de la lengua extranjera que enseña y de otras lenguas extranjeras impartidas en el centro.

El hecho de pertenecer a este grupo supone trabajar en la elaboración de los programas anuales de las asignaturas o en el establecimiento de los criterios y porcentajes de evaluación de los cursos. De este modo, el profesor acaba por ser el

responsable de la adaptación del currículo propuesto por el Ministerio de Educación portugués a las necesidades y características de los alumnos y de la escuela a la que pertenece.

Asimismo, el docente también orienta a los discentes en cuestiones que exceden lo meramente académico, como pueden ser, por ejemplo, el control de las situaciones familiares o personales complicadas de los estudiantes. Esto ocurre cuando, además de impartir las asignaturas, los profesores son tutores de algún grupo determinado. En nuestro caso, solo dos de los docentes informantes no son tutores del grupo al que enseñan.

Dentro del contexto de clase, todos los profesores observados, excepto en dos casos (clases 3 y 5), trabajan a partir de fichas elaboradas por ellos mismos y, cuando recurren al manual adoptado, también suelen introducir algún tipo de actividad interactiva que no está en el libro. Por tanto, se puede decir que, en la mayoría de las ocasiones, el docente crea o adapta los materiales didácticos que utiliza en clase.

Por otro lado, como profesionales, bien sea por interés personal o por imposición del Ministerio de Educación, todos los profesores del corpus realizan, de manera continua, cursos de formación de profesores dentro del área del español como lengua extranjera.

En todos los niveles del corpus analizado, la postura del docente, con respecto al alumno y al desarrollo de la clase, se aleja de la imagen tradicional y se aproxima a una imagen más vinculada a las metodologías comunicativas. Únicamente en un caso en el nivel inicial y otro en el avanzado el profesor mantiene una actitud algo distante ante los alumnos y se efectúa un desarrollo más bien tradicional de las clases.

Los informantes del nivel inicial y umbral adoptan conductas más controladoras con los estudiantes y en la clase que los del nivel avanzado. Esto se puede observar en el uso que hacen los profesores del nivel inicial y umbral del tono de voz autoritario y en el recurso frecuente a las órdenes directas. Frente a esto, en el nivel avanzado, el número de órdenes del docente es menor que en los niveles anteriores y estas son dadas bajo la forma de peticiones o sugerencias. Un ejemplo de este contraste lo encontramos en las clases 1 (ejemplo 20), del nivel inicial, y 11 (ejemplo 21) del nivel avanzado:

(20)

P: venga id sentándoos / que tenemos que trabajar / ¿todavía faltan muchos? / ¿ya estáis todos / o casi todos? / venga / pues vamos / ¿qué día es hoy? /

Clase 1 (Línea 6)

(21)

P: <p> esto también es como en portugués </p> / y sabemos utilizarlo aunque no nos demos cuenta / de que cuando lo hacemos / es porque / la persona con quien hablamos ya sabe cuál es la causa / ya sabe de qué estamos hablando // y <alargamiento/> la última parte <alargamiento/> A / por ejemplo / ¿puedes? ¿te importa? / esta / esta es una es una causal que sirve para / <lento> rectificar </lento> para corregir una información / a ver / también una vez más <p> como en portugués </p> /

Clase 11 (Línea 61)

A pesar de las actitudes algo más autoritarias del docente en el nivel inicial y umbral, los profesores siempre ayudan al estudiante y lo van guiando a lo largo de la clase, para que pueda comprender los contenidos y seguir de manera adecuada la evolución de la sesión. Esto se percibe, sobre todo, en el tipo de preguntas dirigidas que utiliza y que encaminan a una respuesta correcta por parte de los discentes o en la ayuda prestada cuando algún alumno no consigue materializar lo que quiere decir, como ocurre en el ejemplo que transcribimos a continuación:

(22)

R: dígame /

P: dígame / muy bien / y / si somos nosotros los que esta / estamos llamando / ¿qué decimos? //

AI: ¿de parte de quién? /

P: no / si yo estoy / estoy llamando / yo / <f> ¿qué digo? </f> /

AI1: quiero <frase\_cortada/> /

P: quiero ¿qué? /

AI2: <f> quiero hablar con </f> <frase\_cortada/> //

AI1: quiero // hablar con /

Clase 2 (Líneas 25-32)

Entre los diferentes papeles que asume el docente también está el de controlador y de planificador, ya que la planificación y el desarrollo de la clase, así como el control del tiempo y de la interacción o de la participación de los alumnos, depende de las decisiones del profesor. De todos modos, no hay ningún caso, entre los analizados, en el

que el docente ejerza un control autoritario e inflexible, normalmente intenta adaptarse a las características del grupo y al ritmo de la clase.

La actitud de los profesores ante el contenido específico de la clase, así como ante la materia, la cultura de la lengua que enseñan y lo que dice el alumno, es positiva. No observamos que se hagan comentarios negativos a los alumnos, muy al contrario, se utilizan abundantemente las expresiones de ánimo, afirmativas y con carácter positivo del tipo “muy bien”, “sí, claro”, “bien” o “vale”, como sucede en las clases de los ejemplos 23 y 24. Además, en el ejemplo 25 la docente intenta crear un ambiente receptivo al contenido gramatical específico que va a introducir en clase, relativizando su dificultad.

(23)

P: venga id sentándoos / que tenemos que trabajar / ¿todavía faltan muchos? / ¿ya estáis todos / o casi todos? / venga / pues vamos / ¿qué día es hoy? /

AI: miércoles /

P: sí / <f>miércoles</f> /

AI1: cator <palabra\_cortada/> / catorce /

AI2: catorce /

T: catorce /

P: catorce /

T: de mayo /

P: sí <alargamiento/> // <f> ¿de <alargamiento/> ? </f> /

AI: de dos mil ocho /

P: ¡bie <alargamiento/> n! // a ver // las lecciones de hoy //son las <p> núme <alargamiento/> ro <alargamiento/> </p> / es la número setenta y siete /<f> ¿verdad? </f> / ¿y el sumario? <f> ¿a ver? </f> / ¿estáis listos? /

AI: sí <alargamiento/> /

Clase 1 (Líneas 6-17)

(24)

P: alma sana en cuerpo sano / <p> sí señora </p> / entonces / la semana pasada vimos <e:/> (?) / vimos también / <f> ¿qué más? / ¿quién se acuerda? </f> // la última clase / <acelerado> el miércoles pasado </acelerado> /

AI: higiene /

P: higiene /

AI: corporal /


P: sí / higiene corporal / ¿y? /

AI: expresiones con la hora /

P: <f> expresiones </f> / <acelerado> muy bien / expresiones relacionadas con las horas </acelerado> [...]

Clase 10 (Líneas 29-35)

(25)

P: (()) /// A / para aquí /// <p> ven para aquí </p> / (lapso = 01:18) / pues venga <f> ¿ya está? </f> /// pues ¿qué nos falta? / lo que os falta es <lento> pan comido </lento> /

AI: pan comido /

P: es muy fácil / lo vamos a trabajar <frase\_cortada> /

AI4: <lengua= “portugués”> na última clase la profesora dise </lengua> <traducción= “en la última clase la profesora dijo”> / lo mismo / lo mismo /

P: ¿y no era? /

Clase 5 (Líneas 53-57)

En algunas situaciones, en todos los niveles, los docentes apelan al humor, lo que ayuda a crear un ambiente agradable en clase. Así lo podemos ver en los ejemplos 26, 27 y 28.

(26)

B: me gusta / el arroz /

P: muy bien /

B: me gusta el quecho /

P: <admiración> <f> ¿el qué? </admiración> </f> /

B: quecho /

P: <sarcasmo> <acelerado> eso debe de ser italiano / ¿no<alargamiento/>? </acelerado> <sarcasmo> /

T: <risas= “todos”>

P: en español <alargamiento/> 1 / a ver vosotros /

T: queso /

P: queso / sí / B / mi tortuga //

Clase 1 (Líneas 458-467)

(27)

P: qué bien / ¿qué países te gustaría visitar? / más que nada /

AM: India /

P: India /

AM: <e:/> Venesia /

P: Venesia sí /

AM: Nueva York <e:/> me gusta de ir al Caribe <e:/> a Egipto / <e:/>Roma /

P: ¿irías a ver al Papa? /

AV: <risas/> /

P: yo qué sé /

AM: no / me gusta Roma por el imperio romano /

Clase 9 (Líneas 80-89)

(28)

P: en el caso de Sahara / ¿qué tiene? /

AI1: camellios /

AI2: pero yo creo que hay personas que viven /

P: hay gente que vive / los nómadas / que si están allí / que bueno / las corridas de coches/ el

París / Dakar / bueno que ya no es de París /

AI: (?) /

P: tiene camellos <p> pues imagínate </p> /

C: y escorpiones /

P: sí /

AI1: y cobras /

AI2: y serpientes /

P: serpientes / ¿qué? / arena / ¿pero tiene que ser arena? /

AI: no /

P: no /

AI: (?) /

P: pueden ser <alargamiento/> piedras / pueden ser rocas / bueno / sí puede que sí / puede tener

(?) ¿no? / es gracioso ver las imágenes que se tienen ¿no? /

AI: sí / por lo menos a mí me hace pensar en los dibujos animados /

P: claro / claro / tú cuando te ponen eso de los / de los cactus ¿no? / lo que / yo veo ahí un poco /

<acelerado> bueno no es de vuestra generación creo </acelerado> / ¿conocéis a Lucky Luke? /

AI: sí /

P: sí bueno no hay ahí ellos en medio del desierto ¿no? / con el perro que no recuerdo cómo se llamaba Rantamplan ¿no? se llamaba / bueno /

Clase 13 (Líneas 218-236)

El tiempo de cada sesión de enseñanza/aprendizaje está bien organizado, según los objetivos de las actividades y de las partes de la clase. El profesor normalmente

controla el tiempo, aunque, en muchas ocasiones, el cierre y la despedida no se hacen o son muy breves. Esto se debe a que, normalmente, a lo largo del desarrollo surgen dudas o cuestiones, relacionadas con el tema y con los contenidos, que acaban por crear situaciones imprevistas y que obligan al profesor a dedicarles un tiempo que no estaba previsto. Así ocurre, en el ejemplo 29, cuando la clase es interrumpida por la profesora de historia para dar un aviso.

(29)

P: <acelerado> entonces / si no habéis tenido dificultades / ¿por qué ahora no conseguíais explicarme esto? </acelerado>// vamos a ver / esto <alargamiento/> / es la formación de los gerundios / <lento> regulares </lento> / de los verbos regulares / pero hay otros que no son regulares? / y esos los tenéis en la ficha / aquí en este lado / tenéis que mirar la ficha / ¿sí? / ¿sí <alargamiento/>? / ¿qué pas <palabra\_cortada/> / qué pasa / ahora? / (lapso = 00:59) / <observación\_complementaria= “la profesora de geografía interrumpe para dar un aviso a los alumnos”/> / ¿ya está? / ¿ya lo habéis apuntado? / ¿sí? / bueno / <f> a ver </f> / entonces / <p> aquí en el dos / en el ejercicio dos </p> / de la ficha / tenéis / algunos verbos irregulares / <p> algunos gerundios irregulares / tenéis que poner ahí / los gerundios / correspondientes a los verbos que tenéis ahí </p> / y ¿dónde los ibais a buscar? / pues en las frases que tenéis arriba / ¿sí? / tenéis que mirar la ficha / ¿quién quiere empezar? /

Clase 2 (Línea 211)

En todos los niveles, el docente adquiere más protagonismo que el discente en momentos concretos como, por ejemplo, cuando explica contenidos o da instrucciones que tienen que ver con el funcionamiento de la clase. De todas formas, incluso en estos momentos, en los que la mayor parte de la atención de la clase está centrada en el emisor del discurso oral, el profesor pide la colaboración y la participación de los alumnos, lo que acaba por imprimir un carácter eminentemente interactivo a las explicaciones gramaticales. Este fenómeno lo podemos encontrar en el nivel inicial en la clase 3 (ejemplo 30), cuando la profesora pide a los estudiantes que recuerden la raíz del verbo querer en pretérito indefinido, o en la clase 2 (ejemplo 31), en la explicación de estar más gerundio, cuando pide que conjuguen el verbo estar.



(30)

P: J ¿cuál es <e:/> e <alargamiento > l radical / del verbo querer / en pretérito <f> in </f> definido?

AI1: qui /

AI2: quer /

J: quis /

P: <lengua= “portugués”> pronto </lengua> <traducción= “ya está”/> / <e:/> Z / ya te hemos ayudado // <f> <apelación> H <apelación> </f> /// comió / <acelerado> <p> la princesa comió </p> </acelerado> / una manzana envenenada / y ahora tenéis aquí / una ayuda / <acelerado> el radical del verbo querer / en pretérito in /definido es </acelerado>/

Clase 3 (Líneas 61-65)

(31)

P: ¿sí? / muy bien / entonces / ya os he / hablado un poco / de esta expresión / <f> ¿cómo se hace? </f> // <p> ¿cómo se hace? / vamos a repetir </p> / ¿cómo se hace / esta expresión? / estar más gerundio / ¿cómo se hace? / ¿quién quiere / repetirme / esta conjugación? /

AI: vier <palabra\_cortada/> /

P: del verbo estar /

AI: vierbo /

P: verbo / el verbo ///

AI: verbo estar /

P: estar / ¿cómo se conjuga? // ¿quién quiere repetir? // ¿cómo es? / yo /

AI1: estoy /

AI2: estoy /

P: ¿tú <alargamiento>? /

AV: estás /

P: estás / PC / ¿él? /

PC: está /

P: está / muy bien / <e:/> / R nosotros /

R: estamos /

P: R /

R: vosotros / estáis /

P: estáis / muy bien / y <alargamiento/> / S / ellos /

S: están /

P: están / bueno / <acelerado> yo estoy tú estás él está nosotros estamos vosotros estáis y ellos / están </acelerado> / y después ¿qué pongo al lado? // el / gerundio / ¿qué es el gerundio? / ¿cómo se hace esto? /

Clase 2 (Líneas 104-123)

Quando la explicación del contenido consiste en la lectura de los resúmenes gramaticales que aparecen en el libro, el protagonismo lo adquiere el propio libro y el

profesor intenta hacer que el estudiante participe leyendo lo que está en el manual. En estas ocasiones no hay interacción, ni participación activa del discente, puesto que este solo se limita a leer lo que está escrito. En nuestro corpus, no encontramos muchas situaciones de este tipo. No obstante, hay tres momentos similares a los descritos, uno en el nivel inicial (clase 4), otro en el nivel umbral (clase 8) y otro en el avanzado (clase 11). Un ejemplo representativo de lo que acabamos de exponer es el 32, que corresponde a la sesión 8.

(32)

P: entonces ¿qué es esto? / aquí tenemos expresiones específicas para <alargamiento/> hablar de la de la conjetura / es lo que tenemos ahí al lado en esa zona amarilla / vamos a dar un vistazo / expresión de la conjetura/ a ver <e:/> M / ¿puedes / empezar? / escuchad /

M: expresión de la conjetura / para expresar nuestras dudas (?) / las siguientes expresiones / a lo mejor más / presente de indicativo (?) / quizás más presente de indicativo / quizás / vayamos a Canarias pero aún no lo sabemos con seguridad / probablemente / más futuro o presente de indicativo (?) /

P: <p> bueno / entonces aquí tenemos la parte donde están las estructura para hacer la conjetura </p> / tenemos aquí más expresiones / tenemos aquí a lo mejor seguramente / ¿cómo se llaman estas expresiones? / son expresiones ¿de? /

AV: conjetura /

Clase 8 (Líneas 175-178)

En cuanto a la claridad expositiva, los docentes suelen expresarse de forma comprensible. Sin embargo, hemos localizado dos casos en los que el discurso es entrecortado o no es claro. Esto sucede cuando la docente no explica con claridad las instrucciones de una actividad concreta (ejemplo 33) o cuando la profesora aprovecha para hablar con los alumnos mientras les reparte unas hojas (ejemplo 34). En estos dos últimos casos el propio profesor es consciente de que los alumnos no han entendido lo que les ha querido transmitir, por eso vuelven a reformular lo que acaban de expresar.

(33)

P: <acelerado> y el teléfono <eeeh/> </acelerado> / mientras <e:/> va <alargamiento/> a por algo <acelerado> y mientras coge el teléfono </acelerado> y va hablando <p> y el pobre está ahí / corriendo / tampoco es saludable </p> / bueno / <f> ¿qué vamos a hacer? </f> / con el tema este de la salud / que vosotros pues / habéis identificado / <acelerado> que serían pues </acelerado> / situaciones no <alargamiento/> muy saludables / <f> ¿qué vamos a hacer? / vamos a mirarlas </f> / y vamos a <alargamiento/> sugerirles algo / darles consejos / para que cambien / pue <alargamiento/> s / la manera de de estar / para que / pue <alargamiento/> s / no tengan problemas después de <alargamiento/> / <acelerado> de la salud </acelerado> / vale / vamos a ver / la primera la a / <acelerado> ¿qué podemos decir? </acelerado> // habíais dicho ya / el señor / a ver / y vamos a hablarles / vamos a ver este señor / ¿cuál será la edad del señor este? //

Clase 10 (Línea 86)

(34)

P: e <alargamiento/> so / <acelerado> <pp> tiempo de vacaciones </pp> / estamos casi de  
( (☹) ) /  
vacaciones </acelerado> / bueno entonces / ahora / antes de empezarnos / vamos a hacer aquí

(( 🧑🏫 =“repartiendo unas fotocopias entre los alumnos”))

un pequeño ejersisio / cada uno tiene que / mirar el cartel / <acelerado> <p> como hablamos

(( 🧑🏫 =“repartiendo unas fotocopias entre los alumnos”))

en ocasiones <p> </acelerado> / vamos a mirar el cartel que tenemos aquí / y

(( 🧑🏫 =“repartiendo unas fotocopias entre los alumnos”))

<alargamiento/> / vamos <frase\_cortada/> / (lapso= 01:29) / cada uno tiene que mirar este

(( 🧑🏫 =“repartiendo unas fotocopias entre los alumnos”))

cartel <frase\_cortada/> / bueno / <acelerado> eso es una pequeña uni <palabra\_cortada/> uni

(( 🧑🏫 =“repartiendo unas fotocopias entre los alumnos”)) /

<frase\_cortada> actividad para empezar los <alargamiento/> / esta parte </acelerado> / bueno

(( 🧑🏫 ))

(( 🧑🏫 ))

/ cada uno / <p> tenéis ahí varias palabras </p> / cada uno <acelerado> tiene que mirar el

(( 🧑🏫 )) /

(( 🧑🏫 )) /

cartel durante un minuto </acelerado> /

AI: ¿tiene qué? /

Clase 8 (Líneas 24-25)

Todos los profesores observados para nuestro análisis demuestran que dominan la materia que están enseñando, manifestando una alta competencia lingüística, comunicativa y científica. En general, no comenten errores de lengua que impidan la comprensión de su discurso oral, aunque, en algunos casos, cometan errores, sobre todo del tipo fonético, que llevan al alumno a equivocarse sin tener conciencia de que se está equivocando.

(35)

AI: ajedrés /

P: ajedrés dime </ruido= “ruido de fondo de obras”> /

[...]

R: sentro comercial </ruido= “ruido de fondo de obras”> /

P: sentro comercial /

Clase 8 (Líneas 62-63, 80-81)

En todos los niveles de enseñanza/aprendizaje analizados, el discurso del profesor es siempre en la LE que se estudia y los docentes estimulan el uso del español como principal vehículo de comunicación en clase. Así, en el nivel inicial, excepto en la clase 4, el profesor incentiva a que el estudiante use la LE y no acuda a la traducción, a no ser que sea como un último recurso. Por ejemplo, en la clase 5 (ejemplo 36) la profesora intenta no usar la traducción.

(36)

AI2: huelga / <lengua= “portugués”> qué é isso? </lengua> <traducción= “¿qué es eso?”>

P: huelga / ¿nadie lo sabe? /

AI: (?)

P: no imaginad que es un protesto/ si están en / si están en huelga / ¿qué están haciendo? /

AI: protestando /

P: no <alargamiento/> / <acelerado> imaginaos que las personas están </acelerado> / <lento> descuenten <alargamiento/> tas / con <alargamiento/> </lento> / algo <acelerado> que pasa en su trabajo y que van a <frase\_cortada/> / <acelerado> imaginad que nosotros los profesores no estamos contentos con vosotros </acelerado> / venga / que vosotros os portáis ma <alargamiento/> l / y van a hacer huelga / ¿qué es? /

AI: <lengua= “portugués”> greve </lengua> <traducción= “huelga”> /

P: eso /

Clase 5 (Líneas 11-18)

En otros casos, como el del ejemplo 37, cuando los alumnos hablan en portugués, el docente pide directamente a los estudiantes que hablen en español.

(37)

P: muy bien / ¿líneas qué? /

AI1: líneas <lengua= “portugués”> oito </lengua> <traducción= “ocho”/> y nove /

P: en español /

AI1: ocho e nueve /

P: muy bien / <p> así está mejor </p> / la de / a pesar de estar muy delgada / <acelerado> no escuchaba los consejos de su madre </acelerado> /

Clase 3 (Líneas 142-146)

Sin embargo, a lo largo de la sesión de la clase 4 (ejemplo 38) se hace un uso mayoritario de la traducción directa.

(38)

P: ¿qué son sobres? // ¿qué son / sobres? /

AI: <lengua= “portugués”> envelopes </lengua> <traducción= “sobres”/> /

P: <lengua= “portugués”> envelopes </lengua> <traducción= “sobres”/> // sí /

[...]

P: el monedero ¿es? /

AI: <lengua= “portugués”> portamoedas </lengua> <traducción= “monedero ”/> /

P: <lengua= “portugués”> portamoedas </lengua> <traducción= “monedero ”/> /

Clase 4 (Líneas 246-248, 256-258)

En el nivel umbral, los emisores del DO también evitan la traducción e incentivan al alumno a usar el español, como se puede ver en el ejemplo 39, extraído de la clase 7:

(39)

P: ¿qué más? / ¿cómo <alargamiento/> llamáis // al medio de transporte / que anda por el sielo / que tiene puntos grandes? /

AI: balón <f> / balón de <lengua= “portugués”> ar quente </lengua> <traducción= “aire caliente”/> <f> /

P:<p> no <alargamiento/> </p> /¿cómo es eso? / <acelerado> eso es portuñol / dí ¿cómo es eso?

A</acelerado> /

Clase 7 (Líneas 61-63)

En este nivel, solo en la clase 8 (ejemplo 40) se hace uso de la traducción directa del portugués al español:

(40)

P: a algún lugar exótico y ¿qué es eso de busear? /

M: (()) /

E: <lengua= “portugués”> mergulho </lengua> <traducción= “buceo”/> /

P: pero quisás coja la mochila y <alargamiento/> ¿qué? / se va de viaje ¿cómo? /

[...]

P: ¿qué es un restaurante chino? /

AV: <lengua= “portugués”> chinês </lengua> <traducción= “chino”/> /

Clase 8 (Líneas 142-145, 187-188)

En el nivel avanzado, únicamente en un caso el docente recurre a la traducción directa del español al portugués (clase 11):

(41)

AI: <lengua= “portugués”> o que é que é informe? </lengua> <traducción= “¿qué significa la palabra informe?”/> /

P: el informe <alargamiento/> / un documento donde / informamos a alguien de algo <e:/> en portugués sería algo como / un <lengua= “portugués”> relatório </lengua> <traducción= “informe”/> / ¿sí? / (lapso= 02:22) <observación\_complementaria= “entran unas alumnas”/> / [...].

Clase 11 (Líneas 68-69)

Todos los profesores demuestran que dominan la clase y a los alumnos y reaccionan de forma natural y positiva a los imprevistos que van surgiendo a lo largo del desarrollo de la sesión. Así sucede durante las varias interrupciones que se producen en la clase 2 (ejemplo 42), primero por los alumnos que llegan tarde y después por la profesora de geografía. En el primer caso, la profesora llama la atención a los alumnos, pero no por ello crea un clima de desagrado o incómodo, y en el segundo caso se toma la interrupción como algo natural, incluso se comprueba que los alumnos han entendido el aviso que se les acaba de dar:

(42)

P: <acelerado> entonces / si no habéis tenido dificultades / ¿por qué ahora no conseguíais explicarme esto? </acelerado> // vamos a ver / esto <alargamiento/> / es la formación de los gerundios / <lento> regulares </lento> / de los verbos regulares / pero hay otros que no son regulares? / y esos los tenéis en la ficha / aquí en este lado / tenéis que mirar la ficha / ¿sí? / ¿sí <alargamiento/>? / ¿qué pas <palabra\_cortada/> / qué pasa / ahora? / (lapso= 00:59) / <observación\_complementaria= “la profesora de geografía interrumpe para dar un aviso a los alumnos”/> / ¿ya está? / ¿ya lo habéis apuntado? / ¿sí? / bueno / <f> a ver </f> / entonces / <p> aquí en el dos / en el ejercicio dos </p> / de la ficha / tenéis / algunos verbos irregulares / <p> algunos gerundios irregulares / teníais que poner ahí / los gerundios / correspondientes a los verbos que tenéis ahí </p> / y ¿dónde los ibais a buscar? / pues en las frases que tenéis arriba / ¿sí? / tenéis que mirar la ficha / ¿quién quiere empezar? /

Clase 2 (Línea 212)

También observamos la preocupación casi constante del docente porque los alumnos sigan la clase e, incluso, existe una preocupación individual con algunos alumnos específicos.

(43)

P: ¡bie <alargamiento/> n! // a ver // las lecciones de hoy //son las <p> núme <alargamiento/> ro <alargamiento/> </p> / es la número setenta y siete </f> ¿verdad? </f> / ¿y el sumario? </f> ¿a ver? </f> / ¿estáis listos? /

AI: sí <alargamiento/> /

P: <p> C </p> / <pp> ¿estás? </pp> / <observación\_complementaria= “un alumno levanta la mano”/> ¿sí? /

AI: (?)

P: sí / <pp> escríbelo ahí </pp> // el sumario de hoy / <f> los /alimentos </f> // los alimentos // <p> estoy dictando el sumario / N </p> // <lento> los alimentos </lento> // y <alargamiento/> // <acelerado> repaso del verbo gustar </acelerado> / repaso // del verbo // gustar // <f> ¿ya está? </f> /

AI1: sí <alargamiento/> /

Clase 1 (Líneas 16-21)

La relación entre el docente y el discente, en todos los niveles analizados, es bastante positiva. Ahora bien, como ya hemos apuntado antes, en el nivel inicial y umbral, el profesor acaba por imponer más veces su autoridad que en el nivel avanzado.



Con respecto al uso que hacen los docentes de los materiales en clase, como ya hemos dicho anteriormente al tratar este tema, la mayor parte trabajan con fichas creadas por ellos mismos y usan el libro como un material de apoyo, principalmente para poner audiciones y para hacer ejercicios.

El material audiovisual no es muy utilizado, sobre todo en el nivel inicial, pero cuando se usa se hace de la forma correcta y se adecua tanto al tema de la clase y los contenidos como a los intereses de los estudiantes.

Las actividades son un instrumento habitual y de uso común en todas las sesiones analizadas. Por lo general, son actividades de carácter interactivo, excepto cuando se trata de ejercicios estructurales, que suelen estar en los manuales, como ocurre en las clases 4, 8 y 11.

Todos los informantes coinciden en la preferencia por el uso de una metodología de corte comunicativo, aunque reconocen que la mayor parte de ejercicios de consolidación hechos en clase tienen un carácter más tradicional. Sin embargo, en todos los niveles el docente intenta combinar ambas tendencias; así ocurre en el nivel inicial en la clase 5 (ejemplo 44), en las actividades introductorias de las clases 8 (ejemplo 45) y 10 del nivel umbral o en la clase 12 (ejemplo 46).

(44)

P: (()) / (()) / estáis de vacaciones / os vais a levantar / <acelerado> <p> vais a hacer una rueda </p> </acelerado> / levantando /// <observación\_complementaria = “los alumnos se ponen en pie en círculo”> /// pues el juego es <alargamiento/> /// quien no coja / <p> en primer lugar </p> / quien no coja / esta pelota de papel / quien no coja /que sale / que va a salir /que va a salir del juego / el objetivo es terminar esto / con una persona solo / <acelerado> y ¿qué tenéis que hacer? </acelerado/> / os voy a dar cinco segundos / cuando diga estop / quien tenga la pelota <frase\_cortada/> /

AI: pierde /

P: no / no / no / quien tenga la pelota / ¿qué tiene que hacer? / tiene que dar un consejo / a / a los compañeros para las vacaciones /

Clase 5 (Líneas 356-358)



(45)

P: e <alargamiento/> so / <acelerado> <pp> tiempo de vacaciones </pp> / estamos casi de vacaciones </acelerado> / bueno entonces / ahora / antes de empezarnos / vamos a hacer aquí un pequeño ejersisio / cada uno tiene que / mirar el cartel / <acelerado> <p> como hablamos en ocasiones </p> </acelerado> / vamos a mirar el cartel que tenemos aquí / y <alargamiento/> / vamos <frase\_cortada/> / (lapso= 01:29) / cada uno tiene que mirar este cartel <frase\_cortada/> / bueno / <acelerado> eso es una pequeña uni <palabra\_cortada/> uni <frase\_cortada> actividad para empezar los <alargamiento/> / esta parte </acelerado> / bueno / cada uno / <p> tenéis ahí varias palabras </p> / cada uno <acelerado> tiene que mirar el cartel (?) </acelerado> /

AI: ¿tiene qué? /

P: <f> y después </f> / <e:/> / vamos / intentar <acelerado> (?) las palabritas </acelerado> <f> sin mirar </f> / la página / vamos a ve <alargamiento/> r / a un vistazo / y vamos <acelerado> yo voy a preguntar algunas palabritas que tenéis aquí / <p> pero sin mirar la hoja </p> </acelerado> <eeeh/> / bueno tenéis que leerlo / ahora / vamos a leerlo bien todas las palabritas / y después vamos a poner así / la hoja / y yo voy a preguntar / <acelerado> y vamos a ver </alargamiento> quién tiene imaginación o quién sabe algunas de las pala <palabra\_cortada/> / algunas de las palabritas que están aquí </acelerado> / vale / <f> es casi como que un juego <e:/> de memoria <alargamiento /> para ver si sabéis / <acelerado> las palabras que tenéis aquí para relacionar con la temática que vamos a (?) </acelerado> /¿vale? / <f> un minuto / nada más </f> / (lapso= 01:14) /bien está / <acelerado> un minuto </acelerado> / vamos todos a poner / <lento> la hoja </lento> / sin mirar la hoja/ <acelerado> yo voy a preguntar al azar </acelerado> / algunas / palabritas / que están aquí / <p> e <alargamiento/> n este cartel </p>/// A / vamos /

Clase 8 (Líneas 24-26)

(46)

P: adiós claro / ¿qué más? // besitos / luego nos vemos /// bueno chicos ¿qué vamos a hacer ahora? / yo os voy a distribuir una <alargamiento/>s invitaciones / que vais a preparar // para <e:/> luego / realizar <e:/> diálogos ¿vale? / <acelerado> cada dos van a tener las mismas invitaciones / tenéis que preparar más o menos lo que vais a decir tampoco tenéis que preparar tanto </acelerado> // ahora os explico / cuando distribuya todo / vosotros tenéis una<alargamiento/> parte de <alargamiento/> las indicaciones vuestras / quienes sois / y si estás llamando o contentando al teléfono / en la instrucciones tenéis algo / si estás llamando / dice por quién vais a preguntar / <f> bueno chicos </f> / <acelerado> voy a explicar todo / porque me he liado ahí un poco con la explicación </acelerado> / [...]

Clase 12 (Línea 259)

### 6.2.2. EL RECEPTOR DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

Como ya ha sido indicado a lo largo del segundo apartado del capítulo cuatro de esta tesis, el receptor del discurso oral del docente portugués de E/LE es el propio alumno. Así pues, en este apartado del capítulo que nos ocupa, para la presentación de los resultados del análisis del receptor del discurso oral del docente portugués en las clases de E/LE, tenemos en cuenta los siguientes factores relacionados con el alumno<sup>171</sup>:

- La edad.
- La actitud y la motivación hacia el aprendizaje.
- La personalidad.
- La interacción o dinámica de grupo.
- El nivel de conocimientos lingüísticos.
- El uso de la L1 y de la L2/LE en clase.


La edad de los alumnos de 7º curso (nivel inicial) es de entre 12 y 13 años (12 la mayoría). En 8º los estudiantes tienen 13 años y en el 9º tienen 14 (nivel umbral) y en el 11º y 12º curso (nivel avanzado) la edad de los dicentes oscila entre los 16 y los 17 años.

La actitud del receptor respecto a la materia o a las actividades que se desarrollan en clase, en general, es positiva. Solo hemos encontrado algún comentario negativo sobre la materia en una ocasión en el nivel inicial (clase 5) y otra en el avanzado (clase 13). En estos dos casos los alumnos aluden a la dificultad de algún contenido gramatical. En el nivel inicial, tras el comentario de la profesora de que la materia que se va a dar es fácil, el alumno dice lo contrario. En el avanzado, una alumna alude a la complicación de los comparativos. De cualquier modo, en ambas situaciones, los docentes contrarrestan el efecto de los comentarios de los estudiantes asegurando lo contrario e intentando dar ánimo.

---

<sup>171</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.2.2. que trata sobre el receptor del discurso oral del docente de lenguas segundas y extranjeras.

(47)

P: (()) /// A / para aquí /// <p> ven para aquí </p> / (lapso = 01:18) / pues venga <f> ¿ya está? </f> /// pues ¿qué nos falta? / lo que os falta es <lento> pan comido </lento> /

AI: pan comido /

P: es muy fácil / lo vamos a trabajar <frase\_cortada> /

AI4: <lengua= “portugués”> na última clase la profesora dise </lengua> <traducción= “en la última clase la profesora dijo”> / lo mismo / lo mismo /

P: ¿y no era? /

AI4: no /

P: ¿qué era? /

AI4: era muy muy <frase\_cortada/> /

P: no <alargamiento/> / que los pasados he dicho que era un poco / difícil / pero es <palabra\_cortada> / esto no / [...]

Clase 5 (Líneas 53-61)

(48)

P: sí / a nosotros nos nos <e:/> nos trae un poco la confusión / [...] y es igual eso es igual de fácil // hacerlo ¿sí? pero en fin /

AI: pero y esa frase mi amigo es igual de trabajador que tú /

P: sí /

AI: es más complicado /

P: es más complicado / no / es fácil es fácil / ya lo visteis /

Clase 13 (Líneas 439-443)

La actitud positiva del alumno en clase se puede observar cuando este comete errores y, en lugar de enfadarse o inhibirse, se ríe y se corrige. Un ejemplo que ilustra lo que acabamos de exponer lo encontramos en el nivel inicial en la clase 3 (ejemplo 49).

(49)

P: <admiración> los patalones / ¿qué es eso? </admiración> /

D: son <lengua= “portugués”> calças </lengua> <traducción= “pantalones”> /

AI2: <entre\_risas> pantalones </entre\_risas> /

P: <f> sin tilde </f> / e <alargamiento/> so / vale /

D: (()) /

P: <admiración> <f> ¿la sándia? </admiración> </f> /

AV: <risas/> /

Clase 3 (Líneas 14-20)

La participación voluntaria del alumno en clase suele combinarse con la participación dirigida por el profesor. Únicamente en un caso, en la clase 4 del nivel

inicial, la mayor parte de las intervenciones de los discentes responden a la petición del docente.

En el nivel inicial, la participación dirigida de los estudiantes, en la que el profesor decide quién ha de responder a sus peticiones, suele coincidir con los momentos de corrección de ejercicios. En el nivel umbral, y también en el avanzado, los estudiantes se muestran participativos y motivados. Esto se puede observar, por ejemplo, cuando en las actividades de introducción a la clase la profesora hace preguntas en general y responden varios alumnos a la vez. Así ocurre en la sesión 7 del nivel umbral (ejemplo 50) y en la 12 del nivel avanzado (ejemplo 51).

(50)

P: podemos viajar ¿en? /

AV: en coche /

AI1: en moto /

P: en avión /

AI1: a caballo /

AI2: a pie /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

AI3: bisí /

AI4: coche /

[...]

Clase 7 (Líneas 27-35)

(51)

P: bueno / entonces la lección / <pp> uy voy a borrar esto </pp> / la noventa y <alargamiento/> cuatro / y hoy es ¿qué día? /

AI1: vernes /

AI2: mercoles /

AI3: miércoles /

P: miércoles // sí <alargamiento/> /// bueno / día / veintisiete ¿no? ¿de qué? /

AV: mayo /

Clase12 (Líneas 20-25)

Sin embargo, cuando se trata de la lectura o de la corrección de ejercicios, la participación de los alumnos del nivel umbral, a semejanza de lo que ocurre en el nivel inicial, es más restringida y el profesor es quien dirige las respuestas. Así lo podemos ver en el ejemplo que exponemos a continuación:

(52)


P: A haces la segunda / T haces la tercera y J la cuarta /

A: quizás llegamos antes (?) /


[...]

P: eso / (()) /// cuatro MR /


MR: a lo mejor vamos este verano a tu pueblo /

P: (()) /// seguimos ¿quién quiere haser la número sinco? / L /


L: quizás haga (?) /

P: (()) // seis para hacer el número seis A /

A: probablemente vendrá /

P: (()) // bien seguramente / M /

M: seguramente podrá /

P: (()) // siguiente <e:/> B /

B: haga /

Clase 8 (Líneas 181-182,191-200)

La situación que acaba de ser descrita para el nivel umbral también es característica del nivel avanzado. Así, en la clase 13 (ejemplo 53) la profesora es la que establece, a lo largo de un ejercicio de lectura, los turnos de participación.

(53)

P: bueno / vale / <acelerado> entonces vamos a leer ahí alguna información sobre esa señora </acelerado> / ¿quién quiere leer? /

AI: yo /

P: tantos / voy a <acelerado> <p> aprovechar los que pidieron para ir a escribir el sumario primero / C después D / más o menos un párrafo cada una / y luego / CL y S para terminar </acelerado> </p> / ¿sí? venga /

AI: ¿puedo empear? /

Clase 13 (Líneas 55-58)

Solo hemos encontrado un caso en el nivel umbral (clase 9), al igual que ocurre en el nivel inicial, en el que el establecimiento de turnos de participación de los alumnos es siempre guiado. Esto se debe a que se trata de una clase de evaluación de la expresión oral de los alumnos.

En todas las sesiones de todos los niveles analizados, incluso en aquellas cuya metodología tiene un cariz más tradicional, se mantiene un ambiente bastante distendido en clase. De hecho, en todos los niveles y en todas las clases, el profesor tiene que

empeñarse en mandar callar varias veces a los alumnos y llamarles la atención de un modo incluso severo. Esto se observa con mayor frecuencia en el nivel inicial y en el umbral; sin embargo, no es muy común en el avanzado.



La personalidad que muestran los alumnos en el aula, en todos los niveles, es muy similar, pues no hay grandes diferencias en el comportamiento y en la manera de trabajar de los estudiantes. Según las informaciones de los docentes, se trata de estudiantes activos y participativos y que están acostumbrados al trabajo en grupos o parejas.

No hemos encontrado alumnos rebeldes, demasiado inseguros o cerrados, aunque, en casos específicos y en todos los niveles, sí se identifica a algún estudiante hiperactivo, problemático o con alguna deficiencia.

En el nivel inicial y en el avanzado, hay dos grupos de alumnos, uno en cada nivel, en general más retraídos. No obstante, en estos casos, los docentes hicieron un esfuerzo mayor para incentivar a la participación y los discentes respondieron positivamente a este estímulo.

En el nivel inicial, en todas las sesiones, los estudiantes hacen individualmente los ejercicios de las fichas preparadas por el docente o del libro. En tres sesiones de las analizadas (clases 1, 2 y 5), además del trabajo individual, se hace una actividad en la que un alumno sale al centro de la clase y hace mímica o habla para el resto de colegas, quienes tienen que responder a sus propuestas. Así, en la clase 5 un alumno tiene que dar un consejo para las vacaciones a otro compañero, como podemos ver en el siguiente ejemplo.

(54)

P:  /  / estáis de vacaciones / os vais a levantar / <acelerado> <p> vais a hacer una rueda </p> </acelerado> / levantando /// <observación\_complementaria = “los alumnos se ponen en pie en círculo”> /// pues el juego es <alargamiento> /// quien no coja / <p> en primer lugar </p> / quien no coja / esta pelota de papel / quien no coja / que sale / que va a salir / que va a salir del juego / el objetivo es terminar esto / con una persona solo / <acelerado> y ¿qué tenéis que hacer? </acelerado> / os voy a dar cinco segundos / cuando diga estop / quien tenga la pelota <frase\_cortada> /

AI: pierde /

Clase 5 (Líneas 356-357)

Solo en una sesión del nivel inicial se trabaja individualmente durante toda la clase y, en la sesión 3, además del trabajo individual, se hace la corrección de un ejercicio realizado en grupos.

En el nivel umbral, en cuatro sesiones (7, 8, 9 y 10), se trabaja de forma individual a lo largo de toda la clase. De estas cuatro sesiones únicamente en la 8 (ejemplo 55), además del trabajo individual, se hace un ejercicio en parejas y una actividad que implica al resto de los colegas.

(55)

P: la conjetura es cuando intentamos haser algunas posibilidades / entonses cuando intentamos haser eso / utilizamos estas expresiones ¿vale? / ¿hay dudas? ¿seguro? ¿no hay dudas? / seguimos entonces / tenemos las expresiones y vamos a construir frases / estoy en el ejersisio de la página noventa y siete / vamos a hacerlo / podéis hacerlo en parejas / a ver tenéis <f> tres minutos para hacerlo / es suficiente </f> (lapso= 05: 46) / para hacer la primera ¿quién quiere hacer la primera? /

[...]

P: ahora / cada uno / tiene que escoger una palabra / una / y tiene que intentar presentar aquí con mímica /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: uno de cada vez / vamos / F / si lo saben mano al aire / no pueden hablar todos al mismo tiempo /

Clase 8 (Líneas 179, 296-298)

En este nivel, solo hay un caso en el que la clase consiste en la realización de una actividad por grupos y en su corrección (clase 6):

(56)

P: [...] pero vamos a hacer en grupo / <acelerado> <pp> vamos a hacer el trabajo en grupo </acelerado> </pp> / voy a repartir noticias / y vosotros vais a leerlas y presentarlas / a vuestros compañeros // como no quiero mucho lío / <f> he hecho yo </f> / <acelerado> <p> los grupos </acelerado> </p> / entonces E y V os vais a quedar con H y A // podéis juntaros / júntate con V E y A / <f> un grupo </f> / segundo grupo / segundo grupo / <shi/> / C y D / y S / tú te vas con D y R / <p> anda </p> / AR y DN / DN / PC y DNP / y DA G y F / <observación\_complementaria= “los alumnos se reúnen por grupos”/> /// daos prisa /// silencio / <shi/> <shi/> / bueno / os recuerdo /// os recuerdo varias cosas /// para que los trabajos de grupo funcionen / ¿qué tenemos que hacer? /

Clase 6 (Línea 58)

En el nivel avanzado, en todas las sesiones analizadas, los alumnos trabajan individualmente, pero en dos de ellas, además, lo hacen en parejas (clases 11 y 12).

En general, según los datos que acabamos de exponer, los estudiantes están más acostumbrados a trabajar individualmente o en parejas que en grupos. No obstante, la interacción profesor-alumno o alumno-alumno no se ve afectada, hecho que puede ser constatado en la continua participación de los alumnos a lo largo de las actividades introductorias. Un ejemplo que ilustra esta situación es lo que ocurre en la sesión 10 (ejemplo 57), donde los discentes, a pesar de hacer los ejercicios que manda la profesora de manera individual, están siempre participando e interviniendo a lo largo de la clase.

(57)

P: entonces ¿cuál será el tema de la clase? /

AI: salud sana /

P: salud sana ¿y cuerpo? /

AI1: salud sana en corpe sano /

AI2: alma sana /

AI3: cuerpo sano /

AI4: alma sana en cuerpo sano /

P: alma sana en cuerpo sano / <p> sí señora </p> / entonces / la semana pasada vimos <e:/> (?) / vimos también / <f> ¿qué más? / ¿quién se acuerda? </f> // la última clase / <acelerado> el miércoles pasado </acelerado> /

AI: higiene /

P: higiene /

AI: corporal /

P: sí / higiene corporal /¿y? /

AI: expresiones con la hora /

P: <f> expresiones </f> / <acelerado> muy bien / [...] a ver la imagen de C /

AI: (?)

P: ¿te llamas C? // <acelerado> eres un chico no te puedes llamar C </acelerado> / C / a ver aquí /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

C: está enfermo /

P: está enfermo / ¿cómo está su cara? /

C: amarela /

AI1: amarila /

AI2: pálida /

Clase 10 (Líneas 22-43)



En cuanto al nivel de conocimientos lingüísticos de los estudiantes, tenemos que señalar que todos los grupos se atienen a los niveles recomendados por los planes curriculares de la escuela y del Ministerio de Educación portugués. No hay ningún caso en el que el docente haya sentido la necesidad de bajar o subir el nivel con respecto a los documentos mencionados. Según lo que hemos observado, podemos decir que los alumnos son capaces de seguir el discurso del profesor, por lo que creemos que no hay problemas a nivel del entendimiento general de la lengua.

Es cierto que hay una gran diferencia entre el uso de la lengua que hace el alumno en el nivel inicial y umbral y el que hace en el nivel avanzado, lo que demuestra la evolución en el conocimiento de la LE. No obstante, el hecho de que el discurso mayoritario del docente sea en español y de que, de forma regular, el profesor incentive a la utilización de la lengua extranjera en clase ayuda notablemente a mejorar el aprendizaje y el uso de la lengua por parte del estudiante. Así pues, los alumnos son incentivados a utilizar el español y, de hecho, lo utilizan de forma bastante regular para comunicarse con el profesor en sala de aula e incluso fuera de ella. De modo general, en casi todos los centros visitados, cuando algún alumno se encuentra con el profesor por los pasillos de la escuela le gusta saludarlo o decirle algo en español, a pesar de que en el nivel inicial sea la primera vez que se estudia el idioma.

### 6.2.3. EL CANAL Y EL CÓDIGO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

El canal, según lo definimos en el del capítulo cuarto de esta tesis (apartado 4.2.3), es el medio a través del que se transmite la información o por el que circula el mensaje. Entendido así, en las clases de E/LE analizadas, el canal del mensaje es tanto el oral como el escrito y las vías por las que circula el mensaje son naturales y artificiales.

El canal escrito se utiliza en todas las sesiones analizadas en la redacción del sumario. Solo hemos encontrado un caso en el nivel inicial (clase 1), otro en el umbral (clase 8) y dos en el avanzado (clases 12 y 13) donde, además del canal escrito, también se usa el oral. En estas ocasiones el docente dicta el sumario al mismo tiempo que lo escribe en la pizarra o se lo dicta a un alumno, que es quien lo escribe. Un ejemplo de lo que acabamos de exponer es el de la clase 1 (ejemplo 58).

(58)

P: [...] ¿estáis listos? /

AI: sí <alargamiento/> /

P: <p> C </p> / <pp> ¿estás? </pp> / <observación\_complementaria= “un alumno levanta la mano”/> ¿sí? /

AI: (?)

P: sí / <pp> escríbelo ahí </pp> // el sumario de hoy / <f> los / alimentos </f> // los alimentos // <p> estoy dictando el sumario / N </p> // <lento> los alimentos </lento> // y <alargamiento/> // <acelerado> repaso del verbo gustar </acelerado> / repaso // del verbo // gustar // [...]

Clase 1 (Líneas 16-20)

En las explicaciones docentes sobre los contenidos gramaticales se hace uso del canal oral y del escrito. Normalmente, se utiliza la pizarra como apoyo para escribir las oraciones que sirven como base para la explicación oral. Solo en una clase en el nivel umbral (clase 8) y otra en el nivel avanzado (clase 11) las explicaciones gramaticales de los docentes son orales, lo que se debe a que se trata de explicaciones que consisten en la lectura de los cuadros gramaticales que aparecen en los libros de texto.

La explicación o exposición del contenido funcional se hace oralmente con recurso al soporte escrito, como podemos ver en el ejemplo que presentamos a continuación, donde el soporte escrito es la proyección que hace el profesor utilizando el ordenador (clase 12):

(59)

P: bueno / bien / <e:/> / vamos a ver / hubo un problema con las fotocopias / ¿sí? / que tenía preparadas / para el día de hoy / <p> [...] / <acelerado/> vamos a leer las frases y a ver si me conseguís decir / <e:/> </acelerado> de qué trata / o de que tratan esas frases ¿vale? /// bueno ¿conseguís ver? es que la imagen está un poco <alargamiento/> //

AI: no no problema /

P: moviéndose / <acelerado> <p> pero creo es un problema que está ahí / que está<alargamiento/> / susediendo / algo ahí con el <frase\_cortada/> / pero no pasa nada</acelerado> </p> / bueno tenéis aquí frases / si las leemos C por favor ¿consegues leer de ahí desde ahí? / ¿consegues? /

Clase 12 (Líneas 30-32)

Cuando se trata de contenido léxico, la explicación es siempre oral, recurriendo a la definición o a la traducción de la palabra (ejemplos 60 y 61).

(60)

P: ¿qué son sobres? // ¿qué son / sobres? /

AI: <lengua= “portugués”> envelopes </lengua> <traducción= “sobres”/> /

P: <lengua= “portugués”> envelopes </lengua> <traducción= “sobres”/> // sí /

Clase 4 (Líneas 244-248)

(61)

P: un espárrago / un espárrago es una verdura / <shi/> / que se puede comer / que en Portugal no se come mucho pero en España sí / es verde / es largo / <acelerado> verde o blanco / depende </acelerado> / es largo y se encuentra / por ejemplo / <acelerado> se vende / por ejemplo </acelerado> / en latas / o en botes también / es largo /

Clase 6 (Línea 241)

Por lo que se refiere a la realización de ejercicios del libro o de fichas de los alumnos, en el nivel inicial, en dos casos, los ejercicios son siempre escritos (clases 1 y 2) y solo en una situación se hacen tanto por escrito como oralmente (clase 4). En el nivel umbral, en casi todas las clases analizadas, los ejercicios se hacen tanto oralmente como por escrito y en un único momento se hacen exclusivamente por escrito (clase 8). Finalmente, en el nivel avanzado, también se combina la realización oral y escrita de ejercicios, excepto en la sesión 10, donde la práctica de los ejercicios es oral.

Cuando los ejercicios se realizan oralmente, la corrección de los mismos también es oral; en cambio, cuando se hacen por escrito, se suele combinar la corrección oral con la escrita. A este respecto, en el nivel inicial, siempre encontramos la corrección oral junto con la escrita, pero practicada de formas diferentes. En las sesiones 1, 2 y 5, la corrección es oral y solo si es necesario se escribe la respuesta en la pizarra, para ayudar o aclarar la comprensión. En las sesiones 3 y 4, algunos ejercicios se corrigen escribiendo el alumno las respuestas en la pizarra.

En el nivel umbral, normalmente encontramos la corrección oral y, si es necesario, se usa la pizarra para aclaraciones (clases 6, 7 y 10). En las clases 8 y 10, se corrige en la pizarra y el profesor repite oralmente lo que se ha escrito.

En el nivel avanzado, predomina a la corrección oral, con el recurso a la pizarra, en caso necesario (clases 11, 12 y 13).

Las actividades de los alumnos en grupos pueden ser escritas (clase 6) u orales (clase 5). Normalmente, las actividades de aplicación son escritas, mientras que las de presentación o introducción a la clase y al tema o el contenido de la misma son orales, como podemos ver en el ejemplo que transcribimos a continuación:

(62)

P: bueno / quiero que os fijéis en la imagen // ¿qué veis? /

AI1: **gimnasia** /

AI2: **correr** /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: bueno entonces eso nos habla de una vida ¿cómo? /

AV: sana /

P: entonces ¿cuál será el tema de la clase? /

AI: salud sana /

P: salud sana ¿y cuerpo? /

AI1: **salud sana en corpe sano** /

AI2: **alma sana** /

AI3: **cuerpo sano** /

AI4: **alma sana en cuerpo sano** /

P: alma sana en cuerpo sano / <p> sí señora </p> / entonces / la semana pasada vimos <e:/> (?) / vimos también / <f> ¿qué más? / ¿quién se acuerda? </f> // la última clase / <acelerado> el miércoles pasado </acelerado> /

AI: higiene /

P: higiene /

AI: corporal /

P: sí / higiene corporal ¿y? /

AI: expresiones con la hora /

P: <f> expresiones </f> / <acelerado> muy bien / expresiones relacionadas con las horas </acelerado> / vamos a ver / ese primero / entonces vemos que el señor / pues está / <lento> un poco gordo </lento> / a ver la imagen be C /

Clase 10 (Líneas 16-35)

Las dudas de los estudiantes, las respuestas a sus preguntas y, en general, la comunicación e interacción profesor-alumno y alumno-alumno en clase es siempre oral.

Los medios más utilizados para la transmisión del mensaje en el aula son el libro de texto, las fichas de trabajo presentadas por el docente, el ordenador, el Cd y la pizarra. El libro de texto se usa en dos sesiones en el nivel inicial, en dos en el umbral y en otras dos en el avanzado. Las fichas de trabajo, elaboradas o adaptadas por el profesor, son empleadas en tres casos en el nivel inicial, tres en el umbral y uno en el avanzado. El ordenador se utiliza en dos ocasiones, una en el nivel umbral, para proyectar un PowerPoint con los resultados de la corrección de un ejercicio de clase, y otra en el nivel avanzado, para proyectar algunos anuncios de televisión. El Cd sirve, en dos momentos en el nivel umbral, para hacer una actividad de comprensión oral y, por

último, la pizarra tradicional es un medio al que se recurre de forma constante en todas las sesiones de las transcripciones analizadas.

El código, según lo definimos en el capítulo cuarto de esta tesis (apartado 4.2.3), es el conjunto de signos y de reglas o instrucciones que proporcionan los medios necesarios para crear mensajes. Así pues, el código que se usa para la transmisión del mensaje en el discurso oral del profesor portugués de E/LE en los niveles analizados es el verbal y el no verbal. En estos códigos se apoya todo el discurso del docente y también del discente, por este motivo, presentamos los resultados del análisis del mensaje y de la comunicación verbal y del mensaje y de la comunicación no verbal en los apartados 6.3. y 6.4. de este capítulo.

### 6.3. EL MENSAJE Y LA COMUNICACIÓN VERBAL EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

En la presentación de los resultados del análisis del mensaje y la comunicación verbal de esta investigación nos basamos en la información aportada a lo largo del cuarto capítulo y consideramos, en primer lugar, la estructura de la clase y la presentación de la información, en segundo lugar, los parámetros que tienen que ver la interacción. En tercer lugar nos referimos a las estrategias discursivas y, finalmente, aludimos a la adecuación, la cohesión y la coherencia.

En el subapartado 6.3.1. observamos los diferentes momentos o fases de las sesiones de enseñanza/aprendizaje de E/LE que forman parte de nuestro corpus, así como el tipo de información que se presenta y la manera en que esta información se expone en el aula. Para ello, hacemos la distinción entre dos bloques: la estructura de la clase de E/LE, dentro del contexto de la enseñanza básica y secundaria portuguesa, y los modos de presentar la información.

En el análisis de la estructura de la clase nos atenemos a algunas de las apreciaciones hechas en el tercer capítulo de esta tesis y, por lo general, tomamos como base las consideraciones expuestas a lo largo del cuarto capítulo.

En el subapartado 6.3.2. presentamos los resultados de los análisis sobre la interacción en el DO del docente portugués de E/LE; para ello nos basamos en las aportaciones hechas a lo largo del cuarto capítulo de esta tesis (apartado 4.3.3.) y, partiendo de las recomendaciones de Richards y Lockart (1998) y de Cestero (2005),

nos centramos en los siguientes aspectos: cooperación, cortesía, zona de acción del profesor y agrupamientos. También, atendiendo a la estructura de la interacción, tenemos en cuenta los turnos y los actos de habla.

Por lo que respecta a la cooperación, observamos si se mantiene o no el sistema de turnos y si se respetan o no las máximas conversacionales de Grice (1975).

En relación a la cortesía, nos fijamos en el tipo y el uso que se hace de las fórmulas de tratamiento, en las reglas de comportamiento y de ayuda propuestas por Richards y Lockart (1998: 131-134) y en el cumplimiento de las máximas de tacto, aprobación, acuerdo, fáticas, de generosidad, de modestia y de solidaridad de Grice (1975).

En cuanto a la zona de acción docente, nos fijamos en si el profesor se dirige a la clase en general o si particulariza en algún alumno en concreto.

Con respecto a los agrupamientos, consideramos el tipo de actividades individuales, en parejas, en grupos, etc.

Finalmente, analizamos los turnos (alternancia, solapamientos, interrupción, turnos de apoyo y turnos de habla) y los actos de habla.

En el subapartado 6.3.3., para el análisis de las estrategias discursivas del DO del docente portugués de E/LE, tenemos en cuenta las definiciones propuestas por autores como Cros (1990), Richards, Platt y Platt (1997) y Vilà i Santasusana (2005a) y nos atenemos a las clasificaciones que nos ofrecen Vázquez (2001), Cros (2003) y Vilà i Santasusana (2005a)<sup>172</sup>. Así, entre las estrategias discursivas observamos las de argumentación (aproximación y distanciación) y las de explicación (hacen explícita la estructura del discurso, contextualizan el discurso y regulan la información). Entre las estrategias que regulan la información distinguimos las preguntas, la reiteración, el contraste, la explicación argumentativa, el ejemplo, la aclaración, el resumen y el sumario.

Por lo que respecta a las preguntas, nos centramos en las consideraciones de Salaberri (1999b) y de Cestero (2001) y diferenciamos, por un lado, las preguntas que requieren respuesta, relacionadas con el tipo de discurso científico (expositivas o referenciales y de confirmación o comprobación de la comprensión) y no relacionadas con el tipo de discurso científico (confirmativas simples, de organización y estructuración de la clase, de desarrollo, accidentales y de petición de aclaración) y, por

---

<sup>172</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.3.4., que trata sobre las estrategias discursivas en el discurso oral del docente de lenguas segundas y extranjeras.

otro lado, las preguntas que no requieren respuesta, que resaltan la información, tópicos o subtópicos y preguntas retóricas.

En lo relativo a la reiteración, nos atenemos a las propuestas de Salaberri (1999b) y de Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001a) y analizamos la reiteración reformulativa, de insistencia y textual.

En el contraste nos acogemos a Ortega Olivares (2001b) y observamos los elementos de los que consta, las marcas que lo introducen y el tipo de información que presenta.

En la explicación argumentativa seguimos las consideraciones de Ortega Olivares (2001c) y Cros (2003) y prestamos atención a la medida en que el docente recurre a la argumentación o a la explicación a lo largo del desarrollo de sus clases.

En el ejemplo seguimos el esquema de Ortega Olivares (2001d) y estudiamos sus funciones y el tipo de información que introducen.

En el análisis de la aclaración diferenciamos entre la aclaración en incisos y la aclaración fuera de incisos y consideramos el tipo de información que proporciona, así como las funciones que desempeña. Para este análisis seguimos las orientaciones de Ortega y Labarta (2001b).

En el resumen y el sumario analizamos sus tipos y la información que presentan, siguiendo las indicaciones de Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c).

El subapartado 6.3.4., lo dedicamos a la adecuación, la cohesión y la coherencia. En la adecuación nos apoyamos en el esquema propuesto por Calsamiglia y Tusón (2008: 315-326)<sup>173</sup> y nos fijamos en los aspectos relacionados con el receptor, el modo o canal, el campo, el tenor personal, el tenor interpersonal, el tenor funcional y el registro.

En las consideraciones sobre la coherencia y la cohesión nos atenemos a lo expuesto en el cuarto capítulo de la tesis y, por un lado, estudiamos la coherencia atendiendo a la lógica, a la construcción del discurso y a la distribución y selección de la información. Por otro lado, tenemos en cuenta la coherencia local, global y pragmática. En relación a la cohesión nos fijamos en la organización del discurso, la relación y el encadenamiento entre las partes y el uso de estrategias o elementos verbales que ayudan a la recepción, construcción y comprensión del mensaje.

---

<sup>173</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.3.2.

### 6.3.1. LA ESTRUCTURA DE LA CLASE Y LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La exposición de los resultados del análisis sobre la estructura de la clase y la presentación de la información en el discurso oral del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria, está dividida en dos subapartados. El primero trata sobre la estructura de la clase y el segundo sobre la presentación de la información.

En el análisis de la estructura de la clase partimos de la distinción de las fases siguientes: preámbulo, introducción, desarrollo y cierre de la clase. Por lo que se refiere al preámbulo, observamos si se produce o no y, si se produce, de qué tipo se trata, cómo se realiza, la función que desempeña y su duración. En la introducción, nos fijamos en los objetivos que cumple, el tipo y el modo de introducción, así como en la duración de esta parte y la interacción entre profesor-alumno o alumno-alumno. En el desarrollo tenemos en cuenta cómo está estructurado, el uso y el tratamiento que hace el docente de las actividades y de los contenidos, la interacción y el tiempo de duración del desarrollo. Finalmente, en el cierre, además de la interacción y el tiempo de duración, nos detenemos en el objetivo al que obedece, las estrategias utilizadas, el tipo de despedida y si existe o no una interacción previa al cierre.

En el análisis sobre la presentación de la información observamos el tipo de información que caracteriza cada una de las sesiones de enseñanza/aprendizaje que forman parte de nuestro corpus de análisis, el modo en que esta se presenta, los contenidos a los que se refiere la información presentada y el grado de interacción en cada uno de los tipos de información. Específicamente, por lo que se refiere al tipo de información presentado en las clases analizadas, tenemos en cuenta la información básica, la básica particular, la información de fondo, la parentética, la resaltada, la conclusiva, la evaluada, la secundaria y la de carácter interactivo.



### 6.3.1.1. LA ESTRUCTURA DE LA CLASE

#### Preámbulo

En todas las clases de los niveles umbral y avanzado hay una parte dedicada al preámbulo antes de la introducción a la clase. Se trata de una parte cuya duración es bastante reducida. En el nivel inicial y umbral, nunca llega a los tres minutos, mientras que, en el nivel avanzado, es de un minuto.

En el nivel inicial, la duración del preámbulo ocupa un porcentaje del 1,6%; en el umbral, el porcentaje de la clase usado en esta parte es del 2,5%, y, en el nivel avanzado, el porcentaje es del 0,5%. Estos datos nos permiten establecer una media de duración del preámbulo, en relación al tiempo total de las clases analizadas en los tres niveles, del 1,6%.

<b>NIVEL</b>	<b>TIEMPO (%)</b>	<b>MEDIO</b>
INICIAL		1,6%
UMBRAL		2,5%
AVANZADO		0,46%
<b>TOTAL</b>		<b>1,6%</b>

**Tabla 15.-** Porcentaje de la duración media del preámbulo

En el nivel inicial, solo en uno de los casos observados no se abre la sesión con el preámbulo. En el resto de las sesiones el preámbulo consiste en un saludo general y explícito entre el profesor y los alumnos, aunque en la lección 5 (ejemplo 63) el informante espera a que estén todos los alumnos en clase para hacer la presentación de la profesora visitante. A partir de ahí el saludo es entre los alumnos y la profesora visitante:

(63)

P: venga / os voy a presentar a la profesora de la universidad de Coímbra / M / ¿qué vais a decir?/

AV: buenas tardes /

AI1.: buenas tardes /

AI2: buenas tardes / profesora /

P: pues a ver chicos / tenemos u <alargamiento/> n ejercicio <acelerado> de la clase anterior / ¿verdad? </acelerado> /

Clase 5 (Líneas 1-5)

En el nivel umbral, en dos de los cinco casos analizados el saludo no forma parte del preámbulo, esto es, no hay un saludo explícito entre el profesor y el/los alumno/s. En la clase 8 los estudiantes van entrando y la docente va hablando con ellos y en la 9 la profesora está en clase, los alumnos van entrando, se van sentando y, posteriormente, cuando están todos, la docente hace la presentación de la profesora visitante. En estos dos últimos casos se trata de sesiones de 90 minutos. En las otras tres sesiones del nivel umbral sí hay un saludo explícito entre el profesor y el/los alumno/s, al igual que sucede en el nivel avanzado, donde en dos clases el preámbulo consiste en un saludo explícito entre el docente y el /los discente/s.

Del mismo modo que ocurre con el nivel inicial, en el umbral y en el avanzado el saludo es general y es iniciado por el docente; además, cuando algún estudiante hace un saludo individual al profesor, este le responde también individualmente, como podemos ver en la clase 6:

(64)

P: hola buenos días /

AI1: buenos días /

AI2: buenos días / profesora /

P: buenos días /

AI3: buenos días /

AI: <observación\_complementaria= “un alumno pregunta sobre las clases de la tarde”/> /

Clase 6 (Líneas 1-6)

En los tres niveles de las sesiones analizadas del corpus se usan fórmulas específicas para saludar y, cuando no hay saludo, el profesor está en clase mientras los alumnos entran y se va estableciendo un diálogo informal entre el docente y los discentes.

Las fórmulas que se utilizan en el nivel inicial para saludar a los alumnos, tanto en los casos donde hay un saludo explícito profesor-alumno/s (clases 1, 2, 3), como en el saludo entre el profesor visitante y los alumno/s (clases 4, 5), son “buenos días” o “buenas tardes”, aunque en la clase 1 (ejemplo 65) el profesor también usa las fórmulas “hola” y “¿qué tal?”.

(65)

P: hola / hola / buenos días /

AI1: hola /

AI2: buenas tardes /

P: ¿qué tal? // a ver / los alumnos de español / se quedan / los otros / tienen que salir //bueno / ¿está todo bien? /

T: sí <alargamiento/> /

Clase 1 (Líneas 1-5)

Algo parecido a lo que acabamos de exponer para el nivel inicial tiene lugar en los niveles umbral y avanzado. En el umbral, la fórmula que se usa para saludar a los alumnos en un caso es “hola” y en el resto es “buenos días”, como podemos observar en los ejemplos que exponemos a continuación:

(66)

P: hola buenos días /

AI1: buenos días /

AI2: buenos días / profesora /

P: buenos días /

AI3: buenos días /

AI: <observación\_complementaria= “un alumno pregunta sobre las clases de la tarde”/> /

P: a ver / sí <alargamiento/>por la tarde tenéis matemáticas sí / hola <alargamiento/> /bueno ¿a quién le toca a abrir la clase / os acordáis? /

Clase 6 (Líneas 1-7)

(67)

P: buenos días /// a ver ¿qué vimos la última clase? /

Clase 7 (Línea 1)

(68)

P: buenos días / buenos días /

AI1: buenos días /

AI2: buenos días /

AV: buenos días /

Clase 10 (Líneas 1-4)

En el nivel avanzado, en todas las clases analizadas, se utiliza “buenos días” o “buenas tardes” y “hola, buenas tardes”.

En general, en todos los niveles, el tipo de saludo se produce en un marco de informalidad y de distensión. Esta informalidad se refleja no tanto en la estructura que se usa para saludar (buenos días/buenas tardes), sino en el hecho de que se saluda mientras el profesor se va preparando para la clase, va sacando el material y encendiendo el ordenador o va hablando con los estudiantes. Al mismo tiempo, los alumnos entran, se sientan y se van preparando.

Con respecto a las respuestas del/los alumno/s al saludo del profesor, en todos los niveles hay siempre una respuesta, por tanto, existe una reciprocidad, como podemos ver en los casos de los ejemplos 69, 70 y 71.

(69)

P: buenos días / buenos días /

AI1: buenos días /

AI2: buenos días /

AV: buenos días /

Clase 10 (Líneas 1-4)

(70)

P: buenas tardes /

AV: buenas tardes /

P: bueno /mientras van llegando yo voy escribiendo el sumario / ¿qué día es hoy? /

AI: lunes /

P: sí lunes / ¿qué día? /

Clase 11 (Líneas 1-5)

(71)

P: buenos días /

AV: buenos días /

P: esto es para los que vinieron ayer /

AI: yo /

P: ¿sí? /los del lunes que vinieron / vale / ¿qué lección es hoy? /

Clase 12 (Líneas 1-5)

Incluso, cuando los estudiantes llegan atrasados a clase, como sucede en la clase 11 (ejemplo 72), el docente siempre saluda al alumno que acaba de incorporarse:

(72)

P: debido / debido al / sarao / <acelerado> por ejemplo </acelerado> / debido a más / y <alargamiento/> <lento> S no estaba en clase </lento> / <acelerado> hola buenas tardes </acelerado> / S no estabas en clase debido a que <frase\_cortada/> //

S: debido a estar con <frase\_cortada/> /

P: debido a que / ahora / debido a que <frase\_cortada/> /

S: he estado con el profe de educación física /

P: <acelerado> he estado con el profes de educación física </acelerado> / debido a que más verbo conjugado / o debido a más nombre / solo esa la solo esa la diferencia / debido a debido a que / a causa de y a causa de que /// <observación\_complementaria= “el profesor abre la puerta y un alumno entra”/> <pp> hola buenas tardes </pp> / última cuestión en esta parte / [...].

Clase 11 (Líneas 51-55)

Solo en la clase 3 (ejemplo 73), en el nivel inicial, no hay respuesta de ningún estudiante al saludo del profesor, lo cual se debe a que el propio docente no deja lugar para que se desencadene la respuesta.

(73)

P: a ver / buenos días / ¿estáis todos? <observación\_complementaria= “la profesora comprueba que están todos los alumnos de la lista en clase”/> / (lapso = 00: 30) / bueno / el sumario / lo escribes tú J / <observación\_complementaria= “el alumno sale a la pizarra y escribe el sumario”/> / (lapso = 01: 03) / bueno / antes teníamos para corregir / ¿quién sale? / D / <observación\_complementaria= “el alumno sale para escribir los resultados en la pizarra”/> /

D: (?) /

Clase 3 (Líneas 1-2)

Las funciones que cumple el preámbulo, en los tres niveles, son las de contacto y de organización. Al referirnos al contacto con los alumnos, lo hacemos a un primer contacto de carácter verbal, puesto que el contacto visual es inmediato y se produce desde el momento en que el estudiante entra en clase y el profesor ya está dentro. Este contacto verbal tiene el objetivo de llamar la atención del estudiante, situándolo en el ámbito y el espacio concreto de la clase, y favorecer la proximidad y la relación entre el docente y el discente.

Entre los objetivos relacionados con la organización, son comunes, en todos los niveles analizados, el de esperar a que entren los alumnos y se sienten y el de dejar tiempo para que preparen los materiales para la clase.

El profesor comprueba que todos los estudiantes están en clase solo en dos casos en el nivel inicial (clases 1 y 3).

(74)

P: hola / hola / buenos días /

AI1: hola /

AI2: buenas tardes /

P: ¿qué tal? // a ver / los alumnos de español / se quedan / los otros / tienen que salir //bueno / ¿está todo bien? /

T: sí <alargamiento/> /

P: venga id sentándoos / que tenemos que trabajar / ¿todavía faltan muchos? / ¿ya estáis todos / o casi todos? / venga / pues vamos / ¿qué día es hoy? /

Clase 1 (Líneas 1-6)

(75)

P: a ver / buenos días / ¿estáis todos? <observación\_complementaria= “la profesora comprueba que están todos los alumnos de la lista en clase”/> (lapso = 00: 30) bueno / el sumario / lo escribes tú J / <observación\_complementaria= “el alumno sale a la pizarra y escribe el sumario”/> (lapso = 01: 03) / bueno / antes teníamos para corregir / ¿quién sale? / D / <observación\_complementaria= “el alumno sale para escribir los resultados en la pizarra”/> /

D: (?) /

Clase 3 (Líneas 1-2)

De respuesta a preguntas de organización y de aclaración de dudas únicamente se ha encontrado el caso de la sesión 6 (ejemplo 76), en el nivel umbral.

(76)

P: hola buenos días /

AI1: buenos días /

AI2: buenos días / profesora /

P: buenos días /

AI3: buenos días /

AI: <observación\_complementaria= “un alumno pregunta sobre las clases de la tarde”/> /

P: a ver / sí <alargamiento/>por la tarde tenéis matemáticas sí / hola <alargamiento/> /bueno ¿a quién le toca a abrir la clase / os acordáis? /

Clase 6 (Líneas 1-7)

### Introducción

En todas las sesiones analizadas, salvo en un caso del nivel inicial, los profesores (informantes) hacen una introducción a la clase. En el nivel inicial, la duración de la introducción ocupa un porcentaje del 9 %; en el umbral, el porcentaje de la clase usado en esta parte es del 10,4 %, y en el nivel avanzado, el porcentaje es del 3%. Estos datos nos permiten establecer una media de duración de la introducción, en relación al tiempo total de las clases analizadas en los tres niveles, del 7,5%.

<b>NIVEL</b>	<b>TIEMPO (%)</b>	<b>MEDIO</b>
INICIAL		9%
UMBRAL		10,3%
AVANZADO		3%
<b>TOTAL</b>		<b>7,5%</b>

**Tabla 16.-** Porcentaje de la duración media de la introducción

Los objetivos que se persiguen con la introducción, comunes en los tres niveles estudiados, son los siguientes:

- Situar al alumno en el marco de la clase y prepararlo para el aprendizaje o la práctica de los contenidos.
- Recordar y enlazar la clase con la anterior, de manera que se establezca una continuidad y una relación entre ambas.
- Establecer un ambiente afectivo apropiado.
- Dar tiempo para que los alumnos sigan entrando.

Además de los objetivos señalados, en el caso específico de la clase 4 (ejemplo 77), se da información relevante a los estudiantes relacionada con la asignatura, concretamente se informa sobre los contenidos y la estructura del próximo examen.

(77)

P: [...] bueno entonces para la prueba voy a copiaros aquí una </acelerado> <frase\_cortada/> nada lo que va a salir en la prueba / no voy a dar la la matris / pero <alargamiento/> os doy / todo lo que sale / ya sabéis que tenéis <frase\_cortada/> / <acelerado> <p> bueno esto tampoco escribe </p> </acelerado>/// entonces / para la prueba / el lunes // <f> tenéis un texto </f> / tenéis un texto / un pequeño texto para decir <p> <acelerado> con afirmaciones para decir verdadero o falso </p> </acelerado>/

AI: ¿sobre qué / profesora? /

P: <p> ya voy a decirlo </p> / <f> tenéis también / un otro texto </p> más pequeño </p> con cuestiones / <p> con respuesta un poco más <alargamiento/> <frase\_cortada/> /

AI: larga /

P: un pequeño muy pequeño / sí / tenéis después / < lento > la gramática </ lento > /// en la gramática tenéis los / pronombres /// <p> pronombres posesivos </p> // <p> < lento > tenéis entonces / en la unidad dies </p> /// las <alargamiento> subordinadas </lento> [...]

Clase 4 (Líneas 5-9)

También en la clase 5 (ejemplo 78) se aprovecha la introducción para establecer un pequeño diálogo con los alumnos, partiendo de la pregunta de un estudiante sobre algo de España que vio en la televisión:

(78)

AI1: profesora / <lengua= “portugués”> hoje eu vi na televisão um protesto na Espanha </lengua> <traducción= “hoy he visto en la televisión una protesta en España”/>

P: ((φ)) /

AI1: <lengua= “portugués”> estavam a dizer </lengua> <traducción= “estaban diciendo”> <lento> estamos / en / huelga </lento> /

AI2: huelga / <lengua= “portugués”> qué é isso? </lengua> <traducción= “¿qué es eso?”/>

P: huelga / ¿nadie lo sabe? /

AI: (?)

P: no imaginad que es un protesto/ si están en / si están en huelga / ¿qué están haciendo? /

Clase 5 (Líneas 8-14)

En el nivel umbral, en menor medida, la introducción cumple, por un lado, el objetivo de pasar lista para ver qué alumnos han faltado ese día y, por otro, el objetivo de organización, que tienen que ver con la explicación de la estructura de la clase, como se observa en el ejemplo 79.



(79)

P: [...] hoy la el aula está preparada para <alargamiento/> / la oralidad </f> / <e:/> porque estamos ahí <alargamiento/> / ya <alargamiento/> preparando la <alargamiento/> evaluación oral / cada uno / <acelerado> <p> ha preparado un te <palabra\_cortada/> </p> un texto </acelerado> / ¿a que sí <alargamiento/>? /

AI: no /

P: <acelerado> <sorpresa> ¿cómo que no? <sorpresa /> </acelerado> /

AI: (?) /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: vale / entonces / bueno entonces yo no sé <frase\_cortada/> /

AI: falta PD /

P: vale / <p> da igual </p> / [...]

Clase 9 (Líneas 1-8)

En la introducción, invariablemente en todos los casos analizados, se plantean los objetivos, se presentan los contenidos y se expone el tema de cada sesión. Además, en tres de las cinco sesiones observadas, se hace una recapitulación de la clase anterior y de esas tres clases solo en una de ellas (clase 1) se presenta una actividad introductoria al tema de la lección.

La estructura de la introducción en el nivel inicial y avanzado es muy similar. De manera general, las fases que podemos diferenciar en esta parte son principalmente las siguientes:

- Sumario.
- Recapitulación.
- Exposición del objetivo de la clase.
- Introducción del tema y/o del contenido de la clase.

Las partes comunes en la introducción en los niveles umbral, inicial y avanzado son el sumario, la recapitulación, la exposición del objetivo de la sesión y la introducción del tema y/o del contenido de la clase; sin embargo, en el nivel umbral hay una fase diferente, la de pasar lista.

La redacción del sumario, en los tres niveles, sirve para establecer el objetivo de la clase e introducir el tema. En el nivel inicial se presenta siempre al principio, excepto en la lección 5, donde se expone al final de la clase. En tres casos de este nivel es el alumno quien escribe el sumario en la pizarra y en dos es el propio docente quien lo

hace. Solo en una de las situaciones en las que el alumno escribe el sumario este lo copia de una hoja que le da la profesora (clase 4); en los otros tres casos (clase 1, 3 y 4) el docente dicta el sumario al estudiante, que lo va copiando en la pizarra.

En el nivel umbral, el sumario escrito en la pizarra e identificado como tal se expone en dos de las cinco sesiones analizadas. No obstante, en la sesión 9, a pesar de no hacerse un registro escrito del sumario, la docente expone oralmente el objetivo de la clase, lo que no ocurre en los casos restantes (clases 7 y 10).

En las dos clases del nivel umbral en las que hay sumario siempre es algún alumno quien lo escribe en la pizarra; la diferencia entre estas clases es que en la sesión 6 el alumno copia el sumario de los apuntes de la profesora y en la 8 es la profesora quien dicta el sumario al alumno que, a su vez, lo va copinado en la pizarra. De cualquier modo, en las dos ocasiones, el sumario sirve para introducir el tema de la clase, como podemos ver en los ejemplos que reproducimos a continuación:

(80)

P: bueno / hoy como veis en el sumario vamos a hablar de noticias / <acelerado> ¿vosotros sabéis algo de noticias? / ¿sabéis cuáles son las últimas noticias? </acelerado> / ¿de qué hablan / de qué hablan las últimas noticias / actualmente? / PT /

Clase 6 (Línea 33)

(81)

P: <pp> bien </pp> / entonces / <acelerado> ya sabéis cuál es la temática que vamos a empezar / es sobre ¿qué? </acelerado> /

AI1: tiempo de vacaciones /

AI2: vacaciones /

Clase 8 (Líneas 21-23)

En el nivel avanzado, cuando se expone el objetivo de la clase (sesión 11), lo que se hace básicamente es una explicación del sumario.

(82)

P: [...] bueno / hoy vamos a ver un poco con <lento> <f> más detalle </lento> </f> las conjunciones causales / que tenéis / ahí en la página <alargamiento/> <acelerado> ciento veintiuno </acelerado> / y a contrastarlos con el portugués / ¿sí? / a ver las principales / las principales diferencias // bueno <e:/> un voluntario que pueda <alargamiento/> que pueda leer ese cuadro <acelerado> por favor </acelerado> /

Clase 11 (Línea 11)

En este nivel, en un caso, es el propio docente el que escribe el sumario en la pizarra y, en otro, es un alumno quien lo escribe según lo que le dicta el docente. En las dos ocasiones al sumario no se le presta demasiada atención y sirve para exponer los objetivos.

La recapitulación, al igual que el sumario, también es corta y consiste en la exposición de lo estudiado en la sesión anterior. En el nivel inicial, la recapitulación de la clase anterior suele hacerse a través de preguntas directas. A su vez, el planteamiento del objetivo y la introducción a la siguiente actividad sirven de puente entre la introducción y el desarrollo. La recapitulación se hace exponiendo la información de una manera directa y clara, como puede observarse en los ejemplos 83 y 84.

(83)

P: a ver / esto / hoy / <acelerado> lo que vamos a ver </acelerado> / <f> es lo que una mamá española </f> / ha comprado / para / <e:/> // <acelerado> el objeto que tenéis ahí / que vais a decir cómo se llama </acelerado> / ¿sí? / ¿qué aparato es ese // <acelerado> que está ahí en las hojas? </acelerado> // a ver /¿dónde están estos alimentos? / <f> ¿cómo se llaman este aparato? </f> //

Clase 1 (Línea 87)

(84)

P: hablar por teléfono / muy bien / ¿cómo hacemos eso? / ¿cómo se habla por teléfono? //  
J /// bueno vamos a ver / vamos a practicar // suena el teléfono / <p> ¿quién quiere hacer / de teléfono? </p> /

Clase 2 (Línea 18)

En el nivel umbral, en los casos en los que hay una recapitulación de la clase o de las clases anteriores, esta se hace siempre al principio de la introducción y permite la conexión o bien con el sumario o bien con el tema de la clase. Así ocurre en la sesión 7 (ejemplo 85) donde el docente, además de hacer un repaso del léxico relacionado con los viajes, estudiado en la clase anterior, aprovecha para introducir el tema de la clase “En el aeropuerto”.

(85)

P: buenos días /// a ver ¿qué vimos la última clase? /

AV: buenos días /

AI1: adjetivos /

P: sí / sí / eso ha sido un repaso pero <alargamiento/> / ¿qué contenidos? /

AI1: vacaciones /

AI2: los viajes /  
P: las vacaciones / los viajes /  
AI: (?) /  
P: ¿qué? /  
AI: el imperativo /  
P: el imperativo / <acelerado> también ha sido un repaso fue un repaso </acelerado> /  
AI: el juego /  
P: <f> ¿el qué? </f> /  
AI: el juego /  
P: ¿el juego? / el juego sobre ¿qué? /  
AI: <e:/> / sobre <alargamiento/> <frase\_cortada /> /  
AV: vacaciones /  
AI: vacaciones /  
[...]  
P: podemos viajar ¿en? /  
AV: en coche /  
AI1: en moto /  
P: en avión /  
AI1: a caballo /  
[...]  
AI: en taxi /  
P: en taxi /<p> también </p> /// alguna ve <alargamiento/> s // <p> ¿habéis viajado en avión?  
</p> /  
AV: sí <alargamiento/> /  
AI1: claro /  
AI2: <lengua= “portugués”> eu não </lengua> <traducción= “yo no”/> /  
AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /  
P: ¿quién / ha viajado en avión? /  
[...]  
P: con miedo <risas/> / sí / <f> ¿queréis queréis viajar / en avión </f> / <acelerado> en esta clase  
</acelerado>? /

Clase 7 (Líneas 1-18, 27-31, 70-76, 106)

En el sesión 8 (ejemplo 86), la recapitulación consiste en recordar el sumario de las dos clases anteriores, lo que da pie a que se escriba en la pizarra el sumario de la sesión actual.

(86)

P: venga / rápido / (lapso= 01:15) / bien / <f> entonces </f> / <shi> /// <ruído= “ruido de fondo de obras”> entonces <alargamiento/> /// últimos contenidos /// </ruído= “ruido de fondo de obras”> / bien / última clase / <p> ¿por qué habláis tanto? / ¿qué pasa? </p> / ya sé / la prueba de matemáticas pero ahora <p> es español / <acelerado> vamos a seguir con español / ¿vale? </p> </acelerado> // bien / <acelerado> clase número sesenta y tres sesenta y cuatro prueba de evaluación </acelerado> // ya lo sabéis / <pp> últimos contenidos</pp> /// corrección de los deberes / expresar deseos / y repaso / sesenta y uno sesenta y dos / (lapso= 01:56 ) / </ruído= “ruido de fondo de obras”>/ bueno C / <acelerado> escribe el de la clase de hoy </acelerado> /

Clase 8 (Línea 1)

En tres de los casos analizados (clases 1, 2 y 3), la exposición del objetivo de la actividad siguiente o de los ejercicios que se realizarán a continuación, ya en la fase del desarrollo, se usa como una estrategia para hacer la conexión entre la introducción y el desarrollo de la clase.

La estructura de la clase en las sesiones observadas para el nivel umbral varía. No obstante, cuando hay una introducción al tema o al contenido de la clase, siempre se hace al final de la introducción, sirviendo como puente de enlace de la introducción con el desarrollo de la lección.

En el nivel umbral, la única parte de la introducción que se repite de forma regular en todas las sesiones analizadas es la introducción del tema y/o el contenido. Solo hay un caso en el que esto no se observa, se trata de la sesión 9, donde se expone el objetivo de la clase y la organización, pero no se introduce el tema. Esto se debe a que esta sesión está dedicada a la evaluación de la expresión oral de los alumnos.

En el nivel umbral, la introducción del tema y del contenido de la clase se hace por medio de una actividad que sirve para conectar con el desarrollo, como se puede ver en el siguiente ejemplo de la sesión 12.

(87)

P: [...] os voy a enseñar / unas frases / ¿sí? / desordenadas / <acelerado/> vamos a leer las frases y a ver si me conseguís decir <e:/> </acelerado> de qué trata / o de que tratan esas frases ¿vale? /// bueno ¿conseguís ver? es que la imagen está un poco <alargamiento/> //

[...]

S: sí ¿dígame? /

P: A /

A: soy compañero de la escuela /

P: <hm= “asentimiento”> / ¿consigues CT? /

CT: hasta luego /

P: y por fin / R / por favor /

R: hola ¿puedo hablar con Patxi? /

P: vale <f>¿qué <alargamiento/> os parece que es esto? </f> /

AV: una conversación de teléfono /

Clase 12 (Líneas 30, 43-51)

En el nivel inicial, entre el sumario y el enlace con el desarrollo, la estructura de la introducción varía, dependiendo del tipo de clase que se desarrolla y de los objetivos y contenidos la misma. Así, por ejemplo, los informantes de las clases 2 y 4, antes de la recapitulación de la sesión anterior o de abrir una fase de informaciones, reparten una hoja de trabajo a los estudiantes. Sin embargo, el profesor de la sesión 1 pasa a recapitular tras el dictado del sumario, después introduce el nuevo contenido y lo enlaza con los contenidos de clases anteriores. En la clase 5, en primer lugar se recapitula y después se aprovecha esta recapitulación para exponer el sumario con los objetivos de la lección. En la clase 3 y en la 4, no se realiza ninguna recapitulación de la sesión anterior.

ESTRUCTURA		NIVEL INICIAL		
CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
Sumario	Sumario	Sumario	Sumario	Recapitulación
Recapitulación	Repartición de hojas	X	Repartición de hojas	X
X	Comprobación de asistencia	Comprobación de asistencia	Informaciones	Diálogo
X	Recapitulación	X	X	Sumario
Introducción del tema y del contenido de la clase	Introducción del tema y del contenido de la clase	X	X	X
Presentación del objetivo de los ejercicios siguientes	Presentación del objetivo de los ejercicios siguientes	Presentación del objetivo de los ejercicios siguientes	X	X

**Tabla 17.-Estructura de la introducción en el nivel inicial**

ESTRUCTURA		NIVEL UMBRAL		
CLASE 6	CLASE 7	CLASE 8	CLASE 9	CLASE 10
Sumario	Recapitulación	Recapitulación	Presentación del objetivo de la clase	Identificación del tema de la clase
Comprobación de asistencia	Introducción del tema de la clase	Sumario	Explicación de la estructura de la clase	Introducción del contenido de la clase
Explicación del sumario	Repartición de hojas	Introducción del tema y del contenido de la clase	X	X
Introducción del tema y del contenido de la clase	X	X	X	X

**Tabla 18.-**Estructura de la introducción en el nivel umbral

ESTRUCTURA		NIVEL AVANZADO
CLASE 11	CLASE 12	CLASE 13
Sumario	Recapitulación	Sumario
Recapitulación	Indicación del número de la lección	Indicación de la fecha de la lección
Presentación del objetivo de la clase	Introducción del tema y del contenido de la clase	Introducción del tema y del contenido de la clase

**Tabla 19.-**Estructura de la introducción en el nivel avanzado

Entre las estrategias utilizadas por el docente a lo largo de la introducción se destacan los tipos de preguntas dirigidas a los alumnos cuyos objetivos son los siguientes:

- Hacer una pregunta clave que centra la atención del alumno en el tema y el contenido de la clase.

(88)

P: la casa / la ciudad / muy bien / las tiendas / ¿verdad? / y eso todo / a ver //<acelerado> hoy lo que quiero saber </acelerado> / es / quién <lento> suele /en vuestras casas </lento> / <p> quién suele / <acelerado> hacer la compra </acelerado> </p> / ¿quién suele / hace <alargamiento/> r / la compra? // <f> a ver / esta es una expresión nueva </f> / <pp> en esta clase </pp> / quién suele / hacer la compra / <acelerado> ¿qué os parece que sea / hacer la compra? </acelerado> / C ¿ya sabes? /

C: la madre/

P: la madre /sí y ¿qué compra tu madre / para la casa? /

Clase 1 (Líneas 29-31)

- Hacer varias preguntas dirigidas al alumno, de carácter interactivo, que avancen el contenido de la materia que se va a desarrollar.

(89)

¿Qué tipo de alimentos?

¿Tu madre compra la sopa hecha?

Y a vosotros, ¿os gusta ir a hacer la compra?

Clase 1

(90)

Hablar por teléfono, [...], ¿cómo hacemos eso?

¿Cómo se habla por teléfono?

Clase 2

- Recapitular a través de preguntas dirigidas a los alumnos.

(91)

P: buenos días /// a ver ¿qué vimos la última clase? /

AV: buenos días /

AI1: adjetivos /

P: sí / sí / eso ha sido un repaso pero <alargamiento/> / ¿qué contenidos? /

Clase 7 (Líneas 1-4)

(92)

P: alma sana en cuerpo sano / <p> sí señora </p> / entonces / la semana pasada vimos <e:/> (?) / vimos también / <f> ¿qué más? / ¿quién se acuerda? </f> // la última clase / <acelerado> el miércoles pasado </acelerado> /

AI: higiene /

P: higiene /

AI: corporal /

P: sí / higiene corporal / ¿y? /

AI: expresiones con la hora /

Clase 10 (Líneas 29-34)

- Introducir el tema de la clase y/o el contenido, haciendo preguntas al alumno que enlacen el contenido aprendido o practicado en la clase anterior con el de la clase actual y permiten establecer el diálogo y la interacción entre el docente y el discente.



(93)

P: bueno / hoy como veis en el sumario vamos a hablar de noticias / <acelerado> ¿vosotros sabéis algo de noticias? / ¿sabéis cuáles son las últimas noticias? </acelerado> /¿de qué hablan / de qué hablan las últimas noticias / actualmente? /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: <shi/> <shi/> <shi/> /

AI: de la gripe /

P: de la gripe / sí / ¿de qué gripe? /

AI: <p> suina </p> /

P: S /

S: gripe suina /

P: de la gripe <alargamiento/>/ <f> <acelerado> suina </f> / de la gripe que viene de los cerdos </acelerado> / y ¿por qué? / ¿dónde <alargamiento/>? / ¿sabéis algo sobre esa noticia? /

AI: sí /

P: ¿dónde está pasando eso? / <p> ¿dónde está pasando eso? </p> //

AI: México /

Clase 6 (Líneas 33-44)

En el nivel umbral y en el avanzado, como se observa en los ejemplos 94 y 95, el docente suele hacer una pregunta clave que sitúa al alumno en el marco de la clase y lo prepara para el aprendizaje:

(94)

P: a ver / sí <alargamiento/>por la tarde tenéis matemáticas sí / hola <alargamiento/> / bueno ¿a quién le toca a abrir la clase / os acordáis? /

Clase 6 (Línea 7)

(95)

P: ¿sí? / los del lunes que vinieron / vale / ¿qué lección es hoy? /

AI: <e:/> noventa / y <alargamiento/> / cuatro /

P: la <alargamiento/> / noventa <alargamiento/> /

AI: y cuatro /

P: ¿y cuatro? / yo creía que era la noventa y tres /

AI1: noventa y tres /

AI2: noventa y tres sí /

P: noventa y tres / ¿cuál era la noventa y tres? /

AI: pretérito /

Clase 12 (Líneas 5-13)

También es frecuente, sobre todo en el nivel avanzado, que el profesor haga alguna pregunta directa para que algún alumno escriba el sumario.

(96)

P: a ver / el sumario ¿quién quiere? /

AV: yo /

P: pues venga va A / (?) <observación\_complementaria= “la profesora le dicta el sumario a la alumna”/>

Clase 13 (Líneas 8-10)

En el nivel inicial, cuando el profesor quiere poner de manifiesto la relación entre la materia de clase y la propia realidad del estudiante, recurre a la personalización, planteando la situación real y poniendo al propio estudiante como ejemplo:

(97)

P: la casa / la ciudad / muy bien / las tiendas / ¿verdad? / y eso todo / a ver //<acelerado> hoy lo que quiero saber </acelerado> / es / quién <lento> suele / en vuestras casas </lento> / <p> quién suele / <acelerado> hacer la compra </acelerado> </p> / ¿quién suele / hace <alargamiento/> r / la compra? // <f> a ver / esta es una expresión nueva </f> / <pp> en esta clase </pp> / quién suele / hacer la compra / <acelerado> ¿qué os parece que sea / hacer la compra? </acelerado> / C ¿ya sabes? /

C: la madre/

P: la madre /sí y ¿qué compra tu madre / para la casa? /

Clase 1 (Líneas 29-31)

En el nivel umbral y en el avanzado, es muy frecuente recapitular a través de la exposición del profesor. La realización de actividades introductorias al tema y al contenido de la lección también son estrategias utilizadas por el docente, como podemos observar en los ejemplos que reproducimos a continuación:

(98)

P: venga / rápido / (lapso= 01:15) / bien / <f> entonces </f> / <shi/> /// <ruido= “ruido de fondo de obras”/> entonces <alargamiento/> /// últimos contenidos /// </ruido= “ruido de fondo de obras”/> / bien / última clase / <p> ¿por qué habláis tanto? / ¿qué pasa? </p> / ya sé / la prueba de matemáticas pero ahora <p> es español / <acelerado> vamos a seguir con español / ¿vale? </p> </acelerado> // bien / <acelerado> clase número sesenta y tres sesenta y cuatro prueba de evaluación </acelerado> // ya lo sabéis / <pp> últimos contenidos</pp> /// corrección de los deberes / expresar deseos / y repaso / sesenta y uno sesenta y dos / (lapso= 01:56 ) / </ruido= “ruido de fondo de obras”/> / bueno C / <acelerado> escribe el de la clase de hoy </acelerado> /

Clase 8 (Línea 1)

(99)

P: la lección veintiuno / donde nos hemos quedado ayer / <p> ¿alguien sabe de los compañeros? </p> / estas están con el profe de <alargamiento/> música // C y A / y ¿quién más? J // bueno /ayer terminamos la clase <e:/> tras resolver algunos enigmas <acelerado> ¿os acordáis? </acelerado> / <e:/> habéis propuesto soluciones ¿por qué los toreros llevan coleta? (?) etcétera etcétera / y después hemos leído las soluciones / bueno / hoy vamos a ver un poco con <lento> <f> más detalle </lento> </f> las conjunciones causales / que tenéis / ahí en la página <alargamiento/> <acelerado> ciento veintiuno </acelerado> / y a contrastarlos con el portugués / ¿sí? / a ver las principales / las principales diferencias // bueno <e:/> un voluntario [...]

Clase 11 (Línea 11)

A lo largo de la introducción es frecuente, en el nivel inicial, la interacción profesor-alumno. Así lo hemos observado en tres de los cinco casos analizados, puesto que en los otros dos (clases 3 y 4) no hay interacción. En estas últimas sesiones señaladas, los docentes se limitan a exponer el sumario, dar información relacionada con la organización de la clase (sesión 4), pasar lista y exponer el objetivo de los ejercicios que se van a realizar en el desarrollo (clase 3).

En el nivel umbral, la interacción es mayor cuando se pretende situar al alumno en el marco de la clase y prepararlo para el aprendizaje o la práctica de los contenidos. En los casos en los que hay actividades introductorias, estas se caracterizan por ser altamente interactivas y porque el docente requiere constantemente la participación de los discentes. Lo mismo ocurre cuando lo que se pretende es que los estudiantes descubran el tema de la clase, como en la clase 8 (ejemplo 100), donde se hace una actividad introductoria en la que los alumnos tienen que recordar palabras que acaban de leer e ir diciéndolas:

(100)

P: <f> y después </f> / <e:/> / vamos / intentar <acelerado> (?) las palabritas </acelerado> <f> sin mirar </f> / la página / vamos a ve <alargamiento/> r / a un vistazo / y vamos <acelerado> yo voy a preguntar algunas palabritas que tenéis aquí / <p> pero sin mirar la hoja </p> </acelerado> <eeeh/> / bueno tenéis que leerlo / ahora / vamos a leerlo bien todas las palabritas / y después vamos a poner así / la hoja / y yo voy a preguntar / <acelerado> y vamos a ver </alargamiento> quién tiene imaginación o quién sabe algunas de las pala <palabra\_cortada/> / algunas de las palabritas que están aquí </acelerado> / vale / <f> es casi como que un juego <e:/> de memoria <alargamiento /> para ver si sabéis / <acelerado> las palabras que tenéis aquí para relacionar con la temática que vamos a (?) </acelerado> /¿vale? / <f> un minuto / nada más </f> (lapso= 01:14) / bien está / <acelerado> un minuto </acelerado> / vamos todos a poner / <lento> la hoja </lento> / sin mirar la hoja/ <acelerado> yo voy a preguntar al azar </acelerado> / algunas / palabritas / que están aquí / <p> e <alargamiento/> n este cartel </p>/// A / vamos /

A: ((Θ)) /

P: <pp> a ver / tenemos que hacerlo todos igual <eeeh/> </pp> / bueno / <e:/> <ruido= “ruido de fondo de obras”> L dime ¿te acuerdas de alguna? /

L: (?) /

P: dime /

L: damas /

Clase 8 (Líneas 26-31)

Cuando se trata de exponer los objetivos de la lección o de redactar el sumario, apenas hay interacción entre el profesor y el alumno que escribe el sumario en la pizarra. Tampoco hay interacción cuando se cumplen los objetivos de organización, esto es, cuando el docente comprueba qué alumnos están en el aula o si han hecho los deberes (clase 6) y cuando explica el funcionamiento de la sesión (clase 9).

En el nivel avanzado, en todos los casos, la interacción es muy poca y se da cuando se está situando al discente en el marco de la clase y preparándolo para el aprendizaje o la práctica de los contenidos. No hay interacción en la redacción o el dictado del sumario y en la recapitulación la interacción es mínima o inexistente.

Desarrollo

En el nivel inicial, la duración del desarrollo ocupa un porcentaje del 83,7 %; en el umbral, el porcentaje de la clase usado en esta parte es del 79,8 %, y en el nivel avanzado, el porcentaje es del 88%. Estos datos nos permiten establecer una media de duración del desarrollo, en relación al tiempo total de las clases analizadas en los tres niveles, del 7,5%.

<b>NIVEL</b>	<b>TIEMPO (%)</b>	<b>MEDIO</b>
INICIAL		83,7%
UMBRAL		79,8%
AVANZADO		88%
<b>TOTAL</b>		<b>83,9%</b>

**Tabla 20.-** Porcentaje de la duración media del desarrollo

Los objetivos que se pretenden en el desarrollo de las sesiones analizadas son los siguientes:

- Contextualización del/los contenido/s específicos del desarrollo.
- Recapitulación y/o repaso de algunos contenidos principales de la clase anterior.
- Explicación o exposición de contenidos.
- Aprendizaje de contenidos y práctica de destrezas comunicativas.
- Consolidación de contenidos.
- Corrección de ejercicios.

La introducción al contenido de la clase suele hacerse en el apartado dedicado a la introducción. No obstante, en el inicio del desarrollo, algunos docentes realizan actividades que contextualizan el contenido específico del desarrollo y que sirven para dar pie al aprendizaje o a la explicación del contenido. Así ocurre, por ejemplo, en la clase 1 del nivel inicial, en las clases 8 y 10 del nivel umbral y en las clases 12 y 13 del

nivel avanzado. A modo de ejemplo transcribimos una muestra de lo que acabamos de decir de la clase 12:

(101)

P: bueno / bien / <e:/> / vamos a ver / hubo un problema con las fotocopias / ¿sí? / que tenía preparadas / para el día de hoy / <p> <acelerado> no sé si habéis visto </p> / sí / que B fue a cogerlas y luego no estaban / pero ya lo solucionamos </acelerado> / <e:/> os voy a enseñar / unas frases / ¿sí? / desordenadas / <acelerado/> vamos a leer las frases y a ver si me conseguís decir <e:/> </acelerado> de qué trata / o de que tratan esas frases ¿vale? /// bueno ¿conseguís ver? es que la imagen está un poco <alargamiento/> //

Clase 12 (Línea 30)

El repaso de contenidos se lleva a cabo, en el nivel inicial, en tres de las cinco sesiones analizadas, como sucede en la clase 4 (ejemplo 102), que está dedicada exclusivamente al repaso del léxico y de la gramática y cuya duración es de 90 minutos:

(102)

P: ¿está? / ¿sí? / entonces / ya os había dicho que esta clase / es / de un nivel /<p> inferior al que estáis </p> / entonces / pero el tema es lo que <frase\_cortada/> / es el tema que / tratamos en las últimas clases <acelerado> que es la ciudad </acelerado> / y <alargamiento/> hay muchísimas cosas que seguramente ya sabéis y voy a comprobarlo (?) / en esa primera fotocopia / tenéis <ruido= "tose"/> [...]

Clase 4 (Línea 22)

En el nivel umbral y en el avanzado, por lo general, no hay una parte del desarrollo dedicada únicamente al repaso de contenidos, excepto en la clase 12, en la que sí se hace el repaso y la explicación del contenido gramatical. En este nivel, normalmente, el docente repasa la materia ya dada relacionando el contenido de la clase actual con otros contenidos anteriores o aprovechando alguna pregunta o duda de los alumnos, como ocurre en la sesión 7 (ejemplo 103), donde el profesor aprovecha una frase dicha por el alumno para repasar el presente de subjuntivo:

(103)

P: <lento> cuando // lleguemos // al aeropuerto // cogemos // un taxi // para pasear / </lento>  
¿en qué tiempo está / esta forma verbal? /

AI: presente del subjuntivo /

P: presente del subjuntivo / y <alargamiento/> A / empieza / tiempo y modo /

A: <e:/> ///

P: M /

M: futuro de indicativo /

P: de indicativo claro / muy bien / <e:/> AN /

AN: cuando llegaré me iré (?) /

Clase 7 (Líneas 236-243)

La explicación o exposición de los contenidos y el aprendizaje y la consolidación de nuevos contenidos se hace en todas las sesiones de todos los niveles analizados. Las sesiones en las que no se explica o expone el contenido son las que están dedicadas al repaso (clase 4), a la práctica de la lectura y de la comprensión escrita (clase 3) y a la expresión oral (clase 9).

La corrección de ejercicios también es característica de todas las lecciones analizadas y suele consistir en la corrección de los ejercicios que se presentan a lo largo del desarrollo o en la corrección de los ejercicios realizados por los alumnos en casa (clase 3).

En general, en todas las sesiones, el desarrollo de la clase sigue una estructura organizada, según una secuenciación lógica de las actividades o de los ejercicios que se proponen a los alumnos y que sirven para cumplir los objetivos formulados por el docente.

La estructura del desarrollo en el nivel inicial se basa, en un primer momento, en la realización de actividades de repaso y la explicación o el aprendizaje de los contenidos; en un segundo momento, se hacen actividades de práctica y consolidación de lo que se ha repasado o aprendido. El único caso analizado en el que no se cumple esta secuencia es en la clase 4, donde el desarrollo consiste primero en ejercicios de repaso de léxico y después en ejercicios de repaso de gramática.

A continuación presentamos una tabla en la que se expone la estructura del desarrollo en todas las sesiones del nivel inicial.

ESTRUCTURA		NIVEL INICIAL		
CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
Contextualización del/los contenido/s de la clase	Recapitulación	Corrección de ejercicios	Presentación de la estructura del desarrollo	Explicación y aprendizaje del contenido de la clase
Explicación del contenido de la clase	Explicación y aprendizaje del contenido de la clase	Práctica de comprensión oral	Repaso de contenidos	Consolidación del contenido de la clase
Consolidación del contenido de la clase	Consolidación del contenido de la clase	Comprobación de asistencia	X	Práctica de expresión oral
X	Explicación del contenido de la clase	Explicación del contenido de la clase	X	X
X	Práctica de expresión oral	Consolidación del contenido de la clase	X	X
X	X	Práctica de comprensión escrita y de expresión oral	X	X

**Tabla 21.-**Estructura del desarrollo en el nivel inicial

En el nivel umbral, la estructura del desarrollo contempla las fases de explicación, aprendizaje, consolidación y práctica de las destrezas comunicativas. En tres de las clases analizadas, se realizan actividades de contextualización del contenido específico del desarrollo antes de la explicación y de la consolidación (clases 6, 8 y 10) y solo en una se dedica una parte del desarrollo al repaso de materia ya conocida por los estudiantes (clase 7).

La estructura del desarrollo en el nivel umbral es la siguiente:

ESTRUCTURA		NIVEL UMBRAL		
CLASE 6	CLASE 7	CLASE 8	CLASE 9	CLASE 10
Contextualización del/los contenido/s de la clase	Explicación y aprendizaje del contenido de la clase	Contextualización del contenido de la clase	Práctica de expresión oral	Contextualización del/los contenido/s de la clase
Consolidación del contenido de la clase	Práctica de comprensión oral	Práctica de comprensión oral	X	Explicación y aprendizaje del contenido de la clase
X	Práctica de expresión escrita	Explicación y aprendizaje del contenido de la clase	X	Consolidación del contenido de la clase
X	Repaso de los contenidos de la clase	Consolidación del contenido de la clase	X	Práctica de comprensión escrita
X	X	Práctica de comprensión escrita y oral	X	X

**Tabla 22.-**Estructura del desarrollo en el nivel umbral



En el nivel avanzado, la estructura del desarrollo es muy similar a la de los niveles anteriores y también contempla como fases principales la contextualización del contenido del desarrollo, el aprendizaje, la explicación o exposición de contenidos y la consolidación, además de la práctica de las destrezas comunicativas.

ESTRUCTURA			NIVEL AVANZADO		
CLASE 11	CLASE 12	CLASE 13	CLASE 11	CLASE 12	CLASE 13
Explicación y aprendizaje del contenido de la clase	Contextualización del/los contenido/s de la clase	Contextualización del/los contenido/s de la clase			
Consolidación del contenido de la clase	Aprendizaje del contenido de la clase	Práctica de comprensión escrita			
Aprendizaje del contenido de la clase	Consolidación del contenido de la clase	Práctica de comprensión oral			
Práctica de comprensión oral	Aprendizaje del contenido de la clase	Explicación y aprendizaje del contenido de la clase			
X	Práctica de expresión oral	Consolidación del contenido de la clase			
X	Consolidación del contenido de la clase	X			

**Tabla 23.-**Estructura del desarrollo en el nivel avanzado

En los tres niveles analizados observamos que, normalmente, se explica o se estudia un contenido determinando para después utilizarlo o practicarlo. En este sentido, la fase de producción es siempre posterior a la de recepción. Así pues, el tipo de actividades que predominan en el desarrollo son las de naturaleza precomunicativa y comunicativa.

Los contenidos, bien sean de aprendizaje o de repaso, se presentan de forma clara y ordenada, lo que permite que el desarrollo esté bien organizado y estructurado, sin que haya pérdida de tiempo o tiempos muertos que afecten negativamente a la progresión o al ritmo de la lección.

La interacción entre profesor-alumno en el nivel inicial en el desarrollo es bastante significativa, incluso en los periodos en los que el docente está explicando o exponiendo el contenido, como podemos observar en el siguiente ejemplo de la lección 1.

(104)


P: [...] que me escribís/ cinco / alimentos /<p> o cosas </p> / que / os gustan mucho/ para eso /<f> antes </f> /<acelerado> tenemos que hacer un repaso sobre un verbo </acelerado> / <e:/> / muy importante / que sirve para hablar de gustos / ¿cuál es el verbo? /

T: gustar /

P: <f> verbo </f> / gu <alargamiento/> star / sí / el verbo gustar / vimos / al principio del año / <p> hace ya unos meses </p> / <acelerado> que funciona de una manera diferente </acelerado> / ¿por qué? / ¿qué ponemos antes? /

AI: me /

T: me /

P: me <alargamiento> / o <alargamiento/> (()) /

T: te / se /

P: no / <acelerado> no es un verbo reflexivo / cuidao </acelerado> /

T: le /

P: le <alargamiento/> / muy bien /

T: nos / os / les /

P: <p> muy bien </p> / y ahora / aquí / ¿cuántas formas tengo? /

AI1: gusta /

AI2: dos /

P: gusta y gustan / <f> muy bien / a ver / gusta más ¿qué? / </f> /

AI: sustantivo /

P: <lento> sustantivo </lento> /

Clase 1 (Líneas 256-272)

Lo que acabamos de mencionar sobre la interacción entre profesor-alumno en el nivel inicial también ocurre en los niveles umbral y avanzado, aunque cuando la explicación o exposición del contenido consiste en la lectura de los cuadros gramaticales que aparecen en los libros la interacción es poca o nula. En estos casos, el docente se limita a preguntar si se ha entendido lo que se ha leído o no. Así ocurre en las sesiones 8 y 11 (ejemplos 105 y 106):

(105)

AI4: quisás /

P: entonces ¿qué es esto? / aquí tenemos expresiones específicas para <alargamiento/> hablar de la de la conjetura / es lo que tenemos ahí al lado en esa zona amarilla / vamos a dar un vistazo / expresión de la conjetura/ a ver <e:/> M / ¿puedes / empezar? / escuchad /

M: expresión de la conjetura / para expresar nuestras dudas (?) / las siguientes expresiones / a lo mejor más / presente de indicativo (?) / quisás más presente de indicativo / [...]

Clase 8 (Líneas 174-176)

(106)

P: [...] bueno / hoy vamos a ver un poco con <lento> <f> más detalle </lento> </f> / las conjunciones causales / que tenéis / ahí en la página <alargamiento/> <acelerado> ciento veintiuno </acelerado> / y a contrastarlos con el portugués / ¿sí? / a ver las principales / las principales diferencias // bueno<e:/> un voluntario que pueda <alargamiento/> que pueda leer ese cuadro <acelerado> por favor </acelerado> /

AI: ¿se puede? /

P: <p> pasad rápido </p> /// bien / <acelerado> estábamos diciendo que </acelerado> / alguien iba a leer ese cuadro por favor /

AI: <lengua= "portugués"> posso ser eu? </lengua> <traducción= "¿puedo ser yo?"> /

P: sí puedes /

AI1: por más infinitivo / sustantivo y adjetivo (?) /

P: sí / lee los tiempos por favor /

AI1: ha aprobado por estudiar (?) / ha aprobado por su esfuerzo / ha aprobado por trabajador contante en el estudio y insuperable /

P: bueno / la pregunta / contrastado con el con el portugués / ¿hay diferencias? /

AI: no /

P: ¿no usamos esta / esta preposición para expresar causa? /

AI: sí /

P: sí por lo tanto / <p> hola </p> / por lo tanto / igual no hay problemas / <e:/> el siguiente ¿quién sigue leyendo? por favor / página <alargamiento/> ciento veintiuno /

Clase 11 (Líneas 11-23)

En general, en los niveles umbral y avanzado también hay bastante interacción entre profesor-alumno en las actividades de introducción al contenido o al tema de la clase. En estas situaciones, normalmente, el profesor recurre a preguntas directas que requieren respuesta por parte de los estudiantes y que incentivan a la participación, así lo podemos observar en el ejemplo 107.

(107)

P: vale / perfecto / abrimos el libro en la página sesenta // ¿sí? // antes de leer ahí ese texto <alargamiento/> / a ver / alguna vez / o mejor/ ¿os suena ese nombre de esa señora? // Wan Mary Matai /

AV: no /

P: Matai /

AV: no /

P: ¿no os suena? / sin leer // ¿os suena? // ¿no? / nada / ¿no sabéis nada de ella? / y mirando la foto? / ¿qué os parece? / <p> ¿qué os parece? </p> /

AI: una persona de África /

P: una <alargamiento/> persona <frase\_cortada/> /

AI: de color /

P: de África / o sea una <frase\_cortada/> /

AV: africana /

P: africana / vale / ¿y / qué más? / ¿y / para que este ahí en el tema que estamos? / <acelerado>¿en qué tema estamos? </acelerado> /

AI: el ambiente /



P: el ambiente / la ecología / ¿qué será? / ¿qué importancia tendrá esta señora? /

Clase 13 (Líneas 33-45)

Cuando se hacen actividades de comprensión oral o escrita o ejercicios de consolidación del libro de texto, la interacción profesor-alumno es muy reducida en los tres niveles analizados. En estos casos, la interacción se limita a la corrección de los ejercicios.

Entre alumno-alumno la interacción es poca o ninguna, solo en las sesiones 5 y 12 los estudiantes interactúan entre ellos de forma, incluso, espontánea. En el ejemplo 108 de la clase 5 podemos ver cómo el docente propone la realización de una actividad de consolidación que consiste en un juego en el que cada estudiante tiene que dar consejos a sus compañeros para las vacaciones, utilizando el tiempo verbal que acaba de ser estudiado:

(108)

P: (()) / (()) / estáis de vacaciones / os vais a levantar / <acelerado> <p> vais a hacer una rueda </p> </acelerado> / levantando /// <observación\_complementaria = “los alumnos se ponen en pie en círculo”> /// pues el juego es <alargamiento/> /// quien no coja / <p> en primer lugar </p> / quien no coja / esta pelota de papel / quien no coja /que sale / que va a salir /que va a salir del juego / el objetivo es terminar esto / con una persona solo / <acelerado> y ¿qué tenéis que hacer? </acelerado>/ os voy a dar cinco segundos / cuando diga estop / quien tenga la pelota <frase\_cortada/> /

AI: pierde /

P: no / no / no / quien tenga la pelota / ¿qué tiene que hacer? / tiene que dar un consejo / a / a los compañeros para las vacaciones /

Clase 5 (Líneas 356-358)

La interacción alumno-alumno es nula cuando, para consolidar contenidos, se propone al discente que haga, de forma individual, ejercicios del libro o de fichas preparadas por los docentes, que consisten en rellenar huecos, unir informaciones, etc.

En estos casos, no hay interacción alumno-alumno, ni siquiera en la fase de corrección de los ejercicios.

El desarrollo es la parte de la clase donde se hace un uso mayor de las estrategias, principalmente de las preguntas dirigidas a los alumnos, los ejemplos, la reiteración, los recursos fónicos y la recapitulación. No obstante, en las sesiones 4 y 9, el recurso a las estrategias es menor, puesto que la primera sesión está destinada al repaso del léxico y la gramática, realizándose ejercicios de carácter estructural, y la segunda a la evaluación de la expresión oral. Un ejemplo del uso de las estrategias a lo largo del desarrollo es el que exponemos a continuación extraído de la lección 2:

(109)

P: suena el teléfono / suena el teléfono// <shi/> / ring / ring / y aquí decimos / para contestar / ¿qué decimos? /

AI: diga /

[...]

R: dígame /

P: dígame / muy bien / y / si somos nosotros los que esta / estamos llamando / ¿qué decimos? //

AI: ¿de parte de quién? /

P: no / si yo estoy / estoy llamando yo / <f> ¿qué digo? </f> / [...]

Clase 2 (Líneas 20-21, 25- 26)

### Cierre

En el nivel inicial, la duración del cierre ocupa un porcentaje del 2,2 %; en el umbral, el porcentaje de la clase usado en esta parte es del 2,8 %, y en el nivel avanzado, el porcentaje es del 0,01%. Estos datos nos permiten establecer una media de duración del cierre, en relación al tiempo total de las clases analizadas en los tres niveles, del 1,6%.

<b>NIVEL</b>	<b>TIEMPO (%)</b>	<b>MEDIO</b>
INICIAL		2,2%
UMBRAL		2,8%
AVANZADO		0,01%
<b>TOTAL</b>		<b>1,6%</b>

**Tabla 24.-** Porcentaje de la duración media del cierre

En el nivel inicial, el cierre consiste en una despedida muy breve, una alusión o advertencia para la próxima clase o ambas cosas, como podemos ver en los ejemplos 110 y 111.

(110)

P: <e:/> <acelerado> no están tan buenos como suele ser <acelerado> // vosotros los podéis sacar mucho mejor /// tenéis que trabajar más /// cuando es algo yo lo pongo en mayúscula /// L /// dime /// <observación\_complementaria= “entra la profesora de la clase siguiente”> / S / ¿te importa borrar la pizarra? / bueno / hasta luego //

Clase 2 (Línea 536)

(111)

P: apuntando todos en el cuaderno / F / <p> apuntando todos en el cuaderno los resultados de la evaluación oral </p> <observación\_complementaria: “la profesora va diciendo los nombres de cada alumno y el resultado del examen oral”> / escribimos el sumario <observación\_complementaria: “la profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo van copinado a medida que acaban de copiarlo van saliendo”> / para los que terminen / buen fin de semana / <lengua= “portugués”> meninos se não nos vemos em algum momento nos temos de ter uma aula de autoavaliação </lengua> <traducción= “niños si no nos vemos tenemos que tener una clase autoevaluación”> /

Clase 5 (Línea 448)

En el nivel umbral y en el avanzado, el cierre también consiste en una despedida muy breve o una alusión o advertencia para la próxima clase, como sucede en las lecciones 10 (ejemplo 112) y 12 (ejemplo 113):

(112)

P: <acelerado> es importante que Nela coma comida saludable </acelerado> /

AI1: (())///

P: es mejor que practiques deporte /// otra R /

R: (())///

P: bien / niños el próximo día es la oral no os olvidéis /

Clase 10 (Líneas 484-488)

(113)

P: una compañía de teléfonos /// y una de llamadas equivocadas / y por fin / esto nos condujo a / hablar por teléfono ¿no? / bueno chicos / solo para terminar / solo una cosita / ya sabéis que los anuncios estarán en moodle / si queréis volver a verlo o confirmar alguna cosa / estarán también las soluciones del trabajo / no so olvidéis por favor / chicos / no os olvidéis / que / nuestra clase que sería mañana será el viernes besitos /

Clase 12 (Líneas 288)

Solo hay interacción previa al cierre en dos casos en el nivel inicial. Se trata de las clases 2 y 5. En la primera, el profesor, antes de la despedida, reparte los exámenes que los alumnos hicieron en la clase anterior, les da algunas recomendaciones sobre los mismos y manda a un alumno borrar la pizarra. En la segunda (ejemplo 114), el docente dicta a los alumnos el resultado de la evaluación oral para que la anoten en sus cuadernos.

(114)

P: apuntando todos en el cuaderno / F / <p> apuntando todos en el cuaderno los resultados de la evaluación oral </p> <observación\_complementaria: “la profesora va diciendo los nombres de cada alumno y el resultado del examen oral”> / escribimos el sumario <observación\_complementaria: “la profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo van copinado a medida que acaban de copiarlo van saliendo”> / para los que terminen / buen fin de semana / <lengua= “portugués”> meninos se não nos vemos em algum momento nos temos de ter uma aula de autoavaliação </lengua> <traducción= “niños si no nos vemos tenemos que tener una clase autoevaluación”> /

Clase 5 (Línea 448)

En el nivel umbral, en todas las sesiones, hay una interacción previa al cierre. En la clase 6, el docente, tras la corrección oral del último ejercicio del desarrollo, proyecta en la pantalla las respuestas para que los alumnos las puedan comprobar. En la sesión 7, el profesor abre un espacio para preguntar y resolver las dudas de los estudiantes. En la clase 8, en la interacción previa al cierre se alude a los contenidos que se van a dar en la próxima clase y, como sobra tiempo, se hace una actividad de repaso del léxico aprendido. En la clase 9, la interacción previa al cierre también consiste en dar avisos e instrucciones sobre el contenido de la próxima lección. Un ejemplo de interacción previa al cierre es el 115.

(115)

P: <shi/> / os voy a poner / <shi/> / os voy a poner solo para terminar / <shi/> / solo para terminar / la tabla para que veáis al menos / lo que ya /// lo que ya habéis escrito /// <acelerado> solo para que veáis lo que ya habéis escrito </acelerado> que es las / es ésta / ésta / y ésta / estas tres / ¿vale? <acelerado> para que veáis si lo tenéis bien escrito / después terminamos <p> en la próxima clase / después del examen </p> </acelerado>/ (lapso= 00:20 ) /

Clase 6 (Líneas 311)

En el nivel avanzado, no hay interacción previa al cierre, en todos los casos analizados suena el timbre cuando todavía se están corrigiendo los últimos ejercicios del desarrollo. Esto obliga al profesor a acabar rápidamente y despedirse, como vemos en el ejemplo 116.

(116)

P: [...] cada pareja / tiene una pregunta sobre el texto / pero / además de la pregunta tenéis también la conjunción causal que debéis utilizar en vuestra respuesta / algunos de vosotros tenéis dos conjunciones / o tres / y no sé si no hay también <e:/> <acelerado> expresiones de probabilidad </acelerado> / lo que quiere decir / que tenéis que utilizar dos o tres justificaciones / algunas <acelerado> que no se sabe </acelerado> / otras que <alargamiento/> ya <acelerado> ya son conocidas </acelerado> / al final cuando <alargamiento/> vemos las respuestas / os daré una hoja para que <alargamiento/> / todos / las tengáis / (lapso=03:47) / a ver chicos / parad un poco / lo que estáis haciendo /// y prestad un poco de atención a la línea ocho / (?) cuidado con esto subrayarlo y ponadlo ahí en vuestro texto / <f> y o </f> <acelerado> en vuestros cuadernos </acelerado> / (lapso=03:47) / chicos / perdonad pero todavía vamos a aprovechar los dos minutos que nos quedan / <shi/> chicas / ¿quién tiene la primera pregunta? / ¿por qué apenas conoce a la asistenta? C /<observación\_complementaria= “toca el timbre para que indicada el fin de la clase”/> bueno seguiremos con lo que nos falta / podéis quedaros con los papelitos /

Clase 11 (Línea 186)

En general, en los tres niveles, los objetivos del cierre son los de la despedida y de informar o advertir sobre la próxima clase, aunque encontremos un caso, como el de la sesión 4, en el que la profesora da tiempo a los alumnos para que recojan sus cosas y se preparen para salir cuando toque el timbre.

### 6.3.1.2. LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información que encontramos en el nivel inicial es básica, básica particular, secundaria, parentética, de fondo y resaltada. No se usa, en el corpus analizado, información evaluada, ni conclusiva.

La información básica, la básica particular y la secundaria se dan en las cinco sesiones estudiadas. La información parentética la hallamos en tres de las sesiones y la de fondo y resaltada solo en una sesión. Los tipos de información menos comunes son la información de fondo y la resaltada.



En el nivel umbral no hay información parentética, conclusiva ni evaluada y, en el nivel avanzado, además de la conclusiva y la evaluada, tampoco encontramos la información de fondo.

La información básica y secundaria está presente en todos los casos analizados en el nivel umbral y avanzado. La información básica particular también aparece en todas las sesiones en el nivel avanzado y, únicamente, la encontramos en dos de las cinco sesiones en el del nivel umbral, al igual que sucede con la información interactiva, que se da únicamente en dos sesiones.

La información resaltada la hallamos en tres clases del nivel umbral, mientras que, en el nivel avanzado, tan solo se encuentra en una; la información de fondo, en el nivel umbral, está presente solo en una sesión.

Así pues, los tipos de información que se manifiestan en todas las clases de todos los niveles analizados son la información básica, la información interactiva y la información secundaria. A estas les sigue en frecuencia de uso la información básica particular y la resaltada. No tenemos información de fondo en el nivel avanzado y en el umbral no hay información parentética.

A la información básica, en todos los niveles, se le dedica, intencionalmente, un momento específico del desarrollo que, en algunas ocasiones, puede ocupar casi toda la sesión. Así ocurre, por ejemplo, en el nivel umbral, en las lecciones 6, 8 y 9 o en el nivel avanzado en la 11. Esta información suele estar introducida y contextualizada por medio de actividades específicas de introducción o de contextualización del contenido.

Los otros tipos de informaciones mencionados no responden a un plan específico de la lección que defina el momento en que han de aparecer, sino que van surgiendo a medida que avanza el desarrollo.

La información interactiva responde al propósito del docente de asegurarse de que los alumnos siguen la clase, entienden lo que se está diciendo y están atentos a lo que sucede en el aula. Esto ocurre en la clase 6 (ejemplo 117), cuando el profesor demuestra preocupación por el alumno, o en la sesión 8 (ejemplo 118), cuando va informando a los estudiantes para que no se pierdan y puedan seguir el desarrollo de la lección.

(117)

P: [...] / los que no están presentado / tomareis nota de / <acelerado> lo que están diciendo los compañeros sobre las otras noticias </acelerado> / ¿entendido? /

Clase 6 (Línea 67)

(118)

P: no una no / empezamos entonces / <pp> ya pensamos en las vacaciones </pp> / la <alargamiento/> unidad diez // esta unidad / es / tiempo de vacaciones / vamos a empezar con / esta unidad que se llama de <frase\_cortada/> / estamos en la página noventa y seis / unidad diez <acelerado> de viajes </acelerado> /// bueno / tenemos aquí tres imágenes / vamos a ver <e:/> / ¿qué os parece? esas imágenes están relacionada ¿con qué? /

Clase 8 (Línea 113)

La información secundaria, en todos los niveles analizados, sirve para informar de lo que se va a hacer en clase y, en realidad, tiene la función de organizar. Esto lo podemos percibir en la clase 1 en el nivel inicial (ejemplo 119), en la 10 en el nivel umbral (ejemplo 120) y en la 13 en el nivel avanzado (ejemplo 121).

(119)

P: ¡bie <alargamiento/> n! // a ver // las lecciones de hoy //son las <p> núme <alargamiento/> ro <alargamiento/> </p> / es la número setenta y siete </f> ¿verdad? </f> / ¿y el sumario? </f> ¿a ver? </f> / ¿estáis listos? /

AI: sí <alargamiento/> /

[...]

P: sí/ <pp> escríbelo ahí </pp> // el sumario de hoy / </f> los/alimentos </f> // los alimentos // <p> estoy dictando el sumario / N </p> // <lento> los alimentos </lento> //

Clase 1 (Líneas 16-17, 20)

(120)

P: <acelerado> y el teléfono <eeeh/> </acelerado> / mientras <e:/> va <alargamiento/> a por algo <acelerado> y mientras coge el teléfono </acelerado> y va hablando <p> y el pobre está ahí / corriendo / tampoco es saludable </p> / bueno / </f> ¿qué vamos a hacer? </f> / con el tema este de la salud / que vosotros pues / habéis identificado / <acelerado> que serían pues </acelerado> / situaciones no <alargamiento/> muy saludables / </f> ¿qué vamos a hacer? / vamos a mirarlas </f> / y vamos a <alargamiento/> sugerirles algo / darles consejos / para que cambien / pue <alargamiento/> s / la manera de de estar / para que / pue <alargamiento/> s / no tengan problemas después de <alargamiento/> / <acelerado> de la salud </acelerado> / vale / vamos a ver / la primera la a / <acelerado> ¿qué podemos decir? </acelerado> // habíais dicho ya / el señor / a ver / [...]

Clase 10 (Línea 86)

(121)

P: bueno / vale / <acelerado> entonces vamos a leer ahí alguna información sobre esa señora  
</acelerado> / ¿quién quiere leer? /

AI: yo /

P: tantos / voy a <acelerado> <p> aprovechar los que pidieron para ir a escribir el sumario  
primero / C después D / más o menos un párrafo cada una / y luego / CL y S [...]

Clase 13 (Líneas 55-57)

La información básica particular, en el nivel inicial, tiene como función repasar, recordar o insistir en alguna información también básica. Así sucede cuando, en la sesión 1 (ejemplo 122), la profesora aprovecha el desarrollo y la realización de una actividad para que los alumnos deletreen y, de esta forma, revisa un contenido ya conocido por los estudiantes. Además, también se hace hincapié en la pronunciación de las palabras con “h” y se repasa el artículo determinado. Lo mismo ocurre en la sesión 2 (ejemplo 123) con la conjugación de “estar” y en la 3 (ejemplo 124) con el nombre de las letras, deletrear y los acentos.

(122)

P: <f> agua </f> / <p> muy bie <alargamiento/> n </p> ¿sí? / agua // ¿cómo se escribe agua? //  
¿quién me la deletrea? <acelerado> esta palabrita </acelerado> /

T: a /

P: a /

T: ge /

P: ge /

T: u / a /

Clase 1 (Líneas 142-147)

(123)

P: estar / ¿cómo se conjuga? // ¿quién quiere repetir? // ¿cómo es? / yo /

AI1: **estoy** /

AI2: **estoy** /

P: ¿tú <alargamiento/>? /

AV: estás /

P: estás / PC / ¿él? /

PC: está /

P: está / muy bien / <e:/> / R nosotros /

R: estamos /

P: R /

R: vosotros / estáis /

P: estáis / muy bien / y <alargamiento/> / S / ellos

Clase 2 (Líneas 110-121)

(124)

P: [...] bueno / el sumario / lo escribes tú J / <observación\_complementaria= “el alumno sale a la pizarra y escribe el sumario”/> / (lapso = 01: 03) / bueno / antes teníamos para corregir / ¿quién sale? / D / <observación\_complementaria= “el alumno sale para escribir los resultados en la pizarra”/> /

D: (?) /

P: ¿tiene tilde? /

AI1: no /

P: es co <alargamiento/> n <frase\_cortada/> / ¿cómo se escribe la palabra (?) /

AI1: con <lengua= “portugués”> ze </lengua> <traducción= “zeta”/> /

AI2: con <lengua= “portugués”> ze </lengua> <traducción= “zeta”/> /

P: ¿con? /

AI: ese /

Clase 3 (Líneas 1-9)

En el nivel umbral, la información básica particular se usa para repasar, pero también introduce materia nueva. Así, en la sesión 10 (ejemplo 125), el docente parte de las expresiones de sugerencia para introducir otra información básica, el presente de subjuntivo.

(125)

P: más vale que / <acelerado> a ver entonces </acelerado> / tenemos en nuestro libro pues un listaje / <acelerado> de estas expresiones que vamos a ver </acelerado> / pero antes quería que me dijerais con estas expresiones / tenemos pues un / un tiempo específico / ¿cuál es <acelerado> el tiempo verbal que va con estas expresiones </acelerado>? /

AI: presente de subjuntivo /

P: bie <alargamiento/> n M / presente de subjuntivo fijaos / adelgace / vaya ¿cuál es el verbo? /

AI: ir /

P: ir <eeeh/> / es / un / verbo irregular en subjuntivo / busques / a ver ¿y aquí / el verbo <p> en la de </p>? /

AI: bajas /

P: bajas / después en la ese /

Clase 10 (Líneas 259-265)

En el nivel avanzado, la información básica particular surge a partir de alguna pregunta de los alumnos o de la corrección de ejercicios y tiene como propósito el repaso e, incluso, la explicación de vocabulario, como es el caso de la clase 11 (ejemplo 126).

(126)

AI: <lengua= “portugués”> o que é que é informe? </lengua> <traducción= “¿qué significa la palabra informe?”/> /

P: el informe <alargamiento/> / un documento donde / informamos a alguien de algo <e:/> en portugués sería algo como / un <lengua= “portugués”> relatório </lengua> <traducción= “informe”/> / ¿sí? / (lapso= 02:22) / [...]

Clase 11 (Líneas 68-69)

La información resaltada comparte con la básica particular el hecho de que se quiera recordar o insistir en algo, pero en este caso se trata de algún asunto dificultoso para el alumno. Este tipo de información cumple su propósito recurriendo a estrategias que llaman la atención del estudiante. Un ejemplo de información resaltada es el de la sesión 7, cuando el docente hace hincapié en el género de la palabra mensaje alargando la “u” del artículo indeterminado masculino “un”.

(127)

P: <admiración> ¿una? </admiración> / <f> u<alargamiento/>n </f> mensaje / <f> ¿de quién? </f> M /

Clase 7 (Línea 134)

Otro ejemplo de información resaltada lo encontramos cuando, en la clase 1, el profesor insiste en las palabras heterogénicas, haciendo uso de la repetición y de los recursos fónicos. Es el caso de “leche” que en portugués es masculina y en español femenina.

(128)

P: sí / muy bien / y leche / cuidado / porque en español/tiene un género diferente del nuestro/ <eeeh/> / es / la leche / ¿vale? / la / leche / ¿sí? // después / ¿qué será esto? /

Clase 1 (Línea 231)

La información parentética suele responder a alguna duda, a la petición de los alumnos o a algún aviso que el docente quiera transmitir. La encontramos en la sesión 2 (ejemplo 129), cuando, los alumnos preguntan por los exámenes y el profesor anuncia

que serán dados al final. También hay información parentética en la clase 3 (ejemplo 130), cuando los estudiantes preguntan al docente cuándo acaban las clases, o en el aviso que deja el profesor en la clase 12 (ejemplo 131).

(129)

P: ¿quién no tiene hoja? / ¿no tienes / P? / y no has estado en la última clase / ¿verdad? / ¿tú tampoco? / bueno / <f> <acelerado> vamos a ver / ¿quién no ha hecho los deberes? / ¿los habéis hecho todos? </acelerado> </f> / <observación\_complementaria= “la profesora pasa lista”/> / bueno / vamos a ver / ¿de qué vamos a hablar? / [...]

AI: de lo<alargamiento/>s <frase\_cortada/> //

P: ¿de qué cosa? /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: ¿de qué / de qué? /

AI: (?)/

P: los exámenes / al final de la clase hablamos de esto / ¿vale? / J / ¿de qué? /

Clase 2 (Líneas 10-16)

(130)

AI: ¿viernes es el último? /

P: sí / viernes es <alargamiento/> / el último día de clases /

AV: <uau/> /

AI: viernes es el examen /

P: sí / porque miércoles / y viernes / de la <alargamiento/> semana próxima no hay clase / y por eso / no hay clase de español / claro /

AV: <risas/> /

Clase 3 (Líneas 115-120)

(131)

P: [...] bueno chicos / solo para terminar / solo una cosita / ya sabéis que los anuncios estarán en moodle / si queréis volver a verlo o confirmar alguna cosa / estarán también las soluciones del trabajo / no so olvidéis por favor / chicos / no os olvidéis / que / nuestra clase que sería mañana será el viernes besitos /

Clase 12 (Línea 288)

La información de fondo tiene como finalidad el recurso a alguna información ya dada y conocida por el alumno para presentar una información básica nueva. Este tipo de información lo encontramos solo en dos casos, el de la clase 5 (ejemplo 132), en el nivel inicial, cuando el docente acude al presente irregular para explicar el imperativo, y en la clase 7 (ejemplo 133), en el nivel umbral, cuando la revisión del

léxico sobre los medios de transporte, vistos en la clase anterior, sirve para explicar el contenido funcional de la clase actual.

(132)

P: [...] si sabéis el presente / sabéis el imperativo / porque los verbos irregulares en presente /

AI1: entonces tú bailas es igual /

P: no es tú bailas / baila / cállate / respira /

AI2: ¿por qué no te callas? /

P: te estoy dando órdenes / es para ti / tú / te tuteo yo [...] / sin que miréis el libro <acelerado>  
<p> os voy a poner a pensar un poco </acelerado> </p> / pensar aprovechen pensar / voy a  
poner aquí el verbo pensar /

AI1: **piensa** /

AI2: **piensa** /

Clase 5 (Líneas 111-117)

(133)

P: [...] yo creo que <alargamiento/> también habéis estudiado los meios / medios de transporte /

AV: sí /

P: ¿cuáles? /

AV: avión /

P: podemos viajar ¿en? /

AV: en coche /

AI1: en moto /

P: en avión /

[...]

P: ¿qué más? / ¿cómo <alargamiento/> llamáis // al medio de transporte / que anda por el suelo /  
que tiene punto grandes? /

AI: balón <f> / balón de <lengua= “portugués”> ar quente </lengua> <traducción= “aire  
caliente”/> <f> /

P:<p> no <alargamiento/> </p> /¿cómo es eso? / <acelerado> eso es portuñol / dí ¿cómo es eso?  
A</acelerado> /

AI: (?)

P: ¿el? /

AI: globo /

[...]

AI: en taxi /

P: en taxi /<p> también </p> /// alguna ve <alargamiento/> s // <p> ¿habéis viajado en avión?  
</p> /

AV: **sí <alargamiento/>** /

[...]

P: con miedo <risas/> / sí / <f> ¿queréis queréis viajar / en avión </f> / <acelerado> en esta clase </acelerado>? /

[...]

P: sí / yo creo que <alargamiento/> podéis copiar eso / porque va a salir en nuestra prueba / en nuestros contenidos / (lapsus= 02:34) / pues imaginar que está <alargamiento/> is en el aeropuerto /

AI: (?)

P: <p>no eso no </p> / y <alargamiento/> hay varias cosas que tenéis que hacer / <acelerado> y es lo que tenéis ahí en el ejercicio u <alargamiento/> no </acelerado> / <f> qué haser cuando se está </f> / <p> en el aeropuerto </p> / <lento> ordena las siguientes </lento> opciones / [...]

Clase 7 (L Líneas 23-30, 61-66, 70-72, 106, 110-112)

En general, en los tres niveles, la información se presenta como respuesta a un objetivo y, aunque no esté relacionada directamente con el contenido específico de la lección, sí tiene que ver con otros contenidos ya conocidos o con la organización y estructura del curso y de la materia.

Por lo que se refiere a la interacción, en la presentación de la información observamos que suele estar relacionada con la información básica y la básica particular. Así se puede comprobar en el ejemplo 134, en la explicación de “estar + gerundio”.

(134)

P: ¿sí? / muy bien / entonces / ya os he / hablado un poco / de esta expresión / ¿cómo se hace? // <p> ¿cómo se hace? / vamos a repetir </p> / ¿cómo se hace / esta expresión? / estar más gerundio / ¿cómo se hace? / ¿quién quiere / repetirme / esta conjugación? /

AI: vier <palabra\_cortada/> /

P: del verbo estar /

AI: vierbo /

P: verbo / el verbo ///

AI: verbo estar /

P: estar / ¿cómo se conjuga? // ¿quién quiere repetir? // ¿cómo es? / yo /

AI1: **estoy** /

AI2: **estoy** /

P: ¿tú<alargamiento/>? /

AV: estás /

P: estás / PC / ¿él? /

PC: está /

P: está / muy bien / <e:/> / R nosotros /

Clase 2 (Líneas 104-117)



### 6.3.2. LA INTERACCIÓN

En este subapartado presentamos los resultados del análisis de la interacción en el DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria. Para ello, dividimos esta parte en otras cuatro. La primera parte trata sobre la cooperación en la clase, la segunda se centra en los aspectos relacionados con la cortesía, la tercera la dedicamos a la zona de acción del profesor y los agrupamientos y, finalmente, en la cuarta parte, se atiende a las cuestiones relacionadas con los turnos y actos de habla.

En la cooperación tratamos aspectos relacionados con los sistemas de turnos y las máximas conversaciones. En la cortesía, aludimos a los aspectos que tienen que ver con el uso de las fórmulas de tratamiento, las reglas de comportamiento y de ayuda y las máximas de tacto, aprobación, acuerdo, fáticas, de generosidad, de modestia y de solidaridad. Con respecto a la zona de acción docente, consideramos la tendencia del profesor para dirigirse o no a la clase en general y, en cuanto a los agrupamientos, nos fijamos en el modo en que se hacen las actividades en clase (individual, en parejas, en grupos, etc.). En los turnos, nos atenemos a la alternancia, los solapamientos, la interrupción, los turnos de apoyo y los turnos de habla.

#### 6.3.2.1. LA COOPERACIÓN

En todos los casos analizados del corpus, a los turnos de habla siempre les sucede un turno de apoyo o de respuesta. Hay muy pocas sesiones en las que el docente no da respuesta a alguna intervención del alumno y, si esto ocurre, es porque no le ha oído o ha habido un solapamiento en las intervenciones de los estudiantes.

Respecto al cumplimiento de las cuatro máximas conversaciones propuestas por Grice (1975: 516-517)<sup>174</sup>, en el análisis de las sesiones de los tres niveles del corpus observamos que la máxima que supone alguna dificultad para los informantes es la de manera, puesto que en algunas ocasiones los docentes, informantes, no consiguen expresarse de forma ordenada, de ahí que, en esos momentos su discurso oral no sea totalmente claro.

En lo que concierne a la máxima de cantidad, en los tres niveles, los docentes se atienen a los objetivos de sus clases y la información que se da en cada sesión es

---

<sup>174</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.3.3., dedicado a la interacción en el DO del docente de lenguas segundas y extranjeras.

pertinente y necesaria. Hay algunos casos en los que el profesor sale de lo estrictamente relacionado con la materia y proporciona informaciones paralelas. Esto ocurre en el nivel inicial, en las clases 2, 3 y 5. En la lección 2, mientras la profesora reparte unas fichas de trabajo y empieza a exponer el tema de la clase, un alumno pregunta por los exámenes y la docente le responde. En la lección 3, el docente responde a la pregunta de los alumnos sobre cuándo acaban las clases y les da algún consejo para que piensen en su autoevaluación y, en la lección 5, el profesor responde a una pregunta sobre una palabra en español que el alumno escuchó el día anterior en su casa, en la televisión, y pregunta a los estudiantes si les gustó la excursión que hicieron el lunes anterior.

En el nivel umbral, en la clase 6 (ejemplo 135), el docente proporciona información a los discentes que no está relacionada con los objetivos de la lección, esto sucede cuando un alumno pregunta qué clase tienen por la tarde. En el nivel avanzado, en las sesiones 12 y 13, ocurre lo mismo, cuando la profesora avisa a los alumnos de que lo que está presentando también está en la plataforma moodle y cuando habla con sus alumnas sobre unos dibujos animados, como podemos observar en el ejemplo 136 de la clase 13.

(135)

P: hola buenos días /

AI1: buenos días /

AI2: buenos días / profesora /

P: buenos días /

AI3: buenos días /

AI: <observación\_complementaria= “un alumno pregunta sobre las clases de la tarde”/> /

P: a ver / sí <alargamiento/> por la tarde tenéis matemáticas sí / hola <alargamiento/> /bueno ¿a quién le toca a abrir la clase / os acordáis? /

Clase 6 (Líneas 1-7)

(136)

P: pueden ser <alargamiento/> piedras / pueden ser rocas / bueno / sí puede que sí / puede tener (?) ¿no? / es gracioso ver las imágenes que se tienen ¿no? /

AI: sí / por lo menos a mí me ha pasado pensar en los dibujos animados /

P: claro / claro / tú cuando te ponen eso de los / de los cactus ¿no? / lo que / yo veo ahí un poco / <acelerado> bueno no es de vuestra generación creo </acelerado> / ¿conocéis a Lucky Luke? /

AI: sí /

P: sí bueno no hay ahí ellos en medio del desierto ¿no? / con el perro que no recuerdo cómo se llamaba Rantamplan ¿no? se llamaba / bueno /

AI: personas que cambian <frase\_cortada/> /

P: no son dibujos españoles /

Clase 13 (Líneas 232-238)

De cualquier modo, aunque, en ocasiones, el docente dé informaciones al alumno que salen de los objetivos relacionados con los contenidos y la materia de la lección, estos casos son puntuales y las informaciones son breves. Además, si bien puede parecer que se trata de información poco relevante o no necesaria, en realidad, en el momento en que esta información es solicitada por el alumno pasa a ser necesaria y, también, ayuda a crear un ambiente relajado en la clase. Así pues, no podemos decir que se viole la máxima de cantidad, que plantea que hay que dar la información necesaria teniendo en cuenta los objetivos de la comunicación<sup>175</sup>.

En cuanto a la máxima de calidad, en todos los niveles del corpus analizado, observamos que la información que dan los docentes a sus alumnos sobre la materia de clase es siempre verdadera y, cuando se trata de explicaciones, recurren a los ejemplos no como prueba de lo que dicen, sino para ilustrar lo que exponen y ayudar a su comprensión.

La máxima de manera supone alguna dificultad para el docente, pero esta dificultad no se relaciona con el hecho de que el profesor tenga que ser escueto o dar las informaciones en la medida justa, esto es, sin perderse, por ejemplo, en definiciones y explicaciones largas o enrevesadas. Las dificultades encontradas tienen que ver, principalmente, con la falta de claridad a la hora de dar instrucciones a los alumnos sobre lo que tienen que hacer. Esto sucede en el nivel umbral en las clases 8 y 10 y en el avanzado en la clase 12. En el ejemplo 137 (sesión 8), el docente, mientras reparte unas fichas, intenta explicar a los alumnos qué es lo que tienen que hacer, pero lo hace con

---

<sup>175</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado. 4.3.3.

un discurso muy entrecortado, en el que fallan algunos mecanismos cohesivos, como el uso correcto de los procedimientos de repetición o de gramaticalización; de hecho, sin haber acabado de dar toda la explicación, un estudiante hace una pregunta al profesor que demuestra que no está entendiendo lo que se está diciendo.

(137)

P: e <alargamiento/> so / <acelerado> <pp> tiempo de vacaciones </pp> / estamos casi de vacaciones </acelerado> / bueno entonces / ahora / antes de empezarnos / vamos a hacer aquí un pequeño ejercicio / cada uno tiene que / mirar el cartel / <acelerado> <p> como hablamos en ocasiones </p> </acelerado> / vamos a mirar el cartel que tenemos aquí / y <alargamiento/> / vamos <frase\_cortada/> / (lapso= 01:29) / cada uno tiene que mirar este cartel <frase\_cortada/> / bueno / <acelerado> eso es una pequeña uni <palabra\_cortada/> uni <frase\_cortada/> actividad para empezar los <alargamiento/> / esta parte </acelerado> / bueno / cada uno / <p> tenéis ahí varias palabras </p> / cada uno <acelerado> tiene que mirar el cartel (?) </acelerado> /

Al: ¿tiene qué? /

P: <f> y después </f> / <e:/> / vamos / intentar <acelerado> (?) las palabritas </acelerado> <f> sin mirar </f> / la página / vamos a ver <alargamiento/> r / a un vistazo / y vamos <acelerado> yo voy a preguntar algunas palabritas que tenéis aquí / <p> pero sin mirar la hoja </p> </acelerado> <eeeh/> / bueno tenéis que leerlo / ahora / vamos a leerlo bien todas las palabritas / y después vamos a poner así / la hoja / y yo voy a preguntar / <acelerado> y vamos a ver </alargamiento/> quién tiene imaginación o quién sabe algunas de las pala <palabra\_cortada/> / algunas de las palabritas que están aquí </acelerado> / vale / <f> es casi como que un juego <e:/> de memoria <alargamiento /> para ver si sabéis / <acelerado> las palabras que tenéis aquí para relacionar con la temática que vamos a (?) </acelerado> /¿vale? / <f> un minuto / nada más </f> (lapso= 01:14) bien está / <acelerado> un minuto </acelerado> / vamos todos a poner / <lento> la hoja </lento> / sin mirar la hoja/ <acelerado> yo voy a preguntar al azar </acelerado> / algunas / palabritas / que están aquí / <p> e <alargamiento/> n este cartel </p>/// A /

Clase 8 (Líneas 24-26)

En el ejemplo 138 (sesión 10) volvemos a encontrar otro caso en el que fallan los mecanismos de cohesión, por este motivo el docente no explica claramente lo que tienen que hacer los alumnos y, a medida que ellos van contestando a las preguntas que se les hace, el profesor les va guiando para que respondan lo que él realmente quiere. Solo de esta manera consigue que los alumnos hagan el ejercicio según lo pretendido.

(138)

P: <acelerado> y el teléfono <eeeh/> </acelerado> / mientras <e:/> va <alargamiento/> a por algo <acelerado> y mientras coge el teléfono </acelerado> y va hablando <p> // y el pobre está ahí / corriendo / tampoco es saludable </p> / bueno / <f> ¿qué vamos a hacer? </f> / con el tema este de la salud / que vosotros pues / habéis identificado / <acelerado> que serían pues </acelerado> / situaciones no <alargamiento/> muy saludables / <f> ¿qué vamos a hacer? / vamos a mirarl@s </f> / y vamos a <alargamiento/> sugerirles algo / darles consejos / para que cambien / pue <alargamiento/> s / la manera de de estar / para que / pue <alargamiento/> s / no tengan problemas después de <alargamiento/> / <acelerado> de la salud </acelerado> / vale / vamos a ver / la primera la a / <acelerado> ¿qué podemos decir? </acelerado> // habíais dicho ya / el señor / a ver / y vamos a hablarles / vamos a ver este señor / ¿cuál será la edad del señor este? //

AI1: joven /

AI2: viejo /

P: mayor / a ver / entonces vamos también a / tratarle pues / <acelerado> dependiendo de su edad </acelerado> / o bien de tú o de usted / ¿verdad? / a ver / el señor este ya está un poco mayor / no lo vamos a tutear / entonces ¿le tratamos de cómo? / si no lo tuteamos ¿cómo le tratamos? ¿de <alargamiento/>? /

AI: usted /

P: usted / <p> muy bien D </p> / entonces / ¿qué le decimos al señor este? // le podemos <frase\_cortada/> / a ver le podemos decir un nombre /

AI: para hacer una dieta /

[...]

P: a ver / si le llamamos de primero nombre / sería / <lento> don Juan </lento> / Joaquín ¿no? /

AI: Joaquín /

AV: <ruido= "hablan al mismo tiempo"/> /

P: don Juan / está usted ¿cómo? // ¿delgado? /

AI1: gordo /

AI2: gordo /

P: entonces / <lento> está usted // un poco gordo </lento> /

AI: <sorpresa> ¿un poco? < sorpresa /> /

P: bue <alargamiento/> no / somos / educados / ¿no? / <acelerado> digamos que ha sido una manera <frase\_cortada /> / porque <alargamiento/> / oh qué gordo está usted </acelerado>/ nos responde // ¡y tú con eso! // entonces <acelerado> cómo se dice así / para que nos escuche </acelerado> / nuestra sugerencia / a ver qué le vamos a decir / <lento> para / que / sea más saludable </lento> / a ver /

AI1: tiene que hacer ejersisio /

Clase 10 (Líneas 86-92, 98-107)

En el ejemplo 139 (sesión 12) el docente empieza a explicar a los estudiantes lo que tienen que hacer, pero se da cuenta de que su explicación está siendo muy confusa, ya que parece ser que el profesor tampoco tiene claras las instrucciones que está dando. Esta situación acaba originando un discurso que denota falta de cohesión y que, por tanto, resulta incoherente. Por este motivo, la profesora vuelve a dar las instrucciones de modo más claro y coherente.

(139)

AI: adiós /

P: adiós claro / ¿qué más? // besitos / luego nos vemos /// bueno chicos ¿qué vamos a hacer ahora? / yo os voy a distribuir una <alargamiento/>s invitaciones / que vais a preparar // para <e:/> luego / realizar <e:/> diálogos ¿vale? / <acelerado> cada dos van a tener las mismas invitaciones / tenéis que preparar más o menos lo que vais a decir tampoco tenéis que preparar tanto </acelerado> // ahora os explico / cuando distribuya todo / vosotros tenéis una<alargamiento/> parte de <alargamiento/> las indicaciones vuestras / quienes sois / y si estás llamando o contentando al teléfono / en la instrucciones tenéis algo / si estás llamando / dice por quién vais a preguntar / <f> bueno chicos </f> / <acelerado> voy a explicar todo / porque me he liado ahí un poco con la explicación </acelerado> / es así / esto está distribuido / de / unos llaman / otros cogen el teléfono / vosotros tenéis / por ejemplo // llamas a tu novio Pepe preguntarle quién es y por qué coge el teléfono de tu novio / el otro tendrá eres una amiga o un amigo de tu novio / vas a coger el teléfono / vas a decir que ha ido no sé dónde / ¿comprendéis? / lo único que podéis hacer / es preparar / aquello que vais a decir / es una llamada telefónica / ¿sí? / ¿alguna duda? // vale / bueno preparáis / (lapso= 02: 27) / venga escuchamos empezamos chicos / venga <shi/> /

AI1: hola ¿qué tal? /

Clase 12 (Líneas 258-260)

Finalmente, ninguno de los informantes, independientemente del nivel, se pierde en el discurso, salvo los pocos casos que acabamos de exponer, que tienen que ver con las máximas de manera y de cantidad. De hecho, ya sea en las sesiones en las que se dan instrucciones confusas o cuando las informaciones no están relacionadas directamente con la materia, siempre se trata de momentos breves que no suponen un corte en la comprensión global del mensaje que se quiere transmitir. Así pues, de modo general, podemos afirmar que no hay violaciones de la máxima de relevancia, pues incluso cuando el docente da información o hace algún comentario que no está relacionado con la materia, se trata de información que, dentro del contexto de la clase, cumple una función determinada. Así ocurre, por ejemplo, cuando el docente está escribiendo en la

pizarra y hace el comentario de que va a cambiar de rotulador o cuando hace alguna advertencia sobre el funcionamiento del curso.

#### 6.3.2.2. LA CORTESÍA

En el nivel inicial, en el uso que hacen el profesor y el alumno de las fórmulas de cortesía en las sesiones de enseñanza/aprendizaje de nuestro corpus y su relación con la forma de tratamiento, observamos que los estudiantes tratan al docente de profesora, sotora<sup>176</sup> o, indistintamente, esto es, de profesora o sotora. En el nivel umbral, el docente es tratado por profesora, sotora, profesora o sotora y profe. En el nivel avanzado, los estudiantes se dirigen al docente como profe y profesor/a.

Las sesiones del nivel inicial en las que el discente trata al docente de profesora son tres (clases 2, 4, 5). El uso de sotora se hace en cuatro clases (1, 2, 4, 5). El uso indistinto de profesora y sotora en una misma sesión se da en tres casos, los de las sesiones 2, 4 y 5.

En el nivel umbral, el alumno trata al docente de profesora en dos de las sesiones (clases 6 y 7). El tratamiento de sotora también aparece en dos casos, en las sesiones 6 y 9. El alumno solo usa profe para dirigirse al docente en la clase 10. También hay un caso en el que los estudiantes usan de manera indistinta profesora y sotora en una única sesión, se trata de la clase 6.

En el nivel avanzado, los alumnos se dirigen al docente con profe en la clase 12 y con profesora en la 13.

En general, en la forma de tratamiento del alumno al profesor, en los niveles inicial y umbral, prevalecen las fórmulas de sotora y de profesora, mientras que, en el avanzado, se usa profesora y profe.

Las situaciones en las que se utiliza el término sotora coinciden, en todos los niveles, con momentos en los que el alumno recurre al portugués para expresarse; sin embargo, esto no sucede cuando se usan los términos profesora o profe.

El trato del profesor al alumno, en todas las sesiones de todos los niveles analizados, es de tú. No obstante, a pesar de que, en la mayor parte del discurso, el docente trate al alumno de tú, en algunos momentos el profesor se dirige a los estudiantes usando usted. Esto sucede, de manera muy puntual, en tres sesiones (clases

---

<sup>176</sup> Sotora en portugués es señora profesora en español.

4, 8 y 9) y normalmente ocurre cuando se usa la segunda persona del plural de los verbos o cuando se usa el modo imperativo, como se puede observar en el ejemplo 140.

(140)

P: es lo mismo / redacción de <frase\_cortada/> la redacción y el texto son / sobre / uno de estos temas / <acelerado> <sarcasmo> como no están muy relacionados </sarcasmo> / seguramente querrás hablar de los dos </acelerado>/ <f> ¿sí? </f> // no olvidad / <acelerado> estudiar muy bien el imperativo afirmativo y negativo / y imperativo con pronombres / porque / los otros son más fáciles </acelerado> /pero estos do<alargamiento/>s / ya sabéis que no son / <p> tan fáciles </p>/ no necesito decirlo / <p> porque / lo sabéis </p> /// bueno / y<alargamiento/> <acelerado> ¿podemos empezar la clase / de hoy? </acelerado>/ ¿sí? (lapso= 01:01) / ¿ya podemos? / [...]

P: vamos a empezar a ponerlo aquí en la pizarra // organizado // el sinco / el jardín público // ¿seguimos? / después / vamos a pedir a <alargamiento/> I que nos diga/ después tienen / cerca del hospital ¿tienes? / <p> la estación de ferrocarril </p> y ahí cerca tienes que enumerar también algo que está ahí ¿qué es lo que está ahí? /

Clase 4 (Líneas 17, 50)

Al menos una vez, a lo largo de la mayoría de las sesiones analizadas, el docente hace peticiones a los alumnos usando la fórmula “por favor”. Esto puede ser observado en tres casos del nivel inicial (clases 2, 4 y 5) y en todos los casos del nivel umbral y del avanzado. Sin embargo, el docente no suele dar las gracias al alumno y tampoco al contrario. Solo hay un caso en el nivel umbral en el que una alumna agradece a la profesora (clase 6) y son seis las ocasiones en las que quien agradece es el docente, dos en el nivel inicial (clases 3 y 4), una en el nivel umbral (clase 10) y en todos los casos del nivel avanzado.

(141)

P: [...] empieza I / leyendo /

I: ((😊)) /

P: a ver gracias / D /

D: ((😊)) /

P: muy bien gracias / M / las chicas de tu edad /

Clase 10 (Líneas 401-405)



Las tres reglas de cortesía observadas en el DO oral del docente portugués son las de comportamiento en el aula (normas para pedir permiso, para levantarse, etc.), reglas de petición de ayuda (al profesor, a otros colegas, etc.) y reglas para demostrar conocimiento (cuándo y cómo se debe mostrar que se sabe algo)<sup>177</sup>. Sobre las reglas de comportamiento en el aula y de petición de ayuda, en todos los casos analizados, los alumnos suelen respetar las reglas impuestas por los docentes para pedir permiso y ayuda, bien sea para hablar, participar o levantarse. No obstante, estas reglas se violan cuando varios alumnos quieren responder a alguna pregunta del docente. De cualquier modo, cuando esto sucede, el profesor llama la atención a los estudiantes y la situación vuelve a la normalidad.

Un ejemplo del respeto a las reglas de comportamiento y petición de ayuda lo tenemos en la clase 5 (ejemplo 142) de nivel inicial. En ella, un alumno pide ayuda a la profesora y otro le pide permiso para hacer la corrección de un ejercicio.

(142)

P: el bingo / no / el bingo no / vamos a hacer ejercicios / <lento> siempre con el libro abierto  
</lento> / ¿vale? /

AI: profesora /

P: dime /

AI: puede <alargamiento/> /

P: ¿llegar ahí? / sí / ya voy //

AI: ¿página? /

P: en la página cuarenta y cuatro / empezamos por el ejercicio / <f> dos </f> // a be y ce / a ver si lo conseguís hacer solitos alguna duda que me llamen / ¿vale? / (lapso: 10:00) / <observación= “la profesora da tiempo para hacer los ejercicios y va pasando por la mesas para ayudarles” />

AI: ¿puedo? /

Clase 5 (Líneas 259-266)

Otro ejemplo de trasgresión de una de las reglas que acabamos de exponer es el 143 (clase 8), cuando el docente interrumpe su discurso para pedir a los alumnos que se callen o que hablen de uno en uno.

---

<sup>177</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.3.3.

(143)

P: ahora / cada uno / tiene que escoger una palabra / una / y tiene que intentar presentar aquí con mímica /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: uno de cada vez / vamos / F / si lo saben mano al aire / no pueden hablar todos al mismo tiempo /

F: <observación\_complementaria= “hace mímica”/> /

AV: dormir /

P: J puedes venir /

Clase 8 (Líneas 296-301)

Las reglas de comportamiento están siempre dirigidas al docente, al igual que ocurre con las de petición de ayuda, y en su mayoría se usan con el objetivo de pedir permiso para hablar, escribir el sumario o hacer correcciones de los ejercicios.

Las reglas para demostrar conocimiento están sujetas a la voluntad del docente, pues, en todos los casos analizados, es el profesor el que pide a algún alumno concreto que responda. Ahora bien, a semejanza de lo que sucede con las reglas anteriores (de comportamiento y ayuda) las reglas para demostrar conocimiento también se transgreden cuando el docente hace una pregunta general y responden uno o varios alumnos al mismo tiempo, sin ningún tipo de orden. Estas situaciones se resuelven igual que en los casos anteriores, el profesor llama la atención a los estudiantes y la situación vuelve a la normalidad.

Las máximas de Grice (1975) que analizamos en el DO del profesor portugués de E/LE son las siguientes: máxima de tacto, máxima de generosidad, máxima de aprobación, máxima de modestia, máxima de acuerdo, máxima de solidaridad y máxima fática<sup>178</sup>. En el nivel inicial, solo se dan las máximas de aprobación y de tacto. En el nivel umbral, encontramos las máximas de aprobación, tacto, acuerdo y solidaridad y, en el avanzado, las de aprobación y de tacto.

Las máximas de aprobación y la de tacto están presentes en todos los niveles. La diferencia es que mientras que la de aprobación se puede encontrar en todas las sesiones analizadas, la de tacto únicamente la hallamos en un caso en el nivel inicial (clase2), tres en el umbral (clases 6, 7 y 9) y uno en el avanzado (clase 12).

---

<sup>178</sup> Recuérdese que las máximas de Grice (1975) son las siguientes: máxima de tacto, máxima de generosidad, máxima de aprobación, máxima de modestia, máxima de acuerdo, máxima de solidaridad y máxima fática. Véase el capítulo 4, apartado 4.3.3.

La máxima de acuerdo se encuentra en el nivel umbral en las sesiones 6 y 7 y la de solidaridad en la sesión 9.

La máxima de aprobación, dentro del ámbito de discurso oral en las sesiones de enseñanza/aprendizaje de E/LE, la entendemos, más que como un elogio o alabanza de lo que hace el estudiante, como la aprobación y el asentimiento de lo que expresa. Esta aprobación se materializa mediante el recurso a la repetición de lo que dice el alumno, el uso de expresiones o palabras que indican aprobación, como “bien”, “muy bien”, “sí”, “vale”, “perfecto” o “eso”, el recurso a la repetición seguida de algunas de estas expresiones o, al contrario, el recurso a estas expresiones seguidas de repetición. El hecho de que cada docente apele a uno de estos recursos no tiene que ver con el nivel ni con el curso, pues casi todas estas modalidades están presentes a lo largo de una misma sesión en todos los niveles, como podemos ver en los dos ejemplos que presentamos a continuación:

(144)

AI: la fecha /

P: la fecha / muy bien ¿qué más? <shi/> /

AI: reporter /

P: el reportero / el periodista /

AI: lo título /

P: el título /

Clase 6 (Líneas 78-83)

(145)

E: verdadero /

P: verdadero / entonces dónde esta esa información /

E: esta organización (?) Kenianos que viven en la pobreza (?) árboles mejoraran sus vidas/

P: perfecto ¿sí? / muy bien / K la siguiente / <acelerado> no hay ningún objetivo más importante que acabar con el hambre de nuestros hijos </acelerado>/

K: verdadero /

P: verdadero /

K: nuestro objetivo más importante es conseguir que nuestros hijos no mueran de hambre/

P: perfecto / después F / <acelerado> gracias a los proyectos del cinturón verde [...]

Clase 13 (Líneas 148-155)

La máxima de tacto, en el contexto del estudio que realizamos, la entendemos como la capacidad del docente para reducir el efecto negativo de algo que el alumno hace o dice. Encontramos un ejemplo del cumplimiento de esta máxima en el nivel

inicial en la clase 2 (ejemplo 146), cuando el profesor reparte los resultados de los exámenes y avisa a los estudiantes de que estos no son muy buenos, pero que sabe que lo pueden hacer mejor y les anima a que así sea en el próximo examen.

(146)

P: <e:/> <acelerado>no están tan buenos como suele ser <acelerado> // vosotros los podéis sacar mucho mejor /// tenéis que trabajar más /// cuando es algo yo lo pongo en mayúscula /// L ///dime /// <observación\_complementaria= “entra la profesora de la clase siguiente ”/> / S / ¿te importa borrar la pizarra? / bueno / hasta luego / ,

Clase 2 (Línea 536)

En el nivel umbral (ejemplo 147), la máxima de tacto aparece junto con la de acuerdo y al mismo tiempo que el docente intenta reducir el efecto negativo de algún comentario del alumno, muestra su conformidad con lo que dice.

(147)

AI: eso ha sido una parte muy aborrecida /

P: <f> aburrí <palabra\_cortada/> </f> /

AI: aburrida / cuando yo he entrado en el avión y me he perdido treinta minutos / veiendo la película de siempre / tenemos que abrochar el sintutón y dejar las cosas debajo del asiento / he perdido tiempo /

P: sí / pero es bastante importante / escuchar todo eso / <f> a ver / el comandante / <acelerado> ¿cómo se llama el comandante? <acelerado> </f> / ¿cómo se llama el comandante? /

AI: Santos /

Clase 7 (Líneas 139-143)

En el nivel avanzado (ejemplo 148), la máxima de tacto se da cuando el profesor intenta minimizar el efecto negativo de la respuesta de algún alumno, recurriendo a la risa y al uso de un tono de voz condescendiente.

(148)

P: buenos días / buenas tardes / buenas noches / <p>dependiendo de la hora del día /// que nos escuchan / bueno aunque esto // no esté en esta conversación ¿no? </p> vale</p> /// bien /

AI: profe /

P: dime /

AI: ¿ellos no dicen esto esto? /

P: <entre\_risas> no </entre\_risas> / y mucho menos van a decir tó / ¿sí? / no / bueno ya veremos / otra otras formas / un español normalmente de España te van a decir sí o dígame / <p> ¿sí? eso es / es <alargamiento/> lo normal lo más normal / ya veremos si existen <alargamiento/> otros / pero más de <e:/> Hispanoamérica </p> / ¿vale? / [...].

Clase 12 (Líneas 102-106)

La máxima de solidaridad solo la hemos observado en una sesión (clase 9) en la que un alumno está relatando una historia en clase y el resto de estudiantes se ríen de lo que está diciendo. En este caso, el docente intenta ponerse de parte del alumno y realzar los aspectos positivos de lo que dice el estudiante, dándole algo más de protagonismo que al resto de alumnos.

(149)

P: ¿y tú te gustaría ser casador? ¿de qué? /

NR: mucho /

P: de tesoros /

AV: <risas/> /

AV: <ruido= "hablan al mismo tiempo"/> /

P: a ver / tus abuelos / ¿están vivos todavía? /

NR: no /

P: ¿ya se murieron los dos? /

NR: uno de ellos murió / con una anemía / y u otro estaba ayudando <frase\_cortada/> /

P: ayudando /

NR: ayudando uno amigo y ello se distraiu y caiu una parede ensima /

AV: <risas/> /

AV: <ruido= "hablan al mismo tiempo"/> /

NR: me gustan / mis abuelos /

P: te gustaban mucho y seguramente tú a ellos /

Clase 9 (Líneas 180-194)

En el nivel avanzado, comprobamos cómo el humor y la ironía están relacionados con la cortesía. El docente recurre a la ironía y al humor o la risa para

relativizar la respuesta de algún alumno y crear un ambiente más relajado y distendido en la clase. Esto sucede en todos los niveles, pero en pocos casos en cada uno. En el nivel inicial, el uso de la ironía y el humor aparecen en las clases 1 y 2; en el nivel umbral, en las clases 8 y 9, y, en el avanzado, en las clases 12 y 13. Un ejemplo de lo que acabamos de exponer es el 150, donde ante la respuesta errada de los alumnos el docente ironiza, lo que provoca la risa general entre los estudiantes.

(150)

AI: ropas/

P: ropa <alargamiento/> / ¿qué más /

AI: (?)

P: sí /

AI: pendientes /

P: pendientes / o accesorios / y eso todo / <acelerado> ¿vale? </acelerado>/

AI: pintalabios/

P: <f> ¿qué? </f> /

T: pintalabios /

P: <sarcasmo> sí <alargamiento/> / <entre\_risas> claro </entre\_risas> </sarcasmo> /

T: <risas= "todos los alumnos"/> /

P: <sarcasmo> <entre\_risas> pintalabios / N / sí <alargamiento/> / </entre\_risas> </sarcasmo> /

T: <risas/>

[...]

B: me gusta el quecho /

P: <admiración> <f> ¿el qué? </admiración> </f> /

B: quecho /

P: <sarcasmo> <acelerado> eso debe de ser italiano / ¿no<alargamiento/>? </acelerado>  
<sarcasmo> /

T: <risas= "todos"/>

P: en español <alargamiento/> l / a ver vosotros /

T: queso /

Clase 1 (Líneas 74-86, 460-466)

### 6.3.2.3. LA ZONA DE ACCIÓN DEL PROFESOR Y LOS AGRUPAMIENTOS

En las sesiones de nuestro corpus, el profesor se dirige a un alumno en particular cuando la información va dirigida a ese alumno. Así ocurre en la corrección de ejercicios, cuando el profesor pide a alguien en concreto que responda a una pregunta o cuando responde a la duda de alguien determinado o le da una información específica, como sucede en el ejemplo 151, cuando unos alumnos entran tarde y la profesora se dirige a ellos para preguntarles el motivo del atraso y reprenderlos.

(151)

P: <lento> dejarle algún recado </lento> </p> muy bien </p> / bueno / imaginamos que en vez de ser J es M / J / MJ no puede contestar / está en casa pero no puede contestar / ¿qué estás haciendo MJ? / <acelerado> no puedes contestar porque estás haciendo otra cosa / ¿qué cosa? </acelerado> <observación\_complementaria= “entra un alumno”/> <reprobación> ¿qué hora es? </reprobación> / ¿qué cosa estás haciendo? /

AI: <p> en la ducha </p> /

P: más alto / estoy <frase\_cortada/> /

AI: duchando /

P: duchándome / más alto repite /

Clase 2 (Líneas 51-55)

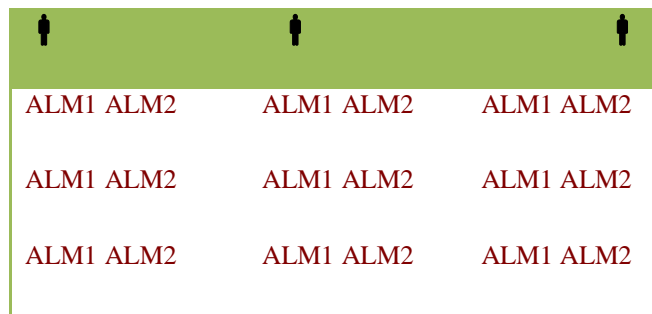
En la explicación o corrección de los contenidos generales, que interesan a todos los discentes por igual, el docente se dirige a toda la clase, mirando en todas las direcciones, sin particularizar, a excepción de cuando ocurren situaciones como las descritas anteriormente.

Todos los docentes-informantes tienen la tendencia a situarse más en un lugar de la clase que en otro. En el nivel inicial, en todas las sesiones analizadas, el profesor se sitúa en varios puntos del aula a lo largo de la clase. En tres casos (clases 1, 2 y 5) tiende a colocarse en el centro y en su lado derecho. De estos casos, en dos de ellos (1 y 5), se mueve entre las mesas de los alumnos cuando estos están haciendo ejercicios, para resolver sus dudas y ayudarlos.

En los dos casos restantes del nivel inicial, en uno (clase 4), el docente tiene la tendencia a situarse en el centro de la clase y en su lado izquierdo y, en el otro (clase 3), se coloca indistintamente en el centro, la derecha y la izquierda.

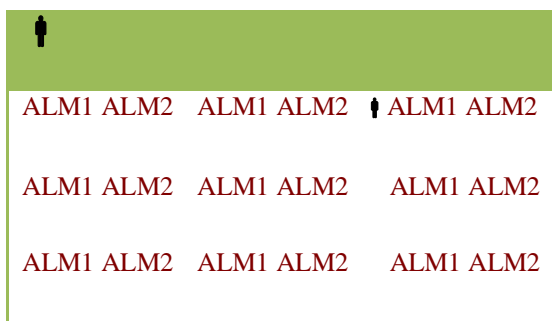


**Figura 14.-** Colocación del profesor en las clases 1, 2 y 5 **Figura 15.-** Colocación del profesor en la clase 4

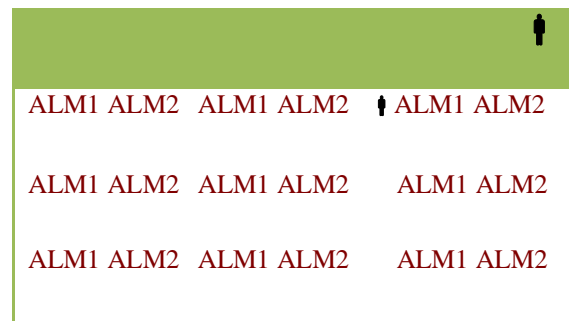


**Figura 16.-** Colocación del profesor en la clase 3

En el nivel umbral, en dos ocasiones, el docente se sitúa en el centro (clases 9 y 10); en la sesión 10, además se dirige a su lado izquierdo. En el lado derecho y paseando entre las mesas, solo se coloca el profesor de la sesión 6 y, en el lado izquierdo y paseando entre las mesas, el de la sesión 7. Se sitúan indistintamente de derecha a izquierda los docentes de las clases 8 y 10; en la 8, el profesor también se mueve entre las mesas y, en la 10, se coloca en el centro, delante de la clase.

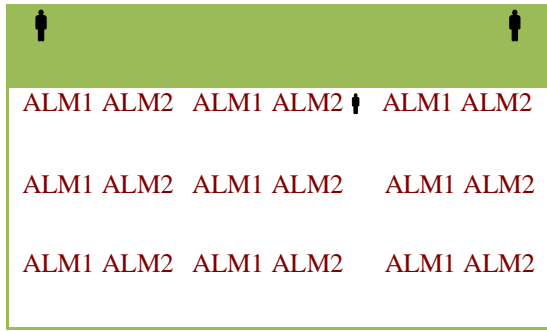


**Figura 17.-** Colocación del profesor en la clase 6

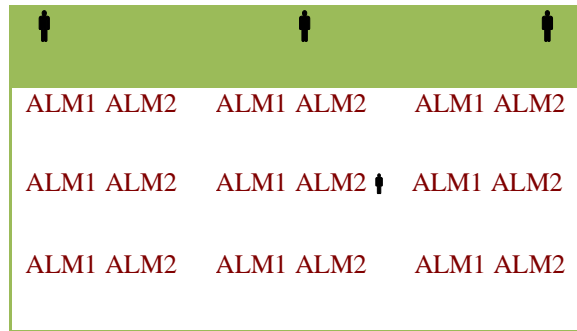


**Figura 18.-** Colocación del profesor en la clase 7





**Figura 19.-** Colocación del profesor en la clase 8

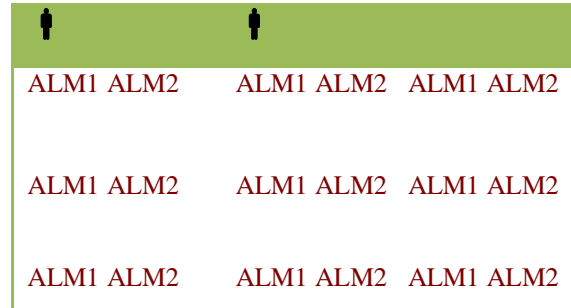


**Figura 20.-** Colocación del profesor en la clase 10

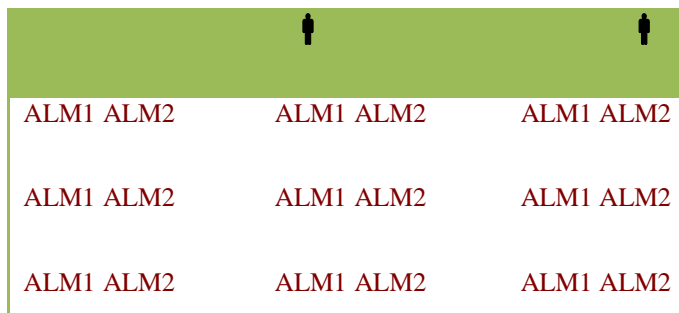
En el nivel avanzado, todos los docentes tiene la tendencia a situarse en el centro. En el centro y entre las mesas de los alumnos es la posición del docente de la sesión 11; en el centro y a su lado derecho se sitúa el profesor de la lección 12 y en el centro y a su lado izquierdo lo hace el de la 13.



**Figura 21.-** Colocación del profesor en la clase 11



**Figura 22.-** Colocación del profesor en la clase 12





**Figura 23.-** Colocación del profesor en la clase 13

No podemos decir que la colocación del profesor en el espacio de la clase sea regular, excepto cuando ocupa la posición central, la derecha, la izquierda o está frente a los alumnos. En este sentido, la mayor parte de los docentes tienen sus propios hábitos.

Los agrupamientos en el nivel inicial son individuales y solo en una ocasión, como podemos ver en el siguiente ejemplo (152), se combina el trabajo individual con el trabajo en grupo.

(152)

P: (()) / (()) / estáis de vacaciones / os vais a levantar / <acelerado> <p> vais a hacer una rueda </p> </acelerado> / levantando /// <observación\_complementaria = “los alumnos se ponen en pie en círculo”> /// pues el juego es <alargamiento/> /// quien no coja / <p> en primer lugar </p> / quien no coja / esta pelota de papel / quien no coja /que sale / que va a salir /que va a salir del juego / el objetivo es terminar esto / con una persona solo / <acelerado> y ¿qué tenéis que hacer? </acelerado>/ os voy a dar cinco segundos / cuando diga estop / quien tenga la pelota <frase\_cortada/> /

AI: pierde /

P: no / no / no / quien tenga la pelota / ¿qué tiene que hacer? / tiene que dar un consejo / a / a los compañeros para las vacaciones /

Clase 5 (Líneas 356-358)

En el nivel umbral, el discente también trabaja de modo individual en casi todas las sesiones, excepto en la clase 6 (ejemplo 153), en la que se trabaja en grupo, y únicamente en la sesión 8 (ejemplo 154), se combina el trabajo individual con el trabajo en parejas.

(153)

P: en Italia / <f> ¿y alguna cosa más? /¿alguna noticia más </f> // de la que se hable? /// vamos a ver os he traído /algunas noticias /// <e:/> /que me parecen / interesa <alargamiento/> ntes / graciosas / vamos a ver qué tal os parecen a vosotros / pero vamos a hacer en grupo / <acelerado> <pp> vamos a hacer el trabajo en grupo </acelerado> </pp> / voy a repartir noticias / y vosotros vais a leerlas y presentarlas /a vuestros compañeros // como no quiero mucho lío / <f> he hecho yo </f> / <acelerado> <p> los grupos </acelerado> </p> / entonces E y V os vais a quedar con H y A // podéis juntaros / júntate con V E y A / <f> un grupo </f> / segundo grupo / segundo grupo /<shi/> / C y D / y S tú te vas con D y R / <p> anda </p> / AR y DN / DN / PC y DNP / y DA G y F [...]

Clase 6 (Línea 58)

(154)

P: la conjetura es cuando intentamos haser algunas posibilidades / entonses cuando intentamos haser eso / utilizamos estas expresiones ¿vale? / ¿hay dudas? ¿seguro? ¿no hay dudas? / seguimos entonces / tenemos las expresiones y vamos a construir frases / estoy en el ejersisio de la página noventa y siete / vamos a hacerlo / podéis hacerlo en parejas / a ver tenéis <f> tres minutos para hacerlo / es suficiente </f> / (lapso= 05: 46) / para hacer la primera ¿quién quiere hacer la primera? /

Clase 8 (Línea 179)

En el nivel avanzado, los estudiantes trabajan individualmente. De cualquier modo, en la sesión 11 (ejemplo 155), además del trabajo individual, se hace un ejercicio en grupo y, en la sesión 12 (ejemplo 156), además del trabajo individual, se hacen actividades en parejas.

(155)

P: [...] <p> dos grupo<alargamiento/>s ya han terminado <acelerado> creo que ya lo podemos corregir </acelerado> </p> /// bueno / vamos a verlo entonces / tenemos que escribirlo / <f> no </f> no hace falta escribirlo ¿verdad? / <acelerado> solo tenemos que poner letras </acelerado> / entonces a ver /// vamos a empezar / vamos a empezar J por ti ¿podemos? / a ver urbe /

Clase 11 (Línea 99)

(156)

P: [...] / bueno ya tenéis ahí imaginación seguro / entonces vamos a ver/ tenéis las instrucciones / con un compañero o compañera / pues vais construir un diálogo para este anuncio / seguro que imaginas cómo empieza ¿no? / <p> y tenéis ahí lo mismo / si es de la misma telefónica pues vamos a utilizar más o menos / [...]

Clase 12 (Líneas 218)

#### 6.3.2.4. LOS ACTOS DE HABLA Y LOS TURNOS DE HABLA

Este subapartado lo dedicamos a exponer los resultados del análisis de los actos y los turnos de habla y de apoyo. Para ello, y con objeto de facilitar la estructura del subapartado, señalamos los momentos en que tratamos las cuestiones relativas a los actos de habla, a los turnos de habla y de apoyo y a las secuencias.

Actos de habla

La mayoría de los actos de habla presentados por Pilleux (1994: 12)<sup>179</sup> están presentes en todas las sesiones analizadas del corpus. Estos actos son los siguientes:

- |                 |                    |
|-----------------|--------------------|
| - Aceptación.   | - Evaluación.      |
| - Comentario.   | - Iniciador.       |
| - Comprobación. | - Marcador.        |
| - Designación.  | - Metadeclaración. |
| - Invitación.   | - Pista.           |

La aceptación para Pilleux (1994: 12) supone que el profesor escucha y acepta la respuesta del alumno, mediante “sí”, “no”, “bien”, “ya” y/o por la repetición del docente de lo expresado por el discente. En este sentido, la aceptación de lo que dice el alumno es el acto más común y supone no solo que el profesor escucha lo que dice el estudiante, sino que lo acepta por ser adecuado. En las clases analizadas, este acto de habla suele realizarse por medio de turnos de apoyo simples, constituidos por adverbios o demostrativos de afirmación, como «sí» o «eso», por turnos de apoyos complejos de repetición o de locución adverbial con valor enfático y por turnos de apoyos compuestos constituidos por la repetición de lo que dice el alumno y una locución adverbial.

(157)

P: venga id sentándoos / que tenemos que trabajar / ¿todavía faltan muchos? / ¿ya estáis todos / o casi todos? / venga / pues vamos / ¿qué día es hoy? /

AI: miércoles /

P: sí / <f>miércoles</f> /

Clase 1 (Líneas 6-8)

El comentario también aparece en todas las sesiones analizadas cuando el docente hace algún tipo de apostilla a alguna repuesta de los alumnos, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

---

<sup>179</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.3.3. que trata sobre la interacción en el discurso oral del docente de lenguas segundas y extranjeras.

(158)

P: ¿co <alargamiento/> <frase\_cortada/> /? /

AI1: mendo /

AV: comiendo /

AI: jamón /

P: <sarcasmo> jamón / claro / siempre / todos los días / ¿no? </sarcasmo> / muy bien / bueno / entonces / ¿cómo se hace esto? / ¿cómo se hace esto? / a ver A / ¿cómo se hace? /// ¿qué verbos son estos? / esperando /

Clase 2 (Líneas 154-158)

La comprobación consiste básicamente en preguntas cerradas que hace el profesor para saber si el discente está siguiendo el decurso de la clase, si han acabado los ejercicios propuestos, etc.

(159)

P: bueno / entonces / ¿ya tenéis todas las informaciones? ¿qué falta? /

AV: no /

AI1: ¿qué? ¿cuándo? y ¿ <lengua= “portugués”> quem </lengua> <traducción= “quién”/>? /

Clase 6 (Líneas 202-204)

En la designación, el docente indica a alguien que haga alguna tarea. Este acto está muy relacionado con la corrección de ejercicios. La misma función de la designación la encontramos el acto de invitación. La designación puede aparecer seguida de la invitación o aislada. Un ejemplo de acto de designación seguido de invitación lo encontramos en el ejemplo 160, donde el docente pide colaboración y, seguidamente, designa a un alumno en concreto (“¿quién sale? / D /”) para que responda a su petición. Un acto de designación aislada es el del ejemplo 161, donde el profesor únicamente designa al alumno para que participe.

(160)

P: a ver / buenos días / ¿estáis todos? <observación\_complementaria= “la profesora comprueba que están todos los alumnos de la lista en clase”/> / (lapso = 00: 30) / bueno / el sumario / lo escribes tú J / <observación\_complementaria= “el alumno sale a la pizarra y escribe el sumario”/> / (lapso = 01: 03) / bueno / antes teníamos para corregir / ¿quién sale? / D / <observación\_complementaria= “el alumno sale para escribir los resultados en la pizarra”/> /

Clase 3 (Línea 1)

(161)

P: por ahí / ¿tampoco? / J tú sí / lo ves muy bien está aquí delante /

J: (?) en clase el martes /

P: bien CR /

CR: (?) /

P: bien S / no no no está ¿de parte de quién? /

S: sí ¿dígame? /

P: A /

Clase 12 (Líneas 36-42)

Según Pilleux (1994: 12), con el acto de la evaluación el docente indica al alumno que su respuesta es correcta. Este acto está relacionado con los turnos de habla dentro de la secuencia pregunta-respuesta-confirmación o indicación de corrección y, a su vez, con el acto de habla de aceptación, ya que la evaluación puede preceder a la aceptación o aprobación de lo que ha dicho el discente, como podemos ver en el ejemplo 162, donde, en primer lugar, el profesor, por medio de la repetición, acepta la respuesta del alumno y, después, procede a su evaluación (“muy bien”).

(162)

AI: la fecha /

P: la fecha / muy bien ¿qué más? / <shi/> /

AI: reporter /

Clase 6 (Líneas 78-80)

El acto de habla iniciador suele ser originado por el docente y supone la apertura de una secuencia de pregunta, respuesta y evaluación. Se trata de un acto constituido por una pregunta del docente, una orden o una afirmación.

(163)

P: <pp> bien </pp> / entonces / <acelerado> ya sabéis cuál es la temática que vamos a empezar / es sobre ¿qué? </acelerado> /

AI1: tiempo de vacaciones /

AI2: vacaciones /

P: e <alargamiento/> so / <acelerado> <pp> tiempo de vacaciones </pp> / estamos casi de vacaciones </acelerado> / bueno entonces / ahora / antes de empezarnos / vamos a hacer aquí un pequeño ejersisio / cada uno tiene que / mirar el cartel / <acelerado> <p> como hablamos en ocasiones </p> </acelerado> / vamos a mirar el cartel que tenemos aquí / y <alargamiento/> / vamos <frase\_cortada/> (lapso= 01:29) / cada uno tiene que mirar este cartel <frase\_cortada/> / bueno / <acelerado> eso es una pequeña uni <palabra\_cortada/> uni <frase\_cortada/> actividad para empezar los <alargamiento/> / esta parte </acelerado> / bueno / cada uno / <p> tenéis ahí varias palabras </p> / cada uno <acelerado> tiene que mirar el cartel (?) </acelerado> /

Clase 8 (Líneas 21-24)

El marcador normalmente determina el inicio o apertura de un turno, por lo que se le puede relacionar con el acto de habla iniciador. De hecho, en el ejemplo anterior (clase 8), podemos ver cómo el acto iniciador del docente se abre con el marcador «bueno».

La metadecларación es común y constante en todas las sesiones analizadas y supone dar la información al alumno de lo que se va a hacer en clase o de lo que se pretende de alguna actividad en concreto:

(164)

P: <lento> del comandante </lento> / sí / <f> vamos a oír </f> el mensaje / del comandante / y <alargamiento/> hay que poner una equis / <p> en esas palabra que / tenéis ahí </p> <observación\_complementaria= “la profesora pone la audición en el Cd y los alumnos escuchan”/>/

Clase 7 (Línea 136)

Finalmente, la pista es el acto que ayuda al alumno a dar la respuesta adecuada y acostumbra efectuarse mediante la suspensión sintáctica de la frase o de alguna palabra al final de su turno de habla. Así, se deja suspendido el final del enunciado, a modo de estrategia didáctica del docente para incentivar la respuesta y participación del discente.

(165)

AI: ples<palabra\_cortada/> / ple <palabra\_cortada/> /

P: plegada /

Clase 7 (Líneas 185-186)

Los actos de habla menos comunes en el análisis de las clases de nuestro corpus, por orden de frecuencia, son los de apunte, enfocamiento, conclusión, circuito y aparte. Hemos encontrado actos de apunte en todos los niveles, excepto en las sesiones 3 y 5 del nivel inicial y las sesiones 7 y 10 del nivel umbral. Este tipo de actos se realiza mediante las expresiones “sigue” o “venga” y ayuda a reforzar y a animar al alumno en lo que está diciendo. El enfocamiento, a pesar de no aparecer en todas las clases analizadas, lo podemos encontrar en algunas de ellas, aunque de forma bastante limitada, cuando el docente llama la atención sobre algún aspecto de la lengua o de la explicación que está dando a los estudiantes (clases 1, 2, 4 y 5 del nivel inicial y clases 6, 9 y 10 del nivel umbral). La conclusión se presenta a modo de resumen o de recapitulación y solo aparece en pocas ocasiones (dos o tres veces como máximo) en las sesiones 2 del nivel inicial, 10 del nivel umbral y 12 del nivel avanzado. El circuito supone la repetición total o parcial de algo que se ha dicho anteriormente y se realiza, cuando el alumno pide alguna aclaración, a través de expresiones como “¿puede repetir?”. Localizamos este acto de habla en dos clases del nivel inicial (clases 2 y 4) y en una del nivel umbral (clase 6). Finalmente, el acto de habla menos común es el aparte, ya que únicamente lo hallamos en una clase del nivel inicial (clase 4). Se trata de un acto de habla que consiste en un comentario del profesor que no va dirigido a los alumnos, sino hacia sí mismo, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

(166)

P: sí / estás / puedes sentarte /// <acelerado> voy a esperar que venga <alargamiento/> C para traer una<alargamiento/>s bolígrafos </acelerado> / y después os digo <alargamiento/> <acelerado> qué sale en la prueba / antes de empezar la clase </acelerado> / ¿sí? / <acelerado> porque no he traído la <alargamiento/> <frase\_cortada/> la (?) // os voy a distribuir <f> ya </f> las fotocopias / <p> cuando venga C <frase\_cortada/> </p> / (lapso= 01: 54) / <acelerado> bueno entonces para la prueba voy a copiaros aquí una </acelerado> <frase\_cortada/> nada lo que va a salir en la prueba / no voy a dar la la matrís / pero <alargamiento/> os doy / todo lo que sale / ya sabéis que tenéis <frase\_cortada/> / <acelerado> <p> bueno esto tampoco escribe </p> </acelerado> /// entonces / para la prueba / el lunes // <f> tenéis un texto </f> / [...]

Clase 4 (Línea 5)



Turnos de habla y de apoyo

El número de turnos del docente y del discente en las sesiones de 45 minutos, en el nivel inicial, tanto de/los alumno/s como del profesor, es de 172 (clase 3) y el máximo de 536 (clase 2). En la distribución de estos turnos, según el hablante sea el docente o el discente, observamos que el número es muy similar para cada una de las partes, aunque a la parte de los alumnos les corresponden más turnos. En las clases de 90 minutos, también es el alumno, con respecto al profesor, el que toma más la palabra y el número de turnos en general oscila entre 448 (clase 5) y 742 (clase 4).

CLASE	DURACIÓN (Minutos)	Nº TOTAL DE TURNOS	ALUMNO/S	PROFESOR
1	45	485	261	224
2	45	536	280	257
3	45	172	91	81
4	90	742	378	364
5	90	448	243	205

**Tabla 25.-** Distribución de turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel inicial

En el nivel umbral, en las sesiones de 45 minutos, el mínimo de turnos de habla y apoyo es de 216 (clase 9) y el máximo de 330 (clase 6). En este nivel, como en el anterior, a la parte de los alumnos les corresponden más turnos. Lo mismo ocurre en las clases de 90 minutos, donde el alumno ostenta mayor número de turnos que el profesor. En estas sesiones, el número de de turnos de habla y apoyo, en general, oscila entre 316 (clase 8) y 488 (clase 10).

CLASE	DURACIÓN (Minutos)	Nº TOTAL DE TURNOS	ALUMNO/S	PROFESOR
6	45	330	187	143
7	45	285	158	127
8	90	316	172	144
9	45	216	114	102
10	90	488	268	220

**Tabla 26.-** Distribución de turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel umbral

En el nivel avanzado, el mínimo de turnos de habla y apoyo es de 186 (clase 11) y el máximo de 584 (clase 13) y, también en este caso, el alumno, con respecto al profesor, toma más la palabra.

CLASE	DURACIÓN (Minutos)	Nº TOTAL DE TURNOS	ALUMNO/S	PROFESOR
11	90	186	94	92
12	90	288	162	126
13	90	584	303	281

**Tabla 27.-** Distribución de turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel avanzado

De la observación de los datos presentados se desprende que, en el nivel inicial, la diferencia entre el número de turnos mínimo de los alumnos y el de los docentes es de 10 turnos a favor de los estudiantes y la diferencia entre el número de turnos máximo de los alumnos y el de los docentes es de 14 turnos a favor de los estudiantes. En el nivel umbral, la diferencia, a favor de los estudiantes, entre el número de turnos mínimo de los alumnos y el de los docentes es de 12 turnos y la diferencia entre el número de turnos máximo de los alumnos y el de los docentes es de 48. En el nivel avanzado, la diferencia, a favor de los estudiantes, entre el número de turnos mínimo de los alumnos y el de los docentes es de 2 y la diferencia entre el número de turnos máximo de los alumnos y el de los docentes es de 22. Por otro lado, se observa una diferencia entre el número total de turnos de habla y apoyo del profesor y de los alumnos en los tres niveles. El nivel inicial es en el que el número total de turnos del docente y del discente es mayor, seguido del umbral y del avanzado.

En general, los datos que acabamos de exponer demuestran que, en todos los niveles, el número de turnos de habla y apoyo de los alumnos es mayor que el de los profesores (entre 8 y 34 turnos). Esto significa que, en la introducción y el desarrollo de la lección, se produce bastante interacción y que esta interacción, muchas veces, es iniciada por los estudiantes, como se puede ver en el ejemplo 167, cuando la profesora, mientras borra la pizarra, les dice a los alumnos que va a escribir el verbo pensar en la segunda persona del singular y, sin que les sea pedida la participación, esto es, de manera espontánea, tres alumnos intentan conjugar oralmente el verbo.

(167)

P: esto ya hemos trabajado en presente / imperativo es igual no es tan difícil / ya vamos a trabajarlos / además de estos irregular tenemos / más / <acelerado> venga no hace falta que paséis esto / porque aquí lo tenéis </acelerado> / soñar sueña piensa volver vuelve dormir duerme / sentir siente elegir elige / el vosotros / <acelerado> vamos a poner aquí el vosotros <acelerado> /

AI: pensar vosotros pensáis /

AI2: pensáis /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

AI3: es regular /

Clase 5 (Líneas 188-192)

El número mínimo de palabras por turno del docente y del discente, en el nivel inicial, siempre es de una palabra. El número máximo de palabras por turno del docente es de 133 (clase 1) y el número máximo de palabras por turno del discente de 53 (clase 5).

CLASE	ALUMNO/S	PROFESOR
1	14	133
2	88	122
3	15	49
4 (	53	125
5	12	90

**Tabla 28.-** Número máximo de palabras por turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel inicial

Los turnos más extensos del docente se localizan, principalmente, en el desarrollo de la clase, a lo largo de la explicación del contenido y de las instrucciones dadas a los estudiantes para organizar las actividades. Por tanto, en estos turnos se proporciona información básica y secundaria, como podemos ver en el ejemplo 168. Los turnos más extensos del discente corresponden, principalmente, a la lectura de textos del libro, a las repuestas que se suceden durante la corrección de ejercicios estructurales del manual y a algún comentario, como queda reflejado en el ejemplo 169.

(168)

P: te estoy dando órdenes/ es para ti / tú / te tuteo yo //<acelerado> <p> J que las cosas no tiene que sonar / esto no es portugués / ¿sí? / incluso en portugués / ¿tú dices eso J? <acelerado> <p> / <lengua= “portugués”> dança / trabalha / cala-te / não dizes / danzas / bailas trabalhas aí parece pregunta e não orden/não é?/ em português dizes igual / </lengua> <traducción= “ baila / trabaja / cállate / no dices / bailas / bailas eso parece una pregunta y uno una orden / ¿verdad? / en portugués lo dices igual”> /¿sí? /pues / regulares aquí / i /rregulares / aquí / aquí / tenéis todo aquí / ¿vale?// vamos a los irregulares / sin que miréis el libro / <acelerado> <p> os voy a poner a pensar un poco </acelerado> </p> / pensar aprovechen pensar / voy a poner aquí el verbo pensar /

Clase 5 (Línea 115)

(169)



J: como nadie los encontraba / tuvieron que pasar la noche en la cueva / al día siguiente



fue Susana quien / gracias a sus gafas consiguió salvarlos / Luis se arrepintió / de haberla



/ de haberla llamado cuatro ojos / el chico les dijo a todos que Susana / era la mejor



compañera que podía haber tenido / en aquella aventura /

Clase 4 (Líneas 470)

El número mínimo de palabras por turno del docente y del discente, en el nivel umbral, siempre es de una palabra. El número máximo de palabras por turno del docente es de 133 (clase 1) y el número máximo de palabras por turno del discente es de 53 (clase 5).

CLASE	ALUMNO/S	PROFESOR
6	25	148
7	33	59
8	44	145
9	70	72
10	10	126

**Tabla 29.-** Número máximo de palabras por turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel umbral

Los turnos más extensos del docente, en el nivel umbral, al igual que sucede en el inicial, también se localizan, principalmente, en el desarrollo de la clase, a lo largo de la explicación del contenido y de las instrucciones dadas a los estudiantes para organizar las actividades. Por tanto, en estos turnos se proporciona información básica y secundaria, como podemos ver en el ejemplo 170. Los turnos más extensos del docente corresponden, principalmente, a la lectura de textos del libro, las repuestas que se suceden durante la corrección de ejercicios estructurales del manual y a algún comentario, como queda reflejado en el ejemplo 171. No obstante, en la clase 9, los turnos de los estudiantes son más extensos y más abundantes que en el resto de sesiones analizadas del corpus. Esto se debe a que toda la sesión es de evaluación de la expresión oral, en la que el alumno lee un texto ya preparado anteriormente. Por tratarse de una situación diferente a la del resto de clases analizadas, no consideramos esta situación como norma, sino más bien como una excepción.

(170)

((☒))

P: <e:/> pero más que <lengua= “portugués”> engolir </lengua> <traducción= “tragar”/>

((☒))

/ ((LOJ)) // ((↩))

/ es tragar / comer muy rápido // a ver hay otra que <alargamiento/> <acelerado> también

((☒)) / ((🤔))

((↩)) /

utilizamos en portugués <acelerado> / una palabra italiana carpaccio <eeeh/> carpaccio

((🤔)) // ((☒))

// ((↩)) ///

de manzana / ¿qué es? // son lonchas my finas de algo / en este caso sería de manzana ///

Clase 10 (Línea 437)

(171)

((🤔))

M: expresión de la conjetura / para expresar nuestras dudas (?) / las siguientes

((🤔))

expresiones / a lo mejor más / presente de indicativo (?) / quizás más presente de

((🤔))

indicativo / quizás / vayamos a Canarias pero aún no lo sabemos con seguridad / [...]

Clase 8 (Línea 176)

El número mínimo de palabras por turno del docente y del discente, en el nivel avanzado, siempre es de una palabra. El número máximo de palabras por turno del docente es de 240 (clase 11) y el número máximo de palabras por turno del discente es de 73 (clase 13).

CLASE	ALUMNO/S	PROFESOR
11	20	228
12	30	240
13	73	156

**Tabla 30.-** Número máximo de palabras por turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, en el nivel avanzado

Los turnos más extensos del docente en el nivel avanzado, al igual que sucede en los dos niveles anteriores, se localizan principalmente en el desarrollo de la clase, a lo largo de la explicación del contenido y de las instrucciones dadas a los estudiantes para organizar las actividades. Por tanto, en estos turnos, se proporciona información básica y secundaria, como podemos ver en el ejemplo 172. Los turnos más extensos del discente se localizan principalmente en la lectura de textos del libro y en las repuestas que se suceden durante la corrección de ejercicios estructurales del manual, como queda reflejado en el siguiente ejemplo 173.

(172)

P: que se ha confundido / no / no es aquí ¿no? / tengo que escribirlo en la pizarra / <p> mejor en esta pizarra / que vamos a necesitar aquí la tela / por eso <frase\_cortada/> </p>/ bueno / entonces / no / no está era lo que teníamos / y ahora con este anuncio tenemos /// no no es aquí / se ha confundido o se ha equivocado /// ¿sí? / bueno / ¿pasamos a lo siguiente <acelerado> a lo que tenéis ahí al ejercicio número tres</acelerado>? /// bueno siguiendo esto que estábamos viendo / lo de la estructura de una llamada telefónica <eeeh/> / tenemos ahí <e:/> otras formas de poder / <e:/> saludar despedirse / contestar al teléfono / preguntar por alguien <acelerado>o preguntar por la identidad de la persona que llama </acelerado> / ¿sí? / que también tenemos / esa estructura en esa primera conversación que hemos visto // ¿vale? / leemos ahí cada uno va leyendo ahí lo que está escrito ahora / <p> ya todos veis porque está escrito ahí en las hojas que tenéis delante </p> / por eso <acelerado>C por favor la primera que hay </acelerado> /

Clase 12 (Línea 165)

(173)



AI: Matai es la fundadora del movimiento cinturón verde / la organización ecologista más



importante de África / esa organización (?) / a los que mueren en la pobreza (?) / la idea



(?) grupo formado sobre todo por mujeres / Matai dijo en una entrevista reciente / nuestro



objetivo más importante es conseguir que nuestros hijos no mueran de hambre / para ello



en estos últimos años / hemos plantado (?) millones de árboles / y hemos abierto cinco

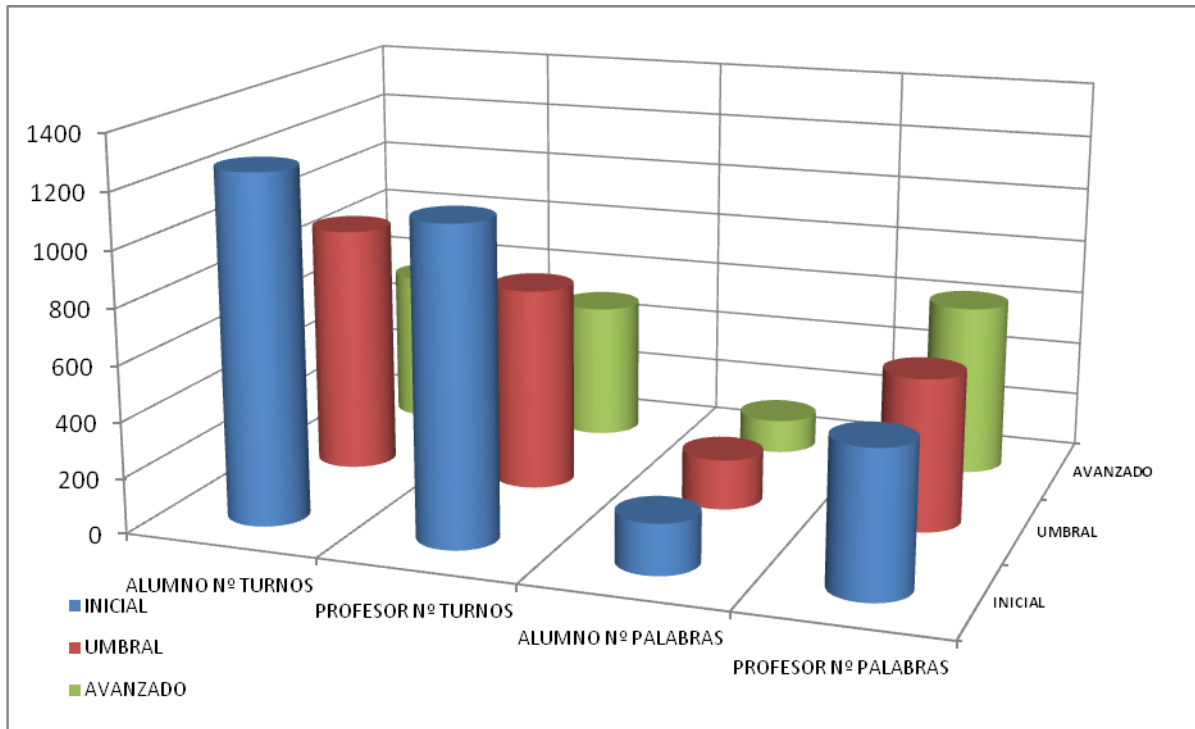
/

mil guarderías /

Clase 13 (Línea 80)

Basándonos en los datos que acabamos de presentar, en el gráfico 5, mostramos la relación entre la media de los turnos y de las palabras por turno del docente y del discente en las clases analizadas del corpus. Si observamos la relación entre los turnos y el número de palabras de los alumnos por turno, en todos los casos podemos ver que el número de turnos es siempre mayor que el de palabras por turno. Esto significa que la participación del alumno es abundante pero muy corta, pues se trata de turnos con pocas palabras. Por el contrario, el número de turnos del profesor es menor que el de los alumnos; sin embargo, es mayor el número de palabras por turno; por tanto, la participación del docente es menor que la del discente pero más larga.

Del mismo modo, si prestamos atención al número de palabras en los turnos del alumno por niveles, comprobamos que el número de palabras es similar en el nivel inicial y umbral, pero disminuye en el avanzado. Así pues, deducimos que el turno del alumno es menos extenso en el nivel avanzado que en niveles anteriores, lo que supone una participación más corta en este nivel. En cambio se incrementa el número de palabras en los turnos del docente, a medida que avanza el nivel de enseñanza/aprendizaje, hecho que da entender que en el nivel avanzado el turno del profesor es más extenso que en el umbral e inicial.



**Gráfico 5.-** Número de palabras por turnos y número de turnos de discentes y docentes, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa

De los datos examinados es posible extraer la conclusión de que en el nivel inicial es donde la distancia entre las palabras contenidas en los turnos del discente y del docente es menor, mientras que esta distancia se acentúa en el nivel avanzado, por lo que hay mayor equilibrio que en el resto. Al mismo tiempo, la diferencia entre las palabras contenidas en los turnos, entre el nivel inicial y umbral con respecto al avanzado, también es considerable. Así pues, concluimos que, por un lado, la participación del alumno en la enseñanza básica y secundaria de E/LE en Portugal es abundante y corta; por el contrario, la participación del profesor es menos abundante que la del alumno, pero más extensa. Por otro lado, a medida que avanza el nivel de enseñanza/aprendizaje, los turnos del docente disminuyen, pero son más extensos, y los turnos del alumno siguen siendo poco extensos y, también, disminuyen. Asimismo, podemos afirmar que el mayor número de turnos lo encontramos en la fase del desarrollo de la lección y en la introducción. Los turnos del docente más extensos se usan para dar las explicaciones de la materia o dar instrucciones sobre el desarrollo de la lección, por tanto, aportan información básica y secundaria, y los menos extensos son los de apoyo. Los turnos del docente más largos son aquellos en los que se hace alguna



lectura del libro o de las fichas de ejercicios o se responde a las preguntas de ejercicios realizados en casa o en clase.

Atendiendo a los dos tipos de turnos señalados por Cestero (2000b, 2005), a continuación, exponemos, por separado, los resultados del análisis de los turnos de habla y de los turnos de apoyo en el DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria en Portugal.

### Turnos de habla

Los turnos de habla (TH) son «aquellos con los que el hablante tiene el deseo de comunicar una información» y pueden ser de tres tipos: nuevos, relacionados y conectados (Cestero 2005: 26-27)<sup>180</sup>. A lo largo del intercambio de turnos se puede producir la interrupción o el solapamiento. La interrupción se produce cuando «se impide el comienzo, la continuación o la conclusión de un mensaje» (Cestero 2005: 34-35), y puede ser involuntaria o voluntaria<sup>181</sup>. El solapamiento es la superposición entre los turnos de habla.

En el DO del docente portugués de E/LE, en todos los niveles analizados y en todas las sesiones, se dan los tres tipos de turnos de habla señalados por Cestero. Los turnos nuevos sirven para introducir el saludo, la despedida o el sumario y, además, a lo largo del desarrollo, marcan la transición de un momento a otro de la lección o de una actividad a otra. Nos referimos, específicamente, a los casos en los que el docente pasa, por ejemplo, de la explicación de un contenido determinado a la realización de ejercicios de consolidación o de comprensión oral o escrita. Este tipo de turnos suele estar constituido por instrucciones o indicaciones del profesor al alumno, que no

---

<sup>180</sup> Según Cestero (2005: 27), los turnos nuevos son aquellos «cuya única relación con el anterior es de contenido, relación motivada por el hecho de que cualquier turno es parte integrante de una secuencia y, como tal, debe mantener el hilo temático». Dentro de estos turnos se incluyen los que suponen un cambio de tema, introducen un tema nuevo o los que suponen un retroceso temático. Los turnos relacionados implican «una continuación, una extensión o ampliación, una terminación o un comentario del mensaje contenido en el turno (o en alguna unidad del turno) anterior». Los turnos conectados «continúan, complementan o completan el turno precedente, dándose entre él y el anterior, una conexión sintáctico - semántica o pragmática».

<sup>181</sup> Las interrupciones involuntarias se producen «cuando los conversadores no interpretan bien o no reconocen el valor de la función de marcas que se emiten en el turno en marcha» y las voluntarias se producen «cuando los conversadores no atienden, conscientemente, las indicaciones de sus interlocutores; no se presta atención al significado de las marcas que se emiten en el turno en marcha y toman la palabra sin que hayan aparecido en él marcas de proyección, indicación y señalización de final de turno». Este tipo de interrupciones pueden ser justificadas (neutras, pertinentes y cooperativas) e injustificadas (explicables e inexplicables) (Cestero 2005: 34-37).

guardan relación directa -de forma o de contenido- con lo inmediatamente precedente en el discurso, como podemos observar en los siguientes ejemplos de las sesiones 2 y 10.

(174)

P: no / tú ya has hecho uno / bueno ya / habéis entendido / <shi/> / habéis entendido cómo funciona / <p> siéntate bien / siéntate bien / girate </p> / bueno ahora vamos a corregir las frases que tenáis que hacer / ¿quién quiere empezar? / ¿qué están haciendo aquí las personas? / ¿qué está haciendo la gente aquí en la playa? / R / J /

AI: (?)

P: ¿quién? /

Clase 2 (Líneas 389-391)

(175)

AI: proteínas /

P: sí pero las nueces también tiene proteínas / lo que tenemos que hacer es no comer las cosas en exceso / no comer siempre carne ni siempre pues lechuga / bueno / vamos entonces a <alargamiento/> ver un texto que podría ser de uno de vosotros / vamos al texto de la página ochenta y cuatro // empieza I / leyendo /

I: <observación\_complementaria= “lee el texto del libro”/> /

Clase 10 (Líneas 400-402)

Los turnos relacionados también son característicos en todas las sesiones de los niveles analizados de nuestro corpus. Son turnos que surgen a lo largo de las explicaciones de los contenidos, las correcciones de los ejercicios, la realización de actividades comunicativas o en la introducción a la clase. Un ejemplo de TH conectado lo encontramos en el siguiente fragmento de la clase 5, cuando el docente empieza la explicación del imperativo:

(176)

P: venga / para qué sirve / el imperativo / <p> <acelerado> que no hace falta que escribís esto ¿vale? que podéis ver ahí </acelerado> </p> / ¿para qué sirve? / eso sí lo vais a escribir ahí /

AI: dar una orden /

P: dar / órdenes vale / ¿qué más? <f> ¿qué más? </f> /

AI: afirmativo /

P: im <alargamiento/> perativo / ¿qué más? / <f> ¿qué más? </f> / <acelerado> para qué sirve el imperativo / ya lo habéis trabajado en portugués </acelerado> /

AI: órdenes /

P: dar órdenes /

Clase 5 (Líneas 63-69)

Los TH conectados se dan en el desarrollo junto con los de relación y se trata de aquellos que, sin romper la relación con el turno anterior, lo completan o complementan (Cestero 2000b: 124). Este tipo de turnos suele aparecer cuando el docente responde a alguna duda de los estudiantes que no tiene que ver directamente con el contenido de la clase, pero sí con la materia y siempre que responde a una pregunta, pues se da una conexión pragmática pregunta/respuesta. En estos casos el profesor abre un paréntesis para dar respuesta a la pregunta del alumno, como se observa en el ejemplo 177, donde en la explicación del tipo de saludo, dentro del contenido funcional “hablar por teléfono”, una alumna pregunta al profesor si los españoles atienden el teléfono diciendo “estó”.

(177)

AI: profe /

P: dime /

AI: ¿ellos no dicen estó estó? /

P: <entre\_risas> no </entre\_risas> / y mucho menos van a decir tó / ¿sí? / no / bueno ya veremos / otra otras formas / un español normalmente de España te van a decir sí o dígame / <p> ¿sí? eso es / es <alargamiento/> lo normal lo más normal / ya veremos si existen <alargamiento/> otros / pero más de <e:/> Hispanoamérica </p> / ¿vale? / <pp> América Latina </pp> bueno / vale / y <alargamiento/> seguimos / luego ¿qué qué hace la persona que llama? [...].

Clase 12 (Líneas 103-106)

Entre los turnos de habla conectados pragmáticamente encontramos los que, tras una intervención del alumno, el profesor repite y califica o valora las respuestas y muestra acuerdo o refuerzan lo dicho por el estudiante. Hallamos algunos ejemplos de este tipo de TH, en el nivel inicial, (clases 2, 3, 14 y 5); en el nivel umbral, (clases 6, 8 y 10) y en el nivel avanzado, (clases 11, 12, y 13). Un ejemplo representativo de este tipo de turnos es el de la sesión 2.

(178)

AV: estás /

P: estás / PC / ¿él? /

PC: está /

P: está / muy bien / <e:/> / R nosotros /

R: estamos /

P: R /

R: vosotros / estáis /

P: estáis / muy bien / y <alargamiento/> / S / ellos /

S: están /

P: están / bueno / <acelerado> yo estoy tú estás él está [...]

Clase 2 (Líneas 114-123)

La interrupción de los turnos de habla del docente por parte del alumno no suele ser muy habitual, pero cuando se da es de una manera involuntaria y espontánea. El profesor puede interrumpir su turno de habla para responder a algún comentario o pregunta de los alumnos, aunque este comentario sea hecho de forma directa (clases 10, 12 y 13). Así lo podemos observar en el siguiente ejemplo de la sesión 10.

(179)

P: muy bien / vamos a ver / a ver chicos // a ver chicos / hoy vamos / a empieza <alargamiento/> r // a ver D ¿qué pasa? / bueno esperamos a que llegue <alargamiento/> la compañera / mientras ella no no llega aquí pues / me gustaría que <alargamiento/> <e:/> / os fijaseis en la <alargamiento/> imagen / de la página ochenta <p> de vuestro libro de texto </p> <pp> <eeeh/> </pp> / os voy a poner aquí para que <frase\_cortada/> /

AI1: (?) /

P: ¿qué? / ¿no habéis traído libro? / H /

AI1: no /

P: y ¿por qué no? /

AI1: <e:/> /

Clase 10 (Líneas 5-10)

El profesor interrumpe el turno del alumno para añadir información o hacer algún comentario de lo que está diciendo, como queda registrado en el ejemplo 180.

(180)

DV: Pepe tenía <frase\_cortada/> /

P: ¿qué es Pepe? / Pepe es la abreviatura ¿de? // José /

AV: <risas/> /

P: entonces Pepe

Clase 4 (Líneas 269-272)

El profesor también interrumpe el turno del alumno para corregirlo.

(181)

AI: vier <palabra\_cortada/> /

P: del verbo estar /

Clase 2 (Líneas 105-106)

(182)

D: tres hermanos hallan <frase\_cortada/> /

P: encuentran / encuentran / <lento> <f> encuentran </lento> </f> / encuentran ¿qué? /

Clase 6 (Líneas 210-211)

El profesor interrumpe el turno del alumno para ayudarlo a decir lo que quiere expresar.

(183)

P: ¿qué pase<frase\_cortada> / qué pasa con la parte de abajo / con la base de la nevera? /

AI: que como <frase\_cortada/> /

P: <p> ¿sí? </p> / ¿qué pasa con la base / de la nevera? /

Clase 1 (Líneas 99-101)

(184)

AI: ples<palabra\_cortada/> / ple <palabra\_cortada/> /

P: plegada /

Clase 7 (Líneas 185-186)

Todos los casos de interrupción del turno del alumno, por parte del profesor, que acabamos de exponer son interrupciones voluntarias no disruptivas o justificadas, pues se hacen de modo consciente y cooperativo, ya que el docente demuestra implicación e interés en la emisión del discente, como sucede cuando responde a algún comentario o pregunta de los alumnos, añade información o comenta lo que está diciendo y corrige y ayuda al alumno a decir lo que quiere expresar. Se trata de interrupciones presididas por la autoselección<sup>182</sup> del docente como hablante.

El alumno interrumpe el turno del profesor cuando el estudiante presupone lo que va a pedir o decir el docente y se adelanta a este dando la respuesta. Este caso lo hemos encontrado, de forma bastante regular, en algunas de las clases analizadas en los

---

<sup>182</sup> Entendemos por autoselección el mecanismo de cambio de turno por el que «una de las personas presentes comienza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado» (Calsamiglia y Tusón 2008: 22).

tres niveles (sesiones 4, 8, 9, 11 y 12), como se puede observar en el ejemplo 185 (clase 4) y 186 (clase 11).

(185)

P: <p> ya voy a decirlo </p> / <f> tenéis también / un otro texto / <p> más pequeño </p> con cuestiones / <p> con respuesta un poco más <alargamiento/> <frase\_cortada/> /

AI: larga /

Clase 4 (Líneas 7-8)

(186)

P: sí / algunos nos / pero la verdad es que <frase\_cortada/> /

Z: sí /

P: la verdad es que sí / aunque después les cuesta y llegan / llegan bastante cansados / pero la verdad es que <alargamiento/> sí / L /

Clase 11 (Líneas 167-169)

El turno de habla de un alumno es interrumpido por otro alumno en muy pocas ocasiones, pues solo hemos encontrado un caso, en el nivel umbral, en el que un estudiante interrumpe a otro para dar la respuesta correcta (clases 7).

(187)

A: pero la cosa que no me ha gustado / que hemos pasao por un área / que e<alargamiento/>l avión ha empesado <frase\_cortada/> /

AI: turbulencia /

Clase 7 (Líneas 101-102)

La interrupción del turno del profesor por parte del alumno es de carácter voluntario, no disruptivo o justificado y neutro, ya que, además de tratarse de interrupciones conscientes, en ellas el alumno intuye lo que va a decir el profesor y toma la palabra, adelantándose a lo que pretende expresar el docente. Estos turnos están regidos por la autoselección del propio estudiante, al igual que ocurre en los pocos casos en los que el alumno interrumpe a otro alumno, que también son interrupciones voluntarias disruptivas o no justificadas, cuya explicación se debe a un afán del discente por demostrar conocimiento.

Finalmente, nos hemos encontrado frecuentemente, en todas las clases de los niveles analizados, con situaciones en las que puede parecer que el profesor interrumpe su propio turno de forma consciente cuando espera del alumno una respuesta que lo

complete. En realidad, no podemos decir que se trate de una interrupción del turno, sino más bien de la suspensión consciente del turno del docente, es decir, sintáctica y semánticamente el turno no se termina, pues se pretende que sea el estudiante quien lo acabe. En estos casos, normalmente, la vocal de la sílaba cortada suele alargarse, como se puede comprobar en los ejemplos 188, 189 y 190.

(188)

P: ¿la? //ga <palabra\_cortada> /

AI: galiña /

Clase 1 (Líneas 213-214)

(189)

P: <lento> divertirse </lento> // divirtiendo <alargamiento/> <palabra\_cortada/> /

J: se /

P: <f> se </f> / <p> dividir / tiéndose / muy bien </p> / <e:/> / T // pedir /

Clase 2 (Líneas 281-283)

(190)

P: <lento> de vacaciones // o que / más vale que <alargamiento/> <frase\_cortada/ </lento> ///

AI: baje el ritmo /

Clase 10 (Líneas 245-246)

La superposición o el solapamiento es un fenómeno en el que se produce el habla simultánea, definida por Briz (2009: 59) como «un turno ocupado por dos o más intervenciones de hablantes distintos superpuestas». En nuestro análisis del corpus, las superposiciones están presentes en todos los niveles analizados y en todas las sesiones, aunque no son muy abundantes. Los solapamientos más frecuentes se producen cuando no hay una selección de hablante-alumno y varios estudiantes se autoseleccionan como hablantes para responder a alguna pregunta.

(191)

P: bueno / quiero que os fijéis en la imagen // ¿qué veis? /

AI1: **gimnasia** /

AI2: **correr** /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

Clase 10 (Líneas 16-19)

En el nivel inicial, solo en el caso de la clase 3 hay solapamiento entre el turno del docente y del discente, cuando el alumno responde a una pregunta al mismo tiempo que esta es formulada por el profesor.

(192)

P: <admiración> los patalones / ¿qué es eso? </admiración> /

D: son <lengua= “portugués”> calças </lengua> <traducción= “pantalón”>

Clase 3 (Líneas 14-15)

También en el nivel inicial, en las sesiones 4 y 5, al igual que ocurre en el umbral en las clases 8 y 9, se producen solapamientos entre los turnos del profesor y del alumno de una forma involuntaria, sin que haya un motivo formal o consciente que provoque el solapamiento, como podemos comprobar en el siguiente fragmento de la clase 9.

(193)

P: <p> <ah/> me da igual / <reprobación> vamos a ver </reprobación> </p> /

AI: <lengua= “portugués”> não tinhamos que começar por mim / não começa pelo número um?</lengua> <traducción= “¿no teníamos que empezar por mi? ¿no empieza por el número uno?”> /

Clase 9 (Líneas 32-33)

Otros casos de solapamiento, que también están presentes en todos los niveles, se dan cuando las risas de los alumnos solapan algún comentario del docente o cuando varios estudiantes ríen y otros hablan. Un ejemplo de lo que acabamos de exponer lo encontramos en la clase 10 del nivel umbral:

(194)

P: <p> estará deprimido / a lo mejor / porque está triste </p> / <e:/> el señor aquí / <acelerado> señor no este / a ver / podría también ser un señor ¿por qué? </acelerado> / ahora Raúl está deprimido /<acelerado> fijos ahora estamos hablando de él </acelerado> / no con él // tiene algunas canas // a ver Raúl está deprimido / a ver ¿qué consejo JM le darías? /

JM: no consejo /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”> /

AI1: ir as chicas /



AI2: psicólogo /

P: te aconsejo <alargamiento/> /

AI1: chicas /

AI2: <lengua= "portugués"> jogos </lengua> <traducción= "juegos"/> /

Clase 10 (Líneas 125-132)

### Turnos de apoyo

Los turnos de apoyo (TA) son «aquellos a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en la actividad conversacional» (Cestero 2005: 26). Estos turnos, según su estructura lingüística, pueden ser simples, complejos y compuestos; según su función, pueden ser turnos de apoyos de seguimiento, acuerdo, entendimiento, conclusión, recapitulación, conocimiento y reafirmación. Además, es conveniente hablar de turnos requeridos, que responden a las exigencias pragmáticas o de interacción del discurso (Cestero 2000a, 2005)<sup>183</sup>.

Los TA de los estudiantes se limitan a movimientos de afirmación con la cabeza o gestos para indicar que entienden y aceptan lo que va explicando el profesor. Llegamos a esta conclusión a partir de los datos resultantes de nuestra observación directa en clase, ya que el hecho de no tener muestras grabadas de los discentes no nos permite llegar a conclusiones más específicas. Recordemos, a este respecto, que una de las condiciones, impuestas por la dirección de todos los centros escolares donde grabamos las sesiones que constituyen el corpus, fue la de no grabar, bajo ningún concepto, a los alumnos. Por tanto, a continuación, nos referimos a los turnos de apoyo en el DO del docente portugués de E/LE.

En el nivel inicial, solo en la clase 1 (ejemplo 195) el profesor recurre a la locución adverbial “¡qué bien!” para dar énfasis a lo expresado por el alumno en su turno de habla. Se trata de un turno de apoyo complejo que muestra el seguimiento de lo expresado, a través de la enfatización de lo que ha sido enunciado.

---

<sup>183</sup> Según la autora (Cestero 2005: 43-44), los turnos de apoyo simples se expresan «a través de un elemento paralingüístico o una palabra», los turnos complejos se emiten «a través de la secuencia de dos o más palabras que forman una unidad sintáctica y semántica» y los turnos compuestos «están formados por más de una unidad sintáctica y semántica».

(195)

P: ¿sí? / a ver / N / ¿quieres venir? // te oímos // no hay que leer lo que está en la lista / <eeeh/> /  
ya sabéis lo que está en la cabeza / ¿verdad? / sabéis perfectamente lo que os gusta/

N: me gusta / la patata /

P: qué bien / N /

N: me gusta / el agua /

Clase 1 (Líneas 317-320)

En el nivel umbral, también encontramos este tipo de turno de apoyo complejo en la clase 9 (ejemplo 196), con la misma función que la del TA de la clase 1 y también expresado con la locución “¡qué bien!”.

(196)

AM: se yo podría escoger<e:/>haría un viaje / a la vuelta del mundo /

P: qué bien / ¿qué países te gustaría visitar? / más que nada /

AM: India /

Clase 9 (Líneas 79-81)

En este nivel, en dos sesiones (clases 7 y 9) encontramos turnos de apoyo complejos, que consisten en la repetición de un sintagma destacado del turno de habla, y en una sesión (clase 9) hallamos un TA formado por la atribución veritativa “es verdad” (ejemplo 197). En el caso de la clase 7 (ejemplo 198), el docente repite el sintagma “con miedo” para demostrar el seguimiento de lo que expresa el alumno, al igual que ocurre en la clase 9 (ejemplo 199) con la repetición de “de tu perra”.

(197)

CM: y <alargamiento/> los puntos negativos / fueron los españoles que podrían ter sido más simpáticos con nosotros / porque pareció que <alargamiento/> como estaban en su siudá que ya estaban agotados y así /

P: es verdad /

MC: y <alargamiento/> pienso que las personas que no fueran / que habían gustado desa viaje /

Clase 9 (Líneas 100-102)

(198)

A: <acelerado> entonces yo me he quedado <alargamiento/> / me / he quedado / <p> con miedo </p> </acelerado> /

P: con miedo / <risas/> / sí / <f> ¿queréis queréis viajar / en avión </f> / <acelerado> en esta clase </acelerado>? /

Clase 7 (Líneas 105-106)

(199)

P: [...] a ver tú <alargamiento/> ¿J de qué nos hablas? / ve <alargamiento/> nga /

J: de mi perra /

P: de tu perra /

J: mi perra se llama buba / tiene pelo negro e castaño claro <e:/> / es pequeñita y guapa / tiene orejas muy pequeñitas y castaña <e:/> oscuras <e:/> / come rasión <e:/> galletas de carnes / yo costumo jugar a la pelota <e:/> / voy con ela a la riachuelo /

Clase 9 (Líneas 58-61)

El turno de apoyo simple lo podemos localizar, en el nivel umbral, en la sesión 9, formulado a través del demostrativo “eso” y expresando acuerdo con lo expuesto por el alumno. Esta función del TA también se manifiesta con elementos cuasi-léxicos, como se ve en el siguiente ejemplo de la clases 9.

(200)

C: <e:/> me ha gustado la viaje / fue muy buena / y <alargamiento/> nos quedamos en el hostal Badajós / mismo que unos se tengan quedado del otro lado de la calle / y <e:/> podríamos ter sido mejor la resepsión / podríamos ter sido mejor / porque los españoles no estaban tan simpáticos / como nosotros / pero por la tarde fuimos a las compras / y a visitar la siudá y a noche estuvimos juntos / hablando y sin dormir / he gustado de visitar Mérida Cáseres y Olivença /

P: <aha= “seguimiento”/> /

C: <e:/> tiene mucha cultura y cosas guapas / <e:/> los puntos positivos fue / [...]

Clase 9 (Líneas 96-98)

En el nivel avanzado, en la clase 13, el docente emplea turnos de apoyo complejos para expresar acuerdo. Son turnos que consisten en la repetición de un sintagma destacado del turno de habla (ejemplo 201). Además, también recurre a los TA compuestos para expresar seguimiento. Se trata de turnos formados por un apoyo simple (“muy bien”) y uno complejo (la repetición no textual de lo enunciado por el alumno: “a ella le gustaría vivir en una selva”) (ejemplo 202).

(201)

AI: personas que cambian mujeres por camellos /

P: camellos / bueno en el desierto / si no hay gente / no te van a <alargamiento/> hacer el intercambio / vale / muy bien seguimos / seguimos / muy bien J /

Clase13 (Líneas 239-240)

(202)

P: que pesada estoy / con ¿qué? perdona /

S: con muchos árboles / con muchos animales / un sitio donde me gustaría vivir /

AV: <risas/> /

P: muy bien a ella le gustaría vivir en una selva /

S: es el mayor pulmón del mundo /

Clase 13 (Líneas 264-268)

### Secuencias

Las secuencias de turnos, entendidas como «la sucesión de tres o más turnos con coherencia de contenido o pragmática [...] que cumplen una única función principal determinada o presentan una relación temática específica», se clasifican en secuencias marco (de apertura y de cierre), secuencias nucleares o temáticas (de inserción y laterales) y secuencia de narración (Cestero 2005: 54-55).

Las secuencias marco de apertura y de cierre están presentes en todas las sesiones analizadas del corpus y suponen el inicio de la clase o la transición al cierre de la misma. Las secuencias de apertura aparecen a lo largo del preámbulo de la lección y, en su mayoría, consisten en el saludo del profesor (ejemplo 203). Solo en dos ocasiones (clases 5 y 9) las secuencias de apertura consisten en una presentación del profesor visitante (ejemplo 204).

(203)

P: hola buenos días /

AI1: buenos días /

AI2: buenos días / profesora /

P: buenos días /

AI3: buenos días /

AI: <observación\_complementaria= “un alumno pregunta sobre las clases de la tarde”/> /

Clase 6 (Líneas 1-6)

(204)

P: a ver // niños / os presento / a mi profesora / Marisa / <f> de </f> / la Universidad <f> de </f>

Coímbra <alargamiento/> / <acelerado> que viene entonces a hacer </acelerado> lo que /yo <alargamiento/> he dicho / [...] / <f> ¿ <siglas=[oquei]> ok </siglas/>? / hoy la el aula está preparada para <alargamiento/> / la oralidad </f> / <e:/> porque estamos ahí <alargamiento/> /

ya <alargamiento/> preparando la <alargamiento/> evaluación oral / cada uno / <acelerado> <p>

ha preparado un te <palabra\_cortada/> </p> un texto </acelerado> / ¿a que sí <alargamiento/>? /

AI: no /

Clase 9 (Líneas 1-2)

Las secuencias marco de cierre son las que señalan el final de la sesión y aparecen en la fase del cierre de la clase, dedicada a la despedida. Estas secuencias consisten en la despedida del docente o en una alusión o advertencia para la próxima clase y tienen una duración muy corta (ejemplo 205). En algunas sesiones (clases 3, 10 y 11), no hay una secuencia de cierre, pues el cierre está constituido por un único turno de habla del docente (ejemplo 206).

(205)

AI: <lengua= "portugués"/> não posso ser eu? </lengua> <traducción= "¿no puedo ser yo?"/> /

P: no / porque lo dices en portugués / el lunes sí lo dices en español sí /// no os olvidéis que el lunes tenemos ¿la? /

AI: la prueba /

P: la prueba / <eeeh/> /

Clase 1 (Líneas 480-485)

(206)

P: [...] / cada pareja / tiene una pregunta sobre el texto / pero / además de la pregunta tenéis también la conjunción causal que debéis utilizar en vuestra respuesta / algunos de vosotros tenéis dos conjunciones / o tres / y no sé si no hay también <e:/> <acelerado> expresiones de probabilidad </acelerado> / lo que quiere decir / que tenéis que utilizar dos o tres justificaciones / algunas <acelerado> que no se sabe </acelerado> / otras que <alargamiento/> ya <acelerado> ya son conocidas </acelerado> / al final cuando <alargamiento/> vemos las respuestas / os daré una hoja para que <alargamiento/> / todos / las tengáis / (lapso=03:47) / a ver chicos / parad un poco / lo que estáis haciendo /// y prestad un poco de atención a la línea ocho / (?) cuidado con esto subrayarlo y ponadlo ahí en vuestro texto / <f> y o </f> <acelerado> en vuestros cuadernos </acelerado> / (lapso=03:47) / chicos / perdonad / pero todavía vamos a aprovechar los dos minutos que nos quedan / <shi/> chicas / ¿quién tiene la primera pregunta? / ¿por qué apenas conoce a la asistenta? C /<observación\_complementaria= "toca el timbre para que indicada el fin de la clase"/> / bueno seguiremos con lo que nos falta / podéis quedaros con los papelitos/

Clase 11 (Línea 186)

Las secuencias nucleares o temáticas aparecen a lo largo del desarrollo de la clase y su extensión suele ser de dos o tres turnos. Las secuencias nucleares de inserción<sup>184</sup> son muy escasas y aparecen bajo forma de aclaraciones que facilitan la comprensión (ejemplo 207).

---

<sup>184</sup> Entendemos por secuencias nucleares o temáticas de inserción las constituidas por «grupos de dos o más intercambios, relacionados semántica o pragmáticamente, que se emiten tras una primera parte de un par adyacente, antes de que se produzca la segunda parte exigida [...]» (Cestero 2005: 53).

(207)

P: <acelerado> difícil difícil / hasta luego </acelerado> / vale / entonces vamos a ver // si <alargamiento/> <frase\_cortada/> // hemos visto entonces nosotros / llamamos / a alguien / ¿sí? / la otra persona / lo primero que nos va a decir o sea / sabemos que ahí hay alguien en comunicación con nosotros cuando / escuchamos ¿qué? ///

AI: sí /

P: ¿sí? / ¿dígame? / ¿no? / entonces vamos a poner aquí / para coger el teléfono se suele /// se suele decir entonces //

Clase 12 (Líneas 82-84)

Las secuencias nucleares o temáticas laterales<sup>185</sup>, como las anteriores, tampoco son habituales y se producen cuando hay alguna interrupción temática, principalmente en el desarrollo de la clase, a lo largo de la exposición o en las explicación de los contenidos, y en la introducción, cuando el profesor está introduciendo el tema de la lección o cuando está explicando el sumario y es interrumpido por los comentarios de los alumnos (ejemplo 208).

(208)

P: <acelerado> lectura y presentación </acelerado> <observación\_complementaria= “tocan la puerta”/> / ¿sí <alargamiento/>? / hola / pasa date prisa / <reprobación> <acelerado> <ay/> <ay/> <ay/> <ay/> </reprobación> </acelerado> / <lento> lectura / comprensión // y <alargamiento/> /presentación // oral / de <alargamiento/> / noticias /// <p> las frases ex / clamativas </p> / clase <f> número </f> / clase número </lento> /

AV: (?) /

P: bien / eso no interesa ahora / <acelerado> qué <alargamiento/>le ha pasado al Barcelona </acelerado> /

AII: profesora /

Clase 6 (Líneas 17-20)

La secuencia más común en la introducción y el desarrollo de las clases, que domina en todas las sesiones del corpus analizado, es la secuencia especial pregunta-respuesta-confirmación o indicación de corrección (Cestero 2000b: 213). Esta secuencia se caracteriza por la presencia de turnos de habla, conectados pragmáticamente, que suelen estar constituidos por un adverbio de afirmación, que puede ser usado junto con

---

<sup>185</sup> Entendemos por secuencias nucleares o temáticas laterales las constituidas por «grupos de dos o más intercambios que suponen una interrupción o ruptura temática momentánea del progreso de la conversación» (Cestero 2005: 54).

algún elemento de la comunicación no verbal, como, por ejemplo, cuando el docente afirma con un movimiento de cabeza (clases 8 y 9). Un ejemplo de este tipo de secuencia lo encontramos en el siguiente fragmento de la clase 4 (ejemplo 209).

(209)

JS: papelera

P: ¿qué es la papelera? //

AI: <lengua= “portugués”> caioxote do lixo </lengua> <traducción= “papelera”/> /

P: sí / sigue /

Clase 4 (Líneas 480-483)

Los turnos de respuesta del docente que confirman o corrigen la respuesta del estudiante pueden estar formados por una repetición más un adverbio o demostrativo de afirmación (ejemplo 2010), por un adverbio o demostrativo de afirmación más un adverbio o demostrativo de afirmación (ejemplo 211), por un adverbio o demostrativo de afirmación más una locución adverbial (ejemplo 212), y por una repetición más una locución adverbial (ejemplo 213).

(210)

AI: ese /

P: y con tilde en la <alargamiento/>? /

AI1: o /

P: o / e <alargamiento/> so / y ahí está la erre <acelerado> / <p> bueno puedes escribirlo aquí </p> </acelerado> // D <p>muy bien </p> / y ahora / dos / escribe / debajo de cada dibujo <acelerado> la palabra correspondiente </acelerado> / [...]

Clase 3 (Líneas 9-12)

(211)

AI3: baby sitter /

P: exactamente / sí / <acelerado> las personas que van a cuidar de nuestros hijos cuando / nos vamos a salir de fiesta / se quedan ahí y contratan una persona para ir a cuidar de ellos <acelerado> ¿sí? / eso es hacer de canguro /

Clase 13 (Líneas 257-258)

(212)

AI3: nombre /

P: bueno muy bien y entonces aquí tenemos / más adjetivo que / ¿sí? / y de los dulces porque aquí decimos / mi amigo es más guapo que tú /

Clase 13 (Líneas 333-334)

(213)

AI: la fecha /

P: la fecha / muy bien ¿qué más? <shi/> /

Clase 6 (Líneas 78-79)

### 6.3.3. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

El resultado del análisis de las estrategias discursivas empleadas por el docente en las clases, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, atiende, como anunciamos en los capítulos precedentes<sup>186</sup>, a las estrategias de argumentación y de explicación. En las estrategias de argumentación consideramos las de aproximación y distanciación y en la de explicación nos centramos en las que hacen explícita la estructura del discurso, en las que lo contextualizan y en las que regulan la información. Concretamente, en el último tipo de estrategias, contemplamos las siguientes: las preguntas, la reiteración, el contraste, la explicación argumentativa, el ejemplo, la aclaración, el resumen y el sumario.

Este apartado está estructurado en otros dos en los que diferenciamos, por un lado, las estrategias discursivas de argumentación y, por otro, las de explicación. A su vez, para facilitar la exposición de la información en cada una de las partes, señalamos por separado las estrategias específicas que se tratan en los apartados

#### 6.3.3.1. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE ARGUMENTACIÓN

Las estrategias de argumentación, según las entiende Cros (2003: 77), son los recursos que el docente utiliza para disminuir la distancia que le separa de los alumnos, al mismo tiempo que mantiene su autoridad. Estos recursos son los de distanciación y los de aproximación, que aparecen a lo largo de la introducción y el desarrollo de la clase y que presentamos a continuación.

---

<sup>186</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.3.3., dedicado a las estrategias discursivas argumentativas y explicativas.



*Estrategias de distanciaci3n*

Las estrategias de distanciaci3n que usa el docente en su DO son las que se basan en el argumento del poder, que consiste en dar 3rdenes impl3citas y expl3citas. En todas las sesiones analizadas encontramos 3rdenes expl3citas e impl3citas en la introducci3n a la clase y, en mayor n3mero, en el desarrollo. Las 3rdenes expl3citas se formulan mediante el uso del imperativo (haced, salid, pon), de per3frasis verbales de obligaci3n (tener / haber que, deber de) y del presente de indicativo con valor imperativo. Estas 3rdenes est3n integradas, habitualmente, en las instrucciones dadas por el docente cuando se hacen ejercicios o actividades en clase.

(214)

P: ¿s3? F / s3 / ¿c3mo es eso? / hazlo otra vez /

AI: <observaci3n\_complementaria="el alumno dibuja un tri3ngulo en el aire con las dos manos"/>

[...]

P: <pp> s3 y a m3 tambi3n / <acelerado> me gusta much3simo </pp> </acelerado> // <f> pasta </f> / a ver/ <acelerado> os voy a poner aqu3 los art3culos // <p> no ten3is que ponerlos ah3 porque es un crucigrama no puede llevar los art3culos / pero / hay que apuntarlos ah3 </acelerado> </p> / despu3s / el tres // el tres / ¿qu3 ser3 el tres? / esto /

Clase 1 (L3neas 107-108, 154)

Las 3rdenes impl3citas se formulan indirectamente, mediante construcciones o preguntas de petici3n, como “lo que os voy a pedir es que” o “¿puedes leerlos?” (ejemplo 215), y mediante sugerencias o consejos del tipo “me gustar3a que” o “no hace falta que” (ejemplo 216).

(215)

P: entonces / aqu3 tenemos / con esta correcci3n / estas sirven para hacer un pedido / de forma educada / <e:/> R ¿puedes decirme / <p> tenemos ah3 esa tabla amarilla </p> / ¿c3mo hacemos un pedido de forma educada pero un pedido formal? / tenemos aqu3 algunos ejemplos / ¿puedes leerlos? por favor /

Clase 8 (L3nea 273)

(216)

P: venga / para qu3 sirve / el imperativo / <p> <acelerado> que no hace falta que escrib3is esto ¿vale? que pod3is ver ah3 </acelerado> </p> / ¿para qu3 sirve? / [...]

Clase 5 (L3nea 63)

Estas órdenes, al igual que ocurre en las anteriores, suelen estar integradas en las instrucciones del docente, cuando se hacen ejercicios o actividades, y pueden aparecer atenuadas por la expresión “por favor”, como podemos comprobar en el anterior ejemplo 215.

### Estrategias de aproximación

Las estrategias de aproximación del docente en su DO son las de solidaridad y las de complicidad. Entre las estrategias de solidaridad el profesor recurre a las de apóstrofe, que ayudan a implicar al alumno en el discurso del profesor (clases 1, 3, 4, 8, 10, 11 y 12); las de presuposición de conocimientos, en las que el profesor hace referencia a conocimientos y experiencias compartidas con los alumnos (clases 4 y 5); las de oferta de opciones, que consisten en las opciones que el docente ofrece a los estudiantes (clases 6 y 7), y las de identificación de grupo, que sugieren que el docente y el discente están en el mismo grupo (en todas las clases analizadas).

Las estrategias de apóstrofe encontradas en nuestro análisis cumplen dos funciones básicas, que son, por un lado, la función de centrar y llamar la atención de los alumnos y, por otro, la de invitar a la participación a algún alumno en particular o a todos en general.

Cuando se trata de centrar o llamar la atención, el profesor pretende que el alumno focalice su atención en algún aspecto concreto de su discurso y suele usar expresiones como “fijaos”, “no os olvidéis” o “debéis estar con atención.

(217)

P: vale / atención un mensaje / no os olvidéis / los sustantivos terminado en aje son todos masculinos / vale / bueno / entonces / con todo esto / de llamadas telefónicas / ya hemos visto la estructura típica de una llamada telefónica ¿sí? / bueno / entonces hemos visto que / contestamos al teléfono con sí dígame o // si estamos en América Latina vamos a decir aló / por ejemplo / luego saludar con los más que conocidos saludos / que son <frase\_cortada/> /

Clase 12 (Línea 239)

(218)

P: tenemos dos puntos de comparación igual / fijaos / tenéis dos puntos de comparación / ¿sí? / pero uno es una persona / y otro es el todo ¿no? /

Clase 13 (Línea 481)

Cuando el docente invita a la participación del/los alumno/s, suele hacerlo mediante preguntas del tipo “¿quieres decirlo?” “¿quién lee?” o “¿quién quiere decirlo?”.

(219)

P: voy a poner solamente así / uno y dos / <p> ya sabéis que son las líneas </p> / se / su compañero Luis la bautizó de cuatro ojos porque era su amigo / ¿dónde está? / otra vez J / otra persona que lo diga / ¿quién descubre dónde está? / ¿quieres decirlo otra vez J? / ¿sí? / vamos ¿dónde está? /

Clase 4 (Línea 363)

La presuposición de los conocimientos de los alumnos solo la hemos encontrado en la clase 4 (ejemplo 220), cuando el docente supone que los estudiantes ya saben la materia de la que habla, y en la clase 5 (ejemplo 221), cuando la profesora presupone que los alumnos conocen el presente de indicativo y que se acuerdan de él, lo que les ayudará a entender mejor el imperativo, que es la materia que se explica. Con esta estrategia, la docente resta importancia a la posible dificultad que puede entrañar para los alumnos el aprendizaje del imperativo.

(220)

P: [...] no olvidad / <acelerado> estudiar muy bien / el imperativo afirmativo y negativo / y imperativo con pronombres / porque / los otros son más fáciles </acelerado> / pero estos do<alargamiento/>s / ya sabéis que no son / <p> tan fáciles </p>/ no necesito decirlo / <p> porque / lo sabéis </p> /// bueno / y<alargamiento/> <acelerado> ¿podemos empezar la clase / de hoy? </acelerado>/ ¿sí? / (lapso= 01:01) / ¿ya podemos? /

Clase 4 (Línea 17)

(221)

P: pues ahora complicamos un poco / vamos a los / <lento> irregulares </lento> / no es difícil / <p> no es difícil </p> / y ¿por qué no es difícil? / porque ya habéis trabajado con el presente / y si vas <frase cortada> y si sabéis el presente / sabéis el imperativo / porque los verbos irregulares en presente /

AI1: entonces tú bailas es igual /

Clase 5 (Línea 111)

Las estrategias de oferta de opciones solo se dan en dos casos (clases 6 y 7), en los que el docente ofrece a los alumnos la posibilidad de trabajar en conjunto, esto es, en parejas (ejemplo 222).

(222)

P: cuando estamos casi / llegando / a nuestro / destino / <f> <acelerado> y tenéis ahí </acelerado> </f> / un mensaje / cuando <alargamiento/> tarda muy poco tiempo para aterrizar / y <alargamiento/> <acelerado> tenéis ahí también </acelerado> / ocho palabras para poner en los huecos / AT <ruido= “chasquido con los dedos”/> / despierta / ejercicio tres / completar el mensaje // ¿queréis hacerlo en conjunto? /

Clase 7 (Línea 190)

Por último, la estrategia con la que el profesor consigue la identificación de grupo es el uso del plural para aludir a tareas y acciones que han de ser realizadas por los alumnos.

(223)

P: también / cayéndose / entonces vas a hacer lo mismo // muy bien / <acelerado> <p> puedes ir a sentarte </acelerado> </p> / vale /// ahora vamos a hacer la práctica de que ya hice con vosotros en la última clase y no hemos tenido tiempo / ¿os acordáis? /

Clase 2 (Línea 325)

La única estrategia de argumentación basada en la complicidad, hallada en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria en Portugal, es la ironía o el sarcasmo. Encontramos esta estrategia en las clases 1, 2 y 4. En la clase 1 (ejemplo 224), en los dos momentos en los que aparece la ironía o el sarcasmo, el objeto de la ironía es un estudiante en concreto y surge a raíz de la respuesta dada en clase por el propio alumno, como podemos ver en el siguiente ejemplo.

(224)

B: me gusta el quecho /

P: <admiración> <f> ¿el qué? </admiración> </f> /

B: quecho /

P: <sarcasmo> <acelerado> eso debe de ser italiano / ¿no<alargamiento/>? </acelerado> <sarcasmo> /

T: <risas= “todos”/> /

Clase 1 (Líneas 460-464)

Igual que en la clase 1, en la 2 (ejemplo 225), el sarcasmo también recae en la respuesta dada por un alumno a la pregunta del docente. Sin embargo, en la clase 4 (ejemplo 226), la ironía surge en la exposición de los contenidos del próximo examen.

(225)

P: [...] ¿qué estaríais haciendo? / la una y media //

AI: almorzando /

P: ¿co <alargamiento/> <palabra\_cortada/>? /

AI1: mendo /

AV: comiendo /

AI: jamón /

P: <sarcasmo> jamón / claro / siempre / todos los días / ¿no? </sarcasmo> / muy bien / [...]

Clase 2 (Líneas 152-158)

(226)

P: es lo mismo / redacción de <frase\_cortada/> la redacción y el texto son / sobre / uno de estos temas / <acelerado> <sarcasmo> como no están muy relacionados </sarcasmo> / seguramente querrás hablar de los dos </acelerado>/ <f> ¿sí? </f> // [...]

Clase 4 (Línea 17)

### 6.3.3.2. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE EXPLICACIÓN

Las estrategias de explicación, según Vilà i Santasusana (2005b: 40), «tienen como objetivo facilitar la tarea de comprensión de los conceptos y las ideas, y guiar el hilo conductor del discurso». Estas estrategias tienen como función explicitar la estructura del discurso, contextualizarlo y regular la densidad informativa.

A continuación, exponemos, por separado, los resultados del análisis de las diferentes estrategias explicativas encontradas en el DO del docente portugués de E/LE.

#### *Estrategias que hacen explícita la estructura del discurso*

En el análisis de las estrategias que hacen explícita la estructura del discurso tenemos en cuenta la estructura del discurso oral, descrita en el capítulo 2 (apartado 2.3.) y 4 (apartado 4.3.2.) de esta tesis, y los resultados del análisis expuestos en el apartado 6.3.1 de este capítulo, donde especificamos que nuestro análisis parte de la macroestructura de la lección escolar, en la que distinguimos las fases siguientes: preámbulo, introducción, desarrollo y cierre de la clase.

Así pues, en todas las sesiones analizadas, en la fase del preámbulo se produce un saludo informal entre profesor y alumno/s y se deja tiempo para que los estudiantes se organicen y se acostumbre al espacio de la clase. Como consecuencia, podemos decir que la fórmula de saludo y el intervalo de tiempo que el profesor deja para que los

alumnos y el propio docente se preparen son las dos estrategias que hacen explícita la estructura del preámbulo.

En la introducción, en casi todas las clases, a través de la exposición y redacción del sumario, se presenta el tema y se hace una síntesis de lo que se va a tratar en la sesión. Por tanto, visto que el sumario es la estrategia principal que estructura y define la introducción, presentamos a continuación el resultado del análisis del sumario.

En el análisis que hacemos del sumario lo entendemos según lo hacen Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c), esto es, como la presentación de lo que se va a exponer en clase y de la manera en que se va a hacer. En este sentido, el sumario aparece en doce de las sesiones analizadas y su redacción tiene como fin introducir el tema y establecer el objetivo de la clase, como puede observarse en los siguientes ejemplos.

(227)

P: a ver / el sumario ¿quién quiere? /

AV: yo /

P: pues venga va A / (?) <observación\_complementaria= “la profesora le dicta el sumario a la alumna”/>

A: (()) /

P: ¿qué pasa? / ¿qué pasa? / son los nervios / son los nervios <risas/> /

A: obligaciones y <lengua= “portugués”> mais </lengua> <traducción= “más”/> /

P: expresar obligaciones y vocabulario relacionado / con / los problemas ambientales /

Clase 13 (Líneas 8-14)

(228)

P: bueno / hoy como veis en el sumario vamos a hablar de noticias / <acelerado> ¿vosotros sabéis algo de noticias? / ¿sabéis cuáles son las últimas noticias? </acelerado> / ¿de qué hablan / de qué hablan las últimas noticias / actualmente? / PT /

Clase 6 (Línea 33)

De acuerdo con la función que cumple el sumario, normalmente aparece en el planteamiento del tópico general, en el cierre de una fase del desarrollo o en el paso de un tópico a otro, aunque sea más frecuente en el primer caso que en los otros dos. De hecho, solo en cuatro ocasiones el sumario se expone como cierre de una fase o como paso de un tópico a otro (clases 1, 8, 10 y 13).

Cuando el sumario plantea el tópico de la lección, por norma general, se presenta al principio de la sesión. Así ocurre en todas las sesiones analizadas, excepto en las

clases 5 (ejemplo 229) y 12, donde el sumario se presenta al final de la clase y sirve para recordar o recapitular lo que se ha visto en clase.

(229)

P: [...] / escribimos el sumario <observación\_complementaria: “la profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo van copiando a medida que acaban de copiarlo van saliendo”/> / para los que terminen / buen fin de semana / <lengua= “portugués”> meninos se não nos vemos em algum momento nos temos de ter uma aula de autoavaliação </lengua> <traducción= “niños si no nos vemos tenemos que tener una clase autoevaluación”/> /

Clase 5 (Línea 448)

Cuando el sumario aparece en el cierre de una fase o en el paso de un tópico a otro, cumple la función de exponer el objetivo inmediato de la clase, lo que significa que, en estos casos, el sumario introduce y contextualiza el siguiente paso de la lección. Así ocurre, por ejemplo, en las sesiones 1 y 10, donde, entre la introducción y el desarrollo, el docente explicita qué es lo que se va a hacer a continuación, o en la clase 13 ( ejemplo 230), en la que la profesora expone el sumario para pasar del vocabulario y la comprensión escrita al estudio y explicación de la gramática.

(230)

P: vale perfecto / bueno / <f> repasamos hoy / los comparativos </f> / ¿sí? / venga que ya los sabéis de ayer y entonces va a ser más fácil / ¿no? /

AI: sí /

Clase 13 (Líneas 302-303)

En la clase 8 (ejemplo 231), entre el fin del desarrollo y el inicio del cierre de la lección, la docente presenta el objetivo de la clase siguiente, esto es, expone el sumario de la clase siguiente con la finalidad de que los alumnos vayan repasando el tema.

(231)

P: a ver / ahora sí / a ver / <acelerado> para la próxima clase </acelerado> / vamos a ver / vamos a trabajar los diptongos triptongo y hiatos / debéis dar un vistazo / a lo que está aquí en la página <alargamiento/> / noventa y nueve y tendréis que hacer / debéis escuchar hacer lectura después <frase\_cortada/> /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

Clase 8 (Líneas 292-293)

En la mayoría de los casos, en los que se presentan los objetivos inmediatos de la lección a lo algo del desarrollo de clase, también se expone el sumario completo y referenciado como tal al principio de la sesión. Así ocurre, por ejemplo, en la sesión 1 (ejemplo 232).

(232)

P: ¡bie <alargamiento/> n! // a ver // las lecciones de hoy //son las <p> núme <alargamiento/> ro <alargamiento/> </p> / es la número setenta y siete /<f> ¿verdad? </f> / ¿y el sumario? /<f> ¿a ver? </f> / ¿estáis listos? /

AI: sí <alargamiento/> /

P: <p> C </p> / <pp> ¿estás? </pp> / <observación\_complementaria= “un alumno levanta la mano”/> ¿sí? /

AI: (?)

P: sí / <pp> escríbelo ahí </pp> // el sumario de hoy / <f> los/alimentos </f> // los alimentos // <p> estoy dictando el sumario / N </p> // <lento> los alimentos </lento> // y <alargamiento/> // <acelerado> repaso del verbo gustar </acelerado> / repaso // del verbo // gustar // <f> ¿ya está? </f> /

[...]

P: a ver / esto / hoy / <acelerado> lo que vamos a ver </acelerado> / <f> es lo que una mamá española </f> / ha comprado / para / <e:/> // <acelerado> el objeto que tenéis ahí / que vais a decir cómo se llama </acelerado> / ¿sí? / ¿qué aparato es ese // <acelerado> que está ahí en las hojas? </acelerado> // a ver /¿dónde están estos alimentos? / <f> ¿cómo se llaman este aparato? </f> //

Clase 1 (Líneas 16-20, 87)

El tipo de información que se suele presentar en el sumario es la información secundaria, pues se trata de informar al alumno sobre lo que se va a hacer en clase, con lo que se define el punto en el que se encuentra la lección y el desarrollo del discurso. A su vez, esta información sitúa al alumno y le permite saber qué es lo que se va a trabajar en el aula.

Las expresiones que introducen la información del sumario son las que recogen la intención del docente y especifican el momento en que se va a hacer algo. Algunos ejemplos de estas expresiones encontradas en nuestro corpus son las siguientes: “las lecciones de hoy son las [...] ¿y el sumario? [...] el sumario de hoy los alimentos [...]”; “hoy el aula está preparada para [...]”; “hoy lo que vamos a ver es [...]”; “hoy como veis en el sumario vamos a hablar de [...]”; “a ver, el sumario ¿quién quiere?”;



“escribimos el diario de hoy ¿qué es lo que hemos hecho entonces para terminar?”; “a ver, para la próxima clase vamos a ver, vamos a trabajar [...]”.

Lo más común es que sea el docente o algún estudiante quien escriba el sumario en la pizarra, mientras los alumnos lo copian en los cuadernos. No obstante, hay situaciones, como la de la clase 1, donde la profesora lo dicta oralmente, a modo de ejercicio de comprensión. Cuando el sumario consiste en proporcionar al alumno las indicaciones de lo que se va a hacer y aparece en el cierre de una fase o en el paso de un tópico a otro de la clase, su presentación es oral, sin que haya ningún registro escrito.

En los casos en los que el profesor pide la participación del alumno para escribir el sumario se suele hacer a través de preguntas u órdenes directas del tipo “el sumario ¿quién quiere?”, “el sumario, lo escribes tú J” o “bueno, escribe el de la clase de hoy, C”. No obstante, la participación del alumno se limita a escribir el sumario en la pizarra, por lo que la interacción entre el docente y el alumno es mínima.

En el desarrollo, Vilà i Santasusana (2005b: 44-45) señalan como estrategias que hacen explícita la estructura del discurso los conectores metatextuales, las formas de encadenamiento y la deixis. Atendiendo a esta propuesta, a continuación exponemos los resultados del análisis relacionado con los marcadores y conectores textuales hallados en el DO del docente portugués de E/LE y la deixis.

Los marcadores discursivos más frecuentes que contribuyen a la organización global del texto encontrados en el análisis del DO del docente portugués de E/LE son los siguientes:

a. Iniciativos: bueno, a ver.

(233)

P: <pp> sí y a mí también / <acelerado> me gusta muchísimo </pp> </acelerado> // <f> pasta </f> / a ver/ <acelerado> os voy a poner aquí los artículos // <p> no tenéis que ponerlos ahí porque es un crucigrama no puede llevar los artículos / pero / hay que apuntarlos ahí </acelerado> </p> / después / el tres // el tres / ¿qué será el tres? /esto/

Clase 1 (Línea 154)

b. Ordenadores: primero, después, en primer lugar.

(234)

P: [...] vamos empezar la lectura / y / después vamos a responder cuestiones / empieza V / después F / y después C / ¿vale? /

Clase 8 (Línea 203)

c. De transición: ahora, a ver, bueno.

(235)

P: bien / ahora sí estamos / pre / parados / para <alargamiento/> ver qué hemos dicho / antes / y para <alargamiento/> corregir <e:/> nuestras <acelerado> nuestras opiniones </acelerado> / la idea que <alargamiento/> teníamos de <alargamiento/> de cómo viven estos treintañeros / madrileños // a ver / J empiezas leyendo la primera frase / por favor /

Clase 11 (Línea 141)

d. Continuativos o estimulantes: seguimos, después, entonces, venga.

(236)

AI10: come mucho durante mis vacaciones /

P: no / mis no / come mucho durante / tus vacaciones / venga la última / <observación\_complementaria: “los alumnos se van lanzado la pelota entre ellos”> estop /

Clase 5 (Línea 441-442)

e. Aditivos: también, además, además de.

(237)

P: un helado / <acelerado> puede ser una piruleta un helado / bueno algo será </acelerado> / además de eso fijaos / en la boca tiene <acelerado> un helado o una piruleta </acelerado> / [...]

Clase 10 (Línea 75)

f. De advertencia: cuidado, pero, una cosa que, fijaos.

(238)

P: (lapso= 01:53) / una cosa / una cosa que se me ha olvidado decir / todos / <ruido= “el profesor da tres palmadas”/> / A / el grupo de A / el grupo de AN el grupo de D / escuchad un momentito / <e:/> / una cosa que se me ha olvidado decir / [...]

Clase 6 (Línea 91)

- g. Espacio – temporales: ahora, después, luego.

(239)

P: tantos / voy a <acelerado> <p> aprovechar los que pidieron para ir a escribir el sumario primero / C después D / más o menos un párrafo cada una / y luego / CL y S [...]

Clase 13 (Línea 57)

Los marcadores discursivos más frecuentes que introducen operaciones discursivas son los que presentamos a continuación:

- a. De confirmación o acuerdo: claro, sí, muy bien, vale, ah.

(240)

M: futuro de indicativo /

P: de indicativo claro / muy bien / <e:/> AN /

Clase 7 (Líneas 241-242)

- b. De demanda de confirmación o acuerdo: ¿vale?, ¿sí?, ¿verdad?, ¿no?, ¿habéis entendido?, ¿de acuerdo?

(241)

P: estáis todos más o menos de acuerdo ¿no? /

AV: no /

Clase 8 (Líneas 234-235)

- c. De reformulación, aclaración o explicación: o sea.

(242)

P: [...] a ver / <f> hacer la compra </f> / es lo que vimos en la primera parte / o sea / todo lo que hablamos / como <alargamiento/> / alime <alargamiento/> ntos / verduras / ¿sí? /<e:/> / <acelerado> no sé qué mas </acelerado> / legumbres / eso todo / ¿sí? V/ir de compras es má <alargamiento/> s /

Clase 1 (Línea 73)

d. De ejemplificación: por ejemplo.

(243)

P: otras cosas / por ejemplo / pueden estar duchándose / en el diálogo / que tenéis ahí / en la ficha // en el diálogo / hay esas expresiones / cosas que / están haciendo / vamos a ver dónde están /¿quién quiere leer? /

Clase 2 (Línea 69)

Los conectores discursivos ponen en relación lógico-semántica segmentos textuales y, en nuestro análisis, encontramos los siguientes:

a. Aditivos o sumativos: además, también.

(244)

P: alma sana en cuerpo sano / <p> sí señora </p> / entonces / la semana pasada vimos <e:/> (?) / vimos también / <f> ¿qué más? / ¿quién se acuerda? </f> // la última clase / <acelerado> el miércoles pasado </acelerado> /

Clase 10 (Línea 29)

b. Contrastivos o contraargumentativos: pero.

(245)

P: sí / la resepsión aquí fue mucho mejor / que la de ellos / nos dejaban un poco / de lado / pero lo pasamos bien / y eso fue lo importante / ¿a que sí? / a ver F / hálame de tus cosas / cuéntame /

Clase 9 (Línea 103)

c. De base causal:

i. Causativos: por eso.

ii. Finales: para o para que.

(246)

P: sobre todo / o sea que no está igual <e:/> / el número por eso / eso estaría falso y <alargamiento/> para corregirlo podríamos decir entonces decir / que sobre todo <p> tiene mujeres / hay más mujeres que hombres ¿no? / podríamos decirlo así </p> / muy bien / seguimos / la vida de los pobres será mejor si se plantan más árboles /

Clase 13 (Línea 147)

d. Temporales: cuando.

(247)

P: voy a pasar para verlos / mientras tanto G / cuando termines sigues por aquí / ¿vale? / (lapso = 02:53) / <admiración> ¿lecturo? </admiración> / ¿qué es lecturo / G? /

G: lectura /

Clase 6 (Líneas 15-16)

e. Espaciales: delante, a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo.

(248)

P: serca / como ya tenemos cerca arriba / vamos a poner en la dirección / a la derecha /

R: delante de los correos /

Clase 4 (Líneas 306-307)

El uso frecuente de los elementos deícticos espaciales “ahí” y “aquí”, para señalar al libro del profesor, las fichas de trabajo o la pizarra o alguna parte del aula, es una estrategia gramatical que destaca en todas las sesiones analizadas del corpus, menos en la clase 7, donde no se utiliza el deíctico aquí. Un ejemplo de este uso es el de la sesión 2 (ejemplo249).

(249)

((⌘))

/

(( † ))

/ ((☞= “a la pizarra”))

P: <acelerado> entonces / si no habéis tenido dificultades / ¿por qué ahora no conseguáis

((⌘))

(( † ))

((☞= “a la pizarra”)) //

//((☞= “a la pizarra”))

explicarme esto? </acelerado> // vamos a ver / esto <alargamiento/> / es la formación de los

((⌘))

(( † ))

((☞= “a la pizarra”))

gerundios / <lento> regulares </lento> / de los verbos regulares / pero hay otros que no son

((⌘))  
(( † ))  
/ ((☞= “a la hoja”)) / ((👁)) /  
regulares? / y esos los tenéis en la ficha / aquí en este lado / tenéis que mirar la ficha / ¿sí? /  
((⌘)) /  
(( † )) /  
¿sí <alargamiento/>? / ¿qué pas <palabra\_cortada/> / qué pasa / ahora? / (lapso= 00:59) /  
Clase 2 (Línea 211)

También es usual el deíctico temporal “hoy”, encontrado en todas las sesiones analizadas, excepto en las clases 3 y 7; el deíctico “ayer” (clases 11, 12 y 13), y “la semana pasada” (clase 10) y “ahora”, presente en todas las clases, menos en la 9. A continuación, a modo de ejemplo exponemos un fragmento de la lección 13.

(250)  
P: no /// <p> abrimos ahora la lección</p> // ¿qué día de la semana es hoy? /  
AV: veintiséis /  
P: ¿qué día de la semana? /  
AV: lunes /  
P: ¿y día? /  
AI1: veintiséis /  
AI2: veintisiete /  
P: veintiséis // ¿qué hicisteis ayer? /

Clase 13 (Líneas 20-27)

Asimismo, es frecuente encontrar, en todas las sesiones analizadas del corpus, la deixis personal, expresada a través de elementos pronominales (“tú”, “yo” y “vosotros”, “mi/s”, “vuestro/a”, vuestras/as”) y de los morfemas verbales de persona (ejemplo 251).

(251)  
P: vale / muy bien / no no no / yo no quiero que tú te tires al suelo /  
AI: <lengua= “portugués”> no vou tirar sotora </lengua> <traducción= “no me voy a echar profesora”/> /  
AI1: yo /  
P: no / tú ya has hecho uno / bueno ya / ¿habéis entendido / <shi/> / habéis entendido cómo funciona? / <p> siéntate bien / siéntate bien / gírate </p> / bueno ahora vamos a corregir las  
Clase 2 (Líneas 386-389)

La última parte de la lección escolar es el cierre, que está dedicado a la despedida. Esta despedida suele consistir en una alusión o advertencia para la próxima clase o en una frase breve de despedida del tipo “bueno, hasta luego” o “bueno, continuaremos esto en la próxima clase” (ejemplo 252). En este caso, la estrategia utilizada es la fórmula de cierre. Ahora bien, cuando hay una interacción previa al cierre, se hace un pequeño resumen oral de lo tratado en clase (ejemplo 253).

(252)

C: la última /

P: ¿por qué? / <observación\_complementaria= “toca el timbre que anuncia el fin de la clase”> / bueno / continuaremos esto en la próxima clase /

Clase 3 (Líneas 171-172)

(253)

P: <shi/> / os voy a poner / <shi/> / os voy a poner solo para terminar / <shi/> / solo para terminar / la tabla para que veáis al menos / lo que ya /// lo que ya habéis escrito /// <acelerado> solo para que veáis lo que ya habéis escrito </acelerado> que es las / es esta / ésta / y ésta / estas tres / ¿vale? <acelerado> para que veáis si lo tenéis bien escrito / después terminamos <p> en la próxima clase / después del examen </p> </acelerado>/ (lapso= 00:20 ) /

Clase 6 (Línea 311)

### Estrategias que contextualizan el discurso

Las estrategias que contextualizan el discurso, según Vilà i Santasusana (2005b: 46-48) son las que relacionan los conocimientos del emisor y de los receptores y las formas deícticas. En el análisis de las sesiones de enseñanza/aprendizaje de nuestro corpus, hemos encontrado las siguientes estrategias que vinculan al emisor del DO y al receptor:

- Alusión a experiencia compartidas por los interlocutores del discurso (clases 1 y 4 del nivel inicial; clases 9 y 10 del nivel umbral; clase 13 del nivel avanzado).

(255)

P: [...] yo tengo ahí<alargamiento/> / os he dado un texto / que se <alargamiento/> titula la excursión / y a<alargamiento/> antes os voy a preguntar / PT ¿has hecho alguna vez una excursión? // aquí en la escuela ¿has hecho alguna excursión? // ¿dónde fuiste? /

PT: <p> a España </p> /

P: a España / ¿con quién? // con tu profesora ¿no? /

AV: <risas/> /

P: ¿con quién más? / ¿con quién más fuiste? /

PT: con mis compañeros /

P: con tus compañeros / ¿a dónde más fuiste? <p> ¿a qué lugares de España? </p> /

PT: Valladolid /

P: Valladolid / y <alargamiento/> ¿qué hay qué viste ahí? /

PT: un museo de arte/

P: un museo // ¿qué más? // un museo de arte y un museo ¿de? //

Clase 4 (Líneas 325-335)

- Alusión a conocimientos ya impartidos en clase (clases 1, 4 y 5 del nivel inicial; clases 6 y 10 del nivel umbral; clase 13 del nivel avanzado).

(254)

P: esto ya hemos trabajado en presente / imperativo es igual no es tan difícil / ya vamos a trabajarlos / además de estos irregular tenemos / más / <acelerado> venga no hace falta que paséis esto / porque aquí lo tenéis </acelerado> / soñar sueña piensa volver vuelve dormir duerme / sentir siente elegir elige / el vosotros / [...]

Clase 5 (Línea 188)

- Alusión a hechos de la actualidad relacionándolos con la materia que se imparte (clases 1 del nivel inicial; clases 6 y 9 del nivel umbral; clase 11 y 13 del nivel avanzado).

(256)

P: bueno / hoy como veis en el sumario vamos a hablar de noticias / <acelerado> ¿vosotros sabéis algo de noticias? / ¿sabéis cuáles son las últimas noticias? </acelerado> / ¿de qué hablan / de qué hablan las últimas noticias / actualmente? /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: <shi/> <shi/> <shi/> /

AI: de la gripe /



P: de la gripe / sí / ¿de qué gripe? /

AI: <p> suina </p> /

P: S /

S: gripe suina /

P: de la gripe <alargamiento/> / <f> <acelerado> suina </f> / de la gripe que viene de los cerdos </acelerado> / y ¿por qué? / ¿dónde <alargamiento/>? / ¿sabéis algo sobre esa noticia? /

Clase 6 (Líneas 33-41)

- Alusión a la realidad del alumno (clases 1, 2, 4 y 5 del nivel inicial; clases 6, 7, 8, 9 y 10 del nivel umbral; clase 11, 12 y 13 del nivel avanzado).

(257)

P: [...] // alguna ve <alargamiento/> s // <p> ¿habéis viajado en avión? </p> /

AV: sí <alargamiento/> /

[...]

P: ¿quién / ha viajado en avión? /

AV: ((↑)) /

P: A / ¿cómo ha sido <alargamiento/> la <alargamiento/> experiencia? /

Clase 7 (Líneas 71-72, 76-78)

- Recurso al humor, presente en todas las sesiones analizadas.

(258)

P: que me gustan / <p> ¿qué más? </p> / y claro / el agua / ¿sí? /

AI: <lengua="portugués"> a satora está a dieta </lengua> <traducción="la profesora está a régimen"/> //

P: sí / claro / <p> estoy haciendo / cuidado / conmigo </p> / <f> a ver </f> / <acelerado> esas son la cosas que me gustan </acelerado> / <p> ¿vale? </p> / me gusta el agua / me gustan / los helados / me gusta la leche / me gustan los tomates / y me gusta / la zanahoria / ¿sí? / <acelerado> lo que os voy a pedir es que </acelerado> / <p> rellenéis ahí </p> / esa lista / con las cosas que os gustan / y después que venís aquí / ¿sí? / <p> a mi mesa </p> / y tenéis aquí los dibujitos / <acelerado> y vais a enseñar a vuestros compañeros </acelerado> / [...]

Clase 1 (Líneas 293-295)

A su vez, el contexto institucional está vinculado con la lección escolar y con los discentes, por medio del DO del docente y a través de la puesta en práctica de los contenidos y objetivos propuestos en los programas de enseñanza y de aprendizaje y del cumplimiento de las normas dictadas por el centro escolar. Ahora bien, para rentabilizar el proceso educativo, el profesor adapta las exigencias institucionales a las

características de los alumnos y sus necesidades. Para ello, recurre a estrategias como moverse de un extremo al otro de la clase, caminar entre las mesas, pedir a los alumnos que formen un círculo delante de la clase (clase 5) o que se sitúen al frente del aula (clases 1, 6, 7 y 8), para, de este modo, eliminar la barrera que supone la disposición tradicional del mobiliario, como podemos observar que sucede en la clase 8 (ejemplo 259).

(259)

P: bueno / a ver / estas aquí son formas <e:/> de practicar este tipo de situaciones / ahora yo quería pedir / a / a dos voluntarios / para intentar hacer el diálogo <acelerado> uno de ellos que hemos escuchado ahora mismo /pero aquí con el manual </acelerado> / vamos a hacer una<alargamiento/> lectura / un poquito más descriptiva de esa situación / estamos en la página sesenta y cinco / yo voy a necesitar de un recepsionsita y de / un cliente / F eres el recepsionsita y / G el cliente / tenéis que venir aquí / delante /

Clase 8 (Línea 279)

Otro modo de vincular al discente con el contexto escolar es el recurso a actividades y materiales adaptados y adecuados a la realidad de los discentes y el uso de materiales audiovisuales (clases 6, 7, 8 y 12).

Los elementos déicticos en el DO del docente portugués de E/LE, expuestos al tratar las estrategias que hacen explícita la estructura del discurso, son los espaciales “ahí” y “aquí”, los temporales “hoy”, “ayer”, “la semana pasada” y “ahora”. Además, también es frecuente encontrar la deixis personal en todas las sesiones del corpus.

### *Estrategias que regulan la información*

Las estrategias que regulan la densidad informativa, para Vilà i Santasusana (2005b: 46), pueden ser estrategias de enfatización y de expansión por reformulación o por procesos analógicos. Entre estas estrategias se encuentran algunas como la repetición, las preguntas retóricas, las comparaciones o los ejemplos analógicos.

Para el análisis de las estrategias en el DO del docente portugués de E/LE en contexto escolar y para la exposición de los resultados del mismo, en este último bloque incluimos las sugeridas por Vilà i Santasusana (2005b: 46) y por Vázquez (2001).

## 1. Las preguntas

Es posible diferenciar entre las preguntas que requieren respuesta por parte del alumno y las que no. Dentro de las preguntas que requieren respuesta se encuentran las relacionadas o no con el contenido o el discurso científico de la clase. Entre las que no requieren respuesta encontramos preguntas cuya función es la de resaltar información o tópicos y preguntas retóricas.

Por lo que respecta a las preguntas que requieren respuesta y que están relacionadas con el discurso científico, en todos los niveles y en todas las sesiones analizadas del corpus los docentes usan frecuentemente las preguntas que solicitan información<sup>187</sup>, las referenciales y las preguntas de confirmación o comprobación de la comprensión. Entre las preguntas que solicitan información, las más frecuentes son las que requieren una respuesta en la que el alumno debe nombrar o designar algo. Se trata de preguntas del tipo “¿cómo se hace esta expresión?”, “¿qué pongo al lado?”, “¿cómo se hace esto?”, “¿qué ves ahí en esa imagen?”, etc.

(260)

P: ya veremos ¿qué es? / ¿sí? C empezamos / tenemos ahí un ejemplo que te dice que el Nilo es un río / ¿y dónde está el Nilo? /

C: en Egipto /

P: en Egipto ¿no? / si no el más largo / uno de los más largos ¿no? / pero yo creo que es el más largo / es el más largo ¿no? / muy bien / después A / el Pacífico /

A: (?) /

P: perdona <risas/> (?) ¿el Pacífico es un? /

A: océano /

P: océano / vale / ¿y qué es un océano? /

AV: (?) /

A: es un un conjunto de agua /

Clase 13 (Líneas 181-189)

También son usuales en todos los niveles y en la mayoría de las sesiones (cuatro en el nivel inicial, todas del nivel umbral y dos en el avanzado) las preguntas que requieren una respuesta del alumno a modo de narración, de explicación o para expresar

---

<sup>187</sup> Recuérdese que este tipo de preguntas aluden a las denominadas por Salaberri (1999b) preguntas expositivas. Véase a este respecto el capítulo cuarto, apartado 4.3.3.1.

opinión. Suelen ser preguntas de carácter abierto, como, por ejemplo, “¿por qué?”, “¿quién sabe explicarlo?”, “¿cómo ha sido tu experiencia?”, “¿qué os parece?”, etc.

(261)

P: ¿quién / ha viajado en avión? /

AV: ((↑)) /

P: A / ¿cómo ha sido <alargamiento/> la <alargamiento/> experiencia? /

A: que no lo sé porque me he quedado dormido /

P: M /

M: fue muy buena mas / <acelerado> ya he habituado <p> viajar en avión </acelerado> </p> /

Clase 7 (Líneas 76-81)

(262)

P: sí / y entonces / <f> ¿qué hizo esta señora? </f> / a ver/ alguien que me resuma /

AI: es fundadora del movimiento /

P: un movimiento / ¿cómo se llama ese movimiento /

Clase 13 (Líneas 97-99)

Este tipo de preguntas reflejan un esfuerzo por parte del docente para incentivar la expresión oral del alumno, pues, al tratarse de preguntas con un carácter más abierto que las anteriores, el profesor pretende que las respuestas sean algo más largas y elaboradas. No obstante, incluso en los niveles más avanzados, los estudiantes responden de forma muy escueta.

Las preguntas cuyas respuestas de los estudiantes suponen recordar o reproducir algo que se ha dicho anteriormente en clase o en sesiones anteriores también son habituales; sin embargo, no aparecen en todas las sesiones analizadas. Así, en el nivel inicial, encontramos este tipo de preguntas en todas las sesiones menos en una (clase 4), en dos del nivel umbral (clases 8 y 9) y en dos en el avanzado (clases 11 y 12). Se trata de preguntas del tipo “¿qué hicimos?”, “¿de qué hablamos?”, etc.

(263)

P: sugerencia // bueno / fijaos / y en todos esos ejemplos estuvimos / utilizando el <lento> presente de sub / juntivo <lento> / <p> ¿verdad? </p>/ vamos ahora a continuar / y / vamos a ver / lo que pone / ahí / <e:/> // en la <alargamiento/> página ochenta y cuatro / tenemos un <frase\_cortada/> / /// a ver // os he traído también ahora / imágenes /// a ver habíamos visto que <alargamiento/> / la unidad esta ¿cómo se titulaba? /

AI1: alma sana cuerpo sano /

Clase 10 (Líneas 322-323)

Estas preguntas, además de recordar o reproducir información, también pueden ser formuladas con la intención de llamar la atención a algún alumno en concreto o a los alumnos en general, como ocurre en la sesión 3 (ejemplo 264):

(264)

P: ¿salabas? <p> / A / ¿qué estaba diciendo yo ahora mismo? </p>

A: <lengua= “portugués”> esquecí </lengua> <traducción= “se me ha olvidado”> /

Clase 3 (Líneas 39-40)

Finalmente, entre las preguntas, relacionadas con el tipo de discurso científico, y que requieren respuesta, las menos comunes son las que solicitan información, formuladas y respondidas por el propio docente. Solo hemos encontrados tres casos en los que se da este fenómeno, se trata de las sesiones 4 y 5 del nivel inicial y la sesión 12 del nivel avanzado (ejemplo 265).

(265)

P: muy bien / muy bien /<f> tenéis ahí en el asterisco / las descripciones con asterisco son propias del español de América ¿vale? </f> por eso ese aló / bueno / chicos / ahora / <acelerado> ahora voy a necesitaros ya </acelerado> / <p> ahora os tenéis que despertar </p> / ¿vale? / ¿qué vamos a hacer? / vamos a <e:/> a asistir ahí a un otro anuncio // de la misma compañía de teléfonos ¿vale? / lo vamos a asistir <lento> sin sonido </lento> / por eso / ojo <eeeh/> atención al anuncio / esto ¿por qué? / porque vais a intentar hacer un doblaje /// ¿sí? / <acelerado> algunos de vosotros no todos que hoy vamos a tener participaciones orales para todos </acelerado> / ¿vale? / algunos de vosotros van a intentar // doblar // el anuncio /¿vale? / asistimos una vez para que <alargamiento/> os fijáis más o menos / luego volvemos a ver para que ahí si <alargamiento/> cronometréis // el tiempo / para después intentar hacer el doblaje ¿vale? / ¿sí? / <observación\_complementaria= “se pone el visionado del anuncio”> / ¿volvemos/ a verlo? /

Clase 12 (Líneas 216)

Las preguntas, relacionadas con el tipo de discurso científico, de confirmación y comprobación de la comprensión y que demandan la respuesta de los alumnos, se emplean de forma regular a lo largo del desarrollo de todas las clases analizadas, ya que ayudan al docente a saber si los alumnos entienden lo que se está diciendo. Estas preguntas siempre requieren alguna respuesta del alumno, aunque se trate de una respuesta no verbal. Suelen estar formuladas con “¿vale?”, “¿sí?”, “¿ya?”, “¿está?” o

preguntas más largas como, por ejemplo, “¿alguna duda?”, “¿tenéis alguna duda?”, “¿habéis entendido?”, etc.

(266)

P: la conjetura es cuando intentamos haser algunas posibilidades / entonses cuando intentamos haser eso / utilizamos estas expresiones ¿vale? / ¿hay dudas? ¿seguro? ¿no hay dudas? / seguimos entonces / tenemos las expresiones y vamos a construir frases / estoy en el ejersisio de la página noventa y siete / vamos a hacerlo / podéis hacerlo en parejas / a ver tenéis <f> tres minutos para hacerlo / es suficiente </f> / (lapso= 05: 46) / para hacer la primera ¿quién quiere hacer la primera? /

Clase 8 (Línea 179)

Entre las preguntas no relacionadas con el contenido científico distinguimos las confirmativas simples, las de organización y estructuración de la clase, las de desarrollo, las preguntas accidentales y las de petición.

Las confirmativas simples son muy usuales en todas las clases analizadas de todos los niveles. Normalmente, están formuladas con el adverbio de afirmación o negación, la partícula “vale” o “verdad” y elementos cuasi-léxicos como, por ejemplo, “eh”.

(267)

P: ¿sí? / a ver / N / ¿quieres venir? // te oímos // no hay que leer lo que está en la lista /<eeeh/> / ya sabéis lo que está en la cabeza / ¿verdad? / sabéis perfectamente lo que os gusta/

Clase 1 (Línea 317)

(268)

D: con mis colegas / en mi escuela <e:/> / soy fanático / juego de futbol / porque ///

P: <p> porque te gusta jugar ¿no? </p> / ¿tú tienes algún jugador preferido? /

D: mi jugador preferido es / Messi y Ronaldo /

Clase 9 (Líneas 46-48)

También se hace uso de las preguntas que sirven para confirmar el seguimiento y el desarrollo de cada sesión. Estas se relacionan con las de organización y estructuración de la clase, puesto que sirven de guía para saber si el docente puede continuar avanzando en la actividad, si tiene que parar porque ha habido algún fallo de entendimiento, si va demasiado rápido, etc. Se trata de preguntas que, aunque están en todos los niveles, no las encontramos en todas las sesiones, ya que en el nivel inicial

únicamente las localizamos en tres de las cinco sesiones (clases 1, 2 y 4), en el umbral también en tres (clases 6, 8 y 10) y en el avanzado en todos los casos analizados, como en el ejemplo de la sesión 11, que exponemos a continuación.

(269)

P: [...] <acelerado> estamos casi terminando tenemos que darnos prisa </acelerado> / <f> a ver <acelerado> rápidamente solo leer sí y no poner sí y no antes antes / venga rápido </acelerado> / </f> J venga he dicho rápido / atención no hay respuesta correcta y respuestas que no estén bien es una cuestión de <alargamiento/> opinión / (lapsus= 02:04) / <p> ¿está? </p> ¿está? / <e:/> podemos entonces leer esto / <e:/> voluntarios /

Clase 11 (Línea 127)

Las preguntas accidentales son poco abundantes, de hecho solo hemos localizado este tipo de preguntas en dos clases en el nivel inicial (clase 1 y 2) y una en el umbral (clase 10). En la clase 1, la profesora alude a la hora y pregunta: “¿está casi sonando? ¿no?”. En la clase 2, cuando los alumnos van a hacer un ejercicio de una ficha que se acaba de repartir, la profesora pregunta: “¿dónde he puesto la ficha?” y, en la clase 10, la profesora llama la atención a los alumnos con “¿os calláis?”.

Otro tipo de preguntas que también aparece en todas las sesiones analizadas es el que se utiliza para hacer peticiones. Por ejemplo, cuando el profesor pide voluntarios para leer o realizar una actividad:

(270)

P: hablar por teléfono / muy bien / ¿cómo hacemos eso? / ¿cómo se habla por teléfono? //  
J /// bueno vamos a ver / vamos a practicar // suena el teléfono / <p> ¿quién quiere hacer / de teléfono? </p> /

Clase 2 (Línea 18)

(271)

P: bueno / vale / <acelerado> entonces vamos a leer ahí alguna información sobre esa señora </acelerado> / ¿quién quiere leer? /  
AI: yo /

Clase 13 (Líneas 55-56)

Al contrario de lo que ocurre en las preguntas anteriores, las de petición de aclaración son muy frecuentes, ya que solo hemos encontrado un único caso en todo el corpus en el que no hay este tipo de preguntas (clase 12). Se usan cuando el docente no

entiende lo que el alumno dice o no está seguro de lo que escucha y le pide directamente que repita. Para ello usa formulaciones del tipo: “¿qué me has dicho?”, “¿qué has dicho?”, “¿cómo has dicho?”, “¿de qué?”, “¿de qué dices?”, “¿puedes repetirlo?”, etc.

Por lo que se refiere a las preguntas que no requieren respuesta, esto es, las preguntas que resaltan información, tópicos o subtópicos o las preguntas retóricas, solo encontramos casos de preguntas que resaltan tópicos relacionados con la materia de la clase, que se formulan a través de elementos confirmativos simples (adverbios de afirmación o negación y elementos paralingüísticos). Se trata de preguntas confirmativas simples cuya función es resaltar una información determinada.

(272)

P: sigue M / <lento> fuma como un carretero ¿<eeeh/>? </lento> / <acelerado> ¿te acuerdas qué quiere decir eso? </acelerado> J /

J: que fuma /

P: fuma /

J: muy mucho /

Clase 10 (Líneas 54-57)

(273)

AI: preguntamos el nombre /

P: preguntamos por esa persona con al que queremos hablar ¿no? / ¿sí? / ¿estáis todos de acuerdo? // vale y ¿cómo lo podemos hacer? /

AI1: ¿puedo hablar? /

Clase 12 (Líneas 112-114)

## 2. La reiteración

La reiteración es otra de las estrategias discursivas de la que se valen los profesores de E/LE. Esta puede ser de tres tipos: reformulativa, de insistencia o textual, y puede tratarse de una autorepetición de lo que expresa el docente o de lo enunciado por el discente. También se da el caso en el que el alumno repite lo que dice el profesor o se repite a sí mismo, bien por voluntad propia o porque así se lo piden.

En todas las sesiones analizadas, la autorepetición de lo que dice el propio docente es reformulativa o de insistencia. Se trata de dos recursos que siempre están presentes a lo largo de las clases analizadas. La función más común de la reformulación es la de ayudar al entendimiento de lo que se expresa y garantizar su comprensión, como podemos ver en los ejemplos que presentamos a continuación:



(274)

P: hablar por teléfono / muy bien / ¿cómo hacemos eso? / ¿cómo se habla por teléfono? //  
J /// bueno vamos a ver / vamos a practicar // suena el teléfono / <p> ¿quién quiere hacer /  
de teléfono? </p> /

Clase 2 (Línea 18)

(275)

P: [...] <acelerado> bueno entonces para la prueba voy a copiaros aquí una </acelerado>  
<frase\_cortada/> nada lo que va a salir en la prueba / no voy a dar la la matrís / pero  
<alargamiento/> os doy / todo lo que sale / ya sabéis que tenéis <frase\_cortada/> / <acelerado>  
<p> bueno esto tampoco escribe </p> </acelerado > /// entonces / para la prueba / el lunes // <f>  
tenéis un texto </f> / tenéis un texto / un pequeño texto para decir <p> < acelerado > con  
afirmaciones para decir verdadero o falso </p> </acelerado> /

Clase 4 (Línea 5)

La reiteración de insistencia se utiliza para recalcar alguna expresión, elemento o contenido importante en el que se tiene que fijar el alumno. La podemos observar cuando el profesor insiste en las preguntas que quiere que el alumno responda, como sucede la clase 5 (ejemplo 276).

(276)

AI: dar una orden /  
P: dar / órdenes vale / ¿qué más? / <f> ¿qué más? </f> /  
AI: afirmativo /

Clase 5 (Líneas 64-66)

La reiteración textual la encontramos, en menor medida que la reformulación y la reiteración de insistencia, de modo frecuente en dos sesiones en el nivel umbral (clases 9 y 10) y otras dos en el avanzado (clases 11 y 12). De forma ocasional, en todos los niveles hay momentos en los que el profesor se repite a sí mismo por factores ajenos o externos al discurso (clases 2, 4, 6, 12 y 13). Estos factores pueden ser la tos (clase 4), el ruido que provocan los alumnos al hablar al mismo tiempo (clase 6), la autorepetición mientras el docente piensa lo que quiere decir a continuación (clase 4, 12 y 13) o, como sucede en el caso que transcribimos a continuación (ejemplo 276), una interrupción de la clase. Este tipo de reiteración es uno de los mecanismos de cohesión que ayuda al docente a retomar el hilo del discurso.

(277)

P: [...] tenéis que mirar la ficha / ¿sí? / ¿sí <alargamiento/>? / ¿qué pas <palabra\_cortada/> / qué pasa / ahora? / (lapso= 00:59) / <observación\_complementaria= “la profesora de geografía interrumpe para dar un aviso a los alumnos”/> / ¿ya está? / ¿ya lo habéis apuntado? / ¿sí? / bueno / <f> a ver </f> / entonces / <p> aquí en el dos / en el ejercicio dos </p> / de la ficha / tenéis / algunos verbos irregulares / <p> algunos gerundios irregulares / teníais que poner ahí / los gerundios / correspondientes a los verbos que tenéis ahí </p> / y ¿dónde los ibais a buscar? / pues en las frases que tenéis arriba / ¿sí? / tenéis que mirar la ficha / ¿quién quiere empezar? /

Clase 2 (Líneas 211)

En el nivel inicial (clases 1, 2 y 3) y en el umbral (clases 6 y 9), la autoreiteración de lo que dice el propio alumno se produce, en muy pocas ocasiones, como resultado de una corrección hecha por el docente, como se observa en el siguiente ejemplo de la lección1:

(278)

P: ¿sopa? / <acelerado> ¿quién ha dicho sopa? </acelerado> / sí venga / y tu madre ¿compra la sopa hecha? /

AI: <e:/> / sí / <lengua=”portugués”> as vezes </lengua> <traducción= “a veces”/> /

P: ¿o la hace? / a veces /

AI: <lengua=”portugués”> as vezes </lengua> <traducción= “a veces”/> compra /

Clase 1 (Líneas 42-45)

La repetición por parte del profesor de lo que dice el estudiante también es bastante común. Este tipo de repetición lo podemos encontrar en todas las sesiones analizadas en todos los niveles y se suele hacer con los siguientes objetivos, organizados por orden de frecuencia:

- Confirmar y aceptar lo que expresa el estudiante, mostrándole, al mismo tiempo, que se está atento a lo que expone.

(279)

AI2: los viajes /

P: las vacaciones / los viajes /

AI: (?) /

P: ¿qué? /

AI: el imperativo /

P: el imperativo / <acelerado> también ha sido un repaso fue un repaso </acelerado> /

Clase 7 (Líneas 6-11)

- Ayudar al alumno a que interprete lo que realmente quiere decir, así como asegurarse de que lo entiende.

(280)

S: gripe suina /

P: de la gripe <alargamiento/> / <f> <acelerado> suina </f> / de la gripe que viene de los cerdos </acelerado> / y ¿por qué? / ¿dónde <alargamiento/>? / ¿sabéis algo sobre esa noticia? /

Clase 6 (Líneas 40-41)

- Incentivar y ayudar a que el estudiante continúe hablando.

(281)

AI1: quiero <frase\_cortada/> /

P: quiero ¿qué? /

AI2: <f> quiero hablar con </f> <frase\_cortada/> //

AI1: quiero // hablar //

Clase 2 (Líneas 29-32)

- Como una forma de corrección y autocorrección por parte del alumno. En los casos en que hemos observado el uso de ese tipo de repetición, siempre hay una corrección y, por tanto, la posterior repetición de lo que anteriormente se había dicho mal.

(282)

J: mi perra se llama buba / tiene pelo negro e castaño claro <e:/> / es pequeñita y guapa / tiene orejas muy pequeñitas y castaña <e:/> oscuras <e:/> / come ración <e:/> galletas de carnes /yo  
costumo jugar a la pelota <e:/> /voy con ela a la riachuelo /

P: al /

J: a lo riachuelo /

P: al /

J: al riachuelo / <e:/> aunque no le guste mucho la agua /

Clase 9 (Líneas 61-65)

La repetición por parte del alumno de lo que dice el profesor no es muy frecuente y solo la hemos encontrado en dos casos en el nivel inicial (ejemplo 283) y un caso en el nivel umbral (ejemplo 284). Se trata de repeticiones para confirmar lo dicho por el docente o porque la palabra dicha por el profesor les resulta curiosa.

(283)

P: ¿dudas? /

AV: <entre\_risas> ¿dudas? </entre\_risas>/

P: ¿no hay dudas? /

AV: no /

Clase 3 (Líneas 111-114)

(284)

P: es un sitio donde podemos entrar / ¿sí? /

AI4: entrar /

P: entrar / sí / y que tiene / ¿qué tiene esa? ¿esa qué tiene? esa cueva ¿qué tiene? /

Clase 6 (Líneas 274-276)

### 3. El contraste

El contraste supone la comparación u oposición entre dos informaciones dadas. En las clases de E/LE analizadas se realiza entre la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE) o bien entre dos elementos diferentes de la lengua extranjera.

Los casos de contraste entre la lengua meta y la lengua materna del estudiante son muy poco frecuentes; en el nivel inicial, se dan en cuatro sesiones, como máximo dos veces a lo largo de una única clase.

(285)

P: es el verbo estar / para localizar / siempre el verbo estar / y en portugués ¿utilizamos este verbo? /

AI1: no /

AI2: sí /

P: ¿sí? / yo digo <lengua= “portugués”> <alargamiento/> a farmacia está <alargamiento/> ou a farmacia é </lengua> <traducción= “la farmacia está o la farmacia es”/> /

Clase 4 (Líneas 320-323)

En el nivel umbral, también encontramos un caso de contraste entre portugués y español en las sesiones 8 (ejemplo 286) y 10 (ejemplo 287).

(286)

P: expresión / expresión de la conjetura // de la <alargamiento/> <lento> con<alargamiento/> jectura </lento> / ge <alargamiento/> / jota / <acelerado> es parecido al portugués ¿sabes? </acelerado> / conjetura / eso / sin la se / conjetura / punto ///

Clase 8 (Línea 11)

(287)

P: que vayas al sicólogo /// fijaos / no so olvidéis / en español /<acelerado> cuando tenemos este grupo de iniciales pe ese </acelerado> como aquí <eeeh/> / ¿cómo suena? ¿igual a portugués? /

Clase 10 (Línea 133)

En el nivel avanzado, solo en el caso de la sesión 11 (ejemplo 288) el contraste se usa como un recurso frecuente a lo largo de la explicación del contenido gramatical de la lección, puesto que el docente basa su explicación en la comparación entre la lengua meta y la lengua materna del estudiante.

(288)

D: a causa de / a causa de que / ya que / puesto que / como /

P: todas con ejemplo /

D: se lo ha dicho porque quiere ayudarle /

P: ¿cómo en portugués? ¿sí o no? /

AI: sí /

P: sí /

D: ya que has venido ayúdanos con el ordenador por favor /

P: ¿cómo en portugués? /

Clase 11 (Líneas 30-37)

En algunas ocasiones, el contraste entre la LE y la LM no se hace de una forma totalmente explícita, esto es, el segundo término de la comparación no se expone, puesto que se trata de una información ya conocida y evidente para los estudiantes. Así ocurre, por ejemplo, en la clase 1 (ejemplo 289), donde el docente pide a los alumnos que deletreen la palabra “agua” y, cuando estos acaban de deletrearla, les advierte y les recuerda que agua no tiene acento. Algo parecido ocurre con la palabra “leche” cuando la profesora apunta que en español leche tiene un género diferente al que tiene en portugués. En este sentido, aunque no se exprese claramente que en portugués agua lleva acento y que leche es masculina, podemos considerar que sí ha habido un contraste.

(289)

P: <f> agua </f> / <p> muy bie <alargamiento/> n </p> ¿sí? / agua // ¿cómo se escribe agua? // ¿quién me la deletrea? <acelerado> esta palabrita </acelerado> /

T: a /

P : a //

T: ge /

P: ge /

T: u / a /

P: u <alargamiento/> / a / sí vale / <acelerado> no lleva acento </acelerado> / cuidado // <p> es diferente </p> / <f> a ver / el número dos / ¿cómo se llamará esto? </f> /

Clase 1 (Líneas 142-148)

Algo similar a lo que acabamos de exponer sucede cuando los estudiantes dicen alguna palabra en portugués y la profesora la repite en español. En estos casos, no hay expresamente un contraste, pero, de una forma natural, se acaba estableciendo la comparación o equiparación entre el término español y el portugués, como ocurre en la lección 1.

(290)

P: una naranja / muy bien /// ¿vale? / una naranja / <acelerado> o la naranja </acelerado> / <f> ¿sí? </f> / <p> naranja </p> // después // ¿qué tenemos? /

AV: <lengua= "portugués"> banana </lengua> <traducción= "plátano"/> /

P: <acelerado> es esto </acelerado> / pues / he entendido que sabéis lo que es una <lengua= "portugués"> banana </lengua> <traducción= "plátano"/> / en portugués / y en español / empieza por una pe /

AV: pan <palabra\_cortada/> / pan <palabra\_cortada/> //

AI: pantana /

P: a <alargamiento/> h / casi / casi /

AI: pantana /

P: no /

AI: patata /

T: <risas= "todos"/>

P: no /u <alargamiento/> n <lento> plátano </lento> /

Clase 1 (Líneas 192-202)

Los casos de contraste entre dos elementos diferentes de la lengua extranjera que se aprende son más escasos que los del contraste entre la lengua meta y la lengua materna del estudiante. Así, únicamente encontramos este tipo de contraste en el nivel

inicial en la clase 4 (ejemplo 291), cuando la profesora señala la diferencia entre hacia y hacía.

(291)

P: es / el verbo hacer en imperfecto / pero en el texto estaba otra palabra casi igual / así / ¿cuál es la diferencia entre esto y esto? /

AI: asentuación /

P: es el acento / pero en el significado ¿cuál es la diferencia? /

AI: (?) /

P: este significa (?) hacia la puerta y este significa (?) / seguimos <ruido= “tose”/> / Susana y Luis cayeron en una cueva porque los empujaron sus compañeros / ¿quién nos dice esta? / D /

Clase 4 (Líneas 379-383)

Por lo que se refiere a la estructura del contraste, hemos encontrado tres posibilidades diferentes. Tenemos los contrastes en los que sí hay encabezamiento y solo aparece el primer elemento contrastado, sin cierre; los que también tienen encabezamiento, pero aparecen los dos elementos contrastados y tampoco tienen cierre y los que no tienen encabezamiento, ni cierre, y tienen los dos elementos contrastados.

Cuando hay encabezamiento, este suele estar introducido por expresiones o fórmulas como “cuidado”, “fijaos”, “la diferencia es que [...]”, “bueno, contrastando [...]”, etc.

El primer elemento contrastado normalmente está introducido por “en español [...]” y el segundo por preguntas como “¿igual a portugués?”, “¿hay diferencias?”, “en portugués ¿es igual?”, etc.

A continuación exponemos el esquema de las diferentes estructuras del contraste encontradas en las sesiones analizadas:

**1) Encabezamiento + 1º Contrastado**

Cuidado en español [...]

Cuidado Ø

(292)

P: sí / muy bien / y leche / cuidado / porque en español / tiene un género diferente del nuestro / <eeh/> / es / la leche / ¿vale? / la / leche / ¿sí? // después / ¿qué será esto? /

Clase 1 (Línea 231)

<b>2) Encabezamiento</b>	+	<b>1º Contrastado</b>	+	<b>2º</b>
<b>Contrastado</b>				
Fijaos		en español [...]		en portugués [...]
La diferencia es [...];		en portugués [...]		en español [...]
Bueno, contrastando [...];				¿Igual a portugués?;
Hay que tener atención;				¿Hay diferencias?

(293)

P: <acelerado> hay que tener atención / a estos pormenores </acelerado> / el verbo es <f> pre </f> / y no <f> per </f> /

AI2: pre /

P: la diferencia es que <pp> estamos aprendiendo los verbos en español </pp> <acelerado> / en portugués es per / en español es pre / <f> yo subí </f> / <p> muy bien </p> / ¿es un verbo regular M? / los niños / ¿per <palabra\_cortada/>? /

Clase 3 (Líneas 53-55)

<b>3) 1º Contrastado</b>	+	<b>2º Contrastado</b>
Ø		en portugués [...];
		en portugués ¿es igual?

(294)

P: te estoy dando órdenes / es para ti / tú / te tuteo yo // <acelerado> <p> J que las cosas no tiene que sonar esto no es portugués / ¿sí? / incluso en portugués / ¿tú dices eso J? <acelerado> <p> / <lengua= “portugués”> dança / trabalha / cala-te / não dizes / danzas bailas trabalhas aí parece pergunta e não orden / não é? / em português dizes igual </lengua> <traducción= “ baila / trabaja / cállate / no dices / bailas / bailas eso parece una pregunta y uno una orden / ¿verdad? / en portugués lo dices igual”> / ¿sí? [...]

Clase 5 (Línea 115)

El contraste aparece siempre en el desarrollo de la clase dentro de la explicación, por tanto, la información que nos presenta es la información básica y la básica particular, como se puede observar en el ejemplo que acabamos de exponer de la clase 5 (ejemplo 294), donde el contraste tiene que ver con la explicación del imperativo, que es



uno de los contenidos de la clase, o en los ejemplos de la clase 1 (ejemplo 292), donde a partir de la información básica se recuerda otra básica particular, como es el género de los sustantivos y el artículo.

#### 4. La explicación argumentativa

Al analizar la explicación en el discurso oral del docente en las muestras recogidas para el análisis que presentamos, observamos que, cuando se explican contenidos gramaticales, en todas las sesiones, el profesor trata la información de una manera objetiva. Esta información se expone de forma que, partiendo de preguntas o ejemplos dados por el docente, el discente consiga llegar a las conclusiones correctas o, por el contrario, el docente expone el esquema gramatical y a partir de él se presentan ejemplos que ayudan a la comprensión del mismo. De cualquier manera, la explicación siempre se basa en la técnica pregunta-respuesta, lo que le confiere un carácter interactivo, como se puede ver en el ejemplo que exponemos a continuación:

(295)

P: ¿sí? / muy bien / entonces / ya os he / hablado un poco / de esta expresión / <f> ¿cómo se hace? </f> // <p> ¿cómo se hace? / vamos a repetir </p> / ¿cómo se hace / esta expresión? / estar más gerundio / ¿cómo se hace? / ¿quién quiere / repetirme / esta conjugación? /

AI: vier <palabra\_cortada/> /

P: del verbo estar /

AI: vierbo /

P: verbo / el verbo ///

AI: verbo estar /

P: estar / ¿cómo se conjuga? // ¿quién quiere repetir? // ¿cómo es? / yo /

AI1: **estoy** /

AI2: **estoy** /

P: ¿tú <alargamiento>? /

Clase 2 (Líneas 104-127)

La explicación del contenido gramatical a través de la lectura de la explicación o del cuadro de resumen gramatical que aparece en el manual se hace en dos de los casos analizados, uno en el nivel umbral (clase 8) y otro en el avanzado (clase 11) (ejemplo 296). En estas situaciones, a medida que se va haciendo la lectura, el docente añade, cuando es necesario, algunos comentarios.

(296)

P: la lección veintiuno / donde nos hemos quedado ayer / <p> ¿alguien sabe de los compañeros? </p>/ estas están con el profe de <alargamiento/> música // C y A / y ¿quién más? J // bueno /ayer terminamos la clase <e:/> tras resolver algunos enigmas <acelerado> ¿os acordáis? </acelerado> / <e:/> habéis propuesto soluciones ¿por qué los toreros llevan coleta? (?) etcétera etcétera / y después hemos leído las soluciones / bueno / hoy vamos a ver un poco con <lento> <f> más detalle </lento> </f> las conjunciones causales / que tenéis / ahí en la página <alargamiento/> <acelerado> ciento veintiuno </acelerado> / y a contrastarlos con el portugués / ¿sí? / a ver las principales / las principales diferencias // bueno <e:/> un voluntario que pueda <alargamiento/> que pueda leer ese cuadro <acelerado> por favor </acelerado> /

AI: ¿se puede? /

P: <p> pasad rápido </p> /// bien / <acelerado> estábamos diciendo que </acelerado> / alguien iba a leer ese ese cuadro por favor /

AI: <lengua= “portugués”> posso ser eu? </lengua> <traducción= “¿puedo ser yo?”> /

P: sí puedes /

AI1: por más infinitivo / sustantivo y adjetivo (?) /

P: sí / lee los tiempos por favor /

Clase 11 (Líneas 11-17)

Cuando se trata de explicar contenido léxico o el significado de alguna palabra en concreto, en la mayoría de las sesiones de los tres niveles, los docentes intentan evitar la traducción y acuden a las definiciones, ejemplos o a los sinónimos de la palabra. Esto sucede en las clases 6, 10 o 13, como podemos ver en el ejemplo 297.

(297)

P: canguros /

AI: canguros /

P: ¿sabéis qué quiere decir también? / <acelerado>¿qué quiere decir también? / se utiliza en el cotidiano <acelerado> / la gente que tiene bebés contrata contrata las canguros ¿no? /

AI1: (?) /

P: no / no / no / estoy diciendo que la palabra canguro en español quiere decir otra cosa /

AI2: (?) /

P: no /

AI3: baby sitter /

P: exactamente / sí / <acelerado> las personas que van a cuidar de nuestros hijos cuando / nos vamos a salir de fiesta / se quedan ahí y contratan una persona para ir a cuidar de ellos <acelerado> ¿sí? / eso es hacer de canguro /

AI: (?) /

P: cuida sí / bueno no / no nesariamente / no nesitan llevarlos en brazos / [...]

Clase 13 (Líneas 250-260)

De cualquier modo, hay ocasiones, como sucede en las clases 5 y 11, en las que el docente recurre a la traducción de la palabra, una vez que ya ha sido definida o explicada (ejemplo 298).

(298)

AI1: profesora / <lengua= “portugués”> hoje eu vi na televisão um protesto na Espanha </lengua> <traducción= “hoy he visto en la televisión una protesta en España”>

P: ((φ)) /

AI1: <lengua= “portugués”> estavam a dizer </lengua> <traducción= “estaban diciendo”> <lento> estamos / en / huelga </lento> /

AI2: huelga / <lengua= “portugués”> qué é isso? </lengua> <traducción= “¿qué es eso?”>

P: huelga / ¿nadie lo sabe? /

AI: (?) /

P: no imaginad que es un protesto / si están en / si están en huelga / ¿qué están haciendo? /

AI: protestando /

P: no <alargamiento/> / [...]

AI: <lengua= “portugués”> greve </lengua> <traducción= “huelga”> /

P: eso /

Clase 5 (Líneas 8-18)

También nos encontramos con casos muy excepcionales, como el de la sesión 4 (ejemplo 299), en el que la explicación de las palabras consiste en una traducción directa.

(299)

P: ¿qué son sobres? // ¿qué son / sobres? /

AI: <lengua= “portugués”> envelopes </lengua> <traducción= “sobres”> /

P: <lengua= “portugués”> envelopes </lengua> <traducción= “sobres”> // sí /

[...]

MR: la madre de Chema quería darle algún dinero a su hijo / pero no tenía en su mote <palabra\_cortada/> / monedero /

P: el monedero ¿es? /

AI: <lengua= “portugués”> portamoedas </lengua> <traducción= “monedero ”> /

P: <lengua= “portugués”> portamoedas </lengua> <traducción= “monedero ”> /

Clase 4 (Líneas 246-248, 255-258)

## 5. El ejemplo

El uso del ejemplo, normalmente, es un rasgo que caracteriza el DO del profesor, pues es quien pone los ejemplos a lo largo del transcurso de la lección; no obstante, también hay casos en los que el docente pide al alumno que dé ejemplos que sirvan para comprobar si realmente se ha entendido lo que se está explicando o para ayudar a introducir o ilustrar algún tópico de la clase. Esto ocurre en las sesiones 1, 2 y 5 del nivel inicial, 7 y 8 del nivel umbral y 11 y 13 del nivel avanzado.

En la sesión 1, para introducir el léxico de las comidas, que es el contenido principal de la clase, la profesora pide a los alumnos que den ejemplos relacionados con la pirámide alimenticia, basándose en lo que han estudiado en las clases de ciencias. En este caso, la docente recurre a ejemplos sobre una información básica particular para poder introducir el estudio de la información básica. Así, la función de estos ejemplos sería la de ayudar a desarrollar e introducir información básica.

En la sesión 7 y en la 8, la profesora pide a los alumnos que den ejemplos relacionados con el vocabulario de los viajes, que es el tema de la clase. Se trata de ejemplos que tienen que ver con la información básica y su función sería la de ilustrar este tipo de información. También ocurre lo mismo en la sesión 2, aunque el tema relacionado con la información básica sea el gerundio. En todas estas situaciones, la marca lingüística que explicita el ejemplo suele ser la expresión “por ejemplo” (ejemplo 300).

(300)

J: estaba pensando cómo sería París /

P: cómo sería París / como por ejemplo / dame<alargamiento/> ejemplos de cosas /

J: la disneiland /

P: la disneilandia el hotel / ¿qué más? /

AV: las personas /

P: las personas /

AI: idioma /

Clase 7 (Líneas 227-233)

También, con la finalidad de ilustrar la información básica y ayudar a la comprensión, en el nivel umbral, en la clase 13 (ejemplo 301), los alumnos proponen ejemplos que, en este caso, no aparecen introducidos por ningún recurso lingüístico.

(301)

P: no / no / no / todavía no / lo pongo aquí en este lado tantos / tantas / perdona / tanto / tanta / tantos / tantas / ¿verdad? / pensemos / cambiamos aquí los dulces tenemos / yo tengo <lento> tantos dulces </lento> como tú ¿no? / y <alargamiento/> yo tengo tantas <alargamiento/> horas<alargamiento/> libres como tú / yo tengo tanta prisa como tú // por ejemplo y ahora un masculino singular /

AI1: ¿y no puede ser cuando tú? /

P: ¿puedes en portugués? /

[...]

AI1: yo tengo tanto trabajo como tú /

P: yo tengo tanto trabajo como tú / exactamente ¿sí? / entonces sabemos que en el caso del sustantivo / tanto / tanta / tantos / tantas / está de acuerdo con el sustantivo / ¿sí? / en género y número ¿vale? // más <alargamiento/> sustantivo ¿sí? / y por fin / habíamos hablado del verbo / en el primer caso sería / [...]

P: no / vale / digo porque tu aquí tienes tanto / tanta / tantos / tantas / y estas comparando en igualdad (?) o <alargamiento/> de las cosas que has traído (?) // claro que nadie os va a pedir que / en un examen / pon aquí las estructura de esta frase [...]

AI1: yo trabajo tantas veces como tú /

Clase 13 (Líneas 408-410, 413-416)

Hay casos en los que, cuando el profesor pide ejemplos a los alumnos, estos se limitan a leer los que están en el libro. Esto sucede cuando la explicación del contenido de la clase se basa en la lectura de los resúmenes gramaticales o en la información que aparece en el libro (ejemplo 302).

(302)

P: entonces / aquí tenemos / con esta corrección / estas sirven para hacer un pedido / de forma educada / <e:/> R ¿puedes decirme / <p> tenemos ahí esa tabla amarilla </p> ¿cómo hacemos un pedido de forma educada pero un pedido formal? / tenemos aquí algunos ejemplos / ¿puedes leerlos por favor? /

R: ((😬)) /

P: siguiente M ¿y la informal? /

M: ((😬)) /

P: ¿y las respuestas A? /

A: ((😬)) /

Clase 8 (Líneas 273-278)

Cuando es el profesor quien da los ejemplos a los alumnos, normalmente los utilizan para ilustrar o para ayudar a comprender la información básica. Este es el caso más común del uso del ejemplo en las sesiones en las que se emplea este recurso, puesto que está presente en todos los niveles. Así, en las clases 2, 5, 6, 10, 11, 12 y 13, los docentes proporcionan ejemplos a los alumnos a lo largo de la explicación y exposición de la información básica para ilustrar y ayudar a la comprensión, tanto si se trata de contenidos gramaticales como léxicos (ejemplo 303).

(303)

P: un espárrago / un espárrago es una verdura / <shi/> / que se puede comer / que en Portugal no se come mucho pero en España sí / es verde / es largo / <acelerado> verde o blanco / depende </acelerado> / es largo y se encuentra / por ejemplo / <acelerado> se vende / por ejemplo </acelerado> / en latas / o en botes también / es largo /

Clase 6 (Línea 241)

Asimismo, hemos encontrado un caso (ejemplo 304) en el que el ejemplo ilustra y ayuda a la comprensión del significado de una palabra en concreto, pero que no forma parte del contenido y los objetivos propuestos para la clase. Se trata de un ejemplo relacionado con la información parentética, puesto que consiste en una respuesta a una pregunta de un alumno sobre algo que vio en la televisión.

(304)

P: no imaginad que es un protesto / si están en / si están en huelga / ¿qué están haciendo?/

AI: protestando /

P: no <alargamiento/> / <acelerado> imaginaos que las personas están </acelerado> / <lento> descontenten <alargamiento/> tas / con <alargamiento/> </lento> / algo <acelerado> que pasa en su trabajo y que van a <frase\_cortada/> / <acelerado> imaginad que nosotros los profesores no estamos contentos con vosotros </acelerado> / venga / que vosotros os portáis ma <alargamiento/> l / y van a hacer huelga / ¿qué es? /

Clase 5 (Líneas 14-16)

Otros casos en los que el docente hace uso del ejemplo son para introducir la información básica o para ayudar a la comprensión de información secundaria. Así, en la clase 8 (ejemplo 305), la profesora usa el ejemplo como una manera de introducir el léxico relacionado con los viajes, que es uno de los objetivos y contenidos de la clase.

(305)

AV: playa /'

P: una playa /<p> entonces imaginamos por ejemplo unas vacaciones ¿cómo? </p> / vamos a hacer vacaciones / en la playa <hm= "asentimiento"/> / vamos a visitar una ciudad / o hacemos un otro viaje a un otro lugar / <pp> por ejemplo / para ver el cielo <hm= "asentimiento"/> sería también la posibilidad / bueno </pp> / entonces <e:/> voy a preguntar a <alargamiento/> I dime / ¿te gusta viajar fuera de tu país? /

Clase 8 (Líneas 125-126)

Sin embargo, en la sesión 10 (ejemplo 306), el ejemplo es utilizado para ilustrar y ayudar a la comprensión de la información que da el docente sobre cómo se ha de realizar el ejercicio que propone a los alumnos. Se trata, pues, de un ejemplo relacionado con la información secundaria.

(306)

P: comas /// bueno / vamos a fijarnos entonces en <alargamiento/> la página ochenta el ejercicio uno /a ver/ tenemos ahí una tabla que pues tienen <acelerado> todas esas cuestiones </acelerado> y / otras que vamos ahora a<alargamiento/> clasificarlas o bien como sugerencias o bien como consejos / fijaos / por ejemplo en esta última que vemos a Andrés trabajando <acelerado> superagobiao </acelerado> / a ver está muy agobiado y / puede ser pues que el jefe / que se preocupa con sus empleados le dice / Andrés / tú pues para / tiene que pararte / y aquí podemos pues tener también / otro tipo de<alargamiento/> de expresión // te prohíbo que vayas corriendo / porque va a morir // entonces ahí / [...]

Clase 10 (Línea 269)

En la sesión 5, encontramos un caso de ejemplo dentro del contraste y, en la sesión 9 (ejemplo 307), hay un caso en que el profesor usa el ejemplo como un medio para incentivar la expresión oral del alumno, esto es, para ayudarle a que siga hablando.

(307)

B: es un persona que <frase\_cortada/> /

P: no no dime / con esas características / identifica alguien que te haya marcado de esa forma /// por ejemplo / una persona que ayuda / que está ahí siempre pendiente / que nos da todo el apoyo / todo eso identifica una persona que sea lo que tú estás diciendo ahí // alguien tiene que haber así para ti <eeeh/> /

Clase 9 (Líneas 203-204)

Por lo que se refiere al uso de marcas lingüísticas que designan el ejemplo, en la mayoría de los casos se recurre a la expresión “por ejemplo” y en otras situaciones o no hay marca lingüística o se apela a la imaginación del alumno, a través de fórmulas del tipo “imaginad que” o “imaginaos que”.

(308)

P: huelga / ¿nadie lo sabe? /

AI: (?) /

P: no imaginad que es un protesto / si están en / si están en huelga / ¿qué están haciendo? /

AI: protestando /

P: no <alargamiento/> / <acelerado> imaginaos que las personas están </acelerado> / <lento> descuenten <alargamiento/> tas / con <alargamiento/> </lento> / algo <acelerado> [...]

Clase 5 (Líneas 10-16)

En general, en la mayor parte de los casos analizados, observamos que, cuando es posible, el docente recurre a la propia realidad del estudiante para poner los ejemplos, independientemente del nivel de aprendizaje del alumno.

(309)

P: tenemos dos puntos de comparación igual / fijaos / tenéis dos puntos de comparación / ¿sí? / pero uno es una persona y otro es el todo ¿no? /

AI2: Renato es el más guapo de todos /

AI3: ¿qué? /

P: bueno depende de los gustos /

AI3: solo para ti /

P: claro / pues mira / vale entonces el ejemplo / vamos para el ejemplo /

AI2: sí /

P: alguien que escriba el nombre de sus novio / cada una con su novio y quien no tenga que ponga mi perro es el más bonito de todos /

Clase 13 (Líneas 481-488)

Finalmente, hemos de mencionar que los casos en los que no hemos encontrado el recurso al ejemplo son muy escasos, se trata únicamente de las clases 3, 4 y 7.



## 6. La aclaración

En el corpus analizado, la aclaración aparece tanto en incisos como fuera de incisos. Atendiendo a las aportaciones de Ortega y Labarta (2001b: 175-194) sobre este recurso<sup>188</sup>, la aclaración en incisos más común es, en primer lugar, la que aparece entre pausas y está marcada por alguna modificación en el volumen y la velocidad de la voz del emisor. Este tipo de aclaración lo encontramos en cuatro casos en el nivel inicial (clases 1, 2, 4 y 5), dos en el umbral (clases 6 y 8) y dos en el avanzado (clases 11 y 12).

Así, en las clase 1, 7 y 12, observamos que las aclaraciones del profesor aparecen entre pausas breves y se caracterizan por una disminución del volumen y un aumento en la velocidad de emisión (ejemplos 310 y 311)

(310)

P: el idioma / la cultura / la comida / pues es eso que vamos / que vais / intentar / haser / en el ejercicio cuatro / construir pensamientos / utilizando / por ejemplo esa oración que está ahí / cuando lleguemos me iré a dar un paseo por la playa / <acelerado> <p> y tened en cuenta también las imágenes </p> </acelerado> // <f> muy bien </f> / AF /

Clase 7 (Línea 234)

(311)

P: vale / bueno / chicos <e:/> u <alargamiento/>n un anuncio / que os quería <alargamiento/> recordar / no <alargamiento/> / <acelerado> <p> mañana no os olvidéis por favor que he cambiado co <alargamiento/> n la profesora de historia / mañana en la clase de español / vais a tener la clase de historia y luego el viernes a las ocho y <alargamiento/> </acelerado> </p> <frase\_cortada/> /

Clase 12 (Línea 26)

Algo parecido a lo descrito ocurre en la clase 4 (ejemplo 312), donde la aclaración, además de estar entre pausas breves, se hace en un tono más bajo que el resto del discurso.

---

<sup>188</sup> Véase en el capítulo 4, el apartado 4.3.4.

(312)

P: sí es un poco / pero <alargamiento/> // hay que estudiarlo // <f> y después / en la unidad número / doce // <acelerado> tenéis el último tema que es el uso del pasado</acelerado> /// ya sabéis que son los tres que hemos visto aquí / <p> en la clase // el indefinido // el perfecto // <pp> que os está disiendo R </pp> / y <alargamiento/> el imperfecto </P> /// <f> y </f> / la redacción // la redacción y el texto / <p> o <alargamiento/> los dos textos / <f> son / <acelerado> sobre uno de los dos temas </f> de estas tres últimas unidades <acelerado> /// viajes // <p> y vacaciones </p> // ¿sí? / son las últimas tres unidades /

Clase 4 (Línea 11)

En segundo lugar, la aclaración en incisos introducida por expresiones como “un anuncio”, “me explico”, “bueno”, etc. (ejemplo 313) (clases 1, 4, 12 y13).

(313)

P: vale / bueno / chicos <e:/> u <alargamiento/>n un anuncio / que os quería <alargamiento/> recordar / no <alargamiento/> / <acelerado> <p> mañana no os olvidéis por favor que he cambiado co <alargamiento/> n la profesora de historia / mañana en la clase de español / [...]

Clase 12 (Línea 26)

Con menor frecuencia, solo en un caso en el nivel inicial (clase 1) y otro en el avanzado (clase 12), encontramos la aclaración en la que, tras el inciso, se reanuda el discurso recurriendo a expresiones como “a ver”, “bueno”, “como decía”, etc. (ejemplo 314).

(314)

P: [...] perdonad este /// este problemita <alargamiento/> /// pero ahí tenéis / ya lo ordenamos /// si queréis lo terminamos </p> /// lo podéis / de todas formas / lo podéis hacer // porque ya lo hicimos oralmente / lo solucionáis esa primera pregunta <acelerado> de ordenar la conversación / que lo hicimos aquí / lo hacéis en casa luego / ponéis en el portfolio / que cuando me entregáis los portfolios que es lunes o el martes que viene </acelerado> // ¿vale? / <e:/> luego veo si / si está correcto / pero tampoco // como no es // algo que <alargamiento/> // que sea así ta <alargamiento/> n difícil / de hacer / solo leer con atención // ¿sí? // bueno gracias N /// ¿sí? / bueno ahora /// seguimos ¿no? // [...]

Clase 12 (Línea 106)

La aclaración fuera de incisos es menos frecuente que la que aparece marcada por incisos. Los casos en los que encontramos este tipo de aclaración son en respuestas a preguntas de los alumnos y en fases conclusivas. La aclaración como respuesta a

preguntas (ejemplo 315) solo la hemos encontrado en nuestro corpus en dos sesiones del nivel inicial (clases 3 y 5) y en una del nivel umbral (clase 6).

(315)

A: (?) /

P: no os preocupéis / no os preocupéis mucho por esto / <acelerado> porque después / os voy a poner aquí la tabla completa </acelerado> / <p> para que podáis corregir </p> / pero / tenéis que ir escribiendo <eeh/> /// A y bien / y ¿qué? // explicanos /// de qué va eso /

A: es un caballo / que se llama / Alfi y tiene un / a / bigote /

Clase 6 (Líneas 108-110)

En etapas conclusivas, la aclaración está presente en una clase del nivel inicial (clase 4), dando cierre a la respuesta de un alumno relacionada con los medios de transporte y dando paso al vocabulario sobre los lugares de la ciudad, y en dos del nivel umbral (clases 8, y 10), donde la aclaración aparece en el cierre de la sesión, a modo de aviso sobre lo que se va a hacer en la próxima clase (ejemplo 316).

(316)

AI4: sauna /

P: a ver / ahora sí / a ver / <acelerado> para la próxima clase </acelerado> / vamos a ver / vamos a trabajar los diptongos triptongo y hiatos / debéis dar un vistazo / a lo que está aquí en la página <alargamiento/> / noventa y nueve y tendréis que hacer / debéis escuchar hacer lectura después <frase\_cortada/> /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: es simplemente hacer lectura de eso aquí / ya sabéis <acelerado> dar un vistazo a lo que hemos trabajado hoy porque podemos hacer / una pequeña ficha / sobre lo que hemos trabajado aquí </acelerado> /// bueno / <f> ahora en los últimos minutos que tenemos </f> // ¿tenéis esta hoja aquí? /

Clase 8 (Líneas 291-294)

Las funciones más comunes que cumple la aclaración son las de aclarar y facilitar la comprensión, organizar y guiar al alumno, insistir y llamar la atención sobre alguna materia relacionada con la clase y llamar la atención al comportamiento de los alumnos.

Cuando se trata de aclarar y facilitar la comprensión al alumno, normalmente se expone información básica, relacionada con el tema y el contenido de la clase, o información básica particular. Así ocurre, por ejemplo, en el nivel inicial, en la clase de

la clase 4 (ejemplo 317), donde el docente aclara que al hablar de los pasados lo hace del indefinido, del perfecto y el imperfecto.

(317)

P: sí es un poco / pero <alargamiento/> // hay que estudiarlo // <f> y después / en la unidad número / doce // <acelerado> tenéis el último tema que es el uso del pasado</acelerado> /// ya sabéis que son los tres que hemos visto aquí / <p> en la clase // el indefinido // el perfecto // <pp> que os está diciendo R </pp> / y <alargamiento/> el imperfecto </P> /// <f> y </f> / la redacción // la redacción y el texto / <p> o <alargamiento/> los dos textos / <f> son / <acelerado> sobre uno de los dos temas </f> de estas tres últimas unidades <acelerado/> /// viajes // <p> y vacaciones </p> // ¿sí? / son las últimas tres unidades /

Clase 4 (Línea 11)

Algo similar acontece en el nivel umbral y el avanzado. Por ejemplo, en el nivel umbral, en la sesión 6, el profesor aclara a los alumnos que no se trata de leer una noticia, sino de explicarla a los colegas y, en el nivel avanzado, en la sesión 12 (ejemplo 318), la profesora aclara a los estudiantes que al hacer una llamada telefónica, si alguien responde, ya sabemos que hay otra persona al otro lado de la línea.

(318)

AV: hasta luego /

P: <acelerado> difícil difícil / hasta luego </acelerado> / vale / entonces vamos a ver // si <alargamiento/> <frase\_cortada/> // hemos visto entonces nosotros / llamamos / a alguien / ¿sí? / la otra persona lo primero que nos va a decir o sea / sabemos que ahí hay alguien en comunicación con nosotros cuando / escuchamos ¿qué? ///

AI: sí /

Clase 12 (Líneas 81-83)

Otra función que cumple la aclaración es la de organizar y guiar al alumno a lo largo de la clase y dar garantía al docente de que los estudiantes siguen y comprenden la información que se les está proporcionando. Encontramos ejemplos de esta función de la aclaración en todos los niveles de enseñanza/aprendizaje analizados del corpus. Así, en la sesión 1, en el nivel inicial, la profesora aclara a los estudiantes que está dictando el sumario, lo que, al mismo tiempo, los sitúa en el momento específico de la introducción a la clase. Algo similar ocurre en la sesión 6 del nivel umbral y en la 11

(ejemplo 319), del nivel avanzado. En estos dos últimos casos, el docente aclara a los estudiantes qué es lo que tienen que hacer y el momento en el que han de hacerlo.

(319)

P: bien ¿qué vamos a <alargamiento/> <frase\_cortada/> / qué vamos a hacer ahora? / <lento> creo que no hay dudas </lento> / al respecto del texto ¿verdad? /

AI: verdad /

P: si las hay tenéis que decírmelo ahora / (lapso= 00:27) / <observación\_complementaria= “una alumna reparte unos papeles entre los compañeros”/> / bueno cada pareja tiene una pregunta sobre el texto <f> y además </f> / a ver tenéis que escucharme ahora / cada pareja / tiene una pregunta sobre el texto / pero / además de la pregunta tenéis también la conjunción causal que debéis utilizar en vuestra respuesta / [...]

Clase 11 (Líneas 184-186)

La aclaración también cumple la función de organizar y, al mismo tiempo, de responder a la petición del alumno, cuando los estudiantes preguntan algo o el profesor expone o informa sobre algo que no atañe directamente al contenido de la clase.

(320)

P: vale / bueno / chicos <e:/> u <alargamiento/>n un anuncio / que os quería <alargamiento/> recordar / no <alargamiento/> / <acelerado> <p> mañana no os olvidéis por favor que he cambiado co <alargamiento/> n la profesora de historia / mañana en la clase de español / vais a tener la clase de historia y luego el viernes a las ocho y <alargamiento/> </acelerado> </p> <frase\_cortada/> /

AI: veinte /

Clase 12 (Líneas 26-27)

En los casos descritos, la información que se proporciona al alumno es de carácter secundario, pues sirve para ir definiendo lo que se hace en clase.

La aclaración que insiste y llama la atención puede estar focalizada en alguna materia relacionada con la clase o en llamar la atención al comportamiento de los alumnos. La más común es la que sirve para llamar la atención de los alumnos sobre algún aspecto de la clase y los contenidos. En estos casos, se suele hacer referencia a la información básica, que tiene que ver directamente con la materia, o a la información básica particular (ejemplo 321).

(321)

P: <p> tú eres igual de trabajador que yo </p> / puede es un poco raro en la parte de yo / ¿sí? / pero sí la estructura existe / ¿vale? / pero la única lo que os quiero llamar la atención es que esta esta estructura igual de que vale / no de cómo (?) /

AI1: ya /

Clase 13 (Líneas 449-450)

También se utiliza la aclaración para hacer llamadas de atención a algún tipo de comportamiento de los estudiantes o para pedir silencio, por ejemplo, cuando dos alumnos llegan tarde a clase y la profesora hace un inciso para reprenderlos (ejemplo 322) o durante la realización del ejercicio que propone (ejemplo 323). Este tipo de aclaración suele aparecer en incisos acompañados por algún tipo de expresión no verbal o silencio.

(322)

AI: <lengua= “portugués”> foi o almoço </lengua> <traducción= “ha ido a comer”/> /

P: <reprobación> sí / ¿hasta esta hora? </reprobación> / entonces / MJ / <acelerado> ¿qué va a decir </acelerado> / <lento> qué va a decir </lento> tu tía? /// <f> ¿está MJ?</f> /// <p> ¿entonces? </p> /

Clase 2 (Líneas 58-59)

(323)

P: [...] bueno / os recuerdo /// os recuerdo varias cosas /// para que los trabajos de grupo funcionen / ¿qué tenemos que hacer? /

AV: silencio /

Clase 6 (Líneas 58-59)

## 7. El resumen

Para la observación del resumen en las sesiones de enseñanza y de aprendizaje de nuestro el corpus de análisis nos basamos en las aportaciones de Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c)<sup>189</sup>.

El resumen solo lo hemos encontrado en siete de las trece sesiones analizadas del corpus (clases 1 y 2 del nivel inicial; 7, 8 y 10 del nivel umbral y 11 y 12 del nivel avanzado). El resumen tiene siempre un carácter recapitulativo y, la mayor parte de las veces, coincide con la recapitulación, a la que hemos aludido en el punto 6.3.1 de este

---

<sup>189</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.3.4.

capítulo al tratar la estructura de la clase, sobre todo en la parte de la introducción y del desarrollo<sup>190</sup>.

Las situaciones en las que encontramos el resumen en nuestro corpus son las dos siguientes:

- a) Cuando se parte de elementos ya tratados para introducir e integrar información nueva.
- b) Cuando tras la exposición de contenido nuevo el docente repite los rasgos fundamentales o más importantes de los mismos.

De estas dos situaciones, la más común es la primera, pues solo hemos hallado el caso b) en dos sesiones (clases 8 y 12), mientras que seis sesiones cumplen con las circunstancias a las que se refiere el caso a) (clases 1, 2, 7, 10, 11 y 12).

Normalmente, cuando se parte de elementos ya tratados anteriormente, se hace recapitulando lo que fue visto en la clase anterior, lo que, en algunas ocasiones, sirve para enlazar con el nuevo contenido que se va a impartir e introducirlo y, en otras, simplemente sirve para recordar y situar al alumno. Así, por ejemplo, en la sesión 1, la profesora, junto con los alumnos, recuerda lo que se vio en la clase anterior para, a partir de ello, introducir el vocabulario de la casa y de las compras. Del mismo modo, en la clase 2, el docente parte de lo que se estudió en la sesión anterior para introducir el contenido comunicativo de la clase actual. También en la clase 7 (ejemplo 324) la profesora empieza la clase saludando y recapitulando o resumiendo lo visto en la lección anterior, para, de este modo, relacionar lo visto, que era el tema de las vacaciones, con lo que se va a tratar, esto es, con los viajes.

(324)

P: buenos días /// a ver ¿qué vimos la última clase? /

AV: buenos días /

AI1: adjetivos /

P: sí / sí / eso ha sido un repaso pero <alargamiento/> / ¿qué contenidos? /

AI1: vacaciones /

---

<sup>190</sup> Véase, en el capítulo 6, el apartado 6.3.1., que trata sobre la estructura de la clase.

AI2: los viajes /  
P: las vacaciones / los viajes /  
AI: (?) /  
P: ¿qué? /  
AI: el imperativo /

Clase 7 (Líneas 1-10)

En la sesión 10 (ejemplo 325, líneas 29-36), en la introducción, la profesora establece la relación entre la clase anterior y la actual haciendo un pequeño resumen de lo que se vio en la última sesión. Más adelante (ejemplo 325, líneas 248-250), recurre al resumen de lo que se acaba de hacer en clase para marcar el final de un fase e introducir la siguiente, que consiste en la explicación gramatical.

(325)

P: alma sana en cuerpo sano / <p> sí señora </p> / entonces / la semana pasada vimos <e:/> (?) / vimos también / <f> ¿qué más? / ¿quién se acuerda? </f> // la última clase / <acelerado> el miércoles pasado </acelerado> /

AI: higiene /

P: higiene /

AI: corporal /

P: sí / higiene corporal / ¿y? /

AI: expresiones con la hora /

P: <f> expresiones </f> / <acelerado> muy bien / expresiones relacionadas con las horas </acelerado> / vamos a ver / ese primero / entonces vemos que el señor / pues está / <lento> un poco gordo </lento> / a ver la imagen be C /

AI: (?)

[...]

AI: menos /

P: menos / bueno / todo esto que estuvimos haciendo / <f> ¿qué era? </f> / pues cuestiones problemas normal / que tenemos ahora de / salud / y estuvimos / estuvimos aquí haciendo ¿qué? / dando sugerencias opiniones para que ellos / de alguna manera mejoren A / su salud / ¿verdad? /

AI: <lengua= “portugués”> damos conselhos </lengua> <traducción= “damos consejos”/> /

Clase 10 (Líneas 29-36, 248-250)

Ahora bien, en la clase 11, el docente expone lo visto el día anterior para, a continuación, presentar el sumario, que no tiene nada que ver con lo que se trató en la última clase. Un caso similar a este es el de la clase 12 (ejemplo 326), donde la docente se limita a recordar lo tratado en la lección anterior.



(326)

P: ¿y cuatro? / yo creía que era la noventa y tres /

AI1: noventa y tres /

AI2: noventa y tres sí/

P: noventa y tres / ¿cuál era la noventa y tres? /

AI: pretérito /

AV: pasados /

AI: la noventa y tres fue el <alargamiento/> del <alargamiento/> <frase\_cortada/> /

P: no importa vale / la noventa y tres ha sido del <alargamiento/> fue <p> [...]

Clase 12 (Líneas 9-16)

Cuando se hace el resumen de un contenido que acaba de ser expuesto, el objetivo suele ser el de enfatizar los rasgos fundamentales o más importantes de la información dada. Así ocurre en la transcripción de la clase 8 (ejemplo 327), en la que, tras la explicación del tema gramatical realizada mediante la lectura, la docente hace un breve resumen de lo que se ha leído, realzando lo más importante.

(327)

M: expresión de la conjetura / para expresar nuestras dudas (?) / las siguientes expresiones / a lo mejor más / presente de indicativo (?) / quizás más presente de indicativo / quizás / vayamos a Canarias pero aún no lo sabemos con seguridad / probablemente / más futuro o presente de indicativo (?) /

P: <p> bueno / entonces aquí tenemos la parte donde están las estructura para hacer la conjetura </p> / tenemos aquí más expresiones / tenemos aquí a lo mejor seguramente / ¿cómo se llaman estas expresiones? / son expresiones ¿de? /

AV: conjetura /

P: la conjetura es cuando intentamos haser algunas posibilidades / entonses cuando intentamos haser eso / utilizamos estas expresiones ¿vale? / ¿hay dudas? ¿seguro? ¿no hay dudas? / seguimos entonces / tenemos las expresiones y vamos a construir frases / estoy en el ejersisio de la página noventa y siete / vamos a hacerlo / podéis hacerlo en parejas / a ver tenéis <f> tres minutos para hacerlo / es suficiente </f> / (lapso= 05: 46) / para hacer la primera ¿quién quiere hacer la primera? /

Clase 8 (Líneas 176-179)

También en la clase 12 (ejemplo 328), antes de pasar a una actividad de expresión escrita, que sirve como consolidación de lo tratado hasta el momento en clase, la profesora hace un breve resumen, con la finalidad de dar énfasis a los aspectos más relevantes de lo visto.

(328)

P: vale / atención un mensaje / no os olvidéis los sustantivos terminado en aje son todos masculinos / vale / bueno / entonces / con todo esto / de llamadas telefónicas / ya hemos visto la estructura típica de una llamada telefónica ¿sí? / bueno / entonces hemos visto que / contestamos al teléfono con sí dígame o // si estamos en América Latina vamos a decir aló / por ejemplo / luego saludar con los más que conocidos saludos / que son <frase\_cortada/> /

AV: hola /

P: hola /

AV: buenos días /

P: buenos días /

AV: buenas tardes /

P: buenas tardes /

AV: buenas noches /

P: buenas noches / depende de la hora del día / <p> muy bien </p> / luego normalmente si no nos contentan y queremos preguntar por alguien /

AI: está /

P: está / <p> no sé quien Javier por ejemplo </p> / si nos damos cuenta que es una persona mayor ¿puedo hablar con no sé quién? / luego / si la persona está ¿qué le vamos a decir? /

AI: voy a llamarle /

P: voy a llamarle o / un momento / ahora se pone / ¿sí? /

AV: sí /

Clase 12 (Líneas 239-252)

La información que presenta el resumen en todos los casos encontrados en el corpus es la de fondo y está introducida por las siguientes expresiones:

a) Expresiones que señalan el carácter conocido de la información de fondo: “a ver recordáis en las últimas clases ¿qué vimos? ¿de qué hablamos? [...]”; “¿de qué estábamos hablando en la última clase?”; “a ver ¿qué vimos la última clase?”; “la semana pasada vimos [...] vimos también [...] ¿qué más? ¿quién se acuerda? ¿de qué estábamos hablando en la última clase?”; “bueno ayer terminamos la clase tras resolver algunos enigmas ¿os acordáis?”.

b) Expresiones que aluden directamente a la información con la que se está construyendo el resumen: “bueno, todo esto que estuvimos haciendo ¿qué era?”; “vale, bueno, entonces con todo esto de llamadas telefónicas ya hemos visto la estructura típica de una llamada telefónica ¿sí? bueno entonces hemos visto que [...]”.

En general, el tipo de expresiones utilizadas en el resumen suele recoger marcas o expresiones temporales que hacen explícita la referencia al pasado y al carácter ya conocido de la información que se presenta. Se trata de marcadores como “ayer”, “en las últimas clases”, “la semana pasada”, el uso de verbos como “recordar” o el uso del indefinido o del pretérito perfecto para referirse a algo que se acaba de explicar o estudiar en clase (“todo esto que estuvimos haciendo [...]”, “ya hemos visto [...]").

Normalmente, al igual que ocurre con la recapitulación el resumen, se hace al principio de la lección apelando a lo que se hizo en sesiones anteriores, esto es, al sumario de las clases anteriores. Este resumen se suele construir con la ayuda de los alumnos a través del recurso, por parte del docente, a preguntas directas. La información que aparece en el resumen acostumbra ser breve, clara y directa y, en la mayoría de las ocasiones, permite la conexión con el sumario, con el tema o con alguna actividad de la clase.

#### 6.3.4. LA ADECUACIÓN, LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA

En este apartado presentamos los resultados del análisis de la adecuación, la coherencia y la cohesión. En la adecuación, tenemos en cuenta los elementos que tienen que ver con el receptor, el modo o canal, el campo, el tenor personal, el tenor interpersonal, el tenor funcional y el registro. En la coherencia, nos fijamos tanto en la coherencia relacionada con la lógica y la construcción del discurso y la distribución y selección de la información, como en la coherencia local, global y pragmática. En la cohesión observamos la organización del discurso, la relación y el encadenamiento entre las partes del mismo y el uso de los mecanismos de cohesión.

##### 6.3.4.1. LA ADECUACIÓN

En todas las clases analizadas de todos los niveles, observamos que existe la adecuación de los objetivos, los contenidos, los temas, los procedimientos y los materiales didácticos utilizados a la edad y al nivel de instrucción del receptor del discurso. Asimismo, el docente intenta rentabilizar de la mejor manera posible el espacio de la clase.

Otro dato significativo es que los profesores-informantes siempre tienen en cuenta los conocimientos de los alumnos. Esto queda demostrado no solo por el hecho

de que todos los docentes siguen la secuencia de los temas, contenidos y objetivos propuesta en los programas de la asignatura y del curso, sino también porque recurren a esos conocimientos para introducir nuevas informaciones o porque se remiten a ellos con el fin de recordarlos y reforzarlos. Esto lo encontramos, en el nivel inicial (ejemplo 329), cuando el docente retoma el estudio del presente, lo repasa y se apoya en él para explicar el imperativo. En el nivel umbral también se repasa el presente de subjuntivo a partir de la explicación de las expresiones que se utilizan para dar sugerencias (ejemplo 330) y en el nivel avanzado el profesor aprovecha la explicación de los grados del adjetivo para recordar el acento en los monosílabos (ejemplo 331).

(329)

P: pues ahora complicamos un poco / vamos a los / <lento> irregulares </lento> / no es difícil / <p> no es difícil </p> / y ¿por qué no es difícil? / porque ya habéis trabajado con el presente / y si vas <frase cortada> y si sabéis el presente / sabéis el imperativo / porque los verbos irregulares en presente /

AI1: entonces tú bailas es igual /

P: no es tú bailas / baila / cállate / respira /

Clase 5 (Líneas 111-113)

(330)

P: más vale que / <acelerado> a ver entonces </acelerado> / tenemos en nuestro libro pues un listaje / <acelerado> de estas expresiones que vamos a ver </acelerado> / pero antes quería que me dijerais con estas expresiones / tenemos pues un / un tiempo espesífico / ¿cuál es <acelerado> el tiempo verbal que va con estas expresiones </acelerado>? /

AI: presente de subjuntivo /

P: bie <alargamiento/> n M / presente de subjuntivo fijaos / [...]

Clase 10 (Líneas 259-261)

(331)

AI: la palabrita más lleva acento /

P: lleva tilde y acento / ¿por qué? /

AI: ¿por qué? /

P: dime / dime / C /

Clase 13 (Líneas 381-384)

La manera de transmitir el mensaje, es decir, el modo o canal del discurso, es tanto oral como escrito, bien sea recurriendo a estos canales por separado o bien sea combinándolos. El uso del canal oral para transmitir información lo encontramos

cuando, por ejemplo, se dan instrucciones a los alumnos o cuando se explica el vocabulario en clase. El uso del canal escrito se localiza cuando se hacen ejercicios del libro o de alguna ficha y la combinación de los dos canales es muy frecuente cuando el docente, al mismo tiempo que explica algún contenido, utiliza la pizarra para seguir la explicación y escribir ejemplos.

En cuanto al campo, en todas las sesiones del corpus los informantes, en sus clases, tratan el tema principal propuesto para cada lección y lo adecuan a la situación, las capacidades y los intereses de los alumnos. No obstante, se producen desviaciones o cambios de temas en los tres niveles analizados, aunque son pocas y no interfieren en la elaboración y la comprensión del discurso oral del docente.

En el nivel inicial, todos los informantes hacen alguna desviación del tema principal de la clase. Estas desviaciones suelen suceder al principio o al final de la sesión. Así, por ejemplo, en las clases 1, 2, 4 y 5 las desviaciones están al principio y en la clase 3 al final. En la 5, se produce una desviación al principio, cuando los alumnos preguntan por las notas de los exámenes, y otra al final, cuando la profesora reparte los exámenes a los estudiantes y les da los resultados.

En general, en este nivel, las desviaciones del tema principal que se producen en cada clase son muy pocas y en ningún momento interrumpen o entorpecen la expresión y la comprensión del discurso oral del docente. Se trata de desviaciones que tienen que ver con el curso, como cuando las profesoras dan el resultado de las notas de los alumnos, o con la organización de la sesión, como cuando, en la clase 4 (ejemplo 332), la docente hace un comentario sobre las fotocopias que ha traído a clase.

(332)

P: sí / estás / puedes sentarte /// <acelerado> voy a esperar que venga <alargamiento/> C para traer una<alargamiento/>s bolígrafos </acelerado> / y después os digo <alargamiento/> <acelerado> qué sale en la prueba / antes de empezar la clase </acelerado> / ¿sí? / <acelerado> porque no he traído la <alargamiento/> <frase\_cortada/> la (?) // os voy a distribuir <f> ya </f> las fotocopias / <p> cuando venga C <frase\_cortada/> </p> / (lapso= 01: 54) / <acelerado> bueno entonces para la prueba voy a copiaros aquí una </acelerado> <frase\_cortada/> nada lo que va a salir en la prueba / no voy a dar la la matrís / pero <alargamiento/> os doy / todo lo que sale / ya sabéis que tenéis <frase\_cortada/> / < acelerado > <p> bueno esto tampoco escribe </p> </acelerado > /// entonces / para la prueba / el lunes // <f> tenéis un texto </f> / tenéis un texto / un pequeño texto para decir <p> < acelerado > con afirmaciones para decir verdadero o falso </p> </acelerado> /

Clase 4 (Línea 5)

También en la clase 5 (ejemplo 333), el desvío surge a partir de una pregunta de un alumno sobre el significado de una palabra que ha oído en la televisión. En este caso, se trata de un desvío que no tiene nada que ver con el tema principal de la clase y que también ocurre al inicio de la sesión.

(333)

P: pues a ver chicos / tenemos u <alargamiento/> n ejercicio <acelerado> de la clase anterior / ¿verdad? </acelerado> /

AI: verdad /

P: pues a ver el trabajo está casi / terminan <alargamiento/> do / ¿sabéis? /

AI1: profesora / <lengua= “portugués”> hoje eu vi na televisão um protesto na Espanha </lengua> <traducción= “hoy he visto en la televisión una protesta en España”/>

P: ((φ)) /

AI1: <lengua= “portugués”> estavam a dizer </lengua> <traducción= “estaban diciendo”> <lento> estamos / en / huelga </lento> /

AI2: huelga / <lengua= “portugués”> qué é isso? </lengua> <traducción= “¿qué es eso?”/>

P: huelga / ¿nadie lo sabe? /

AI: (?) /

P: no imaginad que es un protesto / si están en / si están en huelga / ¿qué están haciendo? /

Clase 5 (Líneas 5-14)

En el nivel umbral, encontramos desvíos del tema principal en la mayor parte de las clases analizadas; solo no hay en dos sesiones. Los desvíos que se producen en este nivel aparecen todos al principio de la lección y, como en el nivel anterior, no suponen una interrupción en la expresión o en la comprensión del discurso del docente.

En dos de los casos (sesiones 6 y 10), se trata de un desvío que no tiene que ver con el tema principal de la sesión, sino con cuestiones de organización, como son preguntar o saber qué alumnos han traído el libro y los que no y llamarles al orden y la atención para que se sitúen. Así lo podemos comprobar en el ejemplo 334.

(334)

P: ¿qué? / ¿no habéis traído libro? / H /

AI1: no /

P: y ¿por qué no? /

AI1: <e:/> /

P: <e:/> <eh/> // a ver / ¿quién no ha traído el libro? /

AI: yo /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: D A / DV / tampoco / ¿has traído el libro? /

Clase 10 (Líneas 7-14)

En la clase 9 (ejemplo 335) el desvío que se produce está relacionado con el tema principal, esto es, con la información básica que el docente quiere transmitir.

(335)

P: <shi/> / no quiero saber nada /

AI1: ((↑)) /

P: ¿qué quieres tú? /

AI2: <lengua= “portugués”> satora a paravra existe existe em espanhol? </lengua> <traducción= “¿la palabra existe existe en español?”/> /

P: claro existir claro /

AI3: (?) /

P: también / igual /

AI4: chiflar /

P: chiflar / sí /

AI5: <observación\_complementaria= “el alumno abre la puerta”/> <lengua= “portugués”> posso? </lengua> <traducción= “¿puedo?”/> /

Clase 9 (Líneas 10-19)

En el nivel avanzado, como en los niveles anteriores, las desviaciones del tema principal tampoco influyen negativamente en la emisión y recepción del discurso oral del docente. En este nivel, solo en una situación no hay desvíos; en el resto, los desvíos están relacionados con las informaciones sobre el funcionamiento de la lección y del curso que el profesor quiere dar a los alumnos al principio de la clase (ejemplo 336) y con la información básica particular que surge a lo largo del desarrollo (ejemplo 337).

(336)

P: vale / bueno / chicos <e:/> u <alargamiento/>n un anuncio / que os quería <alargamiento/> recordar / no <alargamiento/> / <acelerado> <p> mañana no os olvidéis por favor que he cambiado co <alargamiento/> n la profesora de historia / mañana en la clase de español / vais a tener la clase de historia y luego el viernes a las ocho y <alargamiento/> </acelerado> </p> <frase\_cortada/> /

Clase 12 (Línea 26)

(337)

AI: canguros /

P: ¿sabéis qué quiere decir también? / <acelerado> ¿qué quiere decir también? / se utiliza en el cotidiano <acelerado> / la gente que tiene bebes contrata contrata las canguros ¿no?/

AI1: (?) /

P: no / no / no / estoy diciendo que la palabra canguro en español quiere decir otra cosa /

AI2: (?) /

P: no /

AI3: baby sitter /

P: exactamente / sí / <acelerado> las personas que van a cuidar de nuestros hijos cuando / nos vamos a salir de fiesta / se quedan ahí y contratan una persona para ir a cuidar de ellos <acelerado> ¿sí? / eso es hacer de canguro /

Clase 13 (Líneas 251-258)

En ninguno de los niveles hay una implicación personal o epistémica de los informantes en el mensaje que se quiere transmitir. Ahora bien, lo que sí sucede es que el docente, en contadas ocasiones, da su opinión sobre algún aspecto relacionado con el tema de la clase. Esto ocurre en el nivel umbral en la en la clase 10 (ejemplo 338), cuando el profesor opina sobre la anorexia, tema relacionado con la lección, que trata sobre la salud. No encontramos ningún caso similar en el nivel inicial ni en el avanzado.



(338)

P: aquí / anorexia es que aquí la chica / <f> no come / no come </f> <eeeh/> / tiene la idea que pues / si está delgada sí que está bonita / que está mona / entonces / se queda así / <eeeh/> / el problema es que también se pone / a ver F / con la idea que ahora se tiene de belleza <eeeh/> / que si antes / hace unos años pues decían que las gorditas eran más guapas / ahora serían las delgadas / <reprobación> F cállate </reprobación> // entonces esto también un problema de <alargamiento/> / nuestra sociedad / sería el revés del otro // un titular para esto / que lo tenéis ahí en vuestro libro /

AI: anorexia belleza que mata /

P: a ver anorexia / belleza que / mata / la falsa idea que ahora se tiene de que / si uno está delgado está guapo / pero ahora ya se rechazan a modelos demasiado delgados / a ver otro problema ahora de la sociedad / tenemos aquí ¿qué? /

Clase 10 (Líneas 377-379)

También hay una involucración afectiva que influye en la transmisión y la recepción de la información, pero no en el contenido del mensaje en sí. Se trata más bien de la preocupación porque los alumnos en general y, en ocasiones, algún alumno en particular entiendan lo que se quiere transmitir. Esto se observa en todas las sesiones de todos los niveles, cuando el docente pregunta a los estudiantes si entienden las explicaciones o cuando formulan preguntas de seguimiento, como se puede ver en los tres ejemplos siguientes:

(339)

P: o / e <alargamiento/> so / <acelerado> y ahí está la erre / <p> bueno puedes escribirlo aquí <p> </acelerado> // D <p> muy bien </p> / y ahora / dos / escribe / debajo de cada dibujo <acelerado> la palabra correspondiente </acelerado> / <lento> no te olvides del / artículo determinado </lento> / los cuatro primeros juntos D /

Clase 3 (Línea 12)

(340)

P: podéis sí / podéis subrayar / podéis escribir / <shi/> bueno / <acelerado> y os voy a dar también otra cosa </acelerado> / <p> dime </p> // calma / tenéis que / repartirlos / ¿vale? / tenéis que prestarlos /// os voy a dar /// miradme un poquito / <p> todos </p> / os voy a dar una ficha / para <alargamiento/> / rellenar / con las informaciones que tenéis ahí / en vuestra noticia / vais a rellenar / <p> PR escuchad </p> / DN A <p> escuchad las instrucciones </p> / en la primera tabla vais a poner las informaciones de vuestra noticia / ¿vale? luego las vais a presentar a vuestros compañeros <f> y </f> / los que no están presentado / tomareis nota de / [...]

Clase 6 (Línea 67)

(341)

P: hola / <p> muy bien / hola / saludar/ muy bien </p>/ MS /

MS: buenos días /

P: buenos días también para saludar / muy bien / <acelerado> ¿estáis todos acompañando o estoy yendo demasiado rápido? </acelerado>/

Clase 12 (Líneas 171-173)

En cuanto al tenor interpersonal, en todas las clases de todos los niveles analizados, existe una relación entre los interlocutores (profesor-alumno) de proximidad y a la vez de jerarquía. Esta jerarquía permite que se mantenga el papel que asume el profesor de profesor y el alumno de alumno.

La proximidad, por parte del docente, se observa en la forma de tratamiento, en el uso del léxico y de construcciones sintácticas adecuadas al nivel de los alumnos, en el tipo de preguntas y recomendaciones que los docentes hacen a los discentes y en la forma de dirigirse a ellos (chicos/as o niños/as). Una muestra de lo que acabamos de exponer la encontramos en los ejemplos 342 y 343.

(342)

P: pues a ver chicos / tenemos u <alargamiento/> n ejercicio <acelerado> de la clase anterior / ¿verdad? </acelerado> /

AI: verdad /

Clase 5 (Líneas 5-6)

(343)

P: [...] / bueno cada pareja tiene una pregunta sobre el texto <f> y además </f> / a ver tenéis que escucharme ahora / cada pareja / tiene una pregunta sobre el texto / [...] lo que quiere decir / que tenéis que utilizar dos o tres justificaciones / algunas <acelerado> que no se sabe </acelerado> / otras que <alargamiento/> ya <acelerado> ya son conocidas </acelerado> / al final cuando <alargamiento/> vemos las respuestas / os daré una hoja para que <alargamiento/> / todos / las tengáis / [...] / a ver chicos / parad un poco / lo que estáis haciendo /// y prestad un poco de atención a la línea ocho / (?) cuidado con esto subrayarlo y ponedlo ahí en vuestro texto / <f> y o </f> <acelerado> en vuestros cuadernos </acelerado> / (lapso=03:47) / chicos / perdonad pero todavía vamos a aprovechar los dos minutos que nos quedan / <shi/> chicas / ¿quién tiene la primera pregunta? / ¿por qué apenas conoce a la asistenta? C /<observación\_complementaria=“toca el timbre para que indicada el fin de la clase”/> bueno seguiremos con lo que nos falta /

Clase 11 (Línea 186)

La relación de jerarquía profesor-alumno se aprecia en las órdenes que da el docente, en la información que proporciona a los estudiantes, que sirve para organizar y

estructurar la clase, y en la manera de distribuir las intervenciones de los discentes. La jerarquía también se puede advertir en la forma de tratamiento que se usa, puesto que, mientras que los docentes tratan a los alumnos de tú, la mayor parte de los estudiantes tratan al profesor de usted. Nunca se mantiene una relación de igualdad.

Relacionado con el tenor funcional, en todos los casos se tiene en cuenta la finalidad y el objetivo del DO que se produce. Esto se observa en los tipos de actos de habla más comunes que se dan en el discurso, como son informar, dar órdenes, enseñar, etc. A su vez, la mayor parte de los profesores-informantes consiguen cumplir con la intención comunicativa que subyace al mensaje que quieren transmitir. Solo en el ejemplo 344 (clase 8) esta intención no queda clara, debido a que el profesor no consigue explicarse bien. No encontramos esto en el resto de niveles.

(344)

P: <f> y después </f> / <e:/> / vamos / intentar <acelerado> (?) las palabritas </acelerado> <f> sin mirar </f> / la página / vamos a ve <alargamiento/> r / a un vistazo / y vamos <acelerado> yo voy a preguntar algunas palabritas que tenéis aquí / <p> pero sin mirar la hoja </p> </acelerado> <eeeh/> / bueno tenéis que leerlo / ahora / vamos a leerlo bien todas las palabritas / y después vamos a poner así / la hoja / y yo voy a preguntar / <acelerado> y vamos a ver </alargamiento/> quién tiene imaginación o quién sabe algunas de las pala <palabra\_cortada/> / algunas de las palabritas que están aquí </acelerado> / vale / <f> es casi como que un juego <e:/> de memoria <alargamiento /> para ver si sabéis / <acelerado> las palabras que tenéis aquí para relacionar con la temática que vamos a (?) </acelerado> / ¿vale? / <f> un minuto / nada más </f> / (lapso= 01:14) / bien está / <acelerado> un minuto </acelerado> / vamos todos a poner / <lento> la hoja </lento> / sin mirar la hoja/ <acelerado> yo voy a preguntar al azar </acelerado> / algunas / palabritas / que están aquí / <p> e <alargamiento/> n este cartel </p>/// A / vamos /  
A: ((Θ<sup>2</sup>)) /

Clase 8 (Líneas 26-27)

El registro, en todos los casos observados de todos los niveles, tiende a la informalidad, pero es cuidado. El hecho de que se mantenga un registro distendido permite que el alumno se sienta más cómodo en la clase, lo que ayuda al desarrollo de la interacción en el aula. Se puede decir que el registro que se mantiene a lo largo de las sesiones analizadas es medio, ya que, en su mayoría, los alumnos tratan al docente de usted y el docente los trata de tú. No hay cambios de registro dentro de una misma sesión de enseñanza/aprendizaje.

#### 6.3.4.2. LA COHESIÓN

El discurso oral de docente portugués de E/LE, en todos los niveles, está organizado atendiendo al contexto en el que se desarrolla. Esto supone que los profesores-informantes son conscientes, por un lado, del entono sociocultural en el que se encuentra la propia escuela y los alumnos, y, por otro lado, conocen el entono institucional, esto es, tienen en cuenta las directrices, relacionadas con el curso, marcadas por el Ministerio de Educación portugués y por la propia escuela (programas, planes curriculares, etc.). Finalmente, también, los docentes consideran el entono de aula, pues, en muchas ocasiones, presentan materiales de libros y actividades adaptados a los conocimientos y a los gustos de los alumnos.

Esto lo podemos ver en todos los niveles analizados. Sin ir más lejos, en el nivel inicial, en la clase 5, el profesor acaba la sesión con una actividad de grupo, que sabe que motiva a los estudiantes. En el nivel umbral, en la clase 8, el docente acaba con un juego de mímica y, en el avanzado, en la clase 12 (ejemplo 345) se hace una actividad de doblaje de un anuncio publicitario.

(345)

P: muy bien / muy bien /<f> tenéis ahí en el asterisco / las descripciones con asterisco son propias del español de América ¿vale? </f> por eso ese aló / bueno / chicos / ahora / <acelerado> ahora voy a necesitaros ya </acelerado> / <p> ahora os tenéis que despertar </p> / ¿vale? / ¿qué vamos a hacer? / vamos a <e:/> a asistir ahí a un otro anuncio // de la misma compañía de teléfonos ¿vale? / lo vamos a asistir <lento> sin sonido </lento> / por eso / ojo <eeeh/> atención al anuncio / esto ¿por qué? / porque vais a intentar hacer un doblaje /// ¿sí? / <acelerado> algunos de vosotros no todos que hoy vamos a tener participaciones orales para todos </acelerado> / ¿vale? / algunos de vosotros van a intentar // doblar // el anuncio /¿vale? / asistimos una vez para que <alargamiento/> os fijáis más o menos / luego volvemos a ver para que ahí si <alargamiento/> cronometréis // el tiempo / para después intentar hacer el doblaje ¿vale? / ¿sí? / <observación\_complementaria = “se pone el visionado del anuncio”> / ¿volvemos/ a verlo? /

Clase 12 (Línea 216)

Las partes del discurso están todas encadenadas y relacionadas entre sí y, de hecho, es práctica común, como hemos visto al tratar la estructura de la clase, que se haga una introducción al tema o a los contenidos de la clase en todos los niveles de enseñanza analizados. Ahora bien, dentro del desarrollo, no siempre se produce el

encadenamiento entre las diferentes actividades o contenidos e, incluso, en ocasiones, no queda clara la relación entre algunos de los contenidos expuestos por el docente.

Así, en el nivel inicial en la sesión 4 (ejemplo 346) no hay una relación muy clara entre los ejercicios de léxico, la comprensión escrita y los ejercicios de gramática. Además, no se hace una transición entre la comprensión escrita y el léxico.

(346)

P: muy bien <acelerado> y ahí tenéis en la pizarra el resultado del ejercicio / de acuerdo con lo que no se ha dicho J </acelerado> / bueno / os he dado un otra fotocopia que tiene un resumen del vocabulario relacionado con la ciudad / los medios de transporte / lo que hay en la ciudad / dónde comer / dónde quedarse / dónde comprar / qué visitar y <alargamiento/> cómo localizar o dar informaciones / ¿vamos a verlo por <acelerado> así muy rápidamente </acelerado>? / JS puedes leer esa parte de ¿qué hay en la ciudad? /

JS: aparcamiento avenida cruse / esquina glorieta semáforo /

Clase 4 (Líneas 471-472)

Otro caso en el que no se establece un encadenamiento evidente entre una actividad de léxico y la gramática, dando lugar a un cambio brusco, es en la clase 13 del nivel avanzado (ejemplo 347).

(347)

P: no / no / no/ en este caso estamos hablando entonces de eso ¿no? / algo que se separa / de dos montañas bastante altas ¿sí? / y hay ahí un <alargamiento/> / una garganta bastante profunda y donde / donde corren los ríos normalmente eso es una un cañón ¿sí? / ¿ya sabéis lo que es un cañón? /

AI1: sí /

P: ¿contentas? /

AI2: sí /

P: vale perfecto / bueno / <f> repasamos hoy / los comparativos </f> / ¿sí? / venga que ya los sabéis de ayer y entonces va a ser más fácil / ¿no? /

Clase 13 (Líneas 298-302)

Atendiendo a los mecanismos de cohesión, en el DO del docente portugués de E/LE, los procedimientos léxicos encontrados en el nivel inicial son la repetición o reiteración, exacta o parcial, y la sustitución por expresiones o palabras sinónimas o cuasi sinónimas. Entre los procedimientos gramaticales destaca el uso de elementos deícticos, demostrativos con valor anafórico, adverbios de lugar y elipsis. Además,

todos los profesores-informantes de todos los niveles analizados hacen uso de marcadores y conectores discursivos y de estrategias o elementos no verbales que permiten entender y transmitir el mensaje. Así se observa, por ejemplo, en el siguiente ejemplo del nivel inicial, en el que la profesora enfatiza la información en la que quiere que el alumno focalice su atención.

(348)

P: la diferencia es que /<pp> estamos aprendiendo los verbos en español </pp> <acelerado> / en portugués es per / en es pañol es pre / <f> yo subí </f> /<p> muy bien </p> / ¿es un verbo regular M? / los niños / ¿per <palabra\_cortada/>? /

Clase 3 (Línea 55)

No obstante, en la clase 5, el uso indiferenciado de la entonación afirmativa e imperativa dificulta el entendimiento de la explicación del imperativo. Se trata de un caso en el que falla la cohesión del discurso y que produce un efecto negativo en la comprensión del mismo. Este efecto repercute en el desarrollo de la clase, pues la pérdida de tiempo para explicar el contenido es evidente, y en la motivación del alumno, que siente que no es capaz de entender algo que parece sencillo.

La autorepetición exacta o textual de lo que expresa el propio profesor es muy poco frecuente y solo la encontramos en las clases 2 y 4 en el nivel inicial, 6, 9 y 10 en el nivel umbral y 11 y 12 en el avanzado. De cualquier modo, conviene señalar que los momentos en los que aparece este mecanismo de cohesión en las lecciones 2, 4, 6 y 13 son ocasionales.

La función de este tipo de reiteración es la de retomar el hilo del discurso, tras, por ejemplo, un inciso o una interrupción de la clase, y la de mantener el referente, como ocurre en la lección 10. En esta última situación, la profesora pide a los alumnos que se fijen en una imagen del libro, después se da cuenta de que algunos alumnos no tienen el libro y pregunta quién no tiene el libro y, tras esto, vuelve a retomar el hilo principal del discurso. Algo parecido es lo que se verifica en el ejemplo 349 de la clase 11, donde el docente recurre a la reiteración textual para retomar el discurso principal, tras la interrupción de varios alumnos que entran en clase.

(349)

P: la lección veintiuno / donde nos hemos quedado ayer / <p> ¿alguien sabe de los compañeros? </p> estas están con el profe de <alargamiento/> música // C y A / y ¿quién más? J // bueno /ayer terminamos la clase <e:/> tras resolver algunos enigmas <acelerado> ¿os acordáis? </acelerado> / <e:/> habéis propuesto soluciones ¿por qué los toreros llevan coleta? (?) etcétera etcétera / y después hemos leído las soluciones / bueno / hoy vamos a ver un poco con <lento> <f> más detalle </lento> </f> las conjunciones causales / que tenéis / ahí en la página <alargamiento/> <acelerado> ciento veintiuno </acelerado> / y a contrastarlos con el portugués / ¿sí? / a ver las principales / las principales diferencias // bueno <e:/> un voluntario que pueda <alargamiento/> que pueda leer ese cuadro <acelerado> por favor </acelerado> /

AI: ¿se puede? /

P: <p> pasad rápido </p> /// bien / <acelerado> estábamos diciendo que </acelerado> / alguien iba a leer ese ese cuadro por favor /

Clase 11 (Líneas 11-13)

La sustitución por palabras cuasi sinónimas la encontramos en el nivel inicial en las clases 1, 2 y 4, mientras que la sustitución por expresiones sinónimas está presente en las clases 1 y 5.

La repetición docente de lo que dice el alumno es abundante en todos los niveles de las clases analizadas e incide en la cohesión global del discurso oral del profesor y del discurso producido en clase. Este tipo de repetición es común cuando el profesor usa la reiteración para confirmar y aceptar lo expresado por el discente, ayudar al alumno a que interprete correctamente lo que él mismo formula e incentivarlo a que continúe hablando.

(350)

AI1: está /

P: Raúl está <alargamiento/> <frase\_cortada/> /

AI1: ¿cansado? /

P: Raúl está ¿cómo? /

AI2: enfermo /

AI3: enfadado /

Clase 10 (Líneas 114-119)

También son frecuentes los casos de elipsis que evitan repeticiones innecesarias, sobre todo en las formulaciones del tipo pregunta-respuesta o en la estructura de inicio de turno y respuesta. Así lo podemos observar en el ejemplo 351 (clase 1), donde el

alumno responde a la pregunta de la profesora de un modo elíptico, omitiendo elementos que se presuponen (la forma verbal “tenemos” y el artículo indefinido “un”) y evitando la repetición de estos elementos. A su vez, el propio docente repite la respuesta del estudiante introduciendo uno de los elementos elididos, el artículo, pero sigue omitiendo la forma verbal.

(351)

P: queso / un queso / muy bien / un queso / ¿vale? / ahora / ¿qué tenemos aquí? /

AI: pescado/

P: muy bie <alargamiento/> n / un pescado /

Clase 1 (Líneas 244-246)

#### 6.3.4.3. LA COHERENCIA

Atendiendo a la lógica del discurso, desde el punto de vista global, en todas las clases de los niveles analizados, el discurso se organiza según un orden lógico, pues todas las sesiones tienen una estructura similar: saludo, introducción, desarrollo y cierre y/o despedida.

A lo largo del desarrollo, con respecto a la construcción del texto o del discurso, en el nivel inicial, encontramos un caso en el que el orden de las actividades y de los ejercicios propuestos no parece responder a una lógica determinada. Se trata de la clase 4, donde el docente comienza el desarrollo con un ejercicio de léxico sobre la ciudad, sigue con una comprensión escrita, después se presenta otro ejercicio de léxico y a continuación se presentan varios ejercicios de gramática. En esta situación, no hay un orden lógico aparente que subyace a la forma de organizar el desarrollo, de hecho llama la atención que se comience por un ejercicio de léxico, se siga con una comprensión escrita y después se vuelva otra vez a otro ejercicio de léxico en el que aparecen unidades léxicas de aprendizaje procedentes de campos semánticos distintos.

En la sesión 1, el docente introduce el tema y el contenido de la clase, después procede a la presentación, el aprendizaje y la consolidación de léxico, a continuación presenta y repasa la gramática, tras esto se consolida el vocabulario y la gramática aprendida y se repasa todo en una actividad final.

En la clase 2 el profesor introduce el contenido funcional, exponiendo la estructura de la conversación telefónica, tras esto se consolidan las estructuras



aprendidas con un ejercicio propuesto en un ficha de trabajo preparada por el docente, a seguir se introduce y expone la gramática, después se consolida todo con una actividad final y, por último, se corrigen los ejercicios que los alumnos tenían que hacer como trabajo para casa.

En la clase 3, el desarrollo está organizado según el orden de los ejercicios pendientes de sesiones anteriores para ser corregidos a lo largo de esta sesión. En este caso, se trata de una clase de corrección.

En la clase 5, en primer lugar, se expone y explica la gramática; después se consolida, haciendo ejercicios del libro; tras la realización de los ejercicios se pasa la corrección, y, finalmente, se hace una actividad oral que también sirve para consolidar los conocimientos aprendidos.

En el nivel umbral, en la mayor parte de las sesiones observadas, la estructura de las clases y la organización del desarrollo responden a un orden lógico. Así, en la clase 6, en un primer momento se hace una comprensión escrita de una noticia, luego se realiza una expresión oral a partir de un texto escrito y, finalmente, se procede a la corrección.

En la clase 7, se presenta y se aprende el léxico, seguidamente se procede a una comprensión oral donde se usa el vocabulario aprendido, tras esto se hace una expresión escrita y, por último, se presenta y expone la gramática. En este caso no hay consolidación de la gramática expuesta por falta de tiempo.

En la clase 8, el desarrollo empieza con una expresión oral sobre algunas imágenes relacionadas con el tema de la clase (las vacaciones), luego se hace una comprensión oral, a continuación se presenta y explica la gramática, a lo que le sigue una actividad de consolidación de la gramática presentada. Tras esta actividad se hace una comprensión escrita y la presentación y aprendizaje del léxico, seguida de una consolidación y una comprensión oral para introducir el contenido funcional. En esta clase, lo lógico sería acabar con una consolidación general, ya que sobra tiempo, pero no ocurre así.

En la clase 10, se hace la introducción y exposición de la gramática que, posteriormente, se consolida. Tras ello se realiza una interacción oral y una comprensión escrita relacionada con la interacción oral, luego se pasa a la corrección y, por último, se hace una actividad final donde se consolida todo lo visto en clase.

En estas cuatro clases, en general, se sigue un orden lógico; no obstante, en la sesión 9, el pensamiento lógico que estructura el desarrollo no tiene que ver con el

proceso didáctico de la enseñanza/aprendizaje, sino con la exposición oral del tema elegido por los alumnos para su evaluación.

En el nivel avanzado, en todas las sesiones observadas, a la estructura del desarrollo subyace un pensamiento y orden lógico. Así, en la clase 11, se empieza el desarrollo con la exposición y explicación del contenido gramatical, después se hace un ejercicio de consolidación del contenido explicado y la corrección del mismo. Tras esto, se realiza un ejercicio de aprendizaje del léxico y una comprensión escrita.

En la clase 12, en primer lugar, se hace una actividad de introducción y aprendizaje del contenido funcional; en segundo lugar, se hace la consolidación del contenido aprendido, y, en tercer lugar, se realizan dos actividades de expresión oral y escrita relacionadas con el contenido aprendido.

En la clase 13, se introduce un ejercicio de comprensión escrita que, posteriormente, se corrige, a través de la interacción oral. Después, se lleva a cabo una actividad de aprendizaje de vocabulario y, por último, se procede al repaso y la consolidación del contenido gramatical.

En las clases analizadas de los tres niveles, la exposición de las ideas es clara, perceptible y organizada. Solo en un momento de en la clase 5 (ejemplo 352), en el nivel inicial, al explicar el imperativo, la entonación de la profesora para diferenciar la forma verbal “baila” en imperativo y en presente no es clara, por eso, el alumno confunde la información procede del DO del docente.

(352)

P: no <alargamiento/> / baila / <acelerado> ¿qué estoy haciendo? </acelerado> /

J / <f> baila /ahora mismo / baila </f> /

J: yo bailo /

P: no digo J ahora mismo / baila / eso parece una pregunta /

J: tú baila /

P: pero que no vas a decir tú baila / vas a decir / <f> baila </f> / es una orden / te digo / J / baila /

Clase 5 (Líneas 85-89)

En el nivel umbral, de manera ocasional, la falta de claridad en la forma de exponer las ideas por parte del docente induce a equívocos en el entendimiento del alumno. Esto lo podemos observar cuando el profesor, en el ejemplo 353 (clase 8), da las instrucciones sobre lo que tienen que hacer los estudiantes de una manera repetitiva y ambigua, puesto que la información que expone es contradictoria e imprecisa. En el

ejemplo 354 (clase 10), el docente hace una pregunta, cuya construcción sintáctica y gramatical es incorrecta y que resulta confusa al alumno, quien no es capaz de entender la pregunta y acaba por no responder.

(353)

P: <f> y después </f> / <e:/> / vamos / intentar <acelerado> (?) las palabritas </acelerado> <f> sin mirar </f> / la página / vamos a ve <alargamiento/> r / a un vistazo / y vamos <acelerado> yo voy a preguntar algunas palabritas que tenéis aquí / <p> pero sin mirar la hoja </p> </acelerado> <eeeh/> / bueno tenéis que leerlo / ahora / vamos a leerlo bien todas las palabritas / y después vamos a poner así / la hoja / y yo voy a preguntar / <acelerado> y vamos a ver </alargamiento> quién tiene imaginación o quién sabe algunas de las pala <palabra\_cortada/> / algunas de las palabritas que están aquí </acelerado> / vale / <f> es casi como que un juego <e:/> de memoria <alargamiento /> para ver si sabéis / <acelerado> las palabras que tenéis aquí para relacionar con la temática que vamos a (?) </acelerado> /¿vale? / <f> un minuto / nada más </f> / (lapso= 01:14) / bien está / <acelerado> un minuto </acelerado> / vamos todos a poner / <lento> la hoja </lento> / sin mirar la hoja/ <acelerado> yo voy a preguntar al azar </acelerado> / algunas / palabritas / que están aquí / <p> e <alargamiento/> n este cartel </p>/// A / vamos /

Clase 8 (Líneas 26-27)

(354)

P: bueno / creéis que esto ahora ya está ahora en dos mil dies este año ¿cómo estamos como con la comida como el niño o así? /// todavía estamos un poco ¿cómo? /// ¿saludable? /

Clase 10 (Línea 388)

El desarrollo completo de las ideas que exponen los docentes es una tónica general en todos los niveles. En el nivel inicial, solo hemos encontrado dos casos en los que la idea se corta y no se retoma, se trata de las sesiones 2 (ejemplo 355) y 5 (ejemplo 356).

(355)

P: o / muy bien / <e:/> / nos falta repetir ¿quién ha dicho repetir? / ¿A / verdad? / <acelerado> ¿quieres ir a escribir / por favor? / S después tú vas a escribir oír </acelerado> / y <frase\_cortada/> /

S: (?) /

P: ¿lo tienes ahí escrito? / déjame ver // con i griega / ¿sí? / pues después está mal / reírse

J /

Clase 2 (Líneas 309-311)

(356)

P: pues ahora complicamos un poco / vamos a los / <lento> irregulares </lento> / no es difícil / <p> no es difícil </p> / y ¿por qué no es difícil? / porque ya habéis trabajado con el presente / y si vas <frase cortada> y si sabéis el presente / sabéis el imperativo / porque los verbos irregulares en presente /

AI1: entonces tú bailas es igual /

Clase 5 (Líneas 111-112)

En el nivel umbral, las situaciones en las que no se retoma la idea que el profesor quería expresar son más que en el nivel inicial. De cualquier modo, el discurso continúa y el alumno es capaz de seguirlo sin problemas; ejemplos de ello son los de las clases 8, 9 y 10.

(357)

AI: equitación /

P: equitación / otras cosas que están aquí sin ser <frase\_cortada/> /

AI: <ruido= “ruido de fondo de obras”> patinaje /

P: patinaje /

AI: gimnasio /

P: gimnasio </ruido= “ruido de fondo de obras”> /

AI: cantar /

P: cantar /

Clase 8 (Líneas 89-96)

(358)

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: vale / entonces / bueno entonces yo no sé <frase\_cortada/> /

AI: falta PD /

P: vale / <p> da igual </p> / entonces <e:/> / voy a sacar / al azar /// los niños / que van hoy / hablar de su tema que ya han preparado /

Clase 9 (Líneas 5-8)

(359)

P: muy bien / vamos a ver / a ver chicos // a ver chicos / hoy vamos / a empeza <alargamiento/> r // a ver D ¿qué pasa? / bueno esperamos a que llegue <alargamiento/> la compañera / mientras ella no no llega aquí pues / me gustaría que <alargamiento/> <e:/> / os fijaseis en la <alargamiento/> imagen / de la página ochenta <p> de vuestro libro de texto </p> <pp> <eeeh/> </pp> / os voy a poner aquí para que <frase\_cortada/> /

AI1: (?) /

Clase 10 (Líneas 5-6)

En el nivel avanzado, únicamente en el caso de la clase 12 (ejemplo 360), la docente corta la idea que iba a expresar y no la retoma:

(360)

P: moviéndose / <acelerado> <p> pero creo es un problema que está ahí / que está<alargamiento/> / sucediendo / algo ahí con el <frase\_cortada/> / pero no pasa nada</acelerado> </p> / bueno tenéis aquí frases / si las leemos C por favor ¿consigues leer de ahí desde ahí? / ¿consigues? /

Clase 12 (Línea 32)

El uso de estrategias para facilitar la comprensión también es usual en todas las lecciones analizadas, un ejemplo de ello es el 361, que presentamos a continuación. Estas estrategias están relacionadas con el lenguaje verbal, como son los elementos fónicos, o con el lenguaje no verbal, como los ruidos o sonidos, los gestos, las reacciones del informante, etc.

(361)

P: sí / y <acelerado> normalmente </acelerado> los que están abajo / en la parte más ancha / <acelerado> son los que debemos consumir ¿menos o más? </acelerado> /

T: más /

T: menos /

P: <reprobación> más </reprobación> /

Clase 1 (Líneas 113-116)

La delimitación temporal a lo largo de la clase suele realizarse a través de las instrucciones que el profesor da a los alumnos cuando define el tiempo que tienen para realizar actividades. No obstante, cuando no se dan instrucciones temporales explícitas, el docente controla el tiempo y va dando avisos a los estudiantes de que tienen que terminar, como ocurre en las sesiones 3 y 8 (ejemplos 362 y 363).

(362)

P: yo <alargamiento> debo encontrar <acelerado> / ¿ya está terminado? <acelerado> /

A: sí /

P: ¿dudas? /

AV: <entre\_risas> ¿dudas? </entre\_risas> /

P: ¿no hay dudas? /

Clase 3 (Líneas 109-113)

(363)

P: la conjetura es cuando intentamos haser algunas posibilidades / entonses cuando intentamos haser eso / utilizamos estas expresiones ¿vale? / ¿hay dudas? ¿seguro? ¿no hay dudas? / seguimos entonces / tenemos las expresiones y vamos a construir frases / estoy en el ejersisio de la página noventa y siete / vamos a hacerlo / podéis hacerlo en parejas / a ver tenéis <f> tres minutos para hacerlo / es suficiente </f> / (lapso= 05: 46) / para hacer la primera ¿quién quiere hacer la primera? /

Clase 8 (Líneas 179)

Atendiendo a la construcción del discurso, como ya hemos visto al referirnos a la claridad en la forma de exponer las ideas, son pocos los casos en los que la información se presenta de un modo impreciso, contradictorio o confuso y, en estas ocasiones, siempre se mantiene la continuidad del discurso.

Los momentos en los que hay un desvío de la información o del tema de la clase siempre parten del propio tema de la lección o el desvío se produce por motivos que tienen que ver con el curso o la asignatura.

En cuanto a las repeticiones de lo que ya es conocido por el alumno y de informaciones redundantes o excesivas, en la mayor parte de las clases de los tres niveles analizados, se hace alusión a conocimientos que posee el estudiante e, incluso, se retoman estos conocimientos para repasarlos o reforzarlos. Cuando se producen repeticiones, normalmente son de palabras o de alguna frase y, en estos casos, sí hemos podido observar alguna repetición innecesaria, pero nunca de manera excesiva. Así, encontramos la repetición innecesaria de “la plaza” en la sesión 4, en la primera línea del ejemplo 364.

(364)

P: treinta y cinco / en la plaza / la plaza / y en la plaza tenemos otras cosas más / <acelerado> tenemos un banco un quiosco la boca de metro la puente </acelerado> / y tenemos también A // tenemos también / una cafetería y ¿una? /

Clase 4 (Línea 195)

En el nivel umbral, hemos localizado repeticiones innecesarias en las clases 6, 10 y 8, como se observa en el siguiente ejemplo de la lección 8.

(365)

CR: damas /

P: damas / ya lo habían dicho /

AI: parchís /

P: el parchís / eso /

AI: balonmano /

P: balonmano / L /

L: <ruido= “ruido de fondo de obras”> (?) /

P: sí / R /

R: sentro comercial </ruido= “ruido de fondo de obras”>/

P: sentro comercial /

Clase 8 (Líneas 72-81)

En el nivel avanzado, únicamente en la clase 11 (ejemplo 366), hemos encontrado repeticiones innecesarias de palabras:

(366)

P: bueno la lección donde donde nos hemos quedado ayer /

AI: veintiuno /

P: la lección veintiuno / [...] <e:/> habéis propuesto soluciones ¿por qué los toreros llevan coleta? (?) etcétera etcétera / y después hemos leído las soluciones / bueno / hoy vamos a ver un poco con <lento> <f> más detalle </lento> </f> las conjunciones causales / [...] a ver las principales / las principales diferencias // bueno <e:/> un voluntario que pueda <alargamiento/> que pueda leer ese cuadro <acelerado> por favor </acelerado> /

AI: ¿se puede? /

P: <p> pasad rápido </p> /// bien / <acelerado> estábamos diciendo que </acelerado> / alguien iba a leer ese ese cuadro por favor /

Clase 11 (Líneas 9-13)

#### 6.4. EL MENSAJE Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

En este apartado presentamos los resultados del análisis de los elementos que tienen que ver con el mensaje y la comunicación no verbal en el DO del docente portugués de español, en la enseñanza pública básica y secundaria. Para ello, dividimos el apartado en otros tres, donde observamos los aspectos relacionados con el paralenguaje, la quinésica y la proxémica y la cronémica. Así pues, en primer lugar, en el apartado 6.4.1., ofrecemos los resultados del análisis del paralenguaje, tratando, primero, los aspectos que tienen que ver con las cualidades físicas del sonido, a continuación, las reacciones fisiológicas y emocionales del docente a lo largo de su discurso oral, después, los elementos cuasi-léxicos y, por último, las pausas y los silencios que caracterizan el tipo de discurso que estudiamos.

En segundo lugar, dedicamos el apartado 6.4.2. a la quinésica y dividimos esta parte en otras dos, comenzando por observar los aspectos que tienen que ver con los gestos y posteriormente, nos referimos a las posturas y maneras. Entre los gestos, prestamos atención a los que responden a reacciones musculares (gestos faciales y corporales) y a los gestos según la función que desempeñan en el discurso (asemánticos y semánticos). En relación a las posturas y maneras, consideramos algunas como estar de pie, estar de pie con los brazos en jarras o en la espalda, etc.

En tercer lugar, en el apartado 6.4.3., nos ocupamos de la proxémica y la cronémica y, dentro de este bloque, en el apartado 6.4.3.1., tratamos los aspectos que tienen que ver con la proxémica, como son la disposición y la colocación del material o las distancias entre docente-discentes. En el apartado 6.4.3.2., atendemos a la cronémica y los asuntos relacionados con el tiempo interactivo, la duración de las actividades y la duración de las etapas de las sesiones de enseñanza y de aprendizaje de nuestro corpus.

##### 6.4.1. EL PARALENGUAJE

En la presentación de los resultados del análisis del paralenguaje en el DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, nos basamos en las consideraciones hechas a este respecto a lo largo del capítulo cuarto de esta tesis (apartado 4.4.1.). Así, nos atenemos a las definiciones de paralenguaje



ofrecidas por Poyatos (1994b: 28) y Calsamiglia y Tusón (2008: 42-43)<sup>191</sup> y lo entendemos como el sistema de comunicación no verbal en el que se incluyen las unidades vocálicas no lingüísticas que se producen en aparato fonador.

Seguimos las propuestas de Poyatos (1994b, 2003) y de Cestero (2004, 2006) y, entre los elementos del paralenguaje, consideramos las cualidades físicas del sonido, las reacciones fisiológicas y emocionales del docente, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y los silencios. A propósito de las cualidades físicas del sonido observamos los aspectos relacionados con el nivel y el campo tonal, la duración silábica, el ritmo, el volumen y la velocidad de la voz y la elocución. Entre las reacciones fisiológicas y emocionales, observamos algunas como, por ejemplo, reír, reír a carcajadas, bostezar, etc. En relación a los elementos cuasi-léxicos, contemplamos las interjecciones no léxicas, las onomatopeyas, algunos sonidos como *Uff*, *Hm*, *Ouu*, etc. y las emisiones con nombre como sisear, chistar, resoplar, etc. Finalmente, en las pausas y silencios distinguimos entre las relevantes y las no relevantes.

#### 6.4.1.1. LAS CUALIDADES FÍSICAS DEL SONIDO

En lo que concierne a las cualidades físicas del sonido observamos que, por regla general, en ningún momento los docentes usan un tono agudo o grave, sino que se mantiene la tonalidad moderada o normal.

En cuanto al campo tonal o la inflexión o adecuación emocional del tono, en todas las clases analizadas se destaca la inflexión enfática, apelativa o de llamada, sarcástica o irónica, de reprobación y de admiración o sorpresa, que se producen con la elevación tonal. No obstante, la apelación o la reprobación suelen aparecer entre pausas y en la reprobación y la ironía o sarcasmo se acelera la velocidad de emisión. En general, no existe irregularidad, monotonía o el uso de un tono apagado.

El tono enfático normalmente aparece asociado a otras cualidades del sonido, como son los alargamientos silábicos y el volumen alto de la voz. El énfasis suele recaer sobre alguna sílaba, cierta palabra o sobre fragmentos muy breves del texto oral, por este motivo, nos referiremos al énfasis al tratar las cualidades del sonido señaladas, esto es, a los alargamientos y el volumen de la voz.

---

<sup>191</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.4.1.

En la observación del corpus encontramos la apelación solo dos veces, una en la clase 1 (ejemplo 367), para pedir a un alumno que hable en español, y otra en la clase 3 (ejemplo 368), para llamar al orden a los estudiantes.

(367)

AI: <lengua= "portugués"> as vezes </lengua> <traducción= "a veces"/> compra /

P: <apelación> <acelerado> españo <alargamiento/> 1 / C / como siempre </acelerado>  
</apelación> /

Clase 1 (Líneas 45-46)

(368)

P: <lengua= "portugués"> pronto </lengua> <traducción= "ya está"/> / <e:/> Z / ya te hemos ayudado // <apelación> <f> H </apelación> </f> /// comió / <acelerado> <p> la prinsesa comió </p> </acelerado> / una mansana envenenada / y ahora tenéis aquí / una ayuda / <acelerado> el radical del verbo querer / en pretérito in / definido es </acelerado>/

Clase 3 (Línea 65)

El sarcasmo, al igual que la apelación, aparece en cinco casos del nivel inicial, tres a lo largo la sesión 1 y uno en las sesiones 2 y 4. En todas estas ocasiones, el sarcasmo se usa como instrumento del humor, de hecho este puede aparecer matizado por otros elementos paralingüísticos, como sucede en la clase 1, donde el docente utiliza el tono sarcástico entre risas, o en la clase 4 (ejemplo 369), en la que el fragmento pronunciado en tono sarcástico tiene un ritmo más acelerado que el resto.

(369)

P: es lo mismo / redacción de <frase\_cortada/> la redacción y el texto son / sobre / uno de estos temas / <acelerado> <sarcasmo> como no están muy relacionados </sarcasmo> / seguramente querrás hablar de los dos </acelerado>/ <f> ¿sí? </f> // no olvidad / <acelerado> estudiar muy bien / el imperativo afirmativo y negativo / y imperativo con pronombres / porque / los otros son más fáciles </acelerado> / pero estos do<alargamiento/>s / ya sabéis que no son / <p> tan fáciles </p>/ no nesesito decirlo / <p> porque / lo sabéis </p> /// [...].

Clase 4 (Línea 17)

La reprobación está presente en el nivel inicial y en el umbral, no hay reprobación en el nivel avanzado. En el nivel inicial, localizamos ocho casos de reprobación (dos en la sesión 1, cuatro en la sesión 2 y dos en la sesión 3). En el nivel umbral, hay trece reprobaciones (tres en la sesión 6, dos en la sesión 8, uno en la 9 y siete en la 10).

Solo en dos situaciones la reprobación se utiliza para destacar algún error cometido por los estudiantes relacionado con los contenidos de la clase, como podemos ver en el ejemplo 370 de la lección 1, donde los alumnos se equivocan al dar la respuesta y el profesor les llama la atención al error que acaban de cometer. En el resto de casos, el docente usa la reprobación para reprender algún comportamiento de los discentes, como ocurre cuando estos últimos están hablando demasiado o cuando llegan tarde, o para mostrar desagrado y regañar. Un ejemplo de reprobación en el que el profesor regaña al alumno y le recrimina por no estar atento es el 371 (lección 3) y otro, en el que se muestra desagrado por el exceso de ruido provocado por los alumnos, lo encontramos en la clase 10 (ejemplo 372).

(370)

AV: **menos** /

P: <reprobación> más </reprobación> /

AV: <risas= “todos”/>

P: <reprobación> <f> <ay/> <ay/> <ay/> </f> / ese nivel de ciencias / ¿dónde está / B? </reprobación> // má <alargamiento/> s ¿vale? / <f> cuanto más subimos </f> <observación\_complementaria=“el profesor dibuja una pirámide en el aire desde la base hacia arriba”/> ¿sí? / más estrecho queda / ¿sí? / y entonces / menos comemos la parte / <frase\_cortada/> las cosas que están ahí arriba / <p> ¿vale? </p> / [...]

Clase 1 (Líneas 115-118)

(371)

AI: uno y dos /

P: uno y dos / tampoco que la gente no podía parar de mirarla / <reprobación> ¿qué pasa J? /// <acelerado>¿sabes lo que estamos haciendo? </acelerado> </reprobación> / ((⊖ = “AI -P”)) /

Clase 3 (Líneas 129-130)

(372)

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: <reprobación> por favor </reprobación> / C /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

P: a ver / <reprobación> yo no me entero / chicos </reprobación> /

Clase 10 (Líneas 334-337)

Siempre que existe reprobación esta aparece acompañada por otros elementos paralingüísticos o quinésicos como son el volumen fuerte de la voz, la velocidad acelerada, elementos cuasi-léxicos, los movimientos con los brazos, la cabeza o la mirada y las caras de enfado. En la mayoría de las ocasiones en las que esto sucede, se

suelen dar varios de los elementos descritos al mismo tiempo, como podemos ver en el ejemplo 373 de la sesión 2:

(373)

((☹ = "P-AI")) / ((☹ = "P-AI"))  
((😬)) / ((👉))  
((👎)) / ((👤))

P: <reprobación> sí / ¿hasta esta hora? </reprobación> / entonces / MJ / <acelerado> ¿qué  
((☹ = "P-AI"))  
((👉)) // ((👉)) //

va a decir </acelerado> / <lento> qué va a decir </lento> tu tía? /// <f> ¿está MJ? </f> ///

/

/

<p> ¿entonces? </p> /

Clase 2 (Línea 59)

La admiración está presente en todas las sesiones analizadas del nivel inicial, excepto en una (clase 4), y en dos del nivel umbral (clases 6 y 7). Normalmente, surge en un contexto en el que el alumno ha cometido algún error sobre la materia que se está impartiendo en clase. En este caso, el docente, a través de este recurso, subraya el error cometido e incentiva al estudiante a que responda correctamente.

(374)

AI3: <lengua= "portugués"> duas </lengua> <traducción= "dos"/> /

P: <admiración> <lengua= "portugués"> ¿duas? / ¿duas? </lengua> <traducción= " ¿dos? / ¿dos?"/> </admiración> /

AV: dos /

Clase 7 (Líneas 161-163)

También la admiración, como sucede con la reprobación, va acompañada de elementos paralingüísticos o quinésicos, entre los que destacan las caras serias o de sorpresa, el movimiento de los brazos y la cabeza y un aumento del volumen de la voz (ejemplos 375 y 376).

(375)



J: a mí me gustan / el / h <observación\_complementaria = “con h aspirada”/> elado /

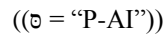


P: <admiração> <f> ¿cómo has dicho? </admiração> </f> /

Clase 1 (Líneas 354-355)

(376)

AI: ¿está? /



P: <admiração> ¿está? </admiração> / no / ¿qué dice? /

J: en seguida se pone /

Clase 2 (Líneas 40-43)

Entre las cualidades físicas del sonido, en la duración silábica, el alargamiento es el recurso que más hemos encontrado en nuestro análisis, puesto que localizamos alargamiento silábico en todas las sesiones estudiadas. En el nivel inicial, el total de alargamientos producidos en el DO del profesor es de 239; en el nivel umbral es de 179 y en el avanzado de 132.

Las funciones principales que cumple el alargamiento son las cuatro siguientes:

- Llamar la atención del alumno, enfatizando la sílaba que el docente quiere destacar.
- Dar tiempo mientras el docente piensa lo que va a decir.
- Incentivar la respuesta de los alumnos.
- Enfatizar los turnos de apoyo.

En el nivel inicial, la primera función señalada, llamar la atención del alumno, es la más común, ya que la podemos localizar en todas las sesiones del corpus, excepto en la lección 4, donde prevalece la segunda, esto es, dar tiempo para pensar. A la primera función señalada le sigue la de incentivar la respuesta de los alumnos y la de dar tiempo para pensar lo que se va a decir. Es menos común el uso del alargamiento en los turnos

de apoyo. Algunos ejemplos sobre cada una de las funciones señaladas del alargamiento para el nivel inicial son los siguientes:

(377)

N: repitiendo /

P: repitiendo / muy bien / y <alargamiento/> oír / oí <alargamiento/> r S ¿cuál es oír? /

S: oyendo /

P: oyendo / ¿cómo se escribe? /

S: o /

P: o <alargamiento/> /

Clase 2 (Líneas 290-295)

(378)

P: sí / estás / puedes sentarte /// <acelerado> voy a esperar que venga <alargamiento/> C para traer una<alargamiento/>s bolígrafos </acelerado> / y después os digo <alargamiento/> <acelerado> qué sale en la prueba / antes de empezar la clase </acelerado> / ¿sí? / <acelerado> porque no he traído la <alargamiento/> <frase\_cortada/> la (?) // os voy a distribuir <f> ya </f> las fotocopias / <p> cuando venga C <frase\_cortada/> </p> / [...]

Clase 4 (Línea 5)

En el nivel umbral, el alargamiento se utiliza, en primer lugar, para llamar la atención del discente y, después, para darse tiempo para pensar, incentivar la respuesta de los alumnos y enfatizar los turnos de apoyo. Un ejemplo en el que encontramos las dos primeras funciones, que son las más frecuentes, es el del siguiente fragmento de la clase 10:

(379)

P: comas /// bueno / vamos a fijarnos entonces en <alargamiento/> la página ochenta el ejercicio uno /a ver/ tenemos ahí una tabla que pues tienen <acelerado> todas esas cuestiones </acelerado> y / otras que vamos ahora a <alargamiento/> clasificarlas / o bien como sugerencias o bien como consejos / fijaos / por ejemplo en esta última que vemos a Andrés trabajando <acelerado> superagobiao </acelerado> / a ver está muy agobiado y / puede ser pues que el jefe / que se preocupa con sus empleados le dice / Andrés / tú pues para / tienes que pararte / y aquí podemos pues tener también / otro tipo de<alargamiento/> de expresión // te prohíbo que vayas corriendo / porque va a morir // entonces ahí / ya tenemos no una sugerencia pero dependiente de quien hable <frase\_cortada/> /

Clase 10 (Línea 269)

En el nivel umbral, prevalece el uso del alargamiento mientras el docente piensa lo que quiere decir sobre el alargamiento con el objetivo de llamar la atención del alumno y enfatizar los turnos de apoyo. Tan solo encontramos dos casos en este nivel en el que el alargamiento sirve para incentivar la respuesta de los alumnos (clase 12).

En todas las sesiones analizadas el ritmo es regular y normal. El volumen se mantiene moderado con oscilaciones entre alto, bajo y muy bajo. En el nivel inicial, el volumen alto<sup>192</sup> surge, en su mayoría, en tres circunstancias concretas: para dar énfasis a una información relevante relacionada con el contenido de la sesión (información básica, básica particular o resaltada), para marcar la transición de un momento a otro de la clase o para señalar el punto en el que se encuentra el desarrollo del discurso (información secundaria) y para incentivar la respuesta del alumno. Un ejemplo de lo que acabamos de exponer es el 380 de la clase 5.

(380)


P: dar / órdenes vale / ¿qué más? <f> ¿qué más? </f> /

AI: afirmativo /

P: im <alargamiento/> perativo / ¿qué más? / <f> ¿qué más? </f> / <acelerado> para qué sirve el imperativo / ya lo habéis trabajado en portugués </acelerado> /

[...]

R: (?) /

P: (()) // <f> bueno / cerrad el libro de ejercicios </f> //

AI: vamos a jugar /

Clase 5 (Líneas 65-67, 347-349)

En menor medida, en este nivel, el volumen alto se utiliza para reforzar la admiración, reprobación o apelación (ejemplos 381 y 382).

(381)

AI: leche /

P: la leche / <f> bien / más </f> /

[...]

AI: pintalabios/

P: <admiración> <f> ¿qué? </f> </admiración>/

T: pintalabios /

[...]

---

<sup>192</sup> En las transcripciones del corpus el volumen alto está representado con <f> </f>.

P: <reprobación> <f> <ay/> <ay/> <ay/> </f> / ese nivel de ciencias / ¿dónde está / B?  
</reprobación> // má <alargamiento/> s ¿vale? / <f> cuanto más subimos </f>  
<observación\_complementaria="el profesor dibuja una pirámide en el aire desde la base hacia  
arriba"/> ¿sí? / más estrecho queda / ¿sí? / y entonces / menos comemos la parte /  
<frase\_cortada/> las cosas que están ahí arriba / <p> ¿vale? </p> / [...].

Clase 1 (Líneas 34-35, 80-82, 118)

(382)

P: <lengua= "portugués"> pronto </lengua> <traducción= "ya está"/> / <e:/> Z / ya te hemos  
ayudado // <apelación> <f> H </apelación> </f> /// comió / <acelerado> <p> la prinsesa comió  
</p> </acelerado> / una mansana envenenada / y ahora tenéis aquí / una ayuda / <acelerado> el  
radical del verbo querer / en pretérito in / definido es </acelerado>/

Clase 3 (Línea 65)

En el nivel umbral, las situaciones más usuales en las que el docente recurre a la elevación del volumen de la voz son las mismas que en el inicial, aunque en el nivel umbral también se usa de modo regular en los turnos de apoyo. Es menos común elevar el volumen para enfatizar o reforzar la reprobación o la admiración y para pedir a los alumnos que se callen, como podemos comprobar en el ejemplo 383.

(383)

JF: <e:/> / cuando / fuereamos a la playa /

P: <admiración> cuando <f> ¿qué<alargamiento />? </admiración> / verbo ir // presente  
de subjuntivo / del verbo ir </f>/

Clase 7 (Líneas 254-255)

En el nivel avanzado, solo encontramos el volumen alto para dar énfasis a una información relevante (información básica, básica particular o resaltada), para marcar la transición de un momento a otro de la clase o para señalar el punto en el que se encuentra el desarrollo del discurso (información secundaria) y para incentivar la respuesta del alumno (ejemplo 384).

(384)

P: eso es lo que no podéis decir por causa de / eso solo en portugués / en español acordaos  
<lento> a causa de </lento> / S no estaba en clase / a causa de <alargamiento/> problemas <p>  
problemas con el profe de educación física </p> ¿vale? / no os olvidéis de / cambiar ese <f> por  
</f> portugués por esta <f> a </f> española / bueno los detalles / ¿quién lee esa parte que se  
refiere solo / a las sustituciones /ya que dado que puesto que? // cuidado ojo / ¿puedes? /


Clase 11 (Línea 57)




La disminución del volumen de la voz<sup>193</sup> en el DO del docente portugués de E/LE es bastante frecuente en el nivel inicial, pues aparece 201 veces a lo largo de las sesiones analizadas en los turnos de apoyo; cuando se presenta información parentética, básica o secundaria; cuando la información es repetida o cuando el profesor se dirige a un alumno en concreto. En menor medida, se baja el volumen de la voz mientras el docente escribe en la pizarra y repite o lee lo que en ella está escrito (clases 2, 4 y 5); en algunas preguntas que dirige a los alumnos y de las cuales quiere obtener respuesta (clases 2 y 4); mientras piensa lo que está diciendo o va a decir (clases 1 y 4), y cuando lee algo que está escrito en el libro o en la ficha de trabajo (clase 3).

El docente suele bajar el volumen de la voz para confirmar la respuesta de los alumnos. En estos casos, a veces, se produce un alargamiento silábico (ejemplo 385).

(385)

AI: limón / (()) /

P: <p>e <alargamiento/> so bien </p> / (( =“entre las mesas”)) / el pescado y el pollo/ muy bien / M / para terminar /

Clase 3 (Líneas 25-26)

La información parentética normalmente se presenta a modo de aclaraciones o comentarios que el profesor se hace a sí mismo, como podemos ver en el siguiente ejemplo de la clase 2.

(386)

P: ando / <reprobación> ya hemos visto esto <eeeh/> / pero no parece /// no parece </reprobación> / bueno / vamos a corregir entonces / el deber que tenáis que hacer / <p> ¿dónde he puesto las ficha ya? / la he dejado allí </p> // ¿habéis tenido dificultades? /

AI1: no /

AI2: no /

Clase 2 (Líneas 208-210)

La aclaración puede estar referida a la información básica y, en estos casos, también se usa un volumen de voz más bajo.

---

<sup>193</sup> En las transcripciones del corpus el volumen bajo está representado con <p> </p>.

(387)

P: [...] ¿ya está? / ¿ya lo habéis apuntado? / ¿sí? / bueno / <f> a ver </f> / entonces / <p> aquí en el dos / en el ejercicio dos </p> / de la ficha / tenéis / algunos verbos irregulares / <p> algunos gerundios irregulares / teníais que poner ahí / los gerundios / correspondientes a los verbos que tenéis ahí </p> / y ¿dónde los ibais a buscar? / pues en las frases que tenéis arriba / ¿sí? / tenéis que mirar la ficha / ¿quién quiere empezar? /

Clase 2 (Línea 211)

Cuando se presenta información secundaria, esta suele estar relacionada con la organización de la clase y, en casos como en el de la clase 5 (ejemplo 388), además de expresarse en un volumen de voz más bajo, se acelera el ritmo.


(388)

P: venga / para qué sirve / el imperativo / <p> <acelerado> que no hace falta que escribís esto ¿vale? que podéis ver ahí </acelerado> </p> / ¿para qué sirve? / eso sí lo vais a escribir ahí /

Clase 5 (Línea 63)

Algo similar sucede cuando el profesor se dirige a algún alumno en concreto, puesto que, en estas situaciones, también el tono de voz bajo puede estar acompañado de una aceleración del ritmo de la frase o aparece dentro de una reprobación.

(389)

A: (()) / <lengua= "portugués"> saladas não é </lengua> <traducción= "ensaladas no es"/> / AI: (?) /

P: ¿salabas? // <reprobación> A / <p> ¿qué estaba diciendo yo ahora mismo?</reprobación> </p> /

Clase 3 (Líneas 37-39)

Cuando se trata de información repetida de lo que dice el alumno o de lo que expresa el propio profesor, esta se expone a los alumnos en un volumen de voz bajo. La autorepetición del docente, además de servir para reforzar, también tiene un carácter reformulativo o de aclaración.

(390)

PT: con mis compañeros /

P: con tus compañeros / ¿a dónde más fuiste? <p> ¿a qué lugares de España? </p> /

[...]

P: a la estación de // trenes <p> o de ferrocarril </p> // siguiente ver una exposición de arte PD /

Clase 4 (Líneas 330-331, 578)

En el nivel umbral y en el avanzado, es frecuente que el docente baje el volumen de la voz. En el nivel umbral, este recurso aparece un total de 109 veces y, en el avanzado, un total de 76. Su uso en estos dos niveles es el mismo que el que se hace en el nivel inicial, esto es, se baja el volumen de la voz en los turnos de apoyo, cuando se presenta información parentética, básica o secundaria, cuando la información es repetida o cuando el profesor se dirige específicamente a un alumno. En menor medida, se baja el volumen de la voz mientras el docente escribe o lee en la pizarra y repite o lee lo que está escrito en ella (clases 8, 10 y 12), en la reprobación (clases 8 y 9), mientras piensa lo que está diciendo o va a decir (clase 8), cuando afirma o niega lo enunciado por el alumno (clase 7) y cuando corrige los errores de los estudiantes (clase 10). Un ejemplo de lo que acabamos de expresar es el siguiente fragmento de la lección 7.

(391)

AI: balón <f> / balón de <lengua= “portugués”> ar quente </lengua> <traducción= “aire caliente”> </f> /

P:<p> no <alargamiento/> </p> /¿cómo es eso? / <acelerado> eso es portuñol / dí ¿cómo es eso?

A</acelerado> /

[...]

AI: y nerviosos /

P: y nerviosos / <p> también<alargamiento/>n / claro <alargamiento/> un poquito </p> / y <f> hay algo que </f> / tenéis que escuchar con bastante atención / <pp> ¿qué es? </pp> /

Clase 7 (Líneas 62-63, 131-132)

En el nivel umbral, además de un volumen bajo encontramos casos en los que el docente aumenta la velocidad de emisión. Así lo podemos ver en el ejemplo 392 de la sesión 6.

(392)

F: veintisiete de abril del dos mil / dos mil nueve /

P: de dos mil nueve / <acelerado> el veintisiete de abril de dos mil nueve / <p> muy bien </p>  
</acelerado> /

Clase 6 (Líneas 301-302)

El uso de un volumen bajo para exponer información secundaria también es habitual en estos niveles, no obstante, observamos que, en ocasiones, este fenómeno se acompaña de una disminución de la velocidad (clase 6).

(393)

P: bueno // <f> tenéis un minuto más </f> / (lapso= 00:57) / bueno tenéis que elegir un portavoz / no para levantarse / porque nadie se va a levantar / pero para / explicar a los compañeros // ¿quién quiere empezar? / vamos <f> silencio ahora </f> / silencio ahora <alargamiento/> / bueno <acelerado> <f> cuándo digo silencio / ¿no me entendéis? </acelerado> </f> /// cuándo digo silencio ¿no me entendéis? / <lento> <p> vamos a empezar a hacer las presentaciones </lento> </p> / ya sabéis que / tenéis que tomar nota de las informaciones / que van a dar vuestros compañeros ¿vale? / en las hojas / tablas que tenéis a continuación en la ficha ¿sí? una tabla una /

Clase 6 (Línea 99)

Por lo que se refiere al volumen muy bajo<sup>194</sup>, este recurso se encuentra en todas las clases de los tres niveles analizados, excepto en la sesión 9. Su uso está relacionado con la presentación de la información parentética, la información considerada por el docente poco relevante, la información repetida y los turnos de apoyo. Cuando la información es repetida, suele tratarse de una repetición textual de lo expresado por el alumno, como ocurre, por ejemplo, en la sesión 8 (ejemplo 394), o de una repetición con carácter redundante de lo que el propio docente dice, como sucede en la sesión 6 (ejemplo 395).

(394)

AI1: tiempo de vacaciones /

AI2: vacaciones /

P: e <alargamiento/> so / <acelerado> <pp> tiempo de vacaciones </pp> / estamos casi de vacaciones </acelerado> / bueno entonces / ahora / antes de empezarnos / vamos a hacer aquí

Clase 8 (Líneas 22-24)

---

<sup>194</sup> En las transcripciones del corpus el volumen muy bajo está representado con <pp> </pp>.

(395)

P: en Italia / <f> ¿y alguna cosa más? /¿alguna noticia más </f> // de la que se hable? /// vamos a ver os he traído / algunas noticias /// <e:/> / que me parecen / interesa <alargamiento/> ntes / graciosas / vamos a ver qué tal os parecen a vosotros / pero vamos a hacer en grupo / <acelerado> <pp> vamos a hacer el trabajo en grupo </acelerado> </pp> /

Clase 6 (Línea 58)

Un ejemplo del recurso al volumen muy bajo en la información parentética lo encontramos en el nivel inicial, en la sesión 1 (ejemplo 396), cuando el docente hace un comentario dirigido a un alumno concreto, o en el nivel avanzado, en la clase 12 (ejemplo 397), cuando la docente se dice a sí misma que va a borrar la pizarra.

(396)

P: <p> C </p> / <pp> ¿estás? </pp> / <observación\_complementaria= “un alumno levanta la mano”/> ¿sí? /

AI: (?)

P: sí / <pp> escríbelo ahí </pp> // el sumario de hoy / <f> los/alimentos </f> // los alimentos// [...]

Clase 1 (Líneas 18-20)

(397)


P: bueno / entonces la lección / <pp> uy voy a borrar esto </pp> / la noventa y <alargamiento/> cuatro / y hoy es ¿qué día? /

Clase 12 (Línea 20)

Casos en los que la información poco relevante se presenta con un volumen de voz muy bajo los podemos observar, por ejemplo, en las sesiones 1, 8 y 13. Un ejemplo representativo de este fenómeno es el que exponemos a continuación de la clase 8 (ejemplo 398).

(398)

P: <pp> eso </pp> / y <alargamiento/> <p> tenemos también </p> / pedir un servicio ///

C:  / ((@ = “AI -P”)) //

P: <p> pedir un servicio </p> coma / un favor /// punto // <pp> eso </pp> / bien vamos a copiarlo / (lapso = 01:20) /

[...]

P: no una no / dos / empezamos entonces / <pp> ya pensamos en las vacaciones </pp> / la <alargamiento/> unidad diez // esta unidad / es / tiempo de vacaciones / [...]

Clase 8 (Líneas 15-17, 113)

Asimismo, encontramos situaciones en las que el docente recurre a un volumen de la voz muy bajo cuando escribe en la pizarra y repite lo que escribe (ejemplo 399) o cuando hace algún aviso a algún alumno (ejemplo 400).

(399)



P: sí / apuntadlo ahí / que estáis haciendo / confusión con esto // <pp> singular / femenino



/ y plural </pp> / ¿vale? /

Clase 1 (Línea 305)

(400)

P: muy bien / vamos a ver / a ver chicos // a ver chicos / hoy vamos / a empeza <alargamiento/> r // a ver D ¿qué pasa? / bueno esperamos a que llegue <alargamiento/> la compañera / mientras ella no no llega aquí pues / me gustaría que <alargamiento/> <e:/> / os fijaseis en la <alargamiento/> imagen / de la página ochenta <p> de vuestro libro de texto </p> <pp> <eeeh/> </pp> / os voy a poner aquí para que <frase\_cortada/> /

Clase 10 (Línea 5)

Por lo que se refiere al volumen muy alto de la voz, a lo largo de las sesiones del corpus analizado, no hay ninguna ocasión en la que el docente haga uso de este recurso en su discurso oral.

En cuanto a la disminución de la velocidad, encontramos velocidad lenta en los tres niveles analizados del corpus. En el nivel inicial y en el umbral, la frecuencia de aparición<sup>195</sup> es de un total de 45 veces en cada nivel, mientras que, en el avanzado, solo aparece 11 veces.

En el nivel inicial y avanzado, cuando se aminora la velocidad de emisión se debe principalmente a las tres razones siguientes:

- Dar énfasis a una palabra, frase o sílaba para que el alumno se fije en ella.
- Confirmar la respuesta del alumno.
- Corregir los errores de los alumnos.

Además, en el nivel inicial, es habitual que la transición de un momento a otro de la clase, de una actividad o de un ejercicio también se destaque aminorando la

---

<sup>195</sup> En las transcripciones del corpus el volumen lento está marcado con <lento> </lento>.

velocidad de la palabra o de la frase clave que señala el cambio, como podemos ver en el ejemplo 401 de la sesión 4.

(401)

P: depende / bueno pero en español siempre está / la farola está / y / el semáforo está / bueno / y vamos a dejar / <lento> el vocabulario </lento> <acelerado> por un instante </acelerado> / y vamos a la parte de lectura / yo tengo ahí<alargamiento/> / os he dado un texto / que se <alargamiento/> titula la excursión / y a<alargamiento/> antes os voy a preguntar / PT ¿has hecho alguna vez una excursión? // aquí en la escuela ¿has hecho alguna excursión? //¿dónde fuiste? /

Clase 4 (Línea 325)

En el nivel umbral, el recurso a la velocidad lenta mientras el profesor escribe en la pizarra es común en todas las sesiones analizadas, como se observa en el ejemplo 402 de la clase 7. No obstante, en la sesión 9 no hay velocidad lenta. Sin embargo, en el nivel inicial, esta situación se da de forma esporádica en la clase 2.

(402)



P: <lento> cuando // lleguemos // al aeropuerto // cogemos // un taxi // para pasear /



</lento>/ ¿en qué tiempo está / esta forma verbal? /

Clase 7 (Línea 236)

También en el nivel inicial, de forma ocasional, el docente aminora la velocidad de emisión de algunas palabras o frases para que el alumno pueda entender o copiar lo que dice. Esto ocurre en la sesión 1 (ejemplo 403) cuando la profesora dicta el sumario a los alumnos.

(403)

P: sí / <pp> escríbelo ahí </pp> // el sumario de hoy / <f> los/alimentos </f> // los alimentos// <p> estoy dictando el sumario / N </p> // <lento> los alimentos </lento> // y <alargamiento/> // <acelerado> repaso del verbo gustar </acelerado> / repaso // del verbo // gustar // <f> ¿ya está? </f> /

Al1: sí <alargamiento/> /

Clase 1 (Líneas 20-21)

En el nivel avanzado solo encontramos velocidad lenta en el DO del docente cuando lo que se quiere es dar énfasis a una palabra, frase o sílaba para que el alumno se fije en ella. Así sucede en todas las clases analizadas para este nivel, como se puede ver en el ejemplo siguiente.

(404)

P: no / no / no / todavía no / lo pongo aquí en este lado / tantos / tantas / perdona / tanto / tanta / tantos / tantas / ¿verdad? / pensemos / cambiamos aquí los dulces tenemos / yo tengo <lento> tantos dulces </lento> como tú ¿no? / y <alargamiento/> yo tengo tantas <alargamiento/> horas <alargamiento/> libres como tú / yo tengo tanta prisa como tú // por ejemplo y ahora un masculino singular /

Clase 13 (Líneas 408)

En algunas ocasiones, en el nivel inicial y umbral, tanto para dar énfasis en palabras, frases o sílabas, como en la corrección que se hace al alumno o en la confirmación de alguna de sus respuestas, la disminución de la velocidad va acompañada por un aumento del volumen. Eso ocurre en las clases 2, 6 y 7 y un ejemplo representativo de este fenómeno es el de la clase 2 (ejemplo 405).

(405)

AV: er /

P: e / erre / bueno / entonces / en los verbos normales / que terminan en <f> <lento> e erre </f> </lento> / ¿qué tengo que hacer para hacer el gerundio? // ¿qué tengo que hacer / V?/

Clase 2 (Líneas 220-221)

En todos los niveles analizados, la velocidad de emisión es acelerada cuando la información que se expone, en ese momento, es irrelevante o secundaria. En algunos momentos en los que se presenta este tipo de información, la velocidad acelerada puede ir acompañada por una bajada del tono, como ocurre en las clases 3, 5 y 6, como se puede observar en el siguiente ejemplo.



(406)

P: en Italia / <f> ¿y alguna cosa más? / ¿alguna noticia más </f> // de la que se hable? /// vamos a ver os he traído / algunas noticias /// <e:/> / que me parecen / interesa <alargamiento/> ntes / graciosas / vamos a ver qué tal os parecen a vosotros / pero vamos a hacer en grupo / <acelerado> <pp> vamos a hacer el trabajo en grupo </acelerado> </pp> / voy a repartir noticias / y vosotros vais a leerlas y presentarlas /a vuestros compañeros // como no quiero mucho lío / <f> he hecho yo </f> / <acelerado> <p> los grupos </acelerado> </p> / entonces E y V os vais a quedar con H y A // podéis juntaros / júntate con V E y A / <f> un grupo </f> / segundo grupo / segundo grupo / <shi/> / C y D / y S / tú te vas con D y R / <p> anda </p> / AR y DN / DN / PC y DNP / y DA G y F / <observación\_complementaria= “los alumnos se reúnen por grupos”/> /// daos prisa /// silencio / <shi/> <shi/> / bueno / os recuerdo /// os recuerdo varias cosas /// para que los trabajos de grupo funcionen / ¿qué tenemos que hacer? /

Clase 6 (Línea 58)

También se acelera la velocidad de emisión cuando se repite la información dada por el estudiante o cuando el docente le hace preguntas directas que requieren respuesta.

(407)

S: he estado con el profe de educación física /

P: <acelerado> he estado con el profes de educación física </acelerado> / debido a que más verbo conjugado / o debido a más nombre / solo esa la solo esa la diferencia / debido a debido a que / a causa de y a causa de que /// <observación\_complementaria= “el profesor abre la puerta y un alumno entra”/> / [...]

Clase 11 (Líneas 54-55)

En el caso de la repetición de la información, la aceleración en la emisión puede ir acompañada por un tono más bajo (clase 4). Sin embargo, cuando el docente hace preguntas directas al estudiante (ejemplo 408), se puede subir el tono.

(408)

P: sí / pero es bastante importante / escuchar todo eso / <f> a ver / el comandante / <acelerado> ¿cómo se llama el comandante? <acelerado> </f> / ¿cómo se llama el comandante? /

Clase 7 (Línea 142)

En los niveles umbral y avanzado, es muy común el aumento de la velocidad de emisión cuando se hacen comentarios relacionados con la información parentética (ejemplo 409). Esto sucede en las clases 8, 9, 10, 11, 12 y 13.

(409)

AI: ella dice /

P: <acelerado> es que somos todas de letras / pero tenemos algún conocimiento / ¿no?  
</acelerado> / los árboles tienen alguna //

AI: el oxígeno /

Clase 13 (Líneas 124-126)

Otros casos menos frecuentes en los que se aumenta la velocidad de la voz son cuando existe una reprobación (clases 3, 5, 6 y 10), como podemos ver en el ejemplo 410; cuando se llama la atención al alumno (clases 2, 6 y 10), como sucede en el ejemplo 411; cuando hay sarcasmo (clases 1 y 4), según observamos en el ejemplo 412; cuando se produce una negación (clase 7), según el ejemplo 413, o cuando el profesor lee del libro de texto o de la ficha de trabajo (clases 7 y 13) (ejemplo 414).

(410)

P: uno y dos / tampoco que la gente no podía parar de mirarla / <reprobación> ¿qué pasa J? ///  
<acelerado>¿sabes lo que estamos haciendo? </acelerado> </reprobación> /

J: ejercicio dos /

Clase 3 (Líneas 130-131)

(411)

P: bueno // <f> tenéis un minuto más </f> / (lapso= 00:57) / bueno tenéis que elegir un portavoz / no para levantarse / porque nadie se va a levantar / pero para / explicar a los compañeros // ¿quién quiere empezar? / vamos <f> silencio ahora </f> / silencio ahora <alargamiento/> / bueno <acelerado> <f> cuándo digo silencio / ¿no me entendéis? </acelerado> </f> ///  
cuándo digo silencio ¿no me entendéis? / <lento> <p> vamos a empezar a hacer las presentaciones </lento> </p> / ya sabéis que / tenéis que tomar nota de las informaciones / que van a dar vuestros compañeros ¿vale? / en las hojas / tablas que tenéis a continuación en la ficha ¿sí? una tabla una /

Clase 6 (Línea 99)

(412)

P: es lo mismo / redacción de <frase\_cortada/> la redacción y el texto son / sobre / uno de estos temas / <acelerado> <sarcasmo> como no están muy relacionados </sarcasmo> / seguramente querrás hablar de los dos </acelerado>/ <f> ¿sí? </f> // no olvidad / <acelerado> estudiar muy bien / el imperativo afirmativo y negativo / y imperativo con pronombres / porque / los otros son más fáciles </acelerado> / pero estos do<alargamiento/>s / ya sabéis que no son / [...]

Clase 4 (Línea 17)

(413)

P: no <alargamiento/> <p> <acelerado> no no no no </acelerado> / antes de eso </p> / f> hay que entregar </f> / el equipaje /

Clase 7 (Línea 116)

(414)



P: perfecto ¿sí? / muy bien / K la siguiente / <acelerado> no hay ningún objetivo más



importante que acabar con el hambre de nuestros hijos </acelerado>/

Clase 13 (Línea 151)

Por lo que se refiere a la velocidad muy lenta o muy acelerada, no hemos encontrado ningún caso en las sesiones analizadas del corpus y tampoco hay elocución entrecortada.

#### 6.4.1.2. LAS REACCIONES FISIOLÓGICAS Y EMOCIONALES

En el análisis del discurso oral de los docentes-informantes de nuestro corpus, las únicas reacciones fisiológicas o emocionales que conllevan sonido que hemos encontrado son la risa y las realizaciones entre risas. Estas reacciones del docente suelen estar acompañadas por el tono de admiración en la voz y suelen ser más frecuente en el desarrollo de la clase. Además, provocan la empatía entre los alumnos y el docente o sirven para crear empatía y atenuar algunas respuestas menos adecuadas de los alumnos o alguna situación incómoda surgida en la clase.

La risa la encontramos en las clases 1, 8, 9, 12 y 13 y, normalmente, la risa del docente está provocada por alguna respuesta de los alumnos que, a su vez, también suscita la risa entre los estudiantes (ejemplo 41).

(415)

P: <sarcasmo> sí <alargamiento/> / <entre\_risas> claro </entre\_risas> </sarcasmo> /

T: <risas= “todos los alumnos”/> /

P: <sarcasmo> <entre\_risas> pintalabios / N / sí <alargamiento/> / </entre\_risas>  
</sarcasmo> /

T: <risas/> /

Clase 1 (Líneas 83-86)

Las realizaciones orales entre risas las hallamos en las clases 1, 8, 9, 12 y 13 y responden a los propósitos, ya señalados, de crear empatía con los estudiantes, atenuar alguna situación incómoda surgida en la clase o enfatizar el sarcasmo (ejemplo 417).

(417)

AI: profe /

P: dime /

AI: ¿ellos no dicen esto esto? /

P: <entre\_risas> no </entre\_risas> / y mucho menos van a decir tó / [...]

Clase 12 (Líneas 103-106)

#### 6.4.1.3. LOS ELEMENTOS CUASI-LÉXICOS

Entre los elementos cuasi-léxicos encontrados en el discurso oral del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria, en el corpus analizado, se hallan los siguientes:

SÍMBOLO	VALOR/FUNCIÓN
<oh= “ ”/>	Admirarse o sorprenderse, con especificación.
<hm= “ ”/>	Asentir, confirmar o demostrar seguimiento, con especificación del emisor.
<ah= “ ”/>	Asentir, confirmar o demostrar seguimiento, con especificación del emisor.
<eeeh/>	Enfatizar los avisos y llamar la atención.
<aha= “ ”/>	Expresar entendimiento, seguimiento, asentimiento.
<uy/>	Expresar sorpresa.
<umm/>	Manifiestar gusto o placer.
<shi/>	Pedir silencio.
<e:/>	Pensar. Titubeo/Vacilación.
Onomatopeyas	Representar o imitar sonidos, por ejemplo: “chichichichi” (murmullo); “ring, ring” (sonido de una llamada del teléfono), etc.
<ay/>	Reprobar.
<eh/>	Reprobar.

**Tabla 31.-** Elementos cuasi-léxicos en el discurso oral del docente

De todos estos elementos cuasi-léxicos, el que se repite con mayor frecuencia en casi todas las sesiones estudiadas es el representado con el símbolo <shi/> (ejemplo 418), que se usa para pedir silencio (clases 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 12).

(418)

P: <shi/> / podéis usar el tú o el vosotros / lo que queréis /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> //

P: imaginada que os <frase\_cortada/> // que os toca esta tarjeta / <shi/> /

Clase 5 (Líneas 369-371)

A este le sigue la realización representada por <eeeh/> (clase 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11 y 12), que se usa para enfatizar los avisos hechos a los estudiantes. Normalmente, estos avisos refuerzan la información básica o básica particular, como se puede observar en la clase 1 (ejemplo 419), donde se recuerda y se avisa al alumno de que existe una diferencia de género en la palabra “leche” entre el español y el portugués. También se utiliza este tipo de aviso para reforzar la información secundaria, donde sirve para llamar la atención a aspectos concretos relacionados con la organización de la clase, de las actividades o de los ejercicios. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de la clase 6 (ejemplo 420), cuando el docente avisa a los alumnos de que tienen que escribir en sus cuadernos lo que está proyectado en la pizarra. Otro uso del aviso es el que se hace dentro de una reprobación, aunque se trata de un uso que solo lo hemos encontrado una vez en la sesión 2 (ejemplo 421).

(419)

P: sí / muy bien / y leche / cuidado / porque en español / tiene un género diferente del nuestro / <eeeh/> / es / la leche / ¿vale? / la/leche / ¿sí? // después / ¿qué será esto? /

Clase 1 (Línea 231)

(420)

P: no os preocupéis / no os preocupéis mucho por esto / <acelerado> porque después / os voy a poner aquí la tabla completa </acelerado> / <p> para que podáis corregir </p> / pero / tenéis que ir escribiendo <eeeh/> /// A y bien / ((👉)) / y ¿qué? // explícanos /// de qué va eso /

Clase 6 (Línea 109)

(421)

P: ando / <reprobación> ya hemos visto esto <eeeh/> / pero no parece /// no parece </reprobación> / bueno / vamos a corregir entonces / el deber que teníais que hacer / <p> ¿dónde he puesto las ficha ya? / la he dejado allí </p> // ¿habéis tenido dificultades? /

Clase 2 (Líneas 208)

El uso del asentimiento, expresado a través de <hm/> (clases 8, 10, 12 y 13) y de <ah/> (clases 1, 2 y 3), también es corriente, aunque hemos encontrado un caso, en la clase 13, en el que el asentimiento se expresa con <aha/>. No obstante, el valor más

usual de este signo paralingüístico es el que está presente en las clases 9, 12 y 13 y consiste en mostrar seguimiento (ejemplo 422).

(422)

P: perfecto / después F / <acelerado> gracias a los proyectos del cinturón verde se han plantado más de veinte millones de árboles </acelerado> /

F: verdad / verdadero /

P: <aha= “seguimiento”/> / ¿cuántos? /

[...]

P: un país / muy bien / ¿y qué es un país? /

CT: es una zona con muchas personas / y muchos edificios y muchas cosas /

P: ¿eso también puede ser una ciudad? /

CT: algo dividido / por fronteras /

P: <aha= “asentimiento”/> / delimitado / algo delimitado / muy bien /

Clase 13 (Líneas 155-157, 202-206)

En menor medida, en los discursos analizados, encontramos la utilización de onomatopeyas en la clase 4, como “chichichichi” (ejemplo 423) para representar el murmullo o “ring, ring”, en las clases 2 y 12, para imitar el sonido de una llamada del teléfono (ejemplo 424).

(423)

F: en esta clase / ellos han salido más temprano / porque participan en el concurso de lectura /

P: yo no he oído porque / <p>hay una chicas que están chichichichi </p> /

Clase 4 (Líneas 691-692)


(424)

P: suena el teléfono / suena el teléfono// <shi/> / ring / ring / y aquí decimos [...]

Clase 2 (Línea 20)

Además, encontramos, como elementos cuasi-léxicos, vacilaciones o titubeos. En el nivel inicial, se producen cuando el profesor está pensando en lo que va a decir. Así ocurre, frecuentemente, cuando el docente está decidiendo el nombre del alumno que quiere que responda a alguna pregunta suya (clase 2) o cuando tiene dudas de lo que dice o quiere decir, como se puede observar en el ejemplo 425 de la clase 3.

(425)

P: ahora sí / grupo cuatro / (()) /// teníais ahí <alargamiento/> cuatro / <e:/> cuatro no <acelerado> once <f> formas verbales correctas / A </f> ¿quieres venir a escribirlas <p> / a la pizarra </p>? / <f> solo las correctas </f> /

Clase 3 (Línea 36)

En el nivel intermedio y en el avanzado, la vacilación o el titubeo en el DO del docente se producen en las mismas circunstancias que en el nivel inicial, esto es, cuando el profesor piensa el nombre del alumno que ha de responder a una pregunta y cuando piensa en lo que quiere decir a continuación (ejemplo 426).

(426)

P: <f> y después </f> / <e:/> / vamos / intentar <acelerado> (?) las palabritas </acelerado> <f> sin mirar </f> / la página / vamos a ve <alargamiento/> r / a un vistazo / y vamos <acelerado> yo voy a preguntar algunas palabritas que tenéis aquí / <p> pero sin mirar la hoja </p> </acelerado> <eeeh/> / bueno tenéis que leerlo / ahora / vamos a leerlo bien / todas las palabritas / y después vamos a poner así / la hoja / y yo voy a preguntar / <acelerado> y vamos a ver </alargamiento/> / quién tiene imaginación o quién sabe / algunas de las pala <palabra\_cortada/> / algunas de las palabritas que están aquí </acelerado> / vale / <f> es casi como que un juego <e:/> de memoria <alargamiento /> para ver si sabéis / <acelerado> las palabras que tenéis aquí / para relacionar con la temática que vamos a (?) </acelerado> / ¿vale? / <f> un minuto / nada más </f> / [...]

Clase 8 (Líneas 26-28)

La reprobación, señalada con <eh/> (clases 6 y 10) (ejemplo 427) o con <ay/> (clases 1 y 6) (ejemplo 428), no es muy común, así como tampoco lo son el ruido producido por el profesor cuando da alguna palmada (clase 6, 9, 10, 12 y 13) (ejemplo 429) o cuando hace un chasquido con los dedos (clase 7 y 11) (ejemplo 430), para reforzar los que dice.

(427)

P: <e:/> <eh/> // a ver / ¿quién no ha traído el libro? /

AI:  /

AV: <ruido= "hablan al mismo tiempo"/> /

Clase 10 (Líneas 11-13)

(428)

P: <acelerado> lectura y presentación </acelerado> <observación\_complementaria= “tocan la puerta”>/ ¿sí <alargamiento/>? / hola / pasa date prisa / <reprobación> <acelerado> <ay/> <ay/> <ay/> </reprobación> </acelerado> / <lento> lectura / comprensión // y <alargamiento/> /presentación // oral / de <alargamiento/>/ noticias /// <p> las frases ex / clamativas </p> / clase <f> número </f> / clase número </lento> /

Clase 6 (Línea 17)

(429)

((⊖))

(( † ))

((👏))

/

((↩))

/

((👏👏 ”))

P: <f> ¿cómo que? / qué es lo que ha estado contando / </f> / <lento> que el caballo no quiere

((⊖))

/

(( † ))

/

/

que le corten el bigote </lento> /

((⊖ = “AI -P”))

/

AI: que tiene un bigote /

Clase 6 (Líneas 17-18)

(430)

P: cuando estamos casi / llegando / a nuestro / destino / <f> <acelerado> y tenéis ahí </acelerado> </f> / un mensaje / cuando <alargamiento/> tarda muy poco tiempo para aterrizar / y <alargamiento/> <acelerado> tenéis ahí también </acelerado> / ocho palabras para poner en los huecos / AT <ruido= “chasquido con los dedos”> / despierta / ejersisio tres / completar el mensaje // ¿queréis hacerlo en conjunto? /

Clase 7 (Línea 190)

El elemento paralingüístico <oh/> para dar un aviso (clase 1) (ejemplo 431), el <uy/> para demostrar sorpresa (clase 5 y 12) (ejemplo 432 y 433) y el <umm/> para manifestar gusto o placer (clase 1) (ejemplo 434), tampoco son demasiado frecuentes en el DO del docente portugués de E/LE.

(431)

B. me gustan / las sane <palabra\_cortada/> / las sanadorías /

P: <oh= “aviso”>/ <oh= “aviso”>/ <oh= “aviso”>/ <oh= “aviso”>/ <oh= “aviso”>/

AV: <risas = “todos”> /

Clase 1 (Líneas 435-437)



(432)

P: habéis recibido una visita / el lunes / ¿qué tal? /

AI: muy muy fatal /

P: <uy/> / <p> muy fatal </p> /

AI1: una verdadera <alargamiento/> / <lengua= “portugués”> seca </lengua> <traducción= “rollo”/> /

Clase 5 (Líneas 22-25)

(433)

P: bueno / entonces la lección / <pp> <uy/> voy a borrar esto </pp> / la noventa y <alargamiento/> cuatro / y hoy es ¿qué día? /

Clase 12 (Línea 20)

(434)

P: <lento> gallina </lento> / <f> ahora / ¿qué tenemos aquí? </f> // <p> es muy bueno / os gusta muchísimo / con patatas fritas / <umm/> </p> /

Clase 1 (Línea 215)

#### 6.4.1.4. LAS PAUSAS Y SILENCIOS

En el análisis de las pausas o silencios en el discurso oral del docente portugués de E/LE diferenciamos entre las pausas relevantes y las no relevantes. Entre las últimas, en los casos que atañen a nuestro análisis, podemos ver que las pausas o silencios cumplen básicamente las funciones siguientes:

- Dar un tiempo para que el docente busque la palabra, la expresión o la respuesta adecuada. Esta función se cumple en todas las sesiones analizadas para los tres niveles (ejemplo 435), excepto en la sesión 7 del nivel umbral.

(435)

P: <f> y después </f> / <e:/> / vamos / intentar <acelerado> (?) las palabritas </acelerado> <f> sin mirar </f> / la página / vamos a ve <alargamiento/> r / a un vistazo / y vamos <acelerado> yo voy a preguntar algunas palabritas que tenéis aquí / <p> pero sin mirar la hoja </p> </acelerado> <eeeh/> / bueno tenéis que leerlo / ahora / vamos a leerlo bien / todas las palabritas / y después vamos a poner así / la hoja / y yo voy a preguntar / <acelerado> y vamos a ver </alargamiento> / quién tiene imaginación o quién sabe / algunas de las pala <palabra\_cortada/> / algunas de las palabritas que están aquí </acelerado> / vale / <f> es casi como que un juego <e:/> de memoria <alargamiento /> para ver si sabéis / <acelerado> las palabras que tenéis aquí / para relacionar con la temática que vamos a (?) </acelerado> /¿vale? / <f> un minuto / nada más </f> / [...]

Clase 8 (Línea 26)

- Organizar la estructura de las actividades o ejercicios o dar tiempo al docente para organizarse mientras se reparte algún material (ejemplo 436). Encontramos este uso de las pausas y silencios en tres sesiones del nivel inicial (clases 1, 4, 5), en tres del nivel umbral (6, 8, 10) y en dos del avanzado (12 y 13).

(436)

P: hablar bajito / hablar como si / hablar como si contáramos / secretos / para que los

((⊠)) //((👤 = "distribuyendo una fotocopia a los alumnos"))  
/ ((👁️👂)) //

otros grupos / no nos puedan / oír // <acelerado> os voy a repartir las noticias

((👤 = "distribuyendo una fotocopia a los alumnos"))

</acelerado> / a ver /// son verdaderas /// son recientes / como tienen que ser las noticias /

//

verdaderas y recientes //

((⊖ = "AI -P")) /

AI: <lengua= "portugués"> satora </lengua> <traducción= "profesora"/> /

((⊖ = "P-AI")) /

P: ¿sí? <alargamiento/> /

Clase 6 (Líneas 61-63)

- Dejar tiempo para que el profesor escriba en la pizarra (clases 1 y 5 del nivel inicial, 7, 8 y 10 del nivel umbral y todas las clases en el nivel avanzado). Un ejemplo de pausas en el discurso mientras el profesor escribe en la pizarra puede ser el de la clase 1 (ejemplo 437).

(437)

((👤))

P: <pp> /sí y a mí también / <acelerado> me gusta muchísimo </pp> </acelerado>

((👤))

// <f> pasta </f> / a ver/ <acelerado> os voy a poner aquí los artículos // <p> no tenéis

((👤))

que ponerlos ahí porque es un crucigrama no puede llevar los artículos / pero / hay que

((👤))

/ ((👤)) //

//

apuntarlos ahí </acelerado> </p> / después / el tres // [...]

Clase 1 (Línea 154)

- Llamar la atención al/los alumno/s por su comportamiento (clases 3 y 5 del nivel inicial, 6, 8, 9 y 10 del umbral y clase 11 del nivel avanzado). Cuando se dan estas situaciones, normalmente los silencios o pausas acompañan a la apelación o la reprobación, como ocurre en la clase 3 (ejemplo 438), donde el docente llama la atención al alumno para que se calle, y en la clase 10 (ejemplo 439), donde la profesora pide silencio a los alumnos:

(438)

P: <lengua= "portugués"> pronto </lengua> <traducción= "ya está"/> / <e:/> Z / ya te hemos ayudado // <apelación> <f> H </apelación> </f> /// comió / <acelerado> <p> la prinsesa comió </p> </acelerado> / una mansana envenenada / y ahora tenéis aquí / una ayuda / <acelerado> el radical del verbo querer / en pretérito in / definido es </acelerado> /

Clase 3 (Línea 65)

(439)

P: <reprobación> por favor </reprobación> / C /

AV: <ruido= "hablan al mismo tiempo"/> /

P: a ver / <reprobación> yo no me entero / chicos </reprobación> /

Clase 10 (Líneas 335-337)

Las pausas relevantes suelen cumplir las funciones de marcar insistencia, indicar recapitulación, marcar una transición dentro de la clase, indicar la llamada de atención y marcar organización del tiempo que se ha de dedicar a cada sección de la clase. En nuestro caso, encontramos pausas relevantes destinadas a las siguientes funciones:

- Marcar el tiempo para que el alumno responda a la petición del docente, que se cumple en todas las clases analizadas de todos los niveles. Un ejemplo representativo de esta función es el de la clase 2 (ejemplo 440).

(440)

P: <reprobación> sí / ¿hasta esta hora? </reprobación> / entonces / MJ / <acelerado> ¿qué va a decir </acelerado> / <lento> qué va a decir </lento> tu tía? /// <f> ¿está MJ?</f> /// <p> ¿entonces? </p> /

MJ: <lento> ¿de parte de quien? </lento> /

P: de parte de quien / soy la profesora de español /// <p> ¿y después? </p> ///

Clase 2 (Líneas 59-61)

- Marcar la transición o el final de un momento de la clase o de una actividad, que se cumple en todas las sesiones analizadas. Así se advierte en la lección 12 (ejemplo 441), cuando la pausa señala la transición de una actividad a otra nueva.

(441)

P: que se ha confundido / no / no es aquí ¿no? / tengo que escribirlo en la pizarra / <p> mejor en esta pizarra / que vamos a necesitar aquí la tela / por eso <frase\_cortada/> </p>/ bueno / entonces / no / no está era lo que teníamos / y ahora con este anuncio tenemos /// no no es aquí / se ha confundido o se ha equivocado /// ¿sí? / bueno / ¿pasamos a lo siguiente <acelerado> a lo que tenéis ahí al ejercicio número tres</acelerado>? /// bueno siguiendo esto que estábamos viendo / lo de la estructura de una llamada telefónica <eeeh/> / tenemos ahí <e:/> otras formas de poder / <e:/> saludar despedirse / contestar al teléfono / preguntar por alguien <acelerado>o preguntar por la identidad de la persona que llama </acelerado> / ¿sí? / que también tenemos / esa estructura en esa primera conversación que hemos visto // ¿vale? / leemos ahí [...]

Clase 12 (Línea 165)

- Marcar insistencia sobre un contenido, para que el profesor se asegure de que los alumnos entienden lo que se está diciendo. Esta función, normalmente, está relacionada con la información básica o básica particular presentada por el docente y la encontramos en todas las sesiones analizadas, menos en la sesión 9 del nivel umbral. Un ejemplo es el de la clase 1 (ejemplo 442), cuando el profesor dicta el sumario, donde, además de la repetición y la disminución del ritmo, se hace uso de los silencios.

(442)

P: ¡bie <alargamiento/> n! // a ver // las lecciones de hoy // son las <p> núme <alargamiento/> ro <alargamiento/> </p> / es la número setenta y siete / <f> ¿verdad? </f> / ¿y el sumario? <f> ¿a ver? </f> / ¿estáis listos? /

AI: sí <alargamiento/> /

P: <p> C </p> / <pp> ¿estás? </pp> / <observación\_complementaria= “un alumno levanta la mano”/> ¿sí? /

AI: (?)

P: sí / <pp> escríbelo ahí </pp> // el sumario de hoy / <f> los/alimentos </f> // los alimentos// <p> estoy dictando el sumario / N </p> // <lento> los alimentos </lento> // y <alargamiento/> // <acelerado> repaso del verbo gustar </acelerado> / repaso // del verbo // gustar // <f> ¿ya está? </f> /

Clase 1 (Líneas 16-20)

- Marcar los lapsos de tiempo para que los alumnos copien lo que está en la pizarra, hagan actividades, ejercicios o para que el profesor pueda comprobar la asistencia a clase es muy habitual en todas las sesiones analizadas, excepto en las sesiones 9 y 10. Un ejemplo de esta función es el de la lección 7 (ejemplo 443), donde podemos ver cómo el docente da tiempo a los alumnos primero para que copien lo que está escrito en la pizarra y después para que hagan un ejercicio del libro.

(443)

P: sí / yo creo que <alargamiento/> / podéis copiar eso / porque va a salir en nuestra prueba / en nuestros contenidos / (lapsus= 02:34) / pues imaginar que está <alargamiento/> is en el aeropuerto /

AI: (?)

P: <p>no eso no </p> / y <alargamiento/> hay varias cosas que tenéis que haser / <acelerado> y es lo que tenéis ahí en el ejercicio u <alargamiento/> no </acelerado> / <f> qué haser cuando se está </f> / <p> en el aeropuerto </p> / <lento> ordena las siguientes </lento> opciones / <f> <acelerado> os digo que la primera es <acelerado/> </f> / ir al mostrador <p> < acelerado> de la compañía </acelerado> </p> // (lapso= 01:03 ) / pues <f> la primera es </f> ir al mostrador <lento> de la </lento> compañía / <f> la segunda </f> / B //

Clase 7 (Líneas 110-112)

- Marcar la llamada de atención sobre lo que se está diciendo o lo que se va a decir. Esta función la hallamos en todas las sesiones analizadas, menos en la sesión 6 y 9 del nivel umbral. Un ejemplo de este uso es el de la clase 7 (ejemplo 444), donde el docente repite, entre pausas, la respuesta del alumno mientras la escribe en la pizarra para, posteriormente, preguntar a los estudiantes la forma verbal utilizada en la frase escrita.

(444)

AF: cuando / llegemos al aeropuerto / cogemos un taxi para pasear /

P: <lento> cuando // llegemos // al aeropuerto // cogemos // un taxi // para pasear / </lento>/  
¿en qué tiempo está / esta forma verbal? /

AI: presente del subjuntivo /

Clase 7 (Líneas 235-237)

- Marcar el tiempo que el docente da al alumno para que pueda entender lo que se está exponiendo y, al mismo tiempo, asegurarse de que los estudiantes entienden lo que se dice. Esta función está presente en todas las sesiones analizadas, menos en la 5 del nivel inicial, en las 7 y 9 del umbral y en la 11 del nivel avanzado. Un ejemplo de esta función se puede observar en la clase 2 (ejemplo 445), cuando la profesora usa las pausas para que el alumno pueda entender lo que está diciendo y sea capaz de contestar correctamente a la pregunta que le va a hacer.

(445)

P: ¿qué decimos en cada caso? / si está la persona ahí / si puede contestar / <f> ¿qué decimos? </f> // J / ¿qué decimos? // yo te llamo / a tu casa // me contesta tu madre // tú estás ahí / ¿qué me dice tu madre? /// pregunto / ¿está / está J? / y tu madre me dice <frase\_cortada/> //

J: ¿está? /

Clase 2 (Líneas 39-40)

- Marcar la llamada de atención a alguna respuesta equivocada es una función menos frecuente que las anteriores, pero se puede hallar en el nivel inicial en las clases 1, 2, 3 y 5 y en el nivel umbral en las transcripciones 7 y 10.

(446)

P: sí / y <acelerado> normalmente </acelerado> los que están abajo / en la parte más ancha / <acelerado> son los que debemos consumir ¿menos o más? </acelerado> /

AV: más /

AV: menos /

P: <reprobación> más </reprobación> //

AV: <risas= "todos"/>

P: <reprobación> <f> <ay/> <ay/> <ay/> </f> / ese nivel de ciencias / ¿dónde está / B? </reprobación> // má <alargamiento/> s ¿vale? / <f> cuanto más subimos </f> <observación\_complementaria="el profesor dibuja una pirámide en el aire desde la base hacia arriba"/> ¿sí? / más estrecho queda / ¿sí? / y entonces / menos comemos la parte / <frase\_cortada/> las cosas que están ahí arriba / <p> ¿vale? </p> /bueno / <p> vais a intentar hacer / <acelerado> el crucigrama que tenéis ahí </acelerado> / ¿sí? </p> / lo vais a intentar <acelerado> solo las palabras que conocéis </acelerado> // <pp> las otras las digo yo </pp> /// [...]

Clase 1 (Líneas 113-118)

#### 6.4.2. LA QUINÉSICA

En el análisis de la quinésica en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, nos ceñimos a lo expuesto en el capítulo cuarto de esta tesis (apartado 4.4.2.). Así pues, entendemos la quinésica como un sistema de comunicación no verbal cuyos componentes están relacionados con movimientos o posiciones de base psicomuscular, es decir, gestos, posturas y maneras.

Para el análisis de los componentes a los que acabamos de aludir, nos basamos, principalmente, en las propuestas de Poyatos (1994a) y de Cestero (2004: 602, 2006: 62-63) y establecemos la distinción, dentro de la quinésica, entre los gestos y las posturas y maneras. De este modo, dividimos este apartado en otros dos donde, en un primer momento, tratamos los aspectos que tienen que ver con los gestos y, en un segundo momento, nos referimos a las posturas y las maneras.

##### 6.4.2.1. LOS GESTOS

Siguiendo la definición de Richards, Platt y Platt (1997: 184) y de Cestero (2006: 62) sobre los gestos y atendiendo a las consideraciones de Forgas y Herrera (2001: 271 y ss.) sobre las funciones que estos desempeñan<sup>196</sup>, en este apartado analizamos los gestos realizados por el docente portugués de E/LE atendiendo, por un lado, a la reacción muscular y, por otro, a su función.

Así, para nuestro análisis del corpus, según la reacción muscular, distinguimos entre los movimientos musculares o gestos faciales (ojos o mirada, boca, cejas y nariz) y los gestos corporales (cabeza, manos y dedos, brazos, tronco y hombros y piernas y pies).

Según sea la función que desempeñan los gestos en el discurso oral del docente, distinguimos entre gestos asemánticos, que tienen que ver con las necesidades físicas o psíquicas del interlocutor (batutas, adaptadores, marcadiscurso, reguladores de turno, reactivos o retroactivos), y los gestos semánticos, que están relacionados con el mensaje

---

<sup>196</sup> Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.4.2, donde los gestos son definidos como los movimientos musculares, básicamente del cuerpo y del rostro, que comunican un significado asociado normalmente a efectos psicológicos o emocionales. Además, en el apartado referido explicamos las categorías con las que trabajamos y apuntamos la diferencia que hacen Forgas y Herrera (2001) entre la gestualidad asemántica y la gestualidad semántica.

que se transmite y lo acompañan o sustituyen (emblemas, ilustradores, enfatizadores y puntualizadores).

### Gestos faciales

Los gestos faciales, hallados en el análisis del DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria, se realizan con los ojos, las cejas y la boca, y se trata de los siguientes:

SÍMBOLO	VALOR/FUNCIÓN
	Admirarse o sorprenderse abriendo los ojos.
	Admirarse o sorprenderse, con las cejas levantadas.
	Admirarse o sorprenderse, levantando las cejas y abriendo los ojos.
	Buscar a alguien o algo moviendo los con los ojos en varias direcciones.
↔	Dirigirse a varios alumnos paseando los ojos en distintas direcciones.
⊜	Dirigirse frontalmente a los alumnos o leer la pizarra o lo que está en el ordenador, con los ojos fijos en una dirección específica.
⊜ = "P-A	Dirigirse frontalmente a un alumno, con los ojos fijos en la dirección profesor - alumno.
⊜ = "AI-P	Dirigirse frontalmente al profesor, con los ojos fijos en la dirección alumno - profesor.
	Reprobar, enfadándose con las cejas fruncidas.
ó	Expresar la evidencia de lo que se está diciendo, con la mirar frontal y con los ojos fijos hacia arriba y hacia la derecha, sin levantar la cabeza.
o	Mirar la ficha, el cuaderno o el libro frontalmente con los ojos fijos hacia abajo y al frente, sin agachar la cabeza.
	Reprobar, poniéndose serio con las cejas fruncidas.
ò	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con los ojos fijos hacia arriba y hacia la izquierda, sin levantar la cabeza.
•o	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con los ojos fijos hacia la izquierda, sin mover la cabeza
	Reforzar y enfatizar el significado de lo que se expresa, atenuar el efecto negativo de alguna situación, crear empatía, sonriendo, con la comisura de los labios curvada hacia arriba.

**Tabla 32.-** Gestos del docente realizados con los ojos o la mirada y las cejas



Los gestos con los ojos en los que el docente hace preguntas generales o da información dirigida a toda la clase están presentes en todas las sesiones analizadas y se realizan dirigiendo la mirada a los alumnos, paseando los ojos en varias direcciones o mirando frontalmente a los alumnos con los ojos fijos. También, en todas las sesiones, cuando el profesor se dirige a algún alumno en particular mira frontalmente, con los ojos fijos, en la dirección profesor - alumno.

La mirada frontal del docente dirigida específicamente hacia la pizarra la encontramos en ocho sesiones, cuatro en el nivel inicial (clases 2, 3, 4, 5), cuatro en el umbral (clases 6, 7, 8, 10) y dos en el avanzado (clases 12, 13). Solo hallamos un caso en que el profesor mira a su bolso (clase 7) o al ordenador (clase 10). Cuando el profesor mira a la pizarra y habla al mismo tiempo es para leer lo que está escrito en ella, como ocurre en el caso de la clase 3 (ejemplo 447), cuando se corrige el sumario.

(447)

((☹ = “a la pizarra”)) /

P: <f>sin tilde </f> / e <alargamiento/> so / vale /

D: (()) /

((☹ = “a la pizarra”)) /

P: <admiración> <f> ¿la sándia? </admiración> </f> /

AV: <risas/> /

D: (()) /

((☹ = “a la pizarra”)) /

/ ((φ)) ///

P: <p> sandí <alargamiento/> a / muy bie <alargamiento/> n </p> /// ¿el? /


(()) /

AI: limon /

((☹ = “a la pizarra”)) /

P: <f>¿li // mon? o ¿limón? </f>/

((☹ = “AI -P”)) /

AI: limón / (()) /

((☹ = “a la pizarra”)) /

((φ)) /

P: <p>e <alargamiento/> so bien </p> / [...]

Clase 3 (Líneas 17-26)

El gesto con los ojos mirando a varios alumnos y buscando a alguien en concreto, moviendo los ojos en varias direcciones, aparece en siete sesiones, tres en el nivel inicial (clases 1, 3, 4), dos en el umbral (clases 6, 7) y dos en el avanzado (clases 11 y 12). Este gesto se hace cuando el docente quiere que algún alumno determinado responda a sus preguntas o peticiones, de manera que la mirada hacia el alumno elegido refuerza o indica la selección. Así sucede en el ejemplo 447 de la sesión 11, cuando el profesor pide a los alumnos que le den una solución a una frase del ejercicio que se está haciendo en clase y, para ello, pregunta «¿quién puede quien puede proponer una solución?», al mismo tiempo que mira a varios alumnos para que respondan. Como estos no responden vuelve a hacer la petición directamente a un estudiante en particular.

(448)

P: [...]

((☹)) / / ((☹)) / /  
((↔↗)) / / ((↔↗)) / /

a la derecha / (lapso= 01:04)/<f> a ver ¿podemos? </f> /¿está? /¿sí? ¿no?/(lapso= 00:14)/

((☹)) ///

((↔↗)) ///

a ver / <f> primera frase </f> ¿quién puede quien puede proponer una una solución? ///

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

((☹)) /

((↔↗)) /

P: ¿quién empieza? ¿quién? ¿quién? ¿quién? ¿quién? D /

Clase 11 (Líneas 69-71)

La mirada frontal con los ojos fijos hacia abajo y al frente, sin agachar la cabeza, así como la mirada frontal con los ojos fijos hacia arriba y hacia la derecha, sin levantar la cabeza o hacia la izquierda, y el gesto mirando frontalmente con los ojos fijos hacia la izquierda, sin mover la cabeza no son muy habituales, pues aparecen en pocas sesiones entre una y tres veces.

Cuando el docente dirige la mirada frontal con los ojos fijos hacia abajo y al frente lo hace para mirar la ficha, el cuaderno o el libro que tiene en sus manos (clases 7, 8, 9), como se puede ver en el ejemplo 449 de la clase 8:

(449)

P: bueno / a ver / estas aquí son formas <e:/> de practicar este tipo de situaciones / ahora

((⊖)) / ((⊙))  
((👉)) / ((📖))

yo quería pedir / a / a dos voluntarios / para intentar hacer el diálogo <acelerado> uno de

((⊙)) / ((👉))  
((📖)) /

ellos que hemos escuchado ahora mismo /pero aquí con el manual </acelerado>/ vamos a

((👉))

hacer una<alargamiento/> lectura / un poquito más descriptiva de esa situación / estamos

((👉))

/ ((👉))

en la página siento sesenta y cinco / yo voy a necesitar de un recepcionista y de / un

/ ((⊖ = "P-AI")) / ((⊖ = "P-AI")) / ((⊖ = "P-AI")) /  
((👉)) / ((👉)) / ((👉)) /

cliente / F eres el recepcionista y / G el cliente / tenéis que venir aquí / delante /

Clase 8 (Línea 279)

La mirada frontal con los ojos fijos hacia arriba y hacia la derecha, sin levantar la cabeza, únicamente la encontramos una vez en la sesión 5 y dos veces en las sesiones 7 y 8. En todos los casos este gesto expresa la evidencia de lo que se está diciendo, como se puede ver en el ejemplo 450.

(450)

AV: venid /

((ó)) / ((👉))  
((σ)) /

P: venid / claro / <p> <lengua= "portugués"> coloquem por baixo / por baixo do tu

((👉))

coloquem vosotros </lengua> <traducción= "ponedlo bajo / bajo del tú poned vosotros"/>

/ ((👉)) /

</p> / venir venid / tener /

Clase 5 (Líneas 236-237)

La mirada con los ojos fijos hacia arriba y hacia la izquierda, sin levantar la cabeza, la encontramos en la clase 8 y 9 (ejemplo 451) y el gesto mirando frontalmente con los ojos fijos hacia la izquierda, sin mover la cabeza, se halla en la clase 12

(ejemplo 452). Estos gestos refuerzan y acompañan el significado de lo que expresa verbalmente el docente y su uso es muy poco común, pues solo aparecen una vez en cada una de las sesiones indicadas.

(451)

((ò )) / ((ð = "P-AI")) / ((⌘))  
((ð)) / / ((☹️)) /  
((👩 ))

P: anda ya / qué bien / eso de Cristiano lo dejaremos / el Messi el Messi / a ver <f> ¿quién

((⌘)) /

((👩 )) /

va a ver el partido hoy de Portugal? </f> /

Clase 9 (Línea 49)

(452)

P: [...]

((👩 = "repartiendo unas fotocopias entre los alumnos"))

¿sí? // bueno gracias N /// ¿sí? / bueno ahora /// seguimos ¿no? // <pp> rápidamente lo

/ ((⌘))

/ ((↔↔))

podemos / poner ahí / derechito </pp> / ¿quién me ayuda? anda / para que no sea solo yo /

/ ((⌘))

/ ((☞ = "a la pizarra"))

¿quién sale aquí <alargamiento> ? / no a la pizarra / pero al ordenador a poner ahí el

/ ((ð = "P-AI")) /// ((•o)) // ((⌘))

/ ((↔↔)) /// ((↔↔)) // ((↔↔)) /

/ ((φ)) /// // ((⊖)) / ((σ))

orden que hicimos oral / ¿sí C? / solo C /// ¿siempre los mismos? // ¿otros? / ánimos

((⌘))

((↔↔))

/

ánimos / <acelerado> <p> bueno C que fue la primera y entonces si son siempre los

((⌘)) /

((↔↔)) / ((↔↔)) /

// ((φ)) /

mismos // pues me aprovecho / la que se // ofreció primero ¿no? </acelerado> </p> /

Clase 12 (Línea 106)

El gesto de abrir considerablemente los ojos para expresar admiración o sorpresa tampoco es muy usual, pues solo lo encontramos en las clases 1 y 2 del nivel inicial. Ahora bien, para expresar sorpresa o admiración es más habitual la expresión que se hace levantando las cejas. La admiración levantando las cejas, así como la admiración levantando las cejas y abriendo los ojos o solo abriendo los ojos suele aparecer cuando en el campo tonal de la voz se produce la admiración (ejemplo 453). A su vez, el ponerse serio con las cejas fruncidas (clases 1, 2, 3, 5, 6 y 10) va acompañado del recurso a la tonalidad de reprobación (ejemplo 454).

(453)

B: me gusta el quecho /

((😊)) /

((☹ = "P-AI)) /

((!)) /

P: <admiración> <f> ¿el qué? </admiración> </f> /

Clase 1 (Líneas 460-461)

(454)

((⊖)) /

((↔↔↔)) /

((😊)) /

P: <reprobación> por favor </reprobación> / C /

AV: <ruido= "hablan al mismo tiempo"/> /

((⊖)) /

((👤)) /

/ ((😊)) /

P: a ver / <reprobación> yo no me entero / chicos </reprobación> /

Clase 10 (Líneas 335-337)

El enfado del docente expresado con las cejas fruncidas (clases 1 y 2) aparece en las sesiones del corpus cuando existe una reprobación (ejemplo 455).

(455)

((☹ = "P-AI")) /  
/ ((👉)) /

P: estoy duchándome / bueno / te estás duchando / no puedes contestar / ¿verdad? /

((☹ = "P-AI"))

((😞))

<observación\_complementaria= "entra varios alumno"/> <reprobación> <f> pero ¿qué

((☹ = "P-AI")) /

((😞)) /

pasa hoy? /¿puedo saberlo? </f> </reprobación> /

Clase 2 (Línea 57)

El gesto realizado con la comisura de los labios curvada hacia arriba, sonriendo, lo encontramos en todas las clases analizadas, excepto en la 6. Normalmente, la sonrisa se usa en el saludo (clase 1, 5 y 9) (ejemplo 456) o la despedida (clases 12 y 13) (ejemplo 457); para enfatizar algún error cometido por el alumno, al mismo tiempo que se atenúa un posible efecto negativo de alguna situación creada en clase (clases 1 y 12) (ejemplo 458); para reforzar el significado de lo que se está diciendo (clases 5 y 11) (ejemplo 459), o como una forma de crear empatía con el alumno, por ejemplo, al confirmar su respuesta (clases 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12 y 13) (ejemplo 460). Algunos ejemplos de estas funciones, ordenados según acabamos de mencionar cada función, son los siguientes:

(456)

((☺))

((😊)) // ((😊)) / ((👉.👉)) / ((👉)) / ((👉))

P: a ver // niños / os presento / a mi profesora / Marisa / <f> de </f> / la Universidad

((☺)) /

/

<f> de </f> Coímbra <alargamiento/> / [...].

Clase 9 (Línea 1)

(457)

((🇪🇺)) /

P: [...] / no so olvidéis por favor / chicos / no os olvidéis /

((⌘)) /

((↔)) / ((👉)) /

/ ((😊)) /

que / nuestra clase que sería mañana será el viernes / besitos /

Clase 12 (Línea 288)

(458)

((⌘))

((↔))

P: bueno / bien / <e:/> / vamos a ver / hubo un problema con las fotocopias / ¿sí? / que

((⌘))

((↔)) / ((↔)) /

/ ((😞)) /

tenía preparadas / para el día de hoy / <p> <acelerado> no sé si habéis visto </p> / sí / que

((⌘)) /

((↔)) /

B fue a cogerlas y luego no estaban / [...].

Clase 12 (Línea 30)

(459)

((⌘))

((↔))

P: molar / coloquialmente / <acelerado> una de esas palabras que le gusta mucho a

((⌘))

((↔)) / ((☞ = "a su cara"))

<alargamiento/> Manolito Gafotas</acelerado> / esto me mola / y la cara que se pone C

((⌘)) /

/ ((😊)) / ((😊)) /

es esta / esto me mola / no ésta / por lo tanto / [...]

Clase 11 (Línea 115)

(460)

AV: <risas/> /

((☹ = "P-AI")) /

/ ((☹)) / ((☹)) /

((😊)) /

P: <risas/> / bien / A /

Clase 8 (Líneas 85-86)

Gestos corporales

Los gestos o movimientos corporales encontrados en el análisis del corpus se hacen con la cabeza, las manos y dedos, los brazos, el tronco y los hombros.

A continuación, presentamos una tabla donde resumimos los gestos realizados con la cabeza.

SÍMBOLO	VALOR/FUNCIÓN
$\phi$	Acompañar y enfatizar lo que se expresa, con la cabeza recta hacia abajo.
$\sigma$	Acompañar y enfatizar lo que se expresa y llamar la atención a lo que se enuncia, con la cabeza ladeada hacia la derecha.
$\delta$	Acompañar y enfatizar lo que se expresa y llamar la atención a lo que se enuncia, con la cabeza ladeada hacia la izquierda.
$\hat{\phi}$	Acompañar y enfatizar lo que se expresa y llamar la atención a lo que se enuncia, con la cabeza recta y hacia delante.
$\phi$	Afirmar o acompañar el significado lo que se expresa y reforzar la afirmación o el asentimiento, con la cabeza ladeada, moviéndola de arriba abajo.
$\phi''$	Afirmar o acompañar lo que se expresa y reforzar la afirmación o el asentimiento, con la cabeza ladeada, moviéndola de arriba abajo varias veces.
$\phi$	Afirmar o acompañar lo que se expresa y reforzar la afirmación o el asentimiento, con la cabeza recta moviéndola de arriba abajo.
$\phi''$	Afirmar o acompañar lo que se expresa y reforzar la afirmación o el asentimiento, con la cabeza recta moviéndola de arriba abajo varias veces.
$\ominus$	Negar, acompañar o reforzar lo que se expresa, con la cabeza ladeada, moviéndola horizontalmente hacia la derecha y la izquierda.
$\ominus''$	Negar, acompañar o reforzar lo que se expresa, con la cabeza ladeada, moviéndola horizontalmente hacia la derecha y la izquierda varias veces.
$\ominus$	Negar, acompañar o reforzar lo que se expresa, con la cabeza recta, moviéndola horizontalmente hacia la derecha y la izquierda.
$\ominus''$	Negar, acompañar o reforzar lo que se expresa, con la cabeza recta, moviéndola horizontalmente, hacia la derecha y la izquierda varias veces.
$\phi$	Reforzar, asentir o acompañar lo que se expresa, con la cabeza ladeada hacia arriba.
$\Phi$	Reforzar, asentir o acompañar lo que se expresa, con la cabeza recta hacia arriba.

**Tabla 33.-** Gestos del docente realizados con la cabeza




El movimiento de arriba abajo con la cabeza recta es muy común, puesto que aparece en todas las sesiones analizadas, así como también es frecuente el mismo movimiento repetido varias veces, que lo encontramos en todas las sesiones, menos en la 5. Del mismo modo, son frecuentes, pero en menor medida que los dos movimientos anteriores, los que se hacen con la cabeza ladeada hacia un lado ( $\phi$ ). Así, el movimiento de arriba abajo con la cabeza ladeada se halla en todas las clases, menos en cinco (2, 3, 4, 9 y 11), y el mismo movimiento repetido varias veces solo se encuentra en las sesiones 7, 10 y 12. En general, la frecuencia de estos movimientos se repite un mínimo de 7 veces por sesión hasta un máximo de 40.

Cuando el docente mueve la cabeza de las cuatro maneras que acabamos de describir, lo hace para afirmar o acompañar el significado de lo que dice y reforzar la afirmación o el asentimiento, aunque también puede simplemente afirmar, sin tener que recurrir a la comunicación verbal, como podemos ver en el siguiente ejemplo de la sesión 8.

(461)

(( $\theta$  = “AI -P”)) /

E: <lengua= “portugués”> mergulho </lengua> <traducción= “buceo”/> /

(() / (( $\alpha$ )) /  
/ (( $\varnothing$ )) /

P: (( $\phi$ )) /// pero / quisás coja la mochila / y <alargamiento/> ¿qué? / [...]

Clase 8 (Líneas 144-145)

En el resto de casos analizados, la afirmación o asentimiento acompaña, reforzando, a lo que expresa el docente, a las repeticiones de lo que el alumno acaba de decir o a las expresiones “muy bien”, “claro”, “eso, bien”, “perfecto”, “correcto”, “sí” o “también”. En el ejemplo 462 de la clase 10, que presentamos a continuación, podemos observar el movimiento de cabeza afirmativo cuando el docente asiente a lo que dice el alumno con un “sí” y, a su vez, mueve la cabeza de arriba abajo. Después sigue hablando y moviendo la cabeza repetidamente, acompañando y reforzando la idea que está expresando (“va a tener problemas un poco más gordos”). Por último, el profesor asiente, al mismo tiempo que repite lo que acaba de decir el alumno (“oyendo música muy alta”).

(462)

((⊖ = "AI -P")) /

AI: tiene los pulmones / <p> negros </p> /

((⊖)) /

((⊖)) / ((⊖)) /

((↔↔)) / ((↔↔)) /

((😊)) /

P: sí / <p> va a tener problemas / <hm="asentimiento"> / un poco más gordos </p> /

((⊖ = "P-AI")) /

((⊖ = "a la pizarra")) // ((↔↔)) /

a ver / la imagen de A // este chico / ¿qué está haciendo? /

((⊖ = "AI -P")) /

A: oyendo música / <p> muy alta </p> /

((⊖ = "P-AI")) /

((⊖)) / ((↔↔)) /

((⊖)) /

P: <p> está oyendo música </p> / <pp> muy alta </pp> / sí señora / [...]

Clase 10 (Líneas 60-63)

El gesto con un movimiento horizontal de la cabeza de derecha a izquierda, suele estar presente en la mayor parte de las sesiones analizadas. Así, en todas las clases, menos en las 11 y 13, el gesto descrito se hace moviendo la cabeza una única vez, mientras que este gesto repetido varias veces lo hallamos en todas las sesiones menos en la 1, 2, 4 y 6. Este último gesto repetido, pero con la cabeza inclinada o ladeada, no lo encontramos únicamente en tres de las clases analizadas (clases 5, 7 y 11). La frecuencia en la que aparecen los gestos descritos en cada una de las sesiones es de un mínimo de una vez y un máximo de siete.

En todos los casos estudiados, cuando se mueve la cabeza horizontalmente de derecha a izquierda, ya sea estando recta o ladeada, se hace para acompañar - reforzando- lo que expresa el docente, siempre en enunciados negativos, o para negar, como podemos ver en el siguiente ejemplo de la clase 3.

(463)

((⊖ = "AI -P")) / ((⊖ = "AI -P"))  
((😊)) / ((⊖)) / ((⊖))  
P: ((⊖)) / no <alargamiento/> / <acelerado> ¿cuál es el radical del verbo tener A  
((⊖ = "P-AI")) /  
/  
</acelerado>? / en pretérito indefinido /  
((⊖ = "AI -P"))/  
A: ti /  
/ ((⊖)) / ((⊖)) /  
/ ((↵)) /  
P: ((⊖)) / no <alargamiento/> / <f> estamos hablando de / indefinido </f> /

Clase 3 (Líneas 94-96)

El movimiento de la cabeza recta hacia arriba (⊖) también es frecuente, ya que se localiza en todas las sesiones analizadas, menos en la 6 y en la 13. Este gesto con la cabeza ladeada lo hallamos en la clase 8. La frecuencia en que se presenta el primer movimiento es de 1 a 7 veces por sesión, mientras que el segundo solo aparece una vez. Los usos del docente de este gesto son los de reforzar y acompañar lo que expresa y, en ocasiones, asentir sin recurrir a la comunicación verbal, como podemos observar en el ejemplo 464, donde el movimiento de cabeza acompaña a "bien" y donde con este movimiento, junto con la mirada frontal al alumno, el docente solicita la participación del discente.

(464)

((⊖)) /  
P: bien CR /  
((😊)) /  
CR: (?) /  
((⊖ = "P-AI")) /  
((/)) /  
P: bien S /  
((😊)) /  
S: no no no está ¿de parte de quién? /  
((⊖ = "P-AI")) /  
P: ((⊖)) /

Clase 12 (Líneas 38-42)

La posición de la cabeza recta y hacia delante la encontramos en todas las sesiones del corpus, menos en tres de ellas (clases 3, 11 y 12), con una frecuencia de aparición en cada sesión de una a ocho veces. Este gesto acompaña y enfatiza lo que dice el profesor, llamando la atención del alumno a lo que se enuncia, y es habitual su uso cuando el docente no ha oído lo que el alumno ha dicho. Así ocurre, por ejemplo, en la sesión 1 (ejemplo 465), cuando el docente no ha oído lo que ha dicho el alumno y acompaña su enunciado interrogativo, que indica el lugar hasta dónde ha podido entender, adelantado la cabeza y, al mismo tiempo, ladeando el cuerpo en dirección al discente.

(465)

C: me gusta / el pescado // me gus <palabra\_cortada/> / me gusta el agua // me gusta los

/

helados /

((👤)) /

((/)) /

((👤)) /

P: ¿me <alargamiento/> /?/

((👤)) // ((👤)) /

C: me gustan los helados // me gusta el arroz /

Clase 1 (Líneas 348-350)

El gesto de la cabeza ladeada hacia la izquierda o hacia la derecha aparece en las mismas situaciones descritas para el movimiento anterior, esto es, para acompañar y enfatizar lo que dice el profesor y para indicar que el docente no ha oído lo que el alumno ha dicho. Ladear la cabeza hacia la izquierda es más frecuente que ladearla hacia la derecha, pues en el primer caso el gesto no se localiza en cuatro sesiones del corpus (clases 4, 10, 11 y 12) y en el segundo en seis (1, 3, 4, 6, 11 y 13). Un ejemplo donde encontramos estos movimientos es el siguiente:

(466)

((⌘))


(()

(( ⚡ ))

/ ((σ)) /

P: es decir / entonces tenemos una situación más formal ¿cuándo? / ¿cuándo conocemos /

((⌘)) /

(() /

(( ⚡ )) /

((ð)) /

o no conocemos? /

AV: no conocemos /

((⌘))

(()

(( ⚡ ))

/ ((σ)) / ((ð)) /

P: entonces informal cuando conocemos / puede ser un amigo / una persona cercana /

((⌘)) /

(() /

(( ⚡ )) /

más o menos eso / ¿tenemos eso aquí? /

Clase 8 (Líneas 250-252)

El gesto que realiza el docente con la cabeza recta inclinada hacia abajo es habitual en todas las sesiones del corpus analizadas, excepto en la 9, y se asocia al hecho de leer o mirar el libro o la ficha de trabajo que tiene en sus manos. No obstante, también se usa acompañando y enfatizando el discurso del docente o expresiones como “bueno”, “perfecto” o “muy bien”, como podemos ver en el siguiente ejemplo de la sesión 1.

(467)

((φ)) /

P: bueno / entonces / dilo ahora normalmente /

((ϑ = "AI-P)) /

N: me gusta / un helado /

((↔↔)) /

((φ)) /

P: perfecto /

/ ((☹)) /

N: me gusta / la laranja /

((😞)) /

((↑)) /

P: <admiración> ¿la qué? </admiración>/

((☹)) /

((😞)) /

N: naranja /

((φ")) /

P: naranja / muy bien /

/ ((☹)) /

N: y / me gusta / la leche /

/ ((φ)) //







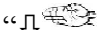





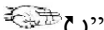






/ ((ϑ = "P-AI)) //









((↔↔)) //

P: la leche / muy bien / ahora / A / ¿quieres venir? //

Clase 1 (Líneas 416-424)

Los gestos con las manos, con los dedos y con los brazos son más frecuentes que los realizados con la cabeza. Entre los primeros, en el análisis del corpus, se destacan los que presentamos en la siguiente tabla:

SÍMBOLO	VALOR/FUNCIÓN
	Acompañar lo que se expresa e indicar que el alumno debe escribir o apuntar algo en el cuaderno o en el libro. Gesto de escribir con la mano derecha.
	Acompañar lo que se expresa, subiéndose las mangas de la camisa con la mano derecha o izquierda.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o indicar el desarrollo de una acción, con las manos en el centro haciendo un movimiento circular.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o indicar la puntualidad de una acción, con las manos en posición frontal.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o indicar opciones, con la mano derecha haciendo un movimiento ascendente.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o indicar opciones, con la mano derecha haciendo un movimiento descendente.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o indicar opciones, con la mano derecha palmoteando varias veces en el aire y haciendo un movimiento descendente.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o indicar opciones, con la mano izquierda palmoteando varias veces en el aire y haciendo un movimiento ascendente.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o pedir silencio, con la palma de la mano derecha extendida en posición frontal
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente o pedir silencio, con la palma de la mano derecha extendida en posición frontal palmoteando varias veces en el aire.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o pedir silencio, con la palma de la mano izquierda extendida en posición frontal.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o pedir silencio, con la palma de una mano izquierda extendida en posición frontal palmoteando varias veces en el aire.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente o transmitir la idea de repetición o del adverbio temporal “antes”, “luego” o “después”, con la rotación de la muñeca de dentro hacia fuera haciendo un movimiento circular, repitiéndolo varias veces
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o transmitir la idea de repetición o de “luego” o “después”, con la rotación de la muñeca de dentro hacia fuera haciendo un movimiento circular.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o transmitir la idea de repetición o de “luego” o “después”, con la rotación de la muñeca de fuera hacia dentro haciendo un movimiento circular.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa o transmitir la idea de repetición o de “luego” o “después”, con la rotación de la muñeca de fuera hacia dentro haciendo un movimiento circular, repitiéndolo varias veces.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa y acentuar el valor del significado de lo expuesto por el profesor, con la palma de la mano extendida hacia afuera.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa y acentuar el valor del significado de lo expuesto por el profesor, con la palma de la mano extendida hacia afuera dando tres golpes en el aire de izquierda a derecha.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa y acentuar el valor del significado de lo expuesto por el profesor, con la palma de la mano extendida hacia afuera, moviéndola de derecha a izquierda.

	Acompañar y reforzar lo que se expresa y acentuar el valor del significado de lo expuesto por el profesor, con la palma de la mano extendida hacia afuera, moviéndola varias veces.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa y acentuar el valor del significado de lo expuesto por el profesor, con las palmas de las manos extendidas en posición frontal a la altura del pecho, moviéndolas varias veces.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa y acentuar el valor del significado de lo expuesto por el profesor, con las palmas de las manos extendidas en posición frontal juntándolas en el centro haciendo un movimiento circular.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa y acentuar el valor del significado de lo expuesto por el profesor, con las palmas de las manos extendidas en posición frontal la altura del pecho.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa, con la mano izquierda haciendo un movimiento ascendente.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa, con la palma de la mano derecha extendida en posición frontal haciendo un movimiento circular en el aire.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa, reforzar el significado de acciones relacionadas con el entendimiento o las acciones de recordar, repasar o acordarse, con la mano derecha tocando en la cabeza.
	Acompañar y reforzar lo que se expresa, reforzar el significado de acciones como pensar, con la mano derecha tocándose o acariciándose la barbilla.
	Avisar al alumno y reforzar lo que expresa el docente, juntando las dos manos y dando una palmada.
	Expresar evidencia de lo que se está diciendo, con las palmas de las manos extendidas hacia afuera dibujando un semicírculo en el aire.
	Expresar evidencia de lo que se está diciendo, con las palmas de las manos extendidas hacia afuera, moviéndolas varias veces.
	Expresar evidencia de lo que se está diciendo, con las palmas de las manos extendidas hacia fuera.
	Indicar altura o tamaño, con la mano izquierda levantada para indicar un movimiento ascendente, altura o tamaño.
	Indicar largura, tamaño o amplitud, con las palmas de las manos separadas en posición frontal haciendo un movimiento desde el centro hacia afuera.
	Pensar, esperar la respuesta de los alumnos o expresar duda y transmitirla al alumno, con la palma de la mano derecha debajo de la barbilla.
	Pensar, esperar la respuesta de los alumnos o expresar duda y transmitirla al alumno, con el puño de la mano derecha cerrado debajo de la barbilla.
	Señalar elementos o a los interlocutores a los que se refiere el docente, con la palma de la mano derecha extendida en dirección de fuera hacia dentro haciendo un movimiento rotatorio de la muñeca y cerrando la mano al mismo tiempo.



**Tabla 34.-** Gestos del docente realizados con las manos

El gesto de escribir con la mano derecha aparece una única vez en la mayoría de las sesiones estudiadas (clases 1, 2, 6, 7, 11 y 13) y siempre acompaña a lo que expresa el docente, menos en el caso de la sesión 6 (ejemplo 468), donde el gesto no aparece



junto con otras realizaciones verbales. Este gesto se usa para indicar al alumno que debe escribir o apuntar algo en el cuaderno o en el libro.



(468)

((⊖ = “AI -P”)) /  
A: po <palabra\_cortada> / puedo /  
((⊖ = “P-AI”)) /  
/ ((  )) / ((  )) /  
P: ((~~⊖~~)) / entonces / tienes que explicar ahora qué es eso / en español /

Clase 6 (Líneas 106-107)

El gesto con la mano derecha o izquierda haciendo un movimiento ascendente no es muy frecuente y se utiliza acompañando y reforzando el significado de lo que el docente expresa. La mano derecha en un movimiento ascendente la encontramos una vez en las sesiones 5, 6 y 7; el mismo movimiento descendente lo encontramos entre una y cuatro veces en las sesiones 3, 4, 6, 8, 10, 11 y 12. Estos gestos se suelen usar para señalar opciones (ejemplo 469) o para reforzar el valor de elementos demostrativos como “esto” o “aquí”.

(469)

AI1: sí <alargamiento/> /  
((⊖)) /  
(( )) / (( )) /

P en las cuevas hay estalactitas /y estalagmitas / <p> a veces / en algunas cuevas </p> /

Clase 6 (Líneas 294-295)

Otros gestos realizados con la mano derecha son los de tocarse o rascarse la cabeza y tocarse o acariciarse la barbilla. En ambos casos se refuerza el significado de lo que se expresa y el docente se toca o se rasca la cabeza (ejemplo 470) cuando se refiere a acciones relacionadas con el entendimiento o aparece aludiendo a verbos como recordar, repasar o acordarse (clases 1, 6 y 13) y se toca o acaricia la barbilla cuando está pensado (ejemplo 471).

(470)

((☹)) / ((😬)) / ((☹))  
 P: muy bie <alargamiento/> n / sí / <f> a ver </f> / vamos intentar ahora / ver /  
 / ((😬)) / ((☹)) /  
 las propuestas que tenéis / <e:/> / para mí / ¿vale? / en el número uno / ¿qué tenemos? /  
 Clase 1 (Línea 138)

(471)

P: [...]  
 ((☹)) / ((☹))  
 / ((↑)) / ((φ))  
 /  
 como estáis viajando de / en avión / y estáis casi llegando </f> / a vuestro destino /  
 ((☹)) / ((☹ = "P-AI")) /  
 ((φ)) / ((😬)) /  
 ((↑)) /  
 empesáis a <alargamiento/> a pensar en algo / J cuando estabas casi llegando a París /  
 Clase 7 (Línea 222)

La mano izquierda con un movimiento ascendente aparece, entre una y dos veces, en las sesiones 6, 12 y 13, sin embargo no encontramos este gesto descendente, y se usa en las mismas condiciones que en el mismo gesto hecho con la mano derecha, esto es, para reforzar el valor de elementos demostrativos y acompañar lo que expresa el docente (ejemplo 472).

(472)

((☹)) / ((☹))  
 ((☹)) / ((☹ ↑)) /  
 ((φ)) /  
 P: defensora / de la ecología/ muy bien / tenéis que hablar más / fuerte / ¿y? / [...]  
 Clase 13 (Línea 49)

La mano izquierda levantada marcando un movimiento ascendente, que indica altura o tamaño, se localiza solo en la clase 6 (ejemplo 473), cuando la profesora habla sobre los metros de altura de una cueva y describe cómo es un espárrago.

(473)

((⌘))

(() / ((⌘↔b)) /

P: un espárrago / un espárrago es una verdura / <shi/> / que se puede comer / que en Portugal


((⌘) /  
/ ((⌘↔b)) /

no se come mucho pero en España sí / es verde / es largo / <acelerado> verde o blanco /

((⌘))

/ ((⌘↔b)) /

depende </acelerado> / es largo y se encuentra / por ejemplo / <acelerado> se vende / por

((⌘)  /  
(()) / (()) /


ejemplo </acelerado> / en latas / o en botes también / es largo /

Clase 6 (Línea 241)

El gesto de subirse las mangas de la camisa con la mano derecha o izquierda es poco común, pues aparece solo en cuatro sesiones (clases 1, 5, 8 y 13) acompañando lo que el docente expresa, con una frecuencia de una a tres veces en cada sesión (ejemplo 474).

(474)

((⌘))

((←)) / (() /

P: esto ya hemos trabajado en presente / imperativo es igual no es tan difícil / ya vamos a

((⌘))

/ / ((☞= “a la pizarra”))

trabajarlos / además de estos irregular tenemos / más / <acelerado> venga no hace falta que

/

/

paséis esto / [...]

Clase 5 (Línea 188)

Las manos situadas en posición frontal aparecen en dos de las sesiones analizadas (clases 1 y 13). Sin embargo, esta misma posición pero haciendo un movimiento circular la hallamos en ocho sesiones, entre una y diez veces, (clases 2, 5, 6, 8, 9, 10, 12 y 13). Al igual que en los casos anteriores, estos gestos también

acompañan y refuerzan el significado de lo que se expresa y pueden indicar el desarrollo de alguna acción, como en el caso del ejemplo 475 cuando acompaña el significado del verbo decir.

(475)

.....((☒))  
((☞↔☞)) / ((☞↻☞))  
P: quizás ahí las guarderías también sirven / por lo menos ahí / en las  
..... ((☒))  
((☞↻☞)) / ((☞↔☞))  
guarderías como estaba diciendo C / ¿sí? que íbamos a / a utilizar las guarderías / para  
..... ((☒)) /  
((☞↔☞)) /  
<alargamiento/> por lo menos esas comidas las hicieran ahí / ¿no? / [  
[...]  
((☒))  
((☞↔☞)) / ((☞↻☞)) / ((☞☞))  
P: sobre todo / o sea que no está igual <e:/> / el número por eso / eso estaría falso y  
((☒)) / ((☞☞))  
((☞☞)) /  
<alargamiento/> para corregirlo podríamos decir entonces decir / que sobre todo <p> tiene  
((☞☞))  
mujeres / hay más mujeres que hombres ¿no? / podríamos decirlo así </p> / muy bien /  
((☞☞)) /  
seguimos / la vida de los pobres será mejor si se plantan más árboles /

Clase 13 (Líneas 138, 147)

El gesto que se realiza con rotación de la muñeca de dentro hacia fuera o de fuera hacia dentro haciendo un movimiento circular no es muy frecuente. La rotación de dentro hacia fuera la encontramos una vez en las sesiones 12 y 13. Este movimiento repetido solo aparece una vez en la clase 2. La rotación de fuera hacia dentro es más común que el gesto anterior, pues se halla en las sesiones 5, 6, 8 y 10, si se trata de un movimiento simple, y en las sesiones 12 y 13, si es un movimiento repetido. La frecuencia en la que aparece este movimiento es de dos a cuatro veces por sesión y siempre acompaña el significado de lo que expresa el profesor cuando quiere transmitir

la idea de repetición o de “luego” o “después”, como podemos observar en el ejemplo 476.

(476)

((☒))  
((☞)) / ((☞)) //  
P: <acelerado> difícil difícil / hasta luego </acelerado> / vale / entonces vamos a ver // si  
((☒))  
((☞)) / ((☞))  
<alargamiento/> <frase\_cortada/> // hemos visto entonces nosotros / llamamos / a alguien /  
((☒))  
/ ((☞☞)) / ((☞☞)) / ((☞☞))  
¿sí? / la otra persona / lo primero que nos va a decir o sea / sabemos que ahí hay alguien en  
((☒)) //  
((☞☞)) / ((☞☞)) //  
comunicación con nosotros cuando / escuchamos ¿qué? ///

Clase 12 (Línea 82)

El movimiento rotatorio de la muñeca cerrando la mano y, al mismo tiempo, manteniendo la palma de la mano derecha extendida en dirección de fuera hacia dentro es de los menos usuales, ya que solo aparece cuatro veces en la sesión 12 y tiene una función deíctica o se utiliza para señalar a los interlocutores a los que se refiere el docente (ejemplo 477).

(477)

((☒))

((☞☹☞)) / ((☞☞☞☞)) /

P: [...] atención al anuncio / esto ¿por qué? / porque vais a intentar hacer / un

((☒))

((☞☹☞)) / ((☞☞☞☞)) / ((☞☞☞☞))

doblaje ¿sí? / <acelerado> algunos de vosotros no todos / que hoy vamos a tener

((☒))

((☞☞☞☞)) / ((☞☞☞☞☞☞))

participaciones orales para todos </acelerado> / ¿vale? / algunos de vosotros van a intentar //

((☒))

/ ((☞☹☞))

doblar // el anuncio /¿vale? / asistimos una vez para que <alargamiento/> os fijáis más o

((☒))

/ ((☞☞☞☞☞☞)) // ((☞☞☞☞))

menos / luego volvemos a ver para que ahí sí <alargamiento/> cronometréis // el tiempo / para

((☒)) /

((☞☞☞☞)) /

después intentar hacer el doblaje ¿vale? / ¿sí? / <observación\_complementaria= “se pone el

/ ((☒)) /

/ ((☞☞☞☞)) /

visionado del anuncio”> / ¿volvemos/ a verlo? /

Clase 12 (Líneas 216)

El puño de la mano derecha cerrado debajo de la barbilla no es un gesto muy frecuente, pues lo encontramos solo tres veces en la sesión 1 y una vez en la sesión 12. Tampoco es común el gesto con la palma de la mano izquierda extendida situada debajo de la barbilla, pues solo aparece cuatro veces en la sesión 1 y una vez en la sesión 4. Sin embargo, la palma de la mano derecha extendida situada debajo de la barbilla se presenta con una frecuencia de una a diez veces en las sesiones de las transcripciones 4, 5, 10, 12 y 13. Normalmente, estos gestos se utilizan cuando el profesor está pensando, esperando la respuesta de los alumnos o para expresar duda y transmitir esa duda al alumno (ejemplo 478).

(478)

((⊖ = “P-AI”)) /

((  )) /

P: ¿otra forma de superlativo? /

((⊖ = “AI -P”)) /

AI2: no / no / no / el amor es sego /

P: ¿es? /

((⊖ = “AI -P”)) /

AI2: cego /

((⊖ = “P-AI”)) /

((  )) /

P: ¿es? /

((⊖ = “AI -P”)) /

AI2: ciego /

Clase 13 (Líneas 503-508)

Los gestos hechos con la palma de la mano derecha extendida pueden ser simples, repetidos o con un movimiento circular en el aire. De estos tres gestos, el menos frecuente es el último, pues solo lo encontramos una vez en las sesiones 1 y 5, acompañando el significado de lo que dice el docente. En cambio, los otros movimientos se pueden localizar en casi todas las clases analizadas, el movimiento simple lo encontramos entre una y ocho veces en las sesiones 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12 y 13. El movimiento repetido lo encontramos entre una y cinco veces en las sesiones 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12 y 13. En todos los casos, estos movimientos acompañan y enfatizan lo que expresa el docente o sirven para pedir silencio a los alumnos (ejemplo 479).

(479)

((☹ = "P-AI"))  
((👐)) / ((👐)) /  
P: [...] imagina que has leído una noticia esta mañana </acelerado> / <shi/> /  
((☹ = "P-AI")) /  
((👇)) / ((😄)) /  
imagina que has leído esa noticia esta mañana en el periódico / E A <shi/> /  
((☹ = "AI -P")) /  
A: po <palabra\_cortada> / puedo /  
((☹ = "P-AI")) /  
/ ((👐👉👐)) / ((👉)) /  
P: ((👉)) / entonces / tienes que explicar ahora qué es eso / en español /  
A: (?) /  
((☹)) /  
((👐)) /  
P: no os preocupéis / no os preocupéis mucho por esto / [...]

Clase 6 (Líneas 105-109)

Los movimientos con la palma de la mano izquierda extendida pueden ser simples o repetidos. Los simples aparecen en las transcripciones del corpus analizado, entre una y ocho veces (sesiones 1, 2, 5, 6, 9, 10, 11 y 12). Los repetidos se encuentran, entre una y cuatro veces (sesiones 4, 5, 10, 11, 12 y 13). En los dos casos estos gestos acompañan y enfatizan lo que expresa el docente y sirven para pedir silencio a los discentes, como ocurre, por ejemplo en la clase 12 (ejemplo 480).

(480)

((☹))  
((👐)) / ((👐)) / ((👐👐))  
P: bueno / <e:/> entonces / en la primera llamada telefónica qué pasaba / había preguntado  
((☹))  
((👐)) / ((👐)) //  
por Patxi / no en la primera / volvemos ahí un poquito / hacia atrás //

Clase 12 (Línea 157)

El gesto hecho con la palma de la mano extendida hacia afuera se realiza con un movimiento simple, esto es moviéndola una única vez, o repetido, moviéndola varias



veces. Cuando el movimiento es repetido en las clases de nuestro corpus de análisis hemos encontrado casos en los que se mueve la mano de derecha a izquierda (clases 4, 5, 7, 11, 12 y 13) o se mueve tres veces dando tres golpes en el aire de izquierda a derecha (clase 4). Los casos más usuales en los que el docente utiliza estos gestos son los dos primeros, pues en todas las sesiones, con una frecuencia de una a trece veces, se extiende la mano hacia afuera una única vez. Sin embargo, este movimiento repetido aparece con una frecuencia de una a cuatro veces por sesión en las lecciones 3, 4, 5, 7, 11, 12 y 13. En todos los casos que acabamos de presentar los gestos descritos acompañan y enfatizan lo expuesto por el docente, acentuado el valor del significado de lo expresado por el profesor (ejemplo 481).

(481)

((⊖))  
/ (( = )) /  
P: sí / pero hay algo que nos dice exactamente / cómo / consiguieron resolver / <p> ese  
/ ((🤔))  
/ (( " ))  
conflicto </p> / <acelerado> mientras esperaban que los salvaran / encendieron una hoguera  
/ ((⊖)) /  
(( " )) /  
con unas cerillas </acelerado> / ¿la hoguera / se encendió con las cerillas? /  
AI: no /  
((⊖)) /  
P: no / ¿fue con la / con las? /  
AV: gafas /  
((⊖)) /  
(( " )) /  
P: entonces hay una parte del texto que nos dice exactamente eso /

Clase 4 (Líneas 431-435)

Los movimientos que los docentes efectúan con las palmas de las dos manos extendidas y hechos una única vez aparecen en el corpus analizado entre una y diez veces en todas las sesiones, excepto en las 2, 3 y 4. Este gesto repetido se localiza entre una y cinco veces en todas las sesiones, excepto en las 1, 4, 7, 11 y 13. Además, cuando se extienden las palmas de las manos, en tres ocasiones (clases 1, 9 y 10) se hace un

movimiento circular juntándolas en el centro. También estos movimientos acompañan y enfatizan lo expuesto por el docente y acentúan el valor del significado de lo expresado por el profesor (ejemplo 482).

(482)

((⌘))  
((☞☞)) / ((“L”))

P: sugerencia // bueno / fijaos / y en todos esos ejemplos / estuvimos / utilizando el <lento>  
((⌘)) /  
((“L”)) / /// ((⌘)) ///

presente de sub / juntivo <lento>/ [...] /// a ver // os he traído también ahora / imágenes ///

((☞☞)) /

a ver habíamos visto que <alargamiento>/ la unidad esta ¿cómo se titulaba? /

AI1: alma sana cuerpo sano /

AI2: alma sana cuerpo sano /

((☞☞)) ///

P: alma sana cuerpo sano / bien / y eso es lo // que vamos ahora // aquí // a ver ///

((⌘)) /

((☞☞)) / ((☞☞)) /

vamos a ver alma sana en cuerpo sano / fijaos / **tenemos aquí a un chico** /

AV: <risas> /

[...]

((⌘))

((☞☞)) / ((☞☞= “a la pizarra”)) /

P: a ver / yo de vosotros / no me reía tanto / <shi/> / a ver A / a ver / el chico está pues /

((⌘))

((“L”)) / ((☞☞= “a la pizarra”))

muy muy gordo y <alargamiento>/ y <alargamiento> bueno / infelizmente es una imagen

((⌘)) /

((☞☞= “a la pizarra”)) / ((☞☞☞☞)) /

que es muy común ¿no? / porque cada vez más / tenemos / problemas [...] /

Clase 10 (Líneas 322-326, 331)

Otro movimiento, que se hace con las palmas de la manos extendidas moviéndolas desde el centro hacia afuera, es el que se encuentra en las sesiones 1, 5, 6, 7, 8, 9 y 13. Normalmente, este gesto indica largura, tamaño o amplitud, como podemos ver en el siguiente ejemplo de la clase 13.

(483)

((☐ = "P-AI")) /  
((↑)) / ((☞↔☞)) / ((☞↔☞))/  
P: ¿sí? bueno / o sea / algo muy largo / grande /  
Clase 13 (Línea 190)

El movimiento que los docentes realizan con las palmas de las dos manos extendidas hacia afuera se hace, con una frecuencia de una a dieciocho veces, en todas las sesiones, excepto en la 1, 2, 7 y 11. Este mismo movimiento repetido varias veces lo encontramos, con una frecuencia de una a cinco veces, en todas las clases, excepto en las sesiones 1, 3, 4, 8, 9 y 11. Además, cuando se extienden las palmas de las manos hacia afuera, en seis ocasiones (clases 1, 5, 6, 10, 12 y 13), se efectúa un movimiento semicircular, juntando las manos en el centro. Los movimientos descritos acompañan y enfatizan lo expuesto por el docente y suelen expresar la evidencia de lo que se está diciendo (ejemplo 484).

(484)

((☒))  
((☞)) / ((☞☞☞))  
P: [...] que decir / no no está / <p> llegará tarde / o llegará después / quiere dejar algún recado /  
((☒))  
((☞☞☞)) / ((☞☞)) / ((☞☞)) /  
que era lo que teníamos <p> / y luego / cuando la persona / llamó a otro a otro número / o  
((☒)) /  
((☞☞☞)) / ((☞☞☞)) / [...]  
<alargamiento/> fue una llamada perdida / más o menos / [...]

Clase 12 (Línea 163)

Cuando el profesor junta las dos manos y da una palmada en el aire, normalmente, lo hace para llamar la atención del alumno o enfatizar lo que está diciendo. Esto sucede con una frecuencia de una seis veces en las lecciones 6, 9, 10, 12 y 13.

(485)

((⊖))

((†))

((👏))

/

((↔))

/

((👉👈”))

P: <f> ¿cómo que? / qué es lo que ha estado contando / </f> / <lento> que el caballo no

((⊖))

/

((†))













/















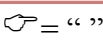
/






quiere que le corten el bigote </lento> /

Clase 12 (Línea 132)

Entre los gestos realizados con los dedos en el análisis del corpus encontramos los siguientes:

SÍMBOLO	VALOR/FUNCIÓN
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con los dedos índice y corazón levantados con el puño cerrado.
	Aludir al teléfono o a llamadas de teléfono, con los dedos meñique y pulgar extendidos indicando llamada de teléfono.
	Enfatizar las opciones que se presentan a los alumnos, con el dedo índice señalando el resto de los dedos de la otra mano.
	Confirmar las respuestas de los alumnos o señalar algún objeto, con el dedo pulgar de la mano derecha levantado con el puño cerrado.
	Confirmar las respuestas de los alumnos o señalar algún objeto, con el dedo pulgar de la mano izquierda levantado con el puño cerrado.
	Acompañar el significado de “cortar”, con los dedos y corazón separándolos y juntándolos, simulando a una tijera.
	Acompañar y reforzar la negación, con el dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de derecha a izquierda.
	Acompañar y reforzar la negación, con el dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de derecha a izquierda, repitiendo el movimiento varias veces.
	Acompañar y reforzar la negación, con el dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de izquierda a derecha.
	Acompañar y reforzar la negación, con el dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de izquierda a derecha varias veces.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con el dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con el dedo índice

	de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y repitiendo el movimiento varias veces.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con el dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y dando dos toques en el aire.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con el dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y dando tres toques en el aire.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con el dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba y dando dos toques en el aire.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con el dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con el dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba y dando dos toques en el aire.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con los dedos índice de las dos manos levantados y extendidos haciendo un movimiento descendente.
	Acompañar y reforzar lo que expresa el docente, con los dedos índices de las manos extendidos juntándolos en el centro haciendo un movimiento circular.
	Avisar a los alumnos para que se fijen en algo, con los dedos índices de las manos extendidos señalando a los ojos.
	Avisar a los alumnos y reforzar el significado de lo que se expresa, chocando el dedo pulgar y corazón haciendo un chasquido.
	Esperar, con los dedos de la mano golpeando algún objeto y moviéndolos varias veces.
	Indicar que no se ha oído una respuesta y pedir que se repita, con el dedo índice de la mano derecha en el oído derecho.
	Indicar que no se ha oído una respuesta y pedir que se repita, con el dedo índice de la mano izquierda en el oído izquierdo.
	Pedir silencio, con el dedo índice de la mano izquierda en los labios.
	Pedir silencio, con el dedo índice de la mano izquierda en los labios repitiendo el gesto varias veces.
	Pensar o esperar la respuesta de los alumnos, con el dedo índice apoyado en la barbilla.
	Señalar algo o a alguien, con el dedo índice de la mano derecha extendido en posición frontal, moviéndolo varias veces y señalando algo o a alguien.
	Señalar algo o a alguien, con el dedo índice de la mano derecha extendido en posición frontal, señalando algo o a alguien.
	Señalar algo o a alguien, con el dedo índice de la mano derecha

	extendido en posición frontal, señalando algo o a alguien con especificación del objeto o persona señalada.
	Señalar algo o a alguien, con el dedo índice de la mano izquierda extendido en posición frontal, moviéndolo varias veces y señalando.
	Señalar algo o a alguien, con el dedo índice de la mano izquierda extendido en posición frontal, señalando algo o a alguien.
	Señalar algo o a alguien, con el dedo índice de la mano izquierda extendido en posición frontal, señalando algo o a alguien con especificación del objeto o persona señalada.
	Señalar algo o a alguien, con los dedos índices de las dos manos levantados y extendidos.
	Señalar tamaño o longitud, con los dedos índices de las dos manos separándolo desde el centro hacia afuera (indicando largura y tamaño).

**Tabla 35.-** Gestos del docente realizados con los dedos

El gesto que hace el docente con el dedo índice señalando el resto de los dedos de la otra mano se utiliza, con una frecuencia de entre una y seis veces, en las sesiones de las clases 1, 2, 5, 9, 12 y 13, cuando se quieren enfatizar las varias opciones que se presentan a los alumnos, como podemos observar en el siguiente ejemplo de la clase 5 (ejemplo 486).

(486)

((⌘))

((  ))

/

((  ))

/

P: in / formal / tú vosotros / es entre vosotros / entre amigos / personas conocidas / vamos a

((⌘))

/

((  ))

/

<frase\_cortada/> / vamos a trabajar sobre un registro <f> in <alargamiento/> </f> formal / [...]

Clase 5 (Línea 77)

El dedo pulgar de la mano derecha levantado con el puño cerrado solo lo hemos encontrado una vez en tres sesiones del corpus (clase 9, 11 y 12), mientras que el dedo de la mano izquierda levantado con el puño cerrado aparece únicamente de dos sesiones (clase 1 y 4). En ambas situaciones, estos gestos sirven unas veces para confirmar las respuestas de los alumnos y otras para señalar algún objeto, como sucede en la sesión 12 (ejemplo 487), cuando el docente señala a la pizarra.

(487)

((☹ = "P-AI")) / ((☒))  
((☹)) / ((☹ = "a la pizarra"))  
((☹)) / ((☹)) /

P: ¿un equívoco? / vale que se había equivocado / que se había confundido ¿no? / lo que

((☒))

((☹ = "a la pizarra")) / ((☹)) /

dice en realidad el señor / que se ha confundido / se ha equivocado ¿sí? / [...].

Clase 12 (Línea 163)

El gesto con los dedos índice y corazón levantados con el puño de la mano cerrado se usa para acompañar y reforzar lo que expresa el docente (ejemplo 488) y lo podemos localizar una vez en las sesiones 2, 3, 4, 7, 8 y 11.

(488)

((☹ = "P-AI")) / ((☹))  
((☹)) / ((☹)) / ((☹)) /

P: no una no / dos / empezamos entonces / <pp> ya pensamos en las vacaciones </pp> / la

((☹)) // ((☹ = "a la pizarra")) /  
// ((☹ = "a la pizarra")) /

<alargamiento/> unidad diez // esta unidad / es / tiempo de vacaciones / [...]

Clase 8 (Línea 113)

Cuando los profesores aluden a algo que tiene que ver con el teléfono o las llamadas de teléfono, extienden los dedos meñique y pulgar (ejemplo 489). Esto se verifica en las transcripciones de nuestro corpus con una frecuencia de una a ocho veces en las sesiones 2, 10 y 12.

(489)

P: pensando qué es lo que

((☒))  
/ ((☹)) // ((☹))

hacemos primero / cuando cogemos el teléfono / ¿sí? </acelerado> // ¿qué es lo que decimos

/  
/  
primero? /

Clase 12 (Línea 52)

El dedo índice de la mano derecha o izquierda sobre el oído derecho o izquierdo es un gesto utilizado por el docente cuando no ha oído lo que ha dicho el alumno y pretende que repita (ejemplo 490). Así ocurre en las sesiones 5, 6, 7, 8 y 12 con una frecuencia de una a tres veces.

(489)  
((☹ = "AI -P")) /  
AI2: lo dolor de <alargamiento/> /  
((☹ = "P-AI")) /  
((☹ ☹ )) /  
P: los dolores ¿de? /  
Clase 7 (Líneas 88-89)

Los movimientos encontrados en nuestro corpus que el docente hace con el dedo índice de la mano derecha extendido hacia arriba adoptan varias formas, puede tratarse de un movimiento simple, realizado una sola vez, o de un movimiento repetido varias veces. También puede moverse el dedo dando dos o tres toques en el aire o se puede mover de izquierda a derecha una o varias veces. En general, estos movimientos se realizan con una periodicidad de tres a treinta y dos veces en todas las sesiones analizadas. No obstante, los dos gestos más comunes son los movimientos simples y compuestos, seguidos del movimiento del índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de izquierda a derecha, repitiendo el movimiento varias veces (clases 1, 2, 11, 12 y 13). Con menor frecuencia se hacen los gestos en los que se dan dos o tres toques en el aire (clases 6, 8, 10, 11 y 13) y el gesto moviendo el índice de izquierda a derecha (clases 1, 10 y 13).

Cuando se usan estos gestos se hace con la intención de acompañar y enfatizar o reforzar lo que expresa el docente o, en el caso del movimiento de derecha a izquierda del índice de la mano derecha extendido, para reforzar la negación. Así ocurre, por ejemplo, en la sesión 11 (ejemplo 491).

(491)  
((☹ )) / ((☹ = "P-AI")) /  
((☹ )) / ((↔☹ )) / ((☹ )) /  
P: tiene un verbo / pero no funciona como verbo / por lo tanto a todo correr / muy  
((☹ )) / ((☹ )) / ((☹ )) /  
rápidamente / muy rápidamente / C / [...]

Clase 11 (Línea 105)



Cuando se extiende el dedo índice de la mano izquierda hacia arriba, se hace con un movimiento simple, realizado una sola vez, o con un movimiento repetido varias veces. También se puede mover el dedo dando dos toques en el aire o se puede mover de izquierda a derecha una o varias veces. En general, estos movimientos se realizan con una periodicidad de una a cinco veces en las sesiones 1, 6, 11, 12 y 13. Los dos gestos más comunes son los movimientos simples, mientras que el resto de movimientos solo aparecen en dos sesiones una vez como máximo. El uso que se hace de estos gestos es el mismo que el que se hace con el dedo índice de la mano derecha extendido hacia arriba, esto es, sirven para acompañar y enfatizar o reforzar lo que expresa el docente y para reforzar la negación (ejemplo 492).

(492)

((👉)) / ((👉)) / ((👉))  
P: <f> verbo </f> / gu <alargamiento> star / sí / el verbo gustar / vimos / al principio del  
/ ((LOJ)) / ((☞☞= “altura del pecho”))  
año / <p> hace ya unos meses </p> / <acelerado> que funciona de una manera  
((☞☞= “altura del pecho”)) /  
diferente </acelerado> / ¿por qué? / ¿qué ponemos antes? /  
AI: me /  
T: me /  
((👉)) /  
P: me <alargamiento> / o <alargamiento> ((🇵🇹)) /  
T: te / se /  
/ ((↔👉)) /  
P: no / <acelerado> no es un verbo reflexivo / cuidao </acelerado> / ((👉)) /  
T: le /

Clase 1 (Líneas 258-264)

El dedo índice de la mano derecha o izquierda extendido en posición frontal es un gesto muy común en la mayor parte de las sesiones analizadas del corpus. Cuando se trata del índice de la mano derecha, la frecuencia en que aparece este gesto es de cinco a noventa veces en todas las sesiones, menos en la 13. El mismo gesto con el índice izquierdo lo encontramos con una periodicidad de una a treinta y cinco veces en todas las sesiones, menos en las de las clases 9 y 13. El índice de la derecha o de la izquierda extendido con un movimiento repetido se localiza en menor medida que en los casos anteriores. Así, cuando se trata de la repetición del gesto con la derecha, su frecuencia

de aparición es entre una y cuatro veces en siete de las sesiones analizadas (clases 5, 6, 7, 10, 11, 12 y 13). Cuando se trata de la repetición del gesto con la izquierda, su frecuencia de aparición es de una a dos veces en las sesiones 6 y 11.

Los gestos que acabamos de describir son utilizados por el docente cuando se quiere señalar algo en concreto, como ocurre cuando el profesor se señala a sí mismo, a la ficha de trabajo que tiene en las manos, a la pizarra o a algún alumno en concreto. Se trata de gestos que refuerzan y enfatizan el significado de lo que se transmite, como se puede verificar, por ejemplo 493, en la clase 1 cuando el profesor reafirma las respuestas dadas por los estudiantes.

(493)

AI: leche /

((☹ = "P-AI)) /

((☹)) /

P: la leche / <f> bien / más </f> /

T: el pescado /

AI: huevos /

((☹)) / ((☹)) / / ((☹)) /

// ((☹)) /

// ((☹↔☹))

P: pescado / huevos / sí <alargamiento/> más // <acelerado> ¿qué más? / ¿nada más? /

((☹)) /

((☹)) /

((☹↔☹)) /

<admiración>¿no coméis nada más? </admiración> </acelerado> /

AI: <p> fruta </p> /

((☹)) /

P: <f> fruta </f> / sí <alargamiento/> /

Clase 1 (Líneas 34-40)

El dedo índice apoyado en la barbilla es un gesto que solo aparece en tres de las clases analizadas, entre una y cuatro veces (clases 5, 6 y 13), y, al igual que ocurre con el mismo gesto hecho con la palma de la mano derecha extendida, se usa cuando el profesor está pensando o está en actitud de espera (ejemplo 494).

(494)

((⊖))

((☞))

/ ((⊖))

P: [...] bueno <acelerado> <f> cuándo digo silencio / ¿no me entendéis?

((⊖))

((☞))

((⊖)) /// ((⊕)) /

</acelerado> </f> /// cuándo digo silencio ¿no me entendéis? / <lento> <p> vamos a

((⊖))

((☞))

empezar a hacer las presentaciones </lento> </p> / ya sabéis que / tenéis que tomar nota

((⊖)) /

/ ((⊖)) /

de las informaciones / que van a dar vuestros compañeros ¿vale? / [...].

Clase 6 (Línea 99)

El dedo índice de la mano izquierda en los labios es un gesto que aparece entre una y tres veces en las sesiones 5, 6, 11 y 12 y es usado por los docentes para pedir silencio a los alumnos (ejemplo 495).

(495)

((👉))

/(☞)/ ((☞)) / ((☞))

P: [...] / segundo grupo / <shi/> / C y D / y S / tú te vas con D y R / <p>

/ ((👁)) / ((👉)) /

/ /((☞)) /

anda </p> / AR y DN / DN / PC y DNP / y DA G y F / <observación\_complementaria=>

/// ((⊖))

/// ((👤)) /// / ((☞)) / ((☞))

“los alumnos se reúnen por grupos”> /// daos prisa /// silencio / <shi/> <shi/> / bueno / os

((⊖))

((☞))

recuerdo /// os recuerdo varias cosas /// para que los trabajos de grupo funcionen / [...]

Clase 6 (Línea 58)

El gesto hecho con los dedos índice y corazón separándolos y juntándolos, simulando una tijera o acompañando al significado de “cortar”, lo encontramos en la clase 6 dos veces y una vez en la clase 13 (ejemplo 496).

(496)

P: todos serca / no es una teoría es verdad / parece que sí podemos intentarlo /

((☹ = “P-AI”)) /

((☹ )) /

recortamos todos ahí y a ver si caben / [...]

Clase13 (Línea 286)

El gesto hecho chocando el dedo pulgar con el corazón haciendo un chasquido se utiliza para avisar a los alumnos y reforzar lo que se expresa. Este gesto lo encontramos una vez en la lección 7 y dos veces en la 11 (ejemplo 497).

(497)

((☹ = “P-AI”))

((☹↔☹))

/ ((☹)) /

P: habías dicho que no / correcto / aquí era más o menos fácil / <e:/> Z ((☹ ))

/

/

los profesionales /

Clase11 (Línea 162)

Los dedos índices de las dos manos levantados y extendidos señalan algunos objetos o a algunos alumnos. Este gesto no es muy común, pues aparece una vez en las sesiones 1, 2, 5, 12 y 13. Tampoco son frecuentes los gestos realizados con los dedos índices de las dos manos separándolos desde el centro hacia afuera, indicando tamaño o longitud, localizados entre una y cuatro veces en las clases 6, 8, 9 y 13; los dedos índices de las manos extendidos juntándolos en el centro y haciendo un movimiento circular, que se encuentran una vez en las clases 1 y 6; los dedos índices de las dos manos levantados y extendidos haciendo un movimiento descendente, que solo aparecen cuatro veces en la sesión 13 y el gesto con los dedos índices de las dos manos

apuntando a los ojos, que solo se usa una vez en la sesión 12 (ejemplo 498), cuando el docente avisa a los alumnos para que se fijen en lo que van a ver.

(498)

P: [...] ¿vale? / ¿qué vamos a hacer? / vamos a <e:/> a asistir ahí a un otro anuncio // de la  
..... ((☒)) .....

((👐)) / ((👉👉👉)) / ((👉)) /

misma compañía de teléfonos / ¿vale? / lo vamos a asistir <lento> sin sonido </lento> / por  
..... ((☒)) .....

.. ((👁️👉)) / ((👐)) /

eso / ojo <eeeh/> atención al anuncio / esto ¿por qué? / [...]

Clase12 (Línea 216)

El gesto que se hace con los dedos de la mano golpeando algún objeto y moviéndolos varias veces solo aparece dos veces a lo largo de la sesión de la clase 1 y añade el significado de espera a lo que dice el docente (499).

(499)

((👉👉👉)) / ((☒)) / / ((👉👉👉)) /  
/ ((☒)) /

P: [...] <f> ¿verdad? </f> / ¿y el sumario? <f> ¿a ver? </f> / ¿estáis listos? /

Clase 1 (Línea 16)

Entre los gestos o movimientos con los brazos hallados en nuestro corpus encontramos los que se presentan en la tabla siguiente:

SÍMBOLO	VALOR/FUNCIÓN
↘	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo derecho extendiendo.
↘”	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo derecho extendiendo moviéndolo varias veces.
↕↘	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo derecho extendiendo y moviéndolo de arriba abajo.
“↕↘	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo derecho extendiendo y moviéndolo de arriba abajo varias veces.
↑	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo derecho levantado en posición frontal.
⤴↑	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo derecho levantado en posición frontal dibujando un semicírculo en el aire.
“⤴↑	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo derecho levantado en posición frontal dibujando un semicírculo en el aire moviéndolo varias veces.
↑”	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo derecho levantado en posición frontal moviéndolo varias veces.
↙	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo izquierdo extendiendo.
”↙	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo izquierdo extendiendo moviéndolo varias veces.
⤴	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo izquierdo levantado en posición frontal.
“⤴	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el brazo izquierdo levantado en posición frontal moviéndolo varias veces.
↔	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con los brazos extendidos con movimiento de fuera hacia dentro.
↙↘	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con los brazos extendidos hacia afuera.
↙↘”	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con los brazos extendidos hacia afuera haciendo un movimiento repetido.
⤴O↑”	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con los brazos levantados en posición frontal en semicírculo a la altura de la cabeza con un movimiento hacia atrás.
⤴O↑	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con los brazos levantados en semicírculo en posición frontal a la altura de la cabeza.

**Tabla 36.-** Gestos del docente realizados con los brazos

Entre los gestos que se hacen con los dos brazos los más comunes son los realizados con los brazos extendidos hacia fuera en un movimiento único o repetido varias veces. En el primer caso, el gesto está presente en todas las sesiones del corpus y surge entre una y veinticinco veces; en el segundo caso, no encontramos este gesto en las sesiones 1, 6 y 8, de cualquier modo, cuando aparece, lo hace entre una y dieciséis veces a lo largo de las transcripciones señaladas.

En menor medida que los gestos que acabamos de presentar se encuentran los que se hacen con los brazos levantados en semicírculo a la altura de la cabeza; la repetición de este gesto, esto es, el movimiento repetido de los brazos levantados en semicírculo a la altura de la cabeza y el gesto extendiendo los brazos de fuera hacia dentro. Las sesiones en las que se localiza el movimiento de los brazos levantados en semicírculo a la altura de la cabeza, con una frecuencia de una a dos veces, son las de las clases 1, 5, 8, 9, 12 y 13. También, con la misma frecuencia, la repetición del gesto que acabamos de describir la encontramos en las sesiones 2, 5, 9, 10 y 13. Finalmente, el gesto que se hace extendiendo los brazos de fuera hacia dentro solo se localiza una única vez en la sesión 1.

En todos los movimientos descritos siempre se trata de gestos que acompañan y enfatizan lo que expresa el docente, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

(500)

((⊖ = "P-AI"))

((  ))

/ ((↵))

P: la comida / bueno pero la comida italiana la puedes comer en cualquier sitio / es

((⊖ = "P-AI"))

((  ))

/

((⊖))

/

internacional / a ver / entonces / si te gusta el arte romano / te hubiera gustado a ir / a Mérida /

((⊖ = "P-AI"))

((  ))

/

((↵↵))

/

((⊖))

/

al museo que estuvimos / que fue muy bueno muy bonito / muy bien y entonces <f> tu viaje

((⊖ = "P-AI"))

((↵↵))

/

((⊖))

/

((⊖))

/

((⊖⊖))

/

de sueños lo harías cómo / ¿en avión / en barco/ cogerías un montón de medios de transporte /

Clase 9 (Línea 91)

Los movimientos realizados extendiendo el brazo derecho o el izquierdo son utilizados por el docente para acompañar y enfatizar lo que expone a los alumnos. Estos movimientos pueden ser simples, hechos una única vez, o repetidos. Los movimientos simples son más habituales que los repetidos y, más concretamente, los que se hacen con el brazo derecho, pues estos últimos movimientos los encontramos en todas las

sesiones analizadas, menos en la 13, con una frecuencia de una a quince veces. Los movimientos con el brazo izquierdo se localizan entre una y seis veces en todas las sesiones, menos en cuatro (clases 1, 6, 12 y 13).

(501)

((☒)) / ((👉))

((↶)) / ((↶)) / ((↷)) / / ((↷))

P: el idioma / la cultura / la comida / pues es eso que vamos / <p>que vais / intentar / haser

((👉))

</p>/ en el ejercicio cuatro / construir pensamientos / utilizando / como ejemplo esa

((👉))

oración que está ahí / cuando lleguemos me iré / a dar un paseo por la playa / <acelerado>

((👉)) //

<p> y tened en cuenta también las imágenes </p> </acelerado> // [...].

Clase7 (Línea 234)

El movimiento repetido con el brazo derecho extendido (↷) es más frecuente que el que se hace con el izquierdo (↶). Hallamos el primer gesto entre una y nueve veces en todas las sesiones, excepto en las de las clases 6 y 7, y el segundo solo se localiza entre una y cinco veces en las sesiones 4, 5, 7, 10 y 11. También en estos casos los movimientos hechos con el brazo refuerzan y acompañan el significado de lo que se expresa (ejemplo 502).

(502)

((🇪🇸)) / ((☹ = "P-AI"))

P: la señal // de tráfico // femenino en español / seguimos aquí con DV / DV ¿qué tienes

/ ((👉))

/ ((↶))

más ahí? / la señal de tráfico / el cajero automático / y tienes también un medio de transporte

/

/

que es /

[...]

((🇪🇸)) / ((👉))

P: treinta y cinco / en la plaza / la plaza / y en la plaza tenemos otras cosas más



((😬))  
/ ((↵))  
<acelerado> tenemos un banco un quiosco la boca de metro la puente </acelerado> / y  
/ ((☺ = "P-AI")) /  
/ ((↵)) /  
tenemos también / A // tenemos también / una cafetería y ¿una? /  
Clase 4 (Líneas 159, 195)

Otros movimientos poco habituales son aquellos en los que se mueve el brazo derecho extendido de arriba abajo una única vez (clases 7 y 11) o varias veces (clase 11), para reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa (ejemplo 503).

(503)  
P: [...] ¿cuál será la diferencia? / algo que hemos ya hemos  
((⊠))  
((↵)) / ((↵↵)) / ((↵↵↵))  
contado muchas veces / que ha ocurrido muchas veces / con otras con otras expresiones / con  
((⊠)) ///  
((↵↵)) ///  
temporales con finales ///

Clase 11 (Línea 47)

Entre los movimientos que se realizan con el brazo derecho o izquierdo levantados encontramos los que se hacen una vez (↵/↵) y los que se repiten varias veces. Los que se hacen con el brazo derecho levantado son más frecuentes que los que se hacen con el izquierdo. Entre los primeros se localiza el movimiento simple entre una y once veces en todas las sesiones, menos en las de las clases 1, 3 y 6. El movimiento repetido lo encontramos entre una y siete veces en todas las sesiones, menos en las de la 1, 2, 3, 6 y 9. El movimiento simple que se hace con el brazo izquierdo levantado se halla una vez en las sesiones 1, 9, 10, 12 y 13. Este último movimiento repetido lo localizamos también una única vez en las sesiones 4, 5, 7, 9, 10 y 11. El uso que se hace de estos movimientos es el de acompañar y reforzar el significado de los que dice el docente (ejemplo 504).

(504)

((☐ = "P-AI"))

((  ))

(("L"))

///

P: muchas cosas / ¿conoces alguna isla del Caribe? / ¿has oído hablar de alguna? /// Cuba /

((☐ = "P-AI"))

((  ))

(("L"))

Santo Domingo / Haití / ¿no has oído hablar del Haití? / y <alargamiento/> para comprar no

((☐ = "P-AI"))

((  ))

(("L"))

/

esperes en esas islas ver grandes centros comerciales <acelerado> porque no lo hay / [...].

Clase 9 (Línea 134)

Además, con menor frecuencia, también reforzando y acompañando el significado de lo que se expresa, hallamos el gesto que se realiza levantando el brazo derecho, dibujando un semicírculo en el aire. Este movimiento simple se localiza una vez en las sesiones 9, 10, 11 y 12, mientras que el movimiento repetido lo encontramos una vez en la clase 12 (ejemplo 505).

(505)

((☐))

/

((☐↑))

/

((☐↑))

P: ya / <acelerado> muy típico portugués </acelerado> / <p> muy muy formal </p> /

/

/

¿puedo hablar o podría hablar con? /

Clase 12 (Línea 116)

Entre los gestos que se hacen con el tronco y los hombros en las transcripciones de nuestro corpus de análisis encontramos los siguientes:

SÍMBOLO	VALOR/FUNCIÓN
∞	Expresar evidencia de lo que se está diciendo, acompañar el sarcasmo o la expresión “yo qué sé”, con los hombros encogidos.
]	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el tronco girado hacia la derecha.
[	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el tronco girado hacia la izquierda.
\	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el tronco ladeado hacia atrás.
/	Reforzar y acompañar el significado de lo que se expresa, con el tronco ladeado hacia delante.

**Tabla 37.-** Gestos del docente realizados con el tronco y los hombros

Los movimientos ladeando el tronco hacia adelante los encontramos como máximo dos veces en las sesiones 1, 6 y 10. Sin embargo, solo en un caso el tronco se ladea hacia atrás (clase 1). Los casos en los que el tronco se gira hacia la derecha o hacia la izquierda también son muy escasos. El movimiento girando el tronco hacia la derecha se localiza una vez en la sesión 1 y tres en la 8. El movimiento girando el tronco hacia la izquierda se localiza una vez en las sesiones 1, 2, 4, 7 y 8.

En todos los casos en los que se hace algún movimiento con el tronco este siempre acompaña lo que el docente está expresando, así lo podemos ver en ejemplo 506, cuando el docente ladea el cuerpo hacia la derecha para hacerle una pregunta a un alumno en concreto y hacia la izquierda cuando quiere enfatizar la respuesta que ha dado otro alumno diferente.

(506)

(( 🙄 =“hacia atrás alejándose de la alumna”)/ ((l)) /  
 (( † )) /

P: <p> la compra hecha / muy bien </p> / <f> ¿qué más? </f> / ¿qué tipo de alimento más? /

AI: <pp> zumo </pp> /

/ ((f)) / ((∞)) /

((∞)) /

P: zumo / sí <alargamiento/> / ¿qué más? /

Clase 1 (Líneas 54-56)

El gesto del profesor encogiendo los hombros, como los anteriores, tampoco es muy frecuente, pues lo encontramos entre una y tres veces en las sesiones 1, 3, 7, 8, 9 y

12. Este gesto se usa generalmente cuando se quiere enfatizar el sentido evidente de lo que se está diciendo, aunque también hemos hallado un caso en que acompaña al sarcasmo (clase 1) y otro en el que se usa con la expresión “yo qué sé” (clase 9). Un ejemplo en el que el profesor quiere demostrar la evidencia de lo que expone es el de la sesión 3 (ejemplo 507).

(507)

((⌘))  
/ ((⊖)) / ((↔↔)) /  
/ ((Ⓜ)) /  
P: no / <acelerado> ella no sabe que está enferma porque </acelerado> / no come /  
((⌘)) / ((🤢))  
continua / no comiendo / ¿verdad? / cuando la madre de Mari vio / que su hija estaba  
((🤢)) / ((👁))  
enferma / desidió darle una lección / ¿cuál? // ¿quién quiere desirme / <f> cuál </f> ha sido  
/  
la lección?/

Clase 3 (Línea 165)

### Gestos asemánticos y semánticos

En el análisis del DO del docente portugués de E/LE encontramos gestos asemánticos (batutas, adaptadores, reguladores de turno, reactivos o retroactivos) y gestos semánticos (emblemas, ilustradores). Entre los gestos asemánticos, las batutas son movimientos rítmicos que acompañan el discurso verbal del docente y se suelen usar, principalmente, en las explicaciones de las actividades o los ejercicios y, en menor medida, en las explicaciones gramaticales. Encontramos este tipo de gesto, realizado tanto con las manos como con los brazos o los dedos, en todas las sesiones analizadas. Entre las batutas que se hacen con las manos, los gestos más comunes son aquellos que implican una repetición de movimientos, como son, por ejemplo, los que se hacen con la palma de la mano derecha o izquierda extendida en posición frontal o hacia afuera o el movimiento en el que el profesor da tres golpes en el aire de derecha a izquierda con la palma de la mano extendida hacia afuera.

(508)

((⌘))

((φ)) / ((👋.👋))

P: eso es / que no estamos en el presente / estamos ahora en /

((⌘))

((👋.👋))

<lento> imperativo <alargamiento/> </lento> // <acelerado> y la terminación de los verbos

((⌘)) / ((👉)) / ((☹)) /

((👋.👋)) /

terminados en a <alargamiento/> </acelerado> / es // <f> una / a </f> / ¿de acuerdo? /

((👉)) / ((☹ = "P-AI")) /

/ ((👋 " ")) /

P: vosotros / pensad / ¿cómo es? / D dijo muy bien / vosotros es siempre regular /

[...]

AV: pensad /

((☹)) /

((👋 " ")) /

P: solo el tú es irregular /

Clase5 (Líneas 83, 198-200)

Las batutas con los brazos son las que se hacen con los dos brazos o con el brazo derecho o izquierdo extendidos hacia afuera y las que se hacen con los brazos derecho o izquierdo levantado en posición frontal.

(509)

((⌘))

((👉))

((“⤴”)) / ((“↔”)) / ((“⤴”))

P: [...] problemas normal / que tenemos ahora de / salud / y estuvimos / estuvimos aquí haciendo

((⌘))

((👉))

/ ((“↔”)) /

¿qué? / dando sugerencias opiniones para que ellos / de alguna manera mejoren A /

((⌘)) /

((👉)) /

((“↔”)) /

su salud /¿verdad? /

Clase 10 (Línea 249)

Entre las batutas realizadas con los dedos, las más usuales son la que también implican la repetición del movimiento del dedo índice derecho o izquierdo, ya sea extendido en posición frontal o hacia arriba. Otros gestos menos frecuentes son los que se hacen con el dedo índice de la mano derecha extendido hacia arriba, dando dos o tres toques en el aire.

(510)

/ ((  = )) / ((b))  
/

P: [...] / aunque tienen <lento> pequeñas diferencias </lento> / hay algunos detalles

((a))

((b)) / ((b)) /

que tenemos que ver / <acelerado> ya los vamos a leer a continuación </acelerado> / pero la

((a))

((b')) / ((b')) / ((b'))

la diferencia entre debido a / y debido a que la <alargamiento/> / la veis fácilmente si pensáis

((a)) / ((b = "P-AI"))

((b')) /// / ((c))



en un ejemplo /// <e:/> ¿quién no está? C / C <e:/> <lento> no está en clase ¿debido a?

((b = "P-AI")) ///

((c)) ///

</lento> /// debido a <frase\_cortada/> ///

Clase 11 (Línea 49)

Los reguladores de turno asumen la función de ir ordenando la interacción y la participación del alumno y, para ello, los profesores señalan al estudiante con el/los dedos índice o con algún movimiento de cabeza. Este tipo de gestos también aparece en todas las sesiones analizadas y el más común es el que se hace con el dedo índice de la mano derecha o izquierda extendido en posición frontal (/). No obstante, en muy pocas ocasiones, el docente levanta la cabeza para pedir la participación del alumno, así ocurre en la sesión 2 (ejemplo 511), cuando la profesora pregunta y pide la participación a un alumno en concreto:

(511)

((⊖ = "P-AI"))  
 ((⚡))  
 / ((↖)) / / ((⊖)) / ((↖)) // ((Φ))  
 P: leyendo / <shi/> / está leyendo / C / haz tú una cosa ahora / <shi/> / <shi/> // G ¿qué está  
 ((⊖ = "P-AI")) /  
 ((⚡)) /  
 ((Φ)) /  
 haciendo? / ¿está?/

Clase 2 (Línea 351)

Los reactivos o retroactivos son los gestos que muestran la reacción del oyente ante lo que se dice o hace y en nuestro corpus de análisis aparecen en la admiración, la reprobación o el aviso. Normalmente, se trata de gestos realizados con la cabeza, los brazos, los ojos o las cejas. Así sucede en el ejemplo 512, de la sesión 5, cuando adelantar la cabeza en dirección al alumno o extender los dos brazos hacia afuera para enfatizar y acompañar la reacción de admiración.

(512)

((⊖)) /  
 ((⚡)) /  
 P: <admiración> ¿formal? </admiración> /  
 [...]  
 ((⊖)) /  
 ((↔↔)) /  
 P: <admiración> ¿igual? </admiración> / [...]

Clase 5 (Líneas 75, 167)

Un ejemplo de gestos reactivos o retroactivos en la reprobación es el movimiento que hace el docente de la sesión 8 (ejemplo 513), ladeando la cabeza hacia la derecha para llamar la atención a los alumnos.

(513)

((⊖ = "P-AI")) / ((⊖)) //  
 / ((σ)) //  
 P: claro / bien / si ya sabemos el tipo de alojamiento / <reprobación> a ver </reprobación> //  
 ((⊖)) / ((🤔))  
 / ((🤔))  
 vamos a imaginar que estamos todos / en este hotel el jardín de los sueños / ahora qué

((👉)) /

((👎)) /

hacemos / mira las dos listas de servicio del hotel / la primera lista / [...]

Clase 8 (Línea 232)

También se usan los adaptadores, pero en nuestro estudio no son demasiado frecuentes. Se trata de los gestos personales de cada docente como, por ejemplo, arreglarse el pelo y tocarse la barbilla o la cabeza.

Entre los gestos semánticos, en nuestro corpus encontramos los emblemas y los ilustradores. A lo largo de las clases observadas, se usan emblemas en las situaciones siguientes.

- Para indicar que se ha conseguido un resultado deseado: el profesor levanta el dedo pulgar de la mano derecha, con el puño cerrado, exclamando expresiones del tipo “¡eso!” o hace un movimiento ascendente, también con el puño cerrado que indica que se ha alcanzado lo que se pretendía. Así ocurre cuando la profesora está preguntando vocabulario al alumno y este casi consigue o está muy cerca de decir la palabra esperada.
- Para mandar callar: el profesor pone el dedo índice en la boca, acompañado por el sonido del aire que sale entre los dientes.
- Para asentir o negar: el profesor movimiento de la cabeza de arriba abajo o de derecha a izquierda.
- Para expresar duda y transmitir esa duda al alumno, con el fin de que reflexione sobre lo que ha dicho: el profesor se lleva la mano derecha a la barbilla.
- Para llamar la atención sobre la hora a la que ha llegado algún alumno: el profesor golpear el reloj con el dedo índice.
- Para expresar una acción, como es la de llamar o hablar por teléfono: el profesor hace el gesto con el puño de la mano izquierda cerrado y los dedos meñique y pulgar extendidos.

Dos ejemplos de emblemas, uno usado para mandar callar a los alumnos y otro para negar, son los que exponemos a continuación de las sesiones 8 y 10.



(514)

((☒))  
 ((🙄))  
 / / ((☹️))  
 P: bueno / pero esto / a ver / hemos hecho aquí una pequeña / unos pequeños diálogo para  
 ((☒)) / ((☹️))  
 / / ((👉))  
 / ((☹️)) / ((🙄))  
 ver la diferencia / <shi/> <shi/> <shi/> / <reprobación> <p> escuchad por favor  
 ((☹️)) / ((☒))  
 ((👉)) / ((👉.👉)) / ((👉.👉)) /  
 /  
 <reprobación> <p> / pero eso es mismo lo que pasa / en cada una de estas situaciones / sea  
 ((🙄)) / ((☒))  
 ((☹️)) / ((☹️)) / ((☹️)) / ((☹️))  
 en u<alargamiento/>n / albergue / sea un hotel / una recepción / son situaciones siempre /  
 ((☒)) /  
 / / ((☹️)) /  
 diferentes / ¿vale? / bien / [...]

Clase 8 (Línea 287)

(515)

((☹️ = "P-AI")) /  
 / ((☹️ = "a la pizarra")) / ((☹️)) / ((👉👉)) /  
 ((🙄)) /  
 P: <f> Ruben </f> / ¿R estás así de gordo? / no / eres muy elegante /  
 AV: <risas/> /

Clase 10 (Líneas 200-201)

Entre los ilustradores, encontramos los del tipo ideográfico, pictográfico, deíctico, kinetográfico y espaciales. Los ideográficos se utilizan de la siguiente manera:

- Acompañando al adverbio temporal “antes”, con un movimiento pequeño o poco exagerado de las dos manos señalando hacia atrás, o “después”, moviendo rotatoriamente la muñeca de fuera hacia adentro con un movimiento circular.
- Acompañando al adverbio de negación “no”, con un movimiento horizontal de la cabeza o moviendo en el aire del dedo índice de la mano.

- Marcando las numeraciones con los dedos de la mano.
- Juntando las dos manos, aludiendo a la imagen de organización y recogida, para indicar a los alumnos que tienen que recoger las cosas.

Un ejemplo de ilustrador ideográfico es cuando la docente de la sesión 4 (ejemplo 516) está dando información sobre cómo se va a organizar la actividad que los alumnos están haciendo y les dice que primero resuman el texto y después preguntará a otro alumno. En ese caso, la profesora acompaña el «después» con un movimiento circular y rotatorio de la muñeca.

(516)

((🇪🇸)) // ((☒)) /  
P: veintiséis veintisiete y veintiocho // bueno y ahora vamos a resumir el texto / une  
((👉)) / ((☒))  
los elementos de las dos columnas para obtener el resumen del texto / vamos a hacer este  
((☒))  
/ ((b)) / ((👉🌀)) /  
/ ((😊))  
ejercicio / <acelerado> un minutito para pensarlo / y después voy a pedir a otra J / <p> no la  
((☒)) // ((☐ = "P-AI"))  
// / ((👉↑))  
((😊)) //  
misma </p> <acelerado> // ¿ya lo tienes J? puedes empezar puedes leerlo / como si estuvieras  
((☐ = "P-AI")) /  
((👉↑)) /  
leyendo un resumen / del principio al final /

Clase 4 (Línea 467)

Solo hemos encontrado un caso en el que se hace un gesto pictográfico (ejemplo 517). Se trata del momento en el que la profesora de la sesión 1 está hablando sobre los alimentos y un alumno dibuja, en el aire, el triángulo que representa la pirámide alimenticia, después la profesora repite el gesto hecho por el alumno.

(517)

P: ¿sí? F / sí / ¿cómo es eso? / hazlo otra vez /

AI: <observación\_complementaria="el alumno dibuja un triángulo en el aire con las dos manos"/>

P: <observación\_complementaria="el profesor repite el gesto del alumno y dibuja un triángulo en el aire con las dos manos"/> esto ¿qué es esto? /

Clase 1 (Líneas 107-109)

Los ilustradores deícticos suelen realizarse señalado con el dedo índice o pulgar a la persona o el objeto sobre el que se quiere llamar la atención. Nuestros informantes los usan en las situaciones siguientes:

- Llamar la atención sobre una respuesta correcta, señalando con el dedo a la persona que ha dado la respuesta. Así ocurre, por ejemplo, cuando los alumnos de la sesión 1 están intentando decir el nombre de los alimentos y dan varias opciones, si uno lo dice bien la profesora lo señala con el dedo índice.
- Llamar la atención sobre un asunto determinado. El profesor apunta con el dedo índice al aire. Por ejemplo, cuando el docente llama la atención sobre un aspecto del verbo gustar que ya ha sido estudiando anteriormente.
- Señalar el objeto al que se refieren. Los profesores se señalan a ellos mismos con el índice de una mano o de las dos.
- Incentivar al alumno a que diga el nombre de algo. El docente señala la propia ropa o a sus pendientes cuando quiere que el alumno diga el nombre de los objetos señalados.

Un ejemplo en el que el docente llama la atención a la respuesta correcta del alumno, señalando con el dedo índice extendido, lo podemos encontrar en la clase 7 (ejemplo 518).

(518)

AI: Tenerife /

((👉)) /

((👉)) /

P: Tenerife / <p> muy bien </p> / M /

Clase 7 (Líneas 149-150)

Hemos encontrados ilustradores kinetográficos en las situaciones que exponemos a continuación:


- Acompañar al verbo “escribir” o a “tomar nota” con el movimiento de la mano.
- Pedir al alumno que levante la mano con el gesto de levantar la mano.
- Acompañar expresiones como “perfecto”, “bien”, “muy bien”, etc. abriendo los dos brazos a los lados del cuerpo.
- Indicar estatismo golpeando la mano derecha con la izquierda con la palma extendida.

Un caso en el que se hace uso del ilustrador kinetográfico, acompañando a “tomar nota”, es el que encontramos en la sesión 6 (ejemplo 519), cuando el docente explica cómo se ha de hacer el ejercicio que propone a los alumnos:

(519)

P: [...] <lento> <p> vamos a

((⌘))

  
(( )) /


empezar a hacer las presentaciones </lento> </p> / ya sabéis que / tenéis que tomar nota de

((⌘))

((⌘)) / 

las informaciones / que van a dar vuestros compañeros ¿vale? / en las hojas / tablas que tenéis

((⌘)) /

 /

a continuación en la ficha ¿sí? una tabla una /

Clase 6 (Línea 99)

También encontramos algunos ilustradores espaciales cuando, al referirse a “arriba” y “abajo”, el profesor dibuja estos conceptos espaciales en el aire. “Abajo” lo acompaña con un movimiento repetido, bajo, horizontal o con un movimiento bajo de las dos manos juntándose. “Arriba” se expresa con un movimiento repetido ascendente. Para indicar tamaño o longitud se hace el movimiento de los dedos índices de las dos manos separándolos desde el centro hacia afuera, como se puede ver en el siguiente ejemplo de la sesión 6 (ejemplo 520).

(520)

((☒))

((👉👉)) / ((👉↔👉)) /

P: un espárrago / un espárrago es una verdura / <shi/> / que se puede comer / que en Portugal

((☒))

/ ((👉↔👉)) /

no se come mucho pero en España sí / es verde / es largo / <acelerado> verde o blanco /

((☒))

/ ((👉↔👉)) /

depende </acelerado> / es largo y se encuentra / por ejemplo / <acelerado> se vende / por

((☒))

/ 🌀

((🌀👉👉)) / ((👉👉)) /

ejemplo </acelerado> / en latas / o en botes también / es largo /

Clase 6 (Línea 241)

Por lo que se refiere al énfasis y la puntualización no verbal, hemos observado que, normalmente, la función enfática va acompañada de algún gesto, de la disminución de la velocidad de emisión y de elevación del volumen. Esto lo podemos encontrar en la sesión 13 (ejemplo 521), cuando la profesora va marcando con los dedos de la mano el vocabulario necesario para realizar un ejercicio, al mismo tiempo que repite las palabras en voz alta (cordillera, mar, continente, océano, etc.). También se muestra el énfasis cuando el profesor habla de sí mismo o de los alumnos y acompaña las realizaciones verbales con los indicadores de las manos, como ocurre con las expresiones “a mí me gusta” o “en vuestras casas”.

(521)

((☒))

/

((😬))

((⬆))

/

((👉👉))

P: <p> muy bien / muy bien </p>/ vale perfecto / tenemos ahí en el vocabulario para

((😬))

((👉👉))

/

((👉👉))

completar las frases / con el vocabulario del recuadro / donde tenemos / cordillera / mar /

((😬))

/

((👉👉))









//((Φ))/

continente / océano / desierto / selva / río / país / isla y cañón / ¿sí?/

Clase13 (Línea 169)

#### 6.4.2.2. LAS POSTURAS Y MANERAS

Entre las posturas y manera encontradas en las sesiones analizadas se hallan las que resumimos en la tabla siguiente:

SÍMBOLO	VALOR/FUNCIÓN
	Ayudar a los alumnos a hacer ejercicios, resolver sus dudas o repartir material, moviéndose entre las mesas de los estudiantes.
	Dirigirse a los alumnos, explicar las estructuras de los ejercicios y su organización, de pie apoyado en la mesa.
	Dirigirse a los alumnos, dictar el sumario, esperar las respuestas de los estudiantes o enfatizar lo que se expresa, de pie con los brazos a los lados del cuerpo.
	Escuchar o esperar las respuestas de los alumnos, de pie con los brazos cruzados.
	Escuchar o esperar las respuestas de los alumnos, de pie con una mano en la barbilla y la otra sujetando el codo de la primera.
	Dirigirse a los alumnos, dictar el sumario, esperar las respuestas de los estudiantes o enfatizar lo que se expresa, de pie con los brazos en jarras.
	Dirigirse a los alumnos, de pie con los brazos en semicírculo.
	Dirigirse a los alumnos, pasear entre las mesas o esperar las respuestas de los estudiantes, de pie con los brazos en la espalda.

**Tabla 38.-** Posturas y maneras del docente en la clase de E/LE

La postura en la que el docente está de pie apoyado en la mesa solo la hemos encontrado en cinco de las trece sesiones analizadas (clase 2, 6, 8, 9 y 11). En la sesión 8 el docente adopta esta postura en cinco ocasiones, en dos en la sesión 9 y en doce en la 11. Sin embargo, en las sesiones 2 y 6 el profesor, cuando explica las estructuras de los ejercicios y su organización y se dirige a los alumnos, pasa la mayor parte del tiempo apoyado en la mesa. Esta postura coincide, normalmente, con la posición de los brazos en semicírculo, como podemos ver en el ejemplo que exponemos a continuación.

(522)

/ ((⌘))  
/ ((⚡))  
/ ((↔↗))  
P: [...] bueno / vamos a ver / ¿de qué vamos a hablar? / ¿de qué estábamos hablando en la  
/  
/  
/  
última clase? /  
((Ⓟ = "AI -P")) //  
AI: de lo<alargamiento/>s <frase\_cortada/> //  
((Ⓟ)) /  
((⚡)) /  
((↔↗)) /  
P: ¿de qué cosa? /  
AV: <ruido= "hablan al mismo tiempo"/> /  
((Ⓟ)) /  
((Ⓢ)) /  
((⚡)) /  
((↔↗)) /  
P: ¿de qué / de qué? /

Clase 2 (Líneas 10-14)

El profesor adopta la postura de estar de pie con los brazos a los lados del cuerpo cuando habla con los alumnos, dicta el sumario, espera las respuestas de los estudiantes o cuando quiere dar mayor énfasis a lo que dice, con una frecuencia de dos a catorce veces en las sesiones 1, 3, 9, 10, 11 y 12. También, en las mismas situaciones que las descritas, el profesor permanece de pie con los brazos en jarras. Este último caso se localiza solo en dos clases, con una frecuencia de diez veces en la sesión 1 (ejemplo 523) y veintiocho veces en la sesión de la clase 13.

(523)

/ ((👤)) /

N: me gusta / la laranja /

((😬)) /

((👤)) /

P: <admiración> ¿la qué? </admiración>/

[...]

AV: no /

((⊘)) / ((⊘ = "P-AI)) /

((👤)) /

P: <admiración> ¿no? </admiración>/ R dime tú que eres el hombre de las de la hora /

R: (?)

((⊘ = "P-AI)) /

((⊘)) /

P: ((👤)) /

Clase 1 (Líneas 419-420, 431-434)

La postura en la que el docente está de pie con los brazos cruzados aparece, entre siete y veintiocho veces, en las sesiones 1, 3, 6, 8, 9, 10, y 13, y la postura en la que está de pie con una mano en la barbilla y la otra sujetando el codo de la primera la hallamos en las clases 1, 9, 10, 11, 12 y 13, con una frecuencia de dos a veintiuna veces a lo largo de las diferentes sesiones. Ambas posturas son usuales cuando el profesor está escuchando las respuestas de los alumnos o está en actitud de espera (ejemplo 524).

(524)

((⊘ = "AI -P")) /

AI: Andrés /

((⊘))

((⊘)) /

((👤))

((👤)) /

P: <ah= "aserción"/> / entonces // Andrés <acelerado> ¿qué le pasa a Andrés?

</acelerado> /

Clase 10 (Líneas 223-224)



Las situaciones en las que el docente está de pie con los brazos en la espalda, al igual que en los casos anteriores, son cuando se dirige a los alumnos, espera sus respuestas o cuando pasea entre las mesas (ejemplo 525). Esta postura la encontramos en seis sesiones (clases 1, 2, 6, 9, 10 y 11), con una frecuencia de dos a veintinueve veces en cada sesión.

(525)

A: es un caballo / que se llama / Alfi y tiene un / a / bigote /

((⊖ = "P-AI")) /

((⊖)) /

P: muy bien / tienen bigote /

AI1: ¿cómo se llama? /

A: Alfi /

AV: <risas/> /

((⊖ = "P-AI")) /

((⊖)) /

P: y ¿qué más? /

((⊖ = "AI -P")) ///

AI: vive / en Inglaterra ///

((⊖ = "P-AI"))/

((⊖))/

P: ¿y? /

Clase 6 (Líneas 110-117)

El profesor de pie con los brazos cerrados en semicírculo es la postura más común y aparece en todas las sesiones analizadas, con una frecuencia de una a ciento sesenta veces. Esta es la postura que con mayor frecuencia adopta el docente cuando no tiene el libro o la ficha de trabajo en las manos y cuando no está escribiendo o borrando la pizarra (ejemplo 526).

(526)

((☹ = “AI -P”)/

AI: no /

((☹ = “P-AI”)) /  
((↔↔)) /

P: <acelerado> <sorpresa> ¿cómo que no? <sorpresa /> </acelerado> /

AI: (?) /

AV: <ruido= “hablan al mismo tiempo”/> /

((☹)) /  
((↔↔)) / ((↔↔)) /

P: vale / entonces / bueno entonces / yo no sé <frase\_cortada/> /

Clase 9 (Líneas 2-6)

El docente, en todas las sesiones, camina entre las mesas para ayudar a los alumnos a hacer ejercicios, resolver sus dudas, cuando dicta el sumario, reparte algún material o para aproximarse a los estudiantes cuando da alguna explicación o, en menor medida, cuando habla sobre algún tema en concreto (ejemplo 527).

(527)

((👉👉)) / ((👉 = “repartiendo una fichas de trabajo entre los alumnos”))

P: a ver / esto / hoy / <acelerado> lo que vamos a ver </acelerado> / <f> es lo que una mamá

((👉 = “repartiendo una fichas de trabajo entre los alumnos”))

española </f> / ha comprado / para / <e:/> // <acelerado> el objeto que tenéis ahí / que vais a

((👉 = “repartiendo una fichas de trabajo entre los alumnos”))

decir cómo se llama </acelerado> / ¿sí? / ¿qué aparato es ese // <acelerado> que está ahí en

((👉 = “repartiendo una fichas de trabajo entre los alumnos”))

las hojas? </acelerado> // a ver /¿dónde están estos alimentos? / <f> ¿cómo se llaman este

//

aparato? </f> //

AI: (?)

Clase 8 (Líneas 87-88)

### 6.4.3. LA PROXÉMICA Y LA CRONÉMICA

Para el análisis de la proxémica y de la cronémica en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, nos ceñimos a lo expuesto en el capítulo cuarto de esta tesis (apartado 4.4.3). Así, entendemos la proxémica como el estudio de los procesos interactivos en términos de espacio, por lo

que el análisis de este sistema de comunicación no verbal implica la reflexión sobre el espacio, las distancias y el contacto físico. De este modo, en nuestro análisis de la proxémica en el apartado 6.4.3.1. observamos los aspectos relacionados con la disposición y la colocación del material, la actitud del docente y las distancias que se mantienen entre profesor-alumnos.

La cronémica tiene que ver con el uso que se hace del tiempo en contextos específicos. En nuestro análisis del corpus, en el apartado 6.4.3.2., siguiendo las consideraciones de Poyatos (1975)<sup>197</sup>, atendemos a las cuestiones relacionadas con el tiempo de duración de las actividades y el tiempo de duración de las etapas de las lecciones escolares. No referimos los aspectos que tienen que ver con el tiempo interactivo (duración silábica, velocidad y uso de las pausas y de los silencios) por haber sido tratados en el análisis del paralenguaje.

#### 6.4.3.1. LA PROXÉMICA

En la presentación de los resultados obtenidos del análisis sobre la proxémica en las sesiones de enseñanza y de aprendizaje de E/LE de nuestro corpus nos referimos, en primer lugar, a la disposición del material en la sala y, en segundo lugar, a las actitudes del discente y la distancia entre profesor-alumnos.

Respecto a la disposición del material, hemos analizado la colocación de las mesas de los alumnos y del profesor, de los materiales audiovisuales y de la pizarra. En cuanto a la posición de las mesas de los alumnos, lo más frecuente es la división en cuatro columnas de dos lugares en cada columna y la colocación de la mesa del profesor normalmente a la izquierda de los estudiantes. Solo en dos clases se rompe el orden establecido, uno en la clase 5, cuando el docente propone a los discentes una actividad en la que tienen que ponerse en círculo, y otro en la clase 9, en la que las mesas de los alumnos están dispuestas a modo de rectángulo, con una fila en medio y con una parte del rectángulo libre.

En cuanto a la pizarra y los medios audiovisuales, en la mayoría de los casos, la pizarra es la tradicional, pintada de verde, y está situada al frente de los alumnos. Los

---

<sup>197</sup> Recuérdese que Poyatos (1975) establece la diferencia entre el tiempo conceptual, social e interactivo. El tiempo conceptual tiene que ver la cultura y la manera en que esta percibe el tiempo y su uso. El tiempo social es el que pertenece al ámbito de las relaciones sociales y el tiempo interactivo se relaciona con el discurso, esto es, factores que atañen a la rapidez, las pausas, la duración de los sonidos y el aumento de la velocidad.

medios audiovisuales utilizados en clase son el retroproyector y el ordenador. En las clases que tienen ordenador fijo, este está situado encima de la mesa del profesor y cuando se recurre al ordenador portátil se pone cerca del proyector, en una mesa frente a los alumnos y frente a la pantalla<sup>198</sup>.

Por lo que se refiere a las actitudes del docente y la distancia entre docente-discentes, en primer lugar, en clase, el profesor se sitúa, principalmente, frente a los alumnos, moviéndose de derecha a izquierda. Ahora bien, cuando los estudiantes están trabajando individualmente o en parejas, el docente se mueve entre las mesas para ayudarles y resolver sus dudas, produciéndose así un mayor acercamiento entre el docente y los discentes. También se dirige y se acerca a algún alumno en concreto cuando quiere comprobar lo que ha escrito en su cuaderno, responde a alguna pregunta específica hecha por algún estudiante o le llama la atención, como ocurre en los casos de las sesiones 9 y 10, cuando, por ejemplo, en la sesión 10 la profesora se acerca al alumno para ver qué es lo que está escribiendo en su cuaderno y reprenderle por su comportamiento (ejemplo 528).

(528)

P: está cansado / muy bien I / está cansado / a ver / la imagen / ce <alargamiento/> /

((☹ = "P-AI"))



// ((👤 = "hacia el alumno"))

// ((😬))

R ¿qué haces? / deberes de alguna asignatura que no español // <reprobación> <acelerado>

((☹ = "P-AI")) /



((👤 = "hacia el alumno")) /

((😬)) /

espero que no / ¿qué estás escribiendo? </reprobación> </acelerado>/

Clase10 (Línea 46)

<sup>198</sup> Véase el apartado 6.1.3.1. de este capítulo, donde se hace un análisis del espacio físico de la clase.

La proximidad que se establece entre alumno-alumno dentro del contexto de la clase de E/LE es la que se deriva del trabajo realizado en parejas, pues solo hay un caso en que se hace una actividad en la que participa todo el grupo de alumnos (clase 5)<sup>199</sup>.

Los movimientos del profesor que indican proximidad o distancia, como son los realizados con el tronco ladeado hacia adelante o hacia atrás, son muy escasos y su función es la de acompañar o enfatizar lo que expresa el docente<sup>200</sup>. Así, cuando, por ejemplo, el profesor no ha oído o entendido lo que ha dicho algún estudiante y ladea el cuerpo hacia adelante, el docente consigue establecer una relación de proximidad mínima con el estudiante. En el caso que acabamos de escribir, la proximidad también puede manifestarse a través del movimiento, adelantando la cabeza en dirección al alumno. Ahora bien, cuando se quiere expresar desacuerdo, el docente ladea el cuerpo hacia atrás, estableciendo un distanciamiento con el alumno y transmitiéndole la idea de rechazo o desacuerdo.

Finalmente, en tercer lugar, en lo que concierne a las zonas de distancia entre profesor- alumnos y por lo que respecta al contexto en el que recogemos las muestras para nuestro estudio, atendiendo a las apreciaciones sobre la distancia de Aguado y Nevares (1996: 150)<sup>201</sup>, podemos afirmar que, por lo general, nos situamos en el espacio marcado por la distancia pública, puesto que nos circunscribimos a las actuaciones que se materializan dentro del área restringida del aula.

#### 6.4.3.2. LA CRONÉMICA

Por último, en lo que se refiere a la duración de las actividades, en el análisis que hemos hecho en el apartado 6.1.3.2. de este capítulo, observamos que el tiempo y la duración de las actividades realizadas en las clases obedecen a la propia duración de cada una de las sesiones y a los contenidos y objetivos de las mismas, así como al propio ritmo y las necesidades que surgen a lo largo de cada lección.

---

<sup>199</sup> Véase el apartado 6.3.2.3. de este capítulo, donde se hace un análisis de la zona de acción docente y de los agrupamientos en las clases analizadas del corpus.

<sup>200</sup> Véase el apartado 6.4.2.1. de este capítulo, donde se hace un análisis de los gestos del docente portugués en clases de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria.

<sup>201</sup> Recordemos que estos autores, atendiendo a las propuestas de Hall, distinguen cuatro zonas de distancia: íntima, personal, social y pública. La distancia íntima es la permitida en personas cercanas, la personal se da en las situaciones comunes del día a día, la distancia social es propia de las situaciones con extraños, en tiendas, hoteles, oficinas, etc. y la distancia pública es la que se produce en actos que tienen un carácter público. Véase, en el capítulo 4, el apartado 4.3.3.

Algo similar a lo que sucede con el tiempo de duración de las actividades acontece con la duración de las etapas de la clase, pues el docente emplea más tiempo en la introducción y el desarrollo que en el preámbulo o la despedida y el cierre. Incluso, en los casos en los que el preámbulo, el cierre y la despedida son muy breves o no se hacen, esto no supone ningún perjuicio para el desarrollo y comprensión de la lección. Por otro lado, el hecho de que durante el desarrollo surjan interrupciones o imprevistos, ya sea por motivos ajenos a la propia clase o por las dudas de los alumnos sobre algún contenido, obliga al docente a dedicar más tiempo del previsto a esta parte. No obstante, estas situaciones se asumen de forma natural y no suponen un menoscabo para la trasmisión y la comprensión de la información, ni para el cumplimiento de los objetivos de la clase.

No queremos acabar este capítulo sin antes señalar que de la lectura de los resultados del análisis realizados sobre el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza pública básica y secundaria portuguesa se desprende que existen rasgos concretos que caracterizan específicamente el tipo de discurso que analizamos. Al mismo tiempo, se muestran coincidencias y divergencias con respecto a lo expuesto aquí y a lo largo del marco teórico. Por este motivo, creemos indispensable proceder, en el siguiente capítulo, a la reflexión y discusión de los resultados obtenidos en la investigación que han sido aquí presentados.

## **CAPÍTULO 7**

### **EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

---

En este capítulo procedemos a la discusión de los resultados del análisis del discurso oral del docente portugués de español como lengua extranjera, realizado sobre las muestras recogidas de trece clases de la enseñanza básica y secundaria portuguesa. Para ello, nos basamos en los datos presentados en el sexto capítulo de esta tesis y en las aportaciones expuestas en el marco teórico. Nos proponemos, por un lado, interpretar y confrontar los resultados obtenidos del análisis con los presupuestos teóricos procedentes de la bibliografía consultada y, por otro, presentar una visión general de esos resultados, expuestos de modo parcelado en el capítulo anterior. Esto nos permitirá llevar a cabo una descripción detallada del DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria en Portugal, que pueda dar cuenta de la estructura, los elementos y fenómenos intervinientes, las características y las estrategias que definen este tipo de discurso.

El capítulo que ahora presentamos está dividido en cinco apartados en los que tratamos, en primer lugar, las cuestiones relacionadas con el contexto, en segundo lugar, las relacionadas con el emisor, el receptor, el canal y el código en el discurso oral del docente portugués de E/LE, en tercer lugar, los aspectos que tienen que ver con el mensaje y la comunicación verbal, entre los que se distinguen la estructura y presentación de la información, la adecuación, cohesión y coherencia y la interacción y las estrategias discursivas; en cuarto lugar, atendemos al mensaje y la comunicación no verbal y aludimos, específicamente, al paralenguaje, la quinésica, la proxémica y la cronémica. Finalizamos con un apartado, a modo de conclusión, sobre el tipo de DO que analizamos.

#### **7.1. EL CONTEXTO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA**

En el análisis que hemos realizado del contexto, cuyos resultados se exponen en el capítulo sexto, se ha tenido en cuenta el entorno sociocultural, institucional y de aula en el que se desarrolla el discurso oral del docente portugués de E/LE. Hemos

observado que las particularidades que caracterizan el contexto intervienen en algunas de las decisiones de los profesores y en su manera de enseñar y de transmitir sus conocimientos. A su vez, el contexto escolar al que se circunscribe el DO oral docente influye en la organización del discurso, en la relación que se establece entre los interlocutores y en las estrategias comunicativas a las que se recurre para la transmisión del mensaje. En este sentido, los resultados del análisis sobre el contexto nos ayudan a «comprender mejor el discurso» (van Dijk 2000b: 33).

#### 7.1.1. EL ENTORNO SOCIOCULTURAL

La enseñanza y el aprendizaje del español surgen en un entorno en el que se manifiesta un aumento relevante de la demanda del estudio de esta lengua, ya sea en ámbitos institucionales o fuera de ellos. Este interés está motivado por factores geográficos, históricos, económicos, comerciales e individuales. Entre los factores geográficos e históricos se destaca la cercanía entre España y Portugal (Küttner de Magalhães 2007). Entre los factores comerciales y económicos sobresalen las relaciones entre ambos países y, entre los factores individuales, predomina el interés por cursar algunas carreras universitarias en España, la presencia de la cultura española en los medios portugueses y la relativa facilidad que parece suponer el aprendizaje de la lengua española.

#### 7.1.2. EL ENTORNO INSTITUCIONAL

Institucionalmente, según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación español, el español como lengua extranjera en la enseñanza pública portuguesa, básica y secundaria, ha sufrido un aumento considerable del número de alumnos y de escuelas, sobre todo a partir del año 2003. El momento de mayor expansión se concentra en el paso de los años lectivos del 2006/2007 al 2007/2008. Además, el mayor número de escuelas y alumnos se concentra en las zonas norte y centro del país, seguidas de Lisboa y el Alentejo. Por otro lado, el aumento del estudio del español no sólo se observa dentro del ámbito de la enseñanza pública reglada básica y secundaria, sino también en la enseñanza universitaria, de politécnicos y en cursos profesionales, así como en el sector privado o concertado (escuelas privadas, academias, etc.).



Las condiciones en las que se encuentra la enseñanza del español a nivel social e institucional obligan al docente a adaptarse a las características de los alumnos, sus necesidades y las creencias que tienen sobre la lengua y su cultura. De hecho, en ciertas ocasiones, no es fácil hacer que el estudiante vea la dificultad que puede entrañar, para el propio aprendizaje de la lengua, dejarse llevar por la idea de que aprender español es fácil.

### 7.1.3. EL ENTORNO DE AULA

En la discusión de los resultados del análisis sobre el entorno dentro del aula de español como lengua extranjera hemos considerado el espacio físico de la clase, las actividades, los materiales, la corrección y la evaluación.

#### 7.1.3.1. EL ESPACIO FÍSICO DE LA CLASE

Con respecto al contexto dentro de la clase, como espacio físico en el que se realiza y expone el DO del docente, en la mayoría de los grupos objeto de estudio de nuestra investigación se mantiene la distribución tradicional de las mesas y el docente, por normas de la escuela, no puede alterar la colocación del mobiliario. Esta colocación supone que los estudiantes estén divididos en cuatro columnas de dos lugares y la mesa del profesor se sitúe a la izquierda de los discentes. No hay ningún caso en el que se haga una distribución en herradura, que es la recomendada por autores como Encina (2002) y Sánchez Pérez (2004).

La ordenación tradicional ayuda a mantener el orden en clase, pero no favorece la interacción y tampoco la visualización entre los propios alumnos. Este tipo de distribución, como afirma Sanz Pinyol (2005: 177), inhibe la interacción entre los estudiantes y es apropiada para exposiciones verbales, para ver la pizarra o en la presentación de materiales audiovisuales. Esta opinión es compartida por autores como Hall (1989) o Cerdán (1998), quienes mantienen que los espacios “sociófugos”, en los que, por ejemplo, las mesas de los alumnos están dispuestas en hileras, dificultan la conversación, mientras que los espacios “sociópetos”, en los que, por ejemplo, las mesas de los alumnos están dispuestas en forma de herradura, aproximan a los interlocutores y facilitan la conversación.

De cualquier modo, en situaciones muy puntuales, cuando el desarrollo de la clase lo permite y las actividades propuestas lo requieren, los profesores, como estrategia para eliminar la barrera que supone el tipo de disposición del mobiliario descrita, se mueven de un extremo al otro del aula, caminan entre las mesas y piden a los alumnos que formen un círculo delante de la clase o que se sitúen al frente de ella.

La ordenación de los pupitres en filas implica que la mesa del profesor esté casi siempre a la izquierda de los discentes. Esta disposición no favorece la aproximación del docente a algunos de los discentes, ni facilita el contacto ocular y el intercambio verbal entre los interlocutores del discurso oral.

La organización del mobiliario predominante en las sesiones de nuestro corpus de análisis se asocia a una enseñanza tradicional de la lengua. A pesar de que los programas de E/LE y el propio *Marco de Referencia Europeo* proponen que se adopte una metodología o un enfoque de corte comunicativo, orientado a la acción, en el que la interacción ocupa un lugar fundamental. A este respecto Sánchez Pérez (2004: 22) afirma que «en la metodología comunicativa [...] la interacción que exigen las actividades de clase se favorecerá estableciendo previamente un diseño de distribución espacial más acorde con los objetivos que se pretenden» y aconseja la distribución en herradura, en la que el docente está en medio, para facilitar la comunicación entre los interlocutores.

La posición tradicional de las mesas de los alumnos y del profesor es un ejemplo de cómo las órdenes que proceden del entono institucional influyen de manera decisiva en el modo de trabajar las actividades (individuales o en parejas), en la zona de acción docente y en el desarrollo de la interacción alumno-alumno y profesor-alumno.

Las paredes de las clases suelen ser de un color claro y, por regla general, no se usan con fines didácticos o pedagógicos, como recomienda Encina (2002: 19) cuando aconseja el uso de las paredes para colgar carteles decorativos sobre el mundo hispánico, o con elementos que ayuden a la memorización y sistematización de lo que se aprende.

Una vez más, comprobamos que las órdenes que proceden del entono institucional influyen en el uso que el profesor hace del entorno físico de la clase, pues se recomienda colgar los trabajos en los paneles aptos para ello y no en las paredes.

La pizarra suele ser la tradicional pintada de verde y su uso para pegar fotos, dibujos, pequeños objetos, murales o regletas de colores (Encina 2002: 20) o para proyectar no está extendido. Fundamentalmente, se emplea en la exposición del

sumario, en las explicaciones, aclaraciones y en la corrección de ejercicios. De ahí que su papel sea esencial en el inicio de la clase, pues el profesor siempre abre la lección escribiendo en la pizarra la fecha y el sumario, y a lo largo del desarrollo, para las explicaciones, aclaraciones y correcciones sobre la materia.

El docente escribe en la pizarra con letra clara e intenta situarse de modo que el alumno pueda ver lo que está escribiendo, pero no usa tizas de colores, hecho que, a nuestro entender, podría empezar a tenerse en cuenta, pues creemos que el recurso a los colores (tizas o rotuladores) para enfatizar la información relevante favorece el aprendizaje.

De un modo general, para los docentes-informantes de nuestra investigación, la pizarra es una herramienta fundamental de trabajo, no se explota de manera abusiva y se utiliza de modo pertinente y organizado. El uso de este recurso en clase como apoyo didáctico es fundamental (Rajadell 2001: 11), puesto que ayuda a situar al alumno, guiar su aprendizaje y, al mismo tiempo, acompaña las realizaciones orales del profesor.

Los materiales audiovisuales a los que recurre el docente son el proyector, situado en el techo de la clase, el retroproyector, el ordenador fijo, normalmente situado en la mesa del profesor, y los Cds. La utilización que se hace de estos recursos es la apropiada, dado que el profesor siempre se preocupa por la calidad de las imágenes, el sonido y el contenido que se presenta para que la recepción de lo expuesto sea clara.

En cuanto a la calefacción y el aire acondicionado, las circunstancias de uso son variadas. No obstante, en la mayoría de las escuelas no hay aire acondicionado y se controla el uso de la calefacción. La ventilación depende del tipo de ventanas, aunque se suelen mantener cerradas para evitar que se oiga mucho ruido. La luz, además de la natural que entra por las ventanas, es artificial, situada en el techo y en la pizarra.

En suma, los profesores se preocupan por utilizar los medios y el espacio físico en el que se desarrolla la sesión de enseñanza y aprendizaje de la lengua de la manera más eficaz posible, a pesar de las limitaciones que impone el propio espacio o la institución. Como mantiene Cerdán (1998: 251), «la mayoría de nuestras aulas es rectangular y dispone el mobiliario, divide el espacio y cuenta con un tipo de iluminación y de condiciones acústicas que, en general, no facilita la eficaz comunicación entre profesor y alumnos». En este sentido, podemos decir que las decisiones relacionadas con el espacio físico en el que se desarrollan las clases tienen que ver, en su mayoría, con el contexto institucional.

### 7.1.3.2. LAS ACTIVIDADES

El número de actividades en clase no depende del nivel de enseñanza/aprendizaje, sino de la duración, los contenidos, los objetivos y el ritmo de la lección. Así, cuando el docente dedica mucho tiempo a la explicación de un contenido o a resolver dudas, el número de actividades disminuye.

La media de actividades en las clases de 45 minutos es de un máximo de tres y en las de 90 minutos de seis. El análisis de estos datos nos revela que, cuando el tiempo de la lección aumenta el doble, también aumenta el doble el número de actividades. En este sentido, atendiendo a las consideraciones de Sánchez Pérez (2004: 29), que mantiene que la media de actividades por clase de 50 minutos suele ser de cinco a seis, las sesiones analizadas se encuadran dentro de la propuesta del autor.

En ninguna de las clases observadas, atendiendo a la clasificación de Richards y Lockart (1998: 150-152)<sup>202</sup>, hay actividades de memorización, de estrategias, afectivas, de reacción y respuesta y de evaluación. De cualquier modo, en todos los niveles y en casi todas las sesiones, se proponen actividades de presentación, práctica, aplicación y comprensión. Por tanto, concluimos que estas últimas actividades son las que caracterizan todas las sesiones analizadas, puesto que son las que se practican con mayor frecuencia.

Ahora bien, no hay actividades de presentación o introducción en el nivel inicial, aunque sí se haga una introducción a la clase. A este respecto, teniendo en cuenta que la finalidad de las actividades de presentación o introducción es la de «introducir y clarificar un nuevo elemento de aprendizaje» (Richards y Lockart 1998: 150) y que, además, son capaces de predisponer y motivar positivamente al discente, creemos que se trata de una laguna importante que debe ser considerada, en el futuro, por el docente de E/LE del nivel inicial.

Las actividades de práctica que consisten en hacer ejercicios estructurales del libro suelen resultar monótonas y aburridas, e influyen en la disminución del ritmo y la interacción en la clase, ya que el estudiante suele tardar más tiempo en hacerlas, por lo que es conveniente que el profesor controle adecuadamente el uso de este tipo de actividades; aunque, de modo general, los docentes combinan, las actividades

---

<sup>202</sup> Véase el capítulo 4, apartado 4.1.

estructurales de práctica con otras más interactivas de aplicación, lo que imprime un ritmo más dinámico a la lección escolar.

Otro tipo de actividades que reduce considerablemente la interacción profesor-alumno y alumno-alumno son las actividades de comprensión, que consisten en respuestas individuales de los alumnos a preguntas sobre un texto. Al igual que en el caso anterior, es conveniente que el docente controle este tipo de actividades y busque alternativas que las hagan más interesantes y dinámicas.

Las secuenciación de las actividades sigue un orden lógico, las de práctica o consolidación de conocimientos y aplicación se hacen después de la explicación o exposición de los contenidos de la clase, aunque las de comprensión pueden variar el lugar que ocupan en cada sesión. Se confirma, de este modo, que la secuenciación de las actividades en las clases analizadas sigue el esquema escolar que divide las sesiones de enseñanza y de aprendizaje en las fases de presentación, práctica o consolidación y producción (Stern 1983, Sánchez Pérez 2004). Consideramos que las actividades, en general, están bien secuenciadas y se exponen de forma clara y coherente. Por lo demás, en su mayoría, están adecuadas a los contenidos, a los objetivos de la clase y al tipo de alumnos, según el método de enseñanza/aprendizaje propuesto en los programas de las asignaturas y el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002: apartado 4.4).

Sin duda alguna, las actividades son uno de los puntos clave sobre el que se sustentan las clases analizadas, pues se parte de ellas para dar explicaciones, introducir la materia o consolidarla. Asimismo, al alumno le suelen gustar las actividades interactivas y se muestra muy receptivo a ellas. Las actividades son, por tanto, indispensables para la clase y el uso que se hace de ellas es continuo.

### 7.1.3.3. LOS MATERIALES

El material más utilizado en las actividades son las fichas de trabajo preparadas por el profesor. El uso del manual depende del criterio de cada docente, aunque el recurso al libro es siempre obligatorio en casi todas las clases. De cualquier manera, es curioso el empleo poco frecuente del libro en todos los niveles. También es significativo que, cuando se utiliza el manual, el profesor acude a otros materiales extra para completar informaciones, dar explicaciones, etc. Esto manifiesta que el libro de texto

suele ser un medio insuficiente o inadecuado para las clases, lo que nos demuestra que la adecuación del manual a la edad, el nivel y los intereses de los alumnos es media.

Atendiendo a los criterios propuestos por Fernández López (2003: 207-210) sobre la creación y selección de los materiales, las fichas que los docentes presentan en clase siguen los consejos de la autora, ya que se adaptan a la metodología comunicativa de enseñanza de la lengua, están en consonancia con los objetivos, los contenidos del curso y de la lección, presentan muestras reales de lengua, sin adaptaciones ni modificaciones, y tratan temas del interés de los estudiantes, como la gripe A, los hábitos de una vida sana, etc. Consideramos, pues, que la incitativa de los profesores de introducir materiales nuevos y la capacidad de adecuarlos a la realidad de los discentes es positiva. Aún así, no nos parece positivo que los docentes tengan que elaborar materiales de modo casi sistemático, porque sienten que la prestación del libro de texto seleccionado por la escuela no es adecuada, salvo por la presentación de los temas que conforman el programa.

Los materiales audiovisuales y apoyos visuales son poco utilizados y el más empleado es el Cd, que sirve para hacer compresiones orales, al que le sigue el PowerPoint y, finalmente, aunque de modo muy escaso, el uso de escenas de películas, anuncios, etc. Cuando el docente recurre al material audiovisual siempre existe el cuidado, sobre el que nos advierte Encina (2002: 23), de que todos los alumnos puedan ver u oír lo que se presenta y de que los aparatos funcionen bien.

A nuestro entender, sería beneficioso incrementar el uso de materiales y apoyos visuales y audiovisuales en las clases de E/LE, en el contexto de la enseñanza básica y secundaria portuguesa, pues la cercanía del alumno con estos medios favorece la motivación y, al mismo tiempo, en los materiales audiovisuales se conjuga la imagen, el sonido y el movimiento, lo que refuerza el impacto del mensaje en el receptor, facilitando, de este modo, la comprensión y la retención de lo que se transmite. Nos sumamos a la opinión de Cruz y Ojeda (2005: 226) y defendemos que «la incorporación de forma sistemática, consciente y programada de este tipo de lenguaje icónico en las aulas [...] son un recurso de inestimable valor, pues a la fuerza comunicativa propia de las imágenes en movimiento unimos el mensaje sonoro que de esta forma queda anclado en un contexto visual que facilita su comprensión por parte de aprendiz».

#### 7.1.3.4. LA CORRECCIÓN

La corrección del profesor de los errores producidos en el DO de los alumnos disminuye a medida que progresan los niveles. En el nivel inicial y el umbral, los momentos de corrección son muy similares, aunque hay una pequeña disminución en el nivel umbral con respecto al inicial, y en el nivel avanzado no hay casi momentos de corrección. Según nuestro punto de vista, esta disminución se debe a que el alumno de las etapas más avanzadas posee más dominio de la lengua. Así, en el nivel avanzado observamos que la mayoría de las producciones de los alumnos es correcta. En cambio, no ocurre esto en el nivel inicial, donde se incide más en la corrección.

Los tipos más frecuentes de corrección de los errores producidos por los estudiantes son, en primer lugar, la corrección directa, sin dar al alumno la posibilidad de que se corrija; en segundo lugar, la corrección directa, dando al alumno la posibilidad de que se corrija y, en tercer lugar, la corrección indirecta. Creemos que sería beneficioso que el docente incentivase la corrección indirecta de los errores para, de este modo, permitir que el alumno sea consciente de los errores que comete y que favoreciera la autocorrección, ya que ni la autocorrección del discente, ni la del docente son prácticas comunes.

El docente no corrige los errores de los alumnos cuando se trata de errores que no interrumpen el entendimiento de lo que se está exponiendo otro y la excesiva corrección podría entorpecer la recepción del mensaje. Por tanto, el profesor solo corrige los errores de los alumnos que le parecen oportunos.

En general, el alumno no tiene miedo a equivocarse, lo que demuestra que, tanto docentes como discentes, tienen una actitud positiva ante al error (Corder 1967); por ello la corrección adquiere más bien forma de llamada de atención que de reprobación o humillación (Sánchez Pérez 2004: 148).

La actitud positiva del docente y del discente ante el error nunca impide que se hagan las correcciones pertinentes, en las que se recurre a estrategias como la repetición de lo que se ha dicho incorrectamente, el alargamiento, las pausas breves, las preguntas o el aumento del volumen de la voz.

#### 7.1.3.5. LA EVALUACIÓN

Todos los docentes de nuestro corpus coinciden con lo expuesto a lo largo del capítulo cuarto de esta tesis (apartado 4.1.3.5) sobre la evaluación y el modo de entender la evaluación. Así, de acuerdo con la concepción de evaluación propuesta por Fernández López (2003: 197), el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002: apartado 9.1.), los programas curriculares del Ministerio de Educación portugués y por nosotros mismos, concuerdan con Ceular (1993: 153) en que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que se trata de un elemento indispensable dentro del proceso educativo y que tiene un valor positivo, una vez que ayuda al alumno a saber en qué momento del aprendizaje se encuentra y al docente a orientarse a sí mismo. Además, aseguran que la evaluación ha de contemplar el progreso del alumno, por lo que debe hacerse de manera continuada y debe tenerse en cuenta tanto los conocimientos sobre la materia de cada asignatura, como las actitudes, los valores o los dominios socioafectivos. En este sentido, coincidimos con las funciones de la evaluación propuestas por Coll (1987: 125) y que se resumen en comprobar el éxito de los objetivos propuestos y aportar información que ayude a adaptar el modelo pedagógico del docente a las necesidades de los discentes.

Todos los docentes defienden la necesidad y la importancia de hacer exámenes o test escritos en los que el resultado de la evaluación tenga un valor cuantitativo. Por consiguiente, la evaluación llevada a cabo por los profesores-informantes- es formativa, sumativa (cualitativa y cuantitativa) y continua (Landsheere 1977, Cohen 1980). Esta evaluación se realiza a lo largo de los tres períodos lectivos en los que se divide el año escolar, según las directrices del Ministerio de Educación portugués, y sigue los criterios propuestos en los programas de español de cada ciclo (tercer ciclo de la enseñanza básica y la enseñanza secundaria) y los porcentajes atribuidos a cada elemento de evaluación, aprobados por el Consejo Pedagógico de los centros educativos.

Entre los criterios de evaluación, en el área del español, el bloque de los conocimientos siempre se evalúa con un porcentaje mayor que el de las actitudes, los valores o los dominios socioafectivos. Concretamente, en los conocimientos relacionados con la lengua española, tanto en la enseñanza básica como en la secundaria, el porcentaje de evaluación que se le atribuye a las destrezas orales es menor que el que se le atribuye a las destrezas escritas. En la enseñanza básica, la



diferencia entre la evaluación oral y la escrita, a favor de la escrita, es del 25%. Algo parecido ocurre en la enseñanza secundaria, donde el valor de las destrezas orales se evalúa justo en la mitad con respecto a las destrezas escritas. Esta desigualdad nos parece bastante elevada, puesto que, aunque se trate de niveles iniciales, creemos que se debería dar más valor a la parte oral o, por lo menos, equipararla a la escrita. Además, hay que tener en cuenta que, por un lado, la relativa facilidad que tiene un alumno portugués para entender el español oral también la tiene para comprender el español escrito y, por otro lado, el exceso de autoconfianza de los alumnos, que creen hablar español, dificulta la expresión oral correcta. Si la parte oral no se trabaja, dándole la importancia que merece, el alumno no pasará de usar un español repleto de interferencias, la mayor parte de ellas fosilizadas.

Los resultados de la evaluación de los alumnos de los grupos que constituyen nuestro corpus de observación son, en general, positivos. En la enseñanza básica, la mayor parte de los estudiantes están entre el satisface (bien) y el satisface bien (notable) y, en la secundaria, también están entre el satisface (suficiente/bien) el bueno o satisface bien (notable). En la enseñanza secundaria, el nivel alcanzado en la competencia oral y escrita coincide, situándose entre el bueno (notable) y el muy bueno (sobresaliente). En la enseñanza básica y secundaria, los resultados obtenidos por los alumnos en las áreas de las actitudes, los valores y los dominios transversales (trabajo y ciudadanía) o socioafectivos son iguales a los obtenidos en el área de los conocimientos: satisface/satisface bien (bien/notable), en la enseñanza básica, y satisface/bueno (bien/notable), en la secundaria.

De la lectura de estos datos deducimos que, en lo que respecta a los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, existe una homogeneidad dentro de cada nivel y entre los diferentes ciclos. No hemos encontrado casos en los que se produzca un retroceso del alumno a lo largo de los tres períodos de evaluación. Por lo general, el estudiante mantiene su nota desde el primer trimestre o la sube. Esto, junto con los promedios de evaluación obtenidos por los alumnos, nos demuestra que, al menos en los grupos en los que centramos nuestra observación y análisis, hay una evolución positiva en el aprendizaje de la lengua.

A la vista de lo expuesto hasta aquí, podemos dar por hecho que la transmisión de conocimientos y el modelo o la metodología de enseñanza, adoptada por los docentes, es efectiva y eficaz si bien, podría mejorarse el aprovechamiento si se adaptase la ordenación tradicional del mobiliario a las necesidades de cada momento de la clase y se pudiese alterar la colocación de las mesas de los alumnos y los docentes, de modo que se favoreciese la interacción, el contacto ocular y el intercambio verbal entre los interlocutores. También la comprensión y transmisión del mensaje en clase y la motivación del alumno se beneficiaría si los docentes usaran más los medios visuales y audiovisuales y recurrieran a otros medios, como los carteles, las fotos, los trabajos, normas o reglas gramaticales, etc. colgados en la pared del aula o los colores para escribir en la pizarra.

Por otro lado, convendría incentivar al alumno y la interacción en el aula con más actividades interactivas de aplicación y, sobre todo, sería necesario que los profesores aprovecharan los beneficios de la utilización de las actividades de presentación o introducción para motivar y contextualizar al discente. Finalmente, creemos que, en muchas ocasiones, la transmisión y la comprensión de conocimientos se beneficiarían si se eliminase el prejuicio que provoca en los estudiantes la idea de que aprender español es fácil.

## 7.2. EL EMISOR, EL RECEPTOR, EL CANAL Y EL CÓDIGO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

Los resultados del análisis del DO del docente portugués de E/LE, presentados en la segunda parte de la tesis, y las aportaciones teóricas, expuestas en la primera parte de la tesis, nos han demostrado que el emisor, el receptor, el canal y el código son elementos imprescindibles e indispensables del proceso comunicativo y del discurso oral docente. A continuación tratamos estos elementos por separado.

### 7.2.1. EL EMISOR EN EL DISCURSO ORAL DEL DOCENTE PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

Según las informaciones aportadas a lo largo del cuarto capítulo de esta tesis (apartado 4.2.1.), el emisor del discurso oral en LE es el profesor de la lengua que se enseña y que se aprende.

En el profesor confluyen varias dimensiones relacionadas con sus características individuales y con el medio en el que desarrolla su trabajo. Por lo tanto, cuando se analiza la figura docente hay que tener en cuenta tanto la actitud y los diferentes papeles que asume ante los alumnos, la clase y la institución, como las variables que afectan al propio docente.

Los profesores portugueses de E/LE del nivel básico y secundario en Portugal cumplen casi todas las funciones relacionadas con los aspectos institucionales descritas por Richards y Lockhart (1998: 95)<sup>203</sup>. El docente ejerce la labor de analista de necesidades y responsable del currículo, puesto que adapta los contenidos, la metodología y las estrategias a las necesidades manifestadas por los alumnos. También actúa como elaborador de materiales, ya que la mayor parte de nuestros informantes trabaja con fichas confeccionadas o adaptadas por ellos mismos. A su vez, es orientador-tutor, pues da consejo a los alumnos, hace un seguimiento de cada uno de ellos, se preocupa por los asuntos sociales o familiares de los estudiantes que puedan afectar a su aprendizaje, está atento a los casos de abandono escolar y actúa como mediador en la resolución de problemas, sobre todo los de carácter disciplinar. Al mismo tiempo, es miembro del equipo del grupo de las asignaturas de lenguas extranjeras y, dentro de este grupo, trabaja en conjunto en la elaboración de las planificaciones anuales de las asignaturas, los criterios de evaluación, etc. Finalmente, el docente asume el papel de profesional, en el sentido de que, por opción o porque está obligado a ello, continúa su desarrollo profesional realizando cursos de formación en el área que más le interesa.

Los únicos papeles, señalados por Richards y Lockhart (1998: 95), que los informantes de nuestro corpus no asumen son los de tutores de profesores e investigadores. En ningún caso los profesores de la enseñanza básica y secundaria están

---

<sup>203</sup> Véase el capítulo 4, apartado. 4.2.

obligados a orientar a otros docentes con menos experiencia. Tampoco están obligados a realizar investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

En lo relativo al papel o los papeles del emisor del DO ante los alumnos y la clase, el estudio llevado a cabo sobre el corpus nos permite afirmar que el perfil del profesor que hemos observado es muy similar en todos los informantes. La mayoría de los docentes asume posturas, actitudes y papeles más propios de las metodologías de corte comunicativo que de las de corte tradicional. Con todo, en el nivel inicial y en el umbral, el profesor actúa de manera más controladora que en el nivel avanzado. Esto se debe a la edad de los alumnos y a que el profesor siente que tiene que imponerse más vehementemente en los niveles más bajos que en los niveles superiores. En este sentido, podemos afirmar que ninguno de los docentes mantiene una postura distante o autoritaria.

En síntesis, en todos los casos analizados, el emisor del DO adopta un papel de guía e intermediario, ayudando al estudiante y facilitándole el aprendizaje. De modo que, como afirma Sánchez Pérez (2004: 44), el docente es el mediador entre el discente y el contenido que se transmite, contribuyendo a acercar el saber y presentándolo de manera clara y asequible. A su vez, el profesor asume el papel de planificador y controlador, pues es él quien planifica y estructura la clase y quien controla o regula los turnos de habla y la participación.

Entre las variables que afectan al propio docente Sánchez Pérez (2004: 143-149) destaca las siguientes: la figura y el aspecto del profesor, su actitud, la organización y dirección de la clase, el liderazgo y el protagonismo que asume, la claridad en sus exposiciones, el refuerzo, la corrección, el entusiasmo y el humor<sup>204</sup>.

En relación a la figura y el aspecto del profesor, no hemos encontrado ningún caso en el que estas variables afecten de forma negativa al proceso de enseñanza/aprendizaje.

La actitud del docente con respecto a los alumnos, la materia y la cultura de la lengua que enseña es positiva, lo que genera un clima agradable y receptivo en clase y una visión optimista del aprendizaje. Por regla general, ninguno de los informantes demuestra falta de entusiasmo o tedio.

La organización y dirección de la clase está pautaada por el cumplimiento de los objetivos propuestos para cada sesión y por el empeño en que los estudiantes

---

<sup>204</sup> Véase el capítulo 4, apartado 4.2.1.

comprendan lo que se les quiere transmitir. Esto, en muchas ocasiones, implica que surjan situaciones en las que es necesaria la readaptación de la duración prevista para cada bloque de la clase, lo que supone tener que dedicar más tiempo a unas partes en detrimento de otras, como ocurre con el cierre o la despedida.

El protagonismo del profesor depende del momento de la clase y del tipo de contenido que se transmite. Es evidente que en las explicaciones de la materia nueva la mayor parte del discurso producido en clase es la del docente. Ahora bien, incluso en las explicaciones gramaticales, se incentiva la participación, haciendo preguntas a los alumnos sobre contenidos que ya conocen.

La exposición de los conocimientos y la articulación de la clase suele ser clara y estructurada y, cuando el docente cree que algo de lo presentado no ha quedado claro, insiste en saber si realmente los alumnos han entendido lo que se ha querido transmitir o no. Los momentos en los que el discurso del docente es ininteligible son escasos.

El dominio de la lengua que se enseña es elevado, tanto en lo que se refiere a los contenidos específicos como a los generales. Lo mismo sucede con las destrezas comunicativas. Es normal que los docentes cometan algún error, sobre todo de carácter fonético, pero se trata de fallos que no cortan la comunicación ni impiden el desarrollo de la misma. No obstante, creemos que sería adecuada una mayor autocorrección del docente de estos errores, de manera que el alumno reciba el mayor número de muestras correctas de la lengua que aprende. También, hemos de señalar que, en todo momento, el docente utiliza la LE para hablar con los alumnos e intenta evitar el uso de la traducción.

La relación con los discentes es buena y se crea un clima apropiado y receptivo en clase. Además, existe la preocupación porque los estudiantes sigan el ritmo de la lección y entiendan la materia que se está impartiendo, así como por su integración y participación.

Todos los docentes consiguen dominar la gestión de la clase y el comportamiento de los discentes y reaccionan de una forma natural a los imprevistos que surgen en las sesiones.

Los profesores muestran independencia con respecto al uso del libro de texto obligatorio y se esfuerzan por presentar actividades interactivas, excepto cuando se trata de hacer ejercicios estructurales.

Todos los profesores-informantes coinciden en afirmar que intentan aplicar un método de base comunicativa, junto con la realización de ejercicios de corte tradicional

(ejercicios de rellenar huecos o de elección múltiple), sobre todo para la práctica y consolidación de los contenidos gramaticales.

Lo descrito sobre el perfil de los docentes observados nos lleva a concluir que estos contribuyen a una buena calidad en la enseñanza del E/LE en los niveles básico y secundario en Portugal. En este sentido, se cumplen los preceptos que, para Williams y Burden (1999: 57), deben practicarse en una buena enseñanza.<sup>205</sup>

### 7.2.2. EL RECEPTOR DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

El receptor del discurso oral del docente portugués de E/LE es el alumno. Los alumnos de las clases que constituyen nuestro corpus tienen entre 12 y 13 años en el nivel inicial, 13 y 14 en el umbral y 16-17 en el avanzado. Atendiendo a la clasificación de Good y Power sobre el tipo de discentes en las clases, presentada por Sánchez Pérez (2004: 36), los estudiantes de nuestro análisis son, generalmente, activos y participativos y muestran que están acostumbrados a trabajar individualmente, en grupos y en parejas. Ahora bien, en el nivel umbral hay más trabajo individual que en el inicial, donde se hacen actividades que implican la participación de toda la clase, y en el nivel avanzado los alumnos trabajan principalmente en parejas y de forma individual. Esto demuestra que el discente está más acostumbrado a trabajar individualmente o en parejas que en grupos.

No hemos encontrado ejemplos de estudiantes rebeldes o demasiado inseguros o cerrados. En general, a pesar de las diferencias individuales, el tipo de alumnado es muy similar en todas las sesiones analizadas.

En cuanto a la actitud y la motivación (Encina 2002, Fernández López 2003, Sánchez Pérez 2004), los alumnos suelen tener una actitud positiva en clase y ante los errores que comenten. Los pocos comentarios negativos de los estudiantes sobre las clases tienen que ver con la dificultad que para ellos supone algún contenido gramatical.

---

<sup>205</sup> Nos referimos a preceptos como crear un ambiente relajado y agradable en el aula, mantener el control en el aula, presentar el trabajo de forma que interese y motive, crear las condiciones que ayuden a los alumnos a comprender el trabajo, aclarar lo que tienen que hacer y conseguir los alumnos, considerar lo que se puede esperar del alumno, prestar ayuda a los alumnos que tienen dificultades, estimular a los alumnos para que eleven las expectativas propias y desarrollar relaciones personales maduras con los alumnos. Véase el capítulo 4, apartado 4.2.1.

Cuando los discentes sienten esta dificultad, el docente usa como estrategia de motivación el refuerzo positivo, asegurando que se trata de cuestiones fáciles de entender. Igualmente, cuando los alumnos se equivocan y son corregidos, aceptan la corrección y, muchas veces, en lugar de inhibirse ante el error, se ríen y se corrigen.

La participación en la corrección de ejercicios suele estar regulada por el profesor, lo que provoca que la espontaneidad de los alumnos sea menor. Los estudiantes participan de forma más espontánea cuando las preguntas son dirigidas a toda la clase o cuando se hacen actividades. De cualquier modo, consideramos que los estudiantes, en la mayoría de los casos, se muestran participativos y motivados en clase.

El comportamiento y el modo de trabajar de los estudiantes en las clases (Encina 2002), independientemente de los niveles a los que pertenecen, es similar en todas las sesiones del corpus. Se trata de alumnos que responden bien al esquema interactivo basado en la técnica pregunta–respuesta y que participan y responden a las preguntas y peticiones de los docentes de forma voluntaria.

El nivel de conocimientos lingüísticos de los discentes es el recomendado en los planes curriculares de las escuelas y en los programas del Ministerio de Educación portugués. No observamos dificultad de los estudiantes para entender el discurso oral del profesor ni para seguir el desarrollo de las clases. Con todo, con respecto al uso que hacen de la lengua y de su propio discurso (Larsen-Freeman y Long 1994, Sánchez Pérez 2004, Griffin 2005), reparamos que hay diferencias entre los niveles inicial y umbral y el avanzado. En particular, en el nivel inicial y el umbral, el discurso es menos fluido, el alumno duda más y, en ocasiones, deja sus intervenciones inacabadas, mientras que, en el nivel avanzado, la fluidez y la seguridad en la lengua son mayores. Esta situación responde al progreso en el aprendizaje, ya que el discurso del discente es más fluido y correcto a medida que adquiere conocimientos.

Muestra de este progreso en el aprendizaje del E/LE son los resultados de los discentes obtenidos en la evaluación formativa, sumativa y continua a lo largo del curso. A ese respecto, como ya hemos señalado al hablar sobre la evaluación, no se observan retrocesos significativos en el aprendizaje, pues las notas del primer trimestre del curso tienden a mantenerse o a subir, salvo en casos particulares y aislados. Esto denota, por un lado, que el proceso de aprendizaje ha sido productivo y, por otro, que la metodología y las estrategias del docente han ayudado a su concretización, lo que significa que la transmisión de los contenidos, por parte del docente, el uso que hace de su discurso oral y la comunicación en el aula han sido efectivos.

En general, tanto el docente como el discente, a pesar de compartir la misma lengua materna, usan siempre la lengua extranjera que se estudia en la comunicación profesor-alumno durante la clase e incluso fuera de ella, si bien el recurso a la traducción en los niveles iniciales es bastante habitual.

Atendiendo a las consideraciones de Nunan (2002: 82-83)<sup>206</sup> sobre la evolución del papel de alumno a lo largo de la historia, podemos afirmar que, en los casos analizados que presentamos en esta tesis, el estudiante portugués de E/LE, por un lado, adquiere una dimensión más autónoma, dinámica, activa y responsable con respecto al aprendizaje, pero, por otro, sigue siendo un receptor pasivo de estímulos externos, esto es, normalmente, se limita a responder a los estímulos del docente y tiene muy poco control sobre el contenido del aprendizaje. Esta contradicción es evidente si tenemos en cuenta que el proceso de la enseñanza y del aprendizaje se desarrolla en una situación formal y que el contexto influye de modo decisivo en las funciones que desempeñan los intervinientes del proceso comunicativo (Green 1983).

En líneas generales, de lo que acabamos de exponer deducimos que el papel de alumno está más cerca de la concepción que se tiene de él en las metodologías de corte comunicativo, aunque se mantienen algunos trazos característicos de las metodologías tradicionales. Si bien, estas características tradicionales se relativizan al considerar al discente el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua, lo que lleva al profesor a tener en cuenta las dimensiones cognoscitiva, conativa o de conducta, social (edad) y psicosocial, que, según Moreno Fernández (2000a: 7-8)<sup>207</sup>, son elementos esenciales en el proceso de la adquisición de segundas lenguas.

### 7.2.3. EL CANAL Y EL CÓDIGO EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

Los canales habituales en el discurso oral del docente portugués de E/LE son el oral y el escrito (Richards, Platt y Platt 1997: 50). Los momentos en los que se hace uso del canal escrito en las clases del corpus analizado son los siguientes:

---

<sup>206</sup> Véase el capítulo 4, apartado 4.2.2.

<sup>207</sup> Véase el capítulo 4, apartado 4.2.2.



- Redacción del sumario.
- Explicaciones del docente en la pizarra.
- Realización de ejercicios del libro o de fichas.
- Realización de actividades en grupo.
- Corrección de ejercicios.

El uso del canal oral predomina en las sesiones estudiadas y los momentos específicos en los que se utiliza son los siguientes:

- Redacción del sumario.
- Explicaciones docentes.
- Instrucciones.
- Corrección de ejercicios orales.
- Realización oral de ejercicios.
- Realización de actividades en grupo.
- Resolución de dudas de los alumnos.
- Comunicación e interacción profesor-alumno y alumno-alumno.

La redacción del sumario suele hacerse a través del canal escrito, si se recurre al canal oral, se hace como un medio de apoyo al canal escrito.

La explicación de los contenidos, cuando se trata de contenidos gramaticales y funcionales, se hace con el recurso al canal escrito y oral en conjunto, pero cuando se trata de contenidos léxicos, se apela únicamente al canal oral.

La realización de ejercicios del libro o de fichas se efectúa, predominantemente, a través del canal escrito.

Las actividades de presentación o introducción a la clase e, incluso, algunas actividades de consolidación son orales, mientras que las actividades que suponen ejercicios de consolidación o aplicación, que están en el libro de texto o en las fichas que reparten los profesores, suelen ser escritas.

La corrección de los ejercicios es normalmente oral y, en caso necesario, se recurre a la pizarra para alguna aclaración. La resolución de dudas por parte de los alumnos, las respuestas a sus preguntas y, en general, la comunicación e interacción profesor-alumno y alumno-alumno en clase son orales.

Las vías artificiales por la que circula el mensaje son básicamente el libro de texto, las fichas de trabajo, el ordenador, el Cd y la pizarra. El medio más usado es, en primer lugar, la pizarra, después las fichas de trabajo, luego el libro y, por último, el ordenador y el Cd.

El código del que se sirve la transmisión del mensaje (Saussure 1967, Lewandowski 1986) es el verbal y el no verbal. Sobre ellos hablamos en los siguientes apartados.

### 7.3. EL MENSAJE Y LA COMUNICACIÓN VERBAL EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

La explicación y discusión de los resultados obtenidos del análisis llevado a cabo sobre el mensaje y la comunicación verbal en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa se presenta en este apartado agrupada en cuatro bloques o subapartados diferentes. Aludimos, en primer lugar, a la estructura de la clase y la presentación de la información; en segundo lugar, a la interacción; en tercer lugar, a las estrategias discursivas, y, por último, en cuarto lugar, a la adecuación, la cohesión y la coherencia.

#### 7.3.1. LA ESTRUCTURA DE LA CLASE Y LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

A continuación, para facilitar la lectura sobre las cuestiones que señalamos en el epígrafe, dividimos este apartado en dos subapartados donde tratamos, para empezar, las cuestiones relativas a la estructura de clase y, seguidamente, las relacionadas con la presentación de la información.

##### 7.3.1.1. LA ESTRUCTURA DE LA CLASE

Atendiendo a la macroestructura de la lección escolar (Mehan 1979, Richards y Lockhart 1998, Ortega Olivares 2001a, Vázquez 2001, Cros 2003, Sánchez Pérez 2004), las sesiones de enseñanza y de aprendizaje del corpus de esta tesis están divididas en las fases siguientes: preámbulo, introducción, desarrollo y cierre.

### Preámbulo

El preámbulo ocupa el 1,6 % del tiempo en las clases analizadas, lo que nos permite afirmar que, junto con el cierre es una de las partes más breves de la clase. Corroboramos, así, la afirmación de Richards y Lockhart (1998: 107) de que el preámbulo «ocupa los primeros cinco minutos» de la clase.

De modo habitual, en nuestro estudio, el preámbulo consiste en el saludo del profesor a los alumnos y las alumnas. En los casos en los que el preámbulo no está constituido por el saludo, se hace una presentación del profesor visitante, lo que, en cierto modo, puede ser considerado un saludo.

El saludo del docente es de carácter informal. Por este motivo, el ambiente que se crea durante el preámbulo es distendido, lo que se manifiesta, más que en el tipo de estructura que se usa para saludar (“buenos días”/“buenas tardes”), en que el saludo se produce mientras el profesor se va preparando, va sacando el material, va encendiendo el ordenador o va hablando con los estudiantes y, mientras, los alumnos van entrando, sentándose y preparándose.

Las fórmulas que se emplean para saludar son comunes a los tres niveles y las más utilizadas son, en primer lugar, “buenos días” o “buenas tardes” y, en segundo lugar y de manera esporádica, “hola”.

Las respuestas de los estudiantes al saludo del profesor en el nivel inicial suelen ser individuales, mientras que, en el nivel umbral y avanzado, son unas veces a coro y otras individuales. A nuestro juicio, esta falta de homogeneidad en las respuestas al saludo del docente refleja el marco distendido en el que comienza la clase y muestra la importancia que los primeros minutos de la sesión tienen en la organización de la lección y la contextualización. No en vano, las funciones que cumple el preámbulo son las de contacto y de organización (Ortega Olivares 2001a: 17).

El primer contacto entre el docente y el discente es verbal y tiene el objetivo de llamar la atención del estudiante, situarlo en el ámbito y el espacio de la clase y favorecer la proximidad y la relación entre profesor-alumno. La organización tiene como objetivos los de, por un lado, esperar a que entren los alumnos y se sienten y, por otro, dejar tiempo para que preparen los materiales. De forma ocasional, en el preámbulo se comprueba la asistencia a clase, se responde a preguntas y se aclaran dudas.

De lo todo lo expuesto, podemos afirmar que las conclusiones a las que llegamos sobre el preámbulo coinciden con las apreciaciones de Richards y Lockhart (1998: 107) y de Ortega Olivares (2001a: 17), pues con el preámbulo se abre la clase y se cumple, además de la función de contacto y de organización, la función pragmática, señalada por Richards y Lockhart (1998: 107), que consiste en dejar tiempo para que los alumnos se acostumbren y sintonicen con el espacio y el ámbito de la clase.

### *Introducción*

La fase que sigue al preámbulo es la introducción. Esta parte es más larga que la anterior, pues ocupa el 7,5% del tiempo en las clases analizadas. En el nivel inicial y umbral, el tiempo dedicado a la introducción es parecido (9% en el nivel inicial y 10,4% en el umbral), pero en el nivel avanzado es menor (3%). En este último caso, en la introducción solo se hace una contribución cognitiva que, para Richards y Lockhart (1998: 107), es la que tiene como finalidad «ayudar a los alumnos a relacionar el contenido de la nueva clase con el de las clases previas o el de la última».

Para Vilà i Santasusana (2005: 43), en la introducción, además de presentarse el tema de la lección, delimitar su alcance y justificar su interés, se han de anticipar los puntos más relevantes de lo que se va a estudiar. En este sentido, concordamos con Richards y Lockhart (1998) y Vilà i Santasusana (2005) y creemos que cuando la introducción es demasiado corta no se sitúa adecuadamente al alumno en el marco de la clase actual, ni en el marco precedente de clases anteriores.

Contrariamente a la situación descrita, cuando por algún motivo que no estaba previsto se alarga el tiempo dedicado a la introducción, los docentes aprovechan para dar información relevante y para abrir el diálogo con los discentes, incentivando, de este modo, la interacción y creando un ambiente de distensión.

En los tres niveles observados en el análisis, el tipo de introducción es de organización y de recapitulación o resumen (Cros 2003: 67, Sánchez Pérez 2004: 28). La organización tiene que ver con las indicaciones del profesor sobre el desarrollo de la lección, las informaciones sobre temas relevantes o el mero hecho de pasar lista. El resumen se presenta a través de la exposición y redacción del sumario y es una síntesis de lo que se va a trabajar. La recapitulación consiste en la enunciación de lo que se vio en la sesión anterior.

El propósito de la introducción es el de adaptación o transición, exposición de los objetivos y de la materia y recapitulación (Ridchards y Lockhart 1998: 107). La adaptación o transición sitúa al alumno en el contexto específico de la clase y crea un ambiente agradable que favorece al proceso de enseñanza y de aprendizaje. La exposición de los objetivos, como ya hemos señalado, se hace a través de la presentación del sumario y la exposición o introducción de la materia consiste en actividades introductorias que identifican y contextualizan el tema de la clase y ayudan a relacionar contenidos. Finalmente, la recapitulación permite relacionar los contenidos de la sesión anterior con la actual, aunque no es muy frecuente y suele ser bastante superficial.

Los elementos que forman parte de la estructura de la introducción pueden variar el orden en que se presentan, pero siempre se trata de los siguientes:

- Sumario.
- Recapitulación.
- Exposición de los objetivos de los ejercicios y actividades.
- Introducción del tema y/o del contenido de la clase.

La redacción del sumario es la estrategia utilizada para el establecimiento del objetivo y del contenido de la clase y su presentación es de carácter obligatorio, además de tratarse de un instrumento formal al que recurrir en caso de reclamaciones, inspecciones del Ministerio de Educación, etc.

Curiosamente, pese al carácter obligatorio del sumario, en los niveles más avanzados se descuida este aspecto de la clase. Consultados los informantes a este respecto, todos confirmaron la obligatoriedad del sumario y reconocieron que, en muchas ocasiones, acaba por convertirse en algo demasiado rutinario hasta para los propios alumnos. Por este motivo, el docente o bien olvida escribirlo, como ocurre en algunas situaciones de nuestro análisis, o, si se deja la redacción del sumario para el final de la clase, es posible que no dé tiempo a escribirlo en la pizarra y que los alumnos lo copien en sus cuadernos. Cuando esto último sucede, en las sesiones siguientes se expone el sumario de las anteriores.

La redacción del sumario se hace al principio o al final de la clase y puede escribirse en la lengua materna o en la lengua extranjera del discente. En las clases del corpus de este trabajo, el sumario suele estar en español, lo que podría convertirlo en un

instrumento de aprendizaje, aunque no sea ese el uso más extendido, pues lo normal es que solo sirva para exponer los objetivos.

La recapitulación suele hacerse al principio de la introducción, antes o después del sumario, es corta y consiste en recordar el sumario de las clases anteriores. Las estrategias utilizadas en la recapitulación son las preguntas directas a los alumnos o, simplemente, la presentación docente.

La exposición de los objetivos de los ejercicios o de las actividades no es muy común y la introducción al tema y/o al contenido de la lección la encontramos en siete de los trece casos analizados. Esta introducción del tema se hace a través de actividades introductorias o enlazando el contenido aprendido o practicado en la clase anterior con el de la clase actual.

En los casos en los que no se introduce el tema o el contenido de la clase, la introducción se utiliza para exponer oralmente el objetivo de la sesión, escribir el sumario, recapitular o dar informaciones, lo que supone que la transición de la introducción al desarrollo es brusca y el desarrollo comienza de forma descontextualizada.

Las estrategias usadas por el docente a lo largo de la introducción son bastante comunes y destacan las preguntas, la exposición y el recurso al diálogo y a actividades introductorias. Entre las preguntas son frecuentes las que sitúan al alumno en el marco de la clase y lo preparan para el aprendizaje; las que centran la atención del estudiante sobre el tema y el contenido de la clase; las preguntas de carácter interactivo, que avanzan el contenido de la materia que se va a desarrollar, y las que encubren una petición o una orden, como cuando se solicita a algún alumno que escriba el sumario.

La exposición del profesor para recapitular y el recurso al diálogo, basado en la pregunta-respuesta, y a actividades que introducen el tema y/o el contenido son estrategias comunes utilizadas en los niveles umbral y avanzado. La exposición, en algunas ocasiones, también se usa para establecer el objetivo de la clase, aunque para tal efecto lo habitual es recurrir a la redacción del sumario.

La interacción entre el profesor y el alumno en la introducción es bastante irregular. En el nivel inicial hay interacción en tres sesiones, mientras que, en el umbral, hay en cuatro y, en el avanzado, la interacción es mínima. El hecho de que no haya a penas interacción en el nivel avanzado tiene que ver con el carácter breve de la introducción y su objetivo, dado que prácticamente sirve para exponer el sumario y hacer una pequeña recapitulación de lo estudiado en la clase anterior. En cambio,

cuando se hacen actividades introductorias al tema o al contenido de la clase, se recurre al uso de la pregunta-respuesta, favoreciendo la interacción. Por tanto, podemos decir que en los casos que nos ocupan la interacción tiene que ver con el tipo de introducción que se hace a la lección.

En síntesis, no cabe duda de que la introducción a la clase es imprescindible en todas las sesiones y todos los niveles analizados. Se trata de una parte más larga que el preámbulo, pero que tampoco ocupa mucha extensión, siendo, en ocasiones, demasiado escueta y breve.

El tipo de introducción suele ser de organización y de recapitulación o resumen y, en ella, el sumario, la recapitulación, la exposición de los objetivos de los ejercicios o de las actividades siguientes y la introducción al tema y/o del contenido de la clase son fases comunes que no siempre siguen el mismo orden.

Los objetivos que se cumplen en la introducción tienen que ver con ayudar al alumno a situarse en el contexto de la clase, tanto en lo que se refiere al espacio (entrar en una nueva clase diferente de la anterior), como a la materia (pasar de una asignatura a otra), crear un ambiente favorable a la enseñanza y el aprendizaje, referir o señalar contenidos de sesiones anteriores y exponer los objetivos e introducir los contenidos y la materia que se van a trabajar a lo largo del desarrollo. Estos objetivos coinciden con la contribución cognitiva, afectiva y pragmática que para Richards y Lockhart (1998: 107) se cumple en la introducción. Así, ayudar al alumno a situarse en el contexto de la clase supone una contribución de carácter pragmático; crear un ambiente favorable a la enseñanza y el aprendizaje supone una contribución afectiva, y los objetivos que tienen que ver con referir o señalar la materia de sesiones anteriores y con exponer los objetivos e introducir la materia que se van a trabajar a lo largo del desarrollo suponen un contribución cognitiva.

Las estrategias utilizadas por el docente en esta parte de la clase son las preguntas, la exposición y el recurso al diálogo y a actividades introductorias.

La interacción entre profesor y alumno es bastante irregular y está relacionada directamente con el tipo de introducción que se hace y los objetivos de la misma.

En general, los resultados del análisis que acabamos de presentar sobre la introducción de la clase no sólo coinciden con los propósitos cognitivos, pragmáticos y afectivos señalados por Richards y Lockhart (1998: 107), sino que también se ajustan a lo apuntado por Ortega Olivares (2001a: 17), Sánchez Pérez (2004) y Vilà i Santasusana (2005), puesto que se trata de una parte imprescindible de la clase en la que se suele

recurrir a las recapitulaciones, los resúmenes o las instrucciones y en la que se expone el objetivo y el procedimiento de la clase.

### Desarrollo

La tercera fase de la estructura de la clase es el desarrollo y es la parte más larga, pues ocupa casi el 90% de cada sesión (Ortega Olivares: 2001a: 21), concretamente, los resultados del análisis demuestran que el desarrollo ocupa el 83,9% del tiempo en las clases analizadas. Tiene como objetivo principal la explicación o el repaso y la práctica del contenido y de las destrezas comunicativas. Otros objetivos del desarrollo son la contextualización de cada contenido específico y la corrección de ejercicios pendientes de sesiones anteriores.

Además de los contenidos principales, en este bloque se hace referencia a otros contenidos de carácter secundario, ya expuestos anteriormente, y que suelen suponer alguna dificultad para el alumno.

La estructura del desarrollo es bastante similar en los tres niveles y contempla invariablemente las fases de aprendizaje y de explicación y consolidación de la materia aprendida o de las destrezas comunicativas. Otros momentos del desarrollo son la corrección, el repaso y la contextualización de cada contenido específico.

A lo largo de esta parte es cuando se hace más evidente la interacción y se utilizan diferentes tipos de actividades para practicar y consolidar los contenidos y las destrezas. También se puede observar el uso que el profesor hace del tiempo y su aprovechamiento, así como el de las estrategias discursivas utilizadas o la comunicación no verbal. Esto se debe, como es lógico, a que el desarrollo ocupa la mayor parte de la clase.

La interacción profesor-alumno es más frecuente que la interacción alumno-alumno y suele dominar a lo largo del desarrollo en todas las sesiones analizadas. No obstante, disminuye cuando el docente da explicaciones o expone el contenido a partir de la lectura de los cuadros de resumen de los libros de texto. En este último caso, el profesor suele preguntar a los estudiantes si hay alguna duda y, normalmente, no surgen preguntas. También disminuye la interacción profesor-alumno cuando se corrigen ejercicios del libro de texto, de las fichas de trabajo o cuando se realizan actividades de comprensión oral o escrita.



La interacción controlada alumno-alumno es mínima o ninguna. De hecho, en todo el corpus analizado sólo encontramos dos casos en los que el docente propone actividades de consolidación que incentivan la interacción entre los estudiantes.

En las clases de 45 minutos, se puede justificar el predominio de la interacción entre profesor-alumno, frente a la interacción controlada alumno-alumno, debido al factor tiempo. En las clases de 90 minutos, el factor tiempo ya no justifica que siga predominando un tipo de interacción sobre la otra. De hecho, tenemos el ejemplo de dos sesiones de 90 minutos en las que sí hay actividades que incentivan la interacción alumno-alumno (clases 5 y 12). Por este motivo, consideramos necesario un esfuerzo por parte del docente para incentivar la interacción controlada entre los discentes, de modo que este tipo de interacción sirva como un instrumento más de enseñanza/aprendizaje que ayude a desenvolver la fluidez comunicativa del discente. En este sentido, nos apoyamos en Ellis (1984: 95) cuando afirma que la interacción contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

Por regla general, la estrategia que se usa en el desarrollo para favorecer la interacción profesor-alumno es el recurso a preguntas directas que requieren la respuesta de los estudiantes. Los ejemplos, la reiteración, el contraste, la explicación, la aclaración y el uso de los recursos no verbales son otras de las estrategias comunes utilizadas en todos los niveles analizados.

Los contenidos se presentan de manera secuenciada, organizada y generalmente clara. En las explicaciones, los profesores pretenden que los estudiantes lleguen a conclusiones partiendo de ejemplos. Se acude, continuamente, cuando el tema lo permite, a los conocimientos de los discentes. En esos momentos, el papel del profesor es el de guiar y dirigir al aprendiz para que pueda llegar a las conclusiones adecuadas (Sánchez Pérez 2004: 44).

Las actividades suelen estar bien estructuradas y organizadas y poseen una progresión previamente determinada. El esquema que se sigue normalmente es el siguiente: actividades de aprendizaje y consolidación, actividades precomunicativas y actividades comunicativas (Sánchez Pérez 2004: 182). Siempre, antes de cada actividad, el profesor explica la forma de realización, aunque no es muy común que defina su objetivo o finalidad.

En las sesiones estudiadas, se observa que hay un buen aprovechamiento del tiempo dedicado al desarrollo de la lección. No hay silencios o pausas innecesarias, ni tiempo muerto. El alumno está activo, ya sea trabajando individualmente o en parejas o

atendiendo y respondiendo al profesor, lo cual favorece el clima de trabajo durante las sesiones.

En la práctica, el bloque está bien organizado y se establece una coherencia entre los diferentes momentos del desarrollo, no presentándolos de forma independiente, sino estableciendo correspondencia y continuidad entre ellos. Esto ayuda a que el ritmo de la clase sea continuado y se establezca un clima adecuado de trabajo.

El tiempo, a lo largo del desarrollo, está bien gestionado y se adapta al ritmo de los alumnos y las características del propio contenido. Es evidente que, por ejemplo, la explicación de “estar + gerundio” requiere más tiempo que la presentación del vocabulario o la exposición de las formas del artículo determinado, entre otros motivos, porque los alumnos plantean más dudas y preguntas con respecto al primer tema que con respecto al segundo. De cualquier manera, el docente muestra que es consciente de ello y gestiona adecuadamente el tiempo y la clarificación de dudas.

Las diferencias dentro del desarrollo entre las sesiones analizadas son metodológicas y están relacionadas con los contenidos y objetivos de las clases y la propia forma de ser de cada docente. A pesar de estas diferencias, se cumplen los objetivos principales y, de modo general, las estrategias utilizadas para conseguirlos acaban por ser similares.

En cualquier caso, hemos de advertir que hay situaciones, como las de las clases 3, 4 y 9, donde se utilizan menos las estrategias discursivas. Esto puede estar motivado por el hecho de que en la clase 3 se le dedica gran parte del tiempo a la realización y corrección de ejercicios. La clase 4 consiste en hacer y corregir ejercicios de unas fichas elaboradas por el profesor y la clase 9 está dedicada a la evaluación oral de los alumnos.

En definitiva y a modo de resumen, de los resultados del análisis del desarrollo en el nivel inicial, umbral y avanzado, en lo que respecta a la duración de este apartado podemos asegurar que se cumple lo apuntado por Ortega Olivares (2001a: 21), cuando afirma que, normalmente, esta parte ocupa el 80% o 90% de la clase y que, fundamentalmente, lo que se pretende con el desarrollo es la explicación de los objetivos y la realización de actividades de práctica y consolidación. Ahora bien, en nuestro análisis también hay sesiones dedicadas exclusivamente al repaso de la materia ya dada y a la evaluación de la expresión oral.

Por otro lado, atendiendo a los principios que ayudan a la estructuración del desarrollo, señalados por Richards y Lockhart (1998: 110)<sup>208</sup>, en nuestro corpus de análisis encontramos los siguientes:

- Las actividades que tratan destrezas receptivas van antes de las que tratan las productivas.
- Los alumnos estudian una regla gramatical antes de intentar utilizarla.
- Los alumnos practican el uso de un tiempo o estructura gramatical antes de estudiar las reglas que subyacen.

De los dos últimos principios que acabamos de señalar, en el análisis de las clases que forman nuestro corpus, observamos que es más común que los alumnos estudien primero la regla gramatical o los distintos tipos de contenidos y después los practiquen o utilicen. El caso en el que se practica el contenido antes de estudiar sus reglas es menos común y habitualmente se trata de contenidos funcionales, donde la lógica y la similitud entre la lengua materna y la LE ayudan a descubrir el funcionamiento del contenido. Así sucede, por ejemplo, cuando se estudia la estructura de la conversación telefónica en el nivel avanzado y en el nivel umbral.

Atendiendo a la relación entre el uso de estos principios y el tipo de metodología utilizada por el docente observamos que, en la estructura del desarrollo, las actividades comunicativas están precedidas de actividades precomunicativas, lo que demuestra que la mayor parte de los docentes optan por un tipo de metodología principalmente comunicativa. No obstante, por un lado, en casi todas las clases se practican ejercicios de corte estructural del libro o de fichas preparadas por los profesores, como son los ejercicios de sustitución, de rellenar huecos o de transformación, y, por otro lado, como sucede en el método directo, en las clases del corpus analizado en la que hay comprensión escrita, siempre se hace la lectura en voz alta del texto, con el fin de hacer la comprensión del mismo e, incluso, como base para la interacción y la expresión oral.

---

<sup>208</sup> Véase el capítulo 2, apartado 2.3.

### Cierre

La cuarta parte que estructura la lección escolar es el cierre. Esta secuencia de la clase es un espacio dedicado a la despedida que, en algunas ocasiones, consiste en una alusión o advertencia para la próxima sesión y tiene una duración muy corta (1,6% del tiempo en las clases analizadas). Esto último se debe a la propia naturaleza de esta parte y a la falta de tiempo del profesor para poder concluir.

En nuestras grabaciones, comprobamos que los docentes prefieren dedicar menos tiempo al cierre y detenerse más en la resolución de dudas en el desarrollo o en dar más tiempo a los alumnos que piden realizar una determinada actividad.

La interacción previa al cierre se hace en algunos casos en el nivel inicial y en todos los casos del nivel umbral, sin embargo no hay en el nivel avanzado. Cuando no hay interacción previa, el final de la clase suele sorprender al profesor realizando la corrección de alguna actividad o ejercicio. Esto obliga al docente a acabar con alguna frase breve, a modo de despedida.

La interacción previa al cierre tiende a ser concisa, suele durar alrededor de un minuto, excepto cuando el docente deja tiempo para que los alumnos recojan sus cosas y esperen a que toque el timbre para salir.

En líneas generales, por lo que se refiere al cierre, coincidimos con las apreciaciones de Ortega Olivares (2001a: 25-28) al afirmar que se trata de un parte muy breve en la que no siempre hay una interacción previa.

Ahora bien, las estrategias que el docente utiliza en esta parte, según los tipos apuntados por Richards y Lockhart (1998: 115) y Vilà i Santasusana (2005)<sup>209</sup>, son las fórmulas de cierre y, cuando hay interacción previa al cierre, el resumen oral, realizado a través de la exposición del sumario de la lección. No es habitual el elogio a los alumnos por lo que han hecho durante la clase, de hecho sólo encontramos esta estrategia una única vez en una clase de nivel avanzado.

A grandes rasgos, atendiendo a la macroestructura de la lección escolar, en todos los casos analizados, se mantiene la misma estructura (preámbulo, introducción, desarrollo y cierre). Esta organización depende de las decisiones del docente e interviene de manera decisiva en el modo en que se transmite y organiza la información a lo largo de la clase. Por consiguiente, repercute en la manera en que el docente

---

<sup>209</sup> Véase el capítulo 2, apartado 2.3.

organiza su propio discurso oral. En este sentido, la estructura de la lección está relacionada directamente con la estructura del DO del docente portugués de E/LE, que organiza su discurso, desde el punto de vista de la macroestructura, atendiendo a las fases del preámbulo, introducción, desarrollo, interacción previa al cierre, si la hay, y cierre. A simple vista parece que se trata de una estructura fija, pero no lo es, pues existen factores que tienen que ver con la microestructura del discurso, como la interacción, que en determinados momentos obligan a la adaptación de las partes señaladas en la macroestructura. Por tanto, concluimos que la estructura propuesta no es fija e inamovible, más bien podríamos decir que posee un cierto grado de estabilidad (González Agüello 2001).

### 7.3.1.2. LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Según Ortega Olivares (2001a), el tipo de información y el modo en que se presenta en las clases está relacionado, aunque no de manera fija, con los objetivos y la estructura de la lección. Así sucede en las sesiones analizadas del corpus de esta tesis, donde, en todos los niveles de enseñanza/aprendizaje, la información introducida por el docente responde a la necesidad de dar cumplimiento a los objetivos específicos. Por este motivo, la información se corresponde también con los contenidos de la clase y con la estructura global o macroestructura de la misma y del curso en general.

Los tipos de información que se usan en todas sesiones son la información básica, interactiva y secundaria. La información básica tiene que ver con el contenido y el objetivo de la clase. La información interactiva, a nuestro entender, puede ser considerada una estrategia del docente para fomentar la participación y proporcionar un ambiente positivo en clase. Este tipo de información se observa, por ejemplo, en el saludo del docente (formal o informal), las preguntas que demuestran una preocupación por el alumno y su seguimiento de la clase o las recomendaciones que se hacen en el aula. La información secundaria aparece cuando el profesor informa al alumno sobre lo que hace, lo que hay que hacer y por qué o para qué se hace. Funciona como un elemento estructurador del guión de la clase y permite que el estudiante no se pierda y sepa constantemente lo que se está haciendo y lo que se pretende.

A los tipos de información que acabamos de exponer les sigue la información básica particular, que surge cuando el profesor se sirve de la explicación o de una actividad para recordar e insistir en otra información importante.

La información resaltada, la parentética y la de fondo son las menos comunes. La información resaltada cumple el objetivo de llamar la atención del discente, apelando a diferentes recursos o estrategias, como el aumento o disminución del volumen de la voz, el alargamiento de los sonidos, etc. Se trata de recordar e incidir en aspectos conflictivos de la materia, en los que normalmente el alumno suele equivocarse.

La información parentética la encontramos cuando el docente abre paréntesis para aclarar alguna duda o responder a alguna curiosidad planteada por el alumno.

La información de fondo es la menos común de todas y en ella el docente recurre a información ya sabida para introducir información nueva.

En resumidas cuentas, de los tipos de información indicados por Ortega Olivares (2001a) los únicos que no aparecen en nuestro análisis del corpus son la información conclusiva y la evaluada. Además, la información parentética y de fondo son las menos usuales. No obstante, invariablemente, se hace imprescindible la información básica y la información básica particular, así como la información secundaria, relacionada con la organización y dirección de la clase, y la información interactiva.

Por otro lado, hay que señalar que la información dada por el profesor siempre está en acuerdo con el contexto de la clase, las actividades, el contenido o los objetivos de la misma.

En cuanto a la interacción, notamos que cuando se introduce información básica o básica particular el profesor apela a la participación de los alumnos, de manera que se pueda hacer una explicación interactiva de la materia.

Atendiendo a los modos de presentar la información, en el análisis que hacemos del corpus advertimos que la información básica se expone de manera directa y a esta se le reserva un espacio concreto del desarrollo. Sin embargo, el resto de informaciones que surgen a lo largo de la clase se van dando a medida que va apareciendo la necesidad de recurrir a ellas. No obstante, la información básica particular, normalmente, está relacionada con la información básica, pues el docente aprovecha la explicación de la última para repasar la primera. De cualquier manera, esto no impide que se ofrezca la información básica particular en otros contextos, como sucede, por ejemplo, en la clase 1, donde el docente repasa los artículos determinados cuando ve que los alumnos, al realizar un ejercicio escrito, tienen dudas sobre este tema.

### 7.3.2. LA INTERACCIÓN

Este apartado está dedicado a la interacción en el discurso oral del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa. Para su elaboración nos basamos en la información expuesta a lo largo del sexto capítulo de la segunda parte de esta tesis y tenemos en cuenta las apreciaciones teóricas realizadas a lo largo el segundo capítulo del marco teórico. Dividimos el apartado en otros tres en los que tratamos las cuestiones relacionadas con la cooperación, en primer lugar, con la cortesía, en segundo lugar, y, posteriormente, con la zona de acción del profesor y los agrupamientos. El cuarto y último lugar lo dedicamos a los actos y los turnos.

#### 7.3.2.1. LA COOPERACIÓN

Atendiendo a la cooperación entre el docente y el discente, en el discurso oral que se produce en el aula de E/LE, en el contexto de la enseñanza básica y secundaria portuguesa, según las sesiones analizadas en el capítulo sexto de esta tesis (apartado 6.3.2.), podemos afirmar que en todos los niveles y en todas la sesiones se cumplen los principios propuestos por Cestero (2005) y las máximas de Grice (1975).

Cestero (2005: 21) entiende que en la cooperación es imprescindible que se mantenga el doble sistema de turnos y que haya retroalimentación. En este sentido, de los resultados del análisis del corpus se deduce que, entre el profesor y los alumnos, el intercambio de los turnos de habla y de apoyo favorece la retroalimentación del discurso oral. Por tanto, podemos afirmar que se mantiene el doble sistema de turnos, dando lugar a una cooperación positiva entre los participantes en el DO en el aula.

En lo que concierne a las máximas de cooperación propuestas por Grice (1975: 516-517), hemos comprobado que se cumplen en la mayor parte de las clases del corpus. Los únicos casos en los que hay desvíos son en las máximas de cantidad y de manera.

La información proporcionada por el docente normalmente tiene que ver con los objetivos y el contenido de la clase o del curso, aunque, a veces, los alumnos hacen preguntas al profesor que le obligan a introducir información de carácter parentético, que responde a la curiosidad o las necesidades expresadas por los estudiantes. De ahí que el incumplimiento o desvío de la máxima de cantidad propuesta por Grice (1975) ni resulte negativo, ni transgreda la cooperación entre los interlocutores del discurso; más

bien, incentiva la retroalimentación, la interacción y fomenta un clima agradable y de cercanía entre el profesor y el alumno.

La máxima de manera ha sido señalada en el capítulo 6 (apartado 6.3.3.) como la que presenta mayor dificultad al docente portugués de E/LE. No obstante, los desvíos que se producen de esta máxima no suponen el entorpecimiento en el desarrollo y la comprensión del DO en la clase de español. Son pocos los casos encontrados en el corpus en los que se producen estos desvíos (clases 5, 8, 10 y 12) y se deben a una falta de claridad en el discurso del docente, motivada por la falta de coherencia y cohesión textual. En estas ocasiones, el docente es consciente de que no se está expresando claramente, por lo que rectifica su discurso recurriendo a la estrategia de la reformulación. En cualquier caso, el incumplimiento de algunas de estas máximas es siempre parcial y muy poco frecuente. En realidad, no son situaciones significativas, frente al número de ocasiones en las que sí se respetan las máximas.

En suma, el discurso oral producido en las clases de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa se caracteriza por la cooperación entre sus interlocutores, que favorece el desarrollo de la interacción en el aula.

#### 7.3.2.2. LA CORTESÍA

La cortesía, entendida según Lakoff (1973), esto es, como las reglas que regulan el comportamiento entre los participantes del discurso oral<sup>210</sup>, es una parte indispensable en el DO del docente. Así pues, de la observación de las sesiones de enseñanza/aprendizaje que forman parte de nuestro corpus se deriva que, en todo momento, se cumplen determinadas máximas y reglas de comportamiento que ayudan a que se mantenga la cortesía en el discurso oral, tanto del docente como del discente.

Según Moreno Fernández (2009: 149), la cortesía «es uno de los principios de mayor trascendencia en el uso social de la lengua, en la interacción comunicativa. Pero no debe olvidarse que la cortesía tiene en las formas de tratamiento una de sus más significativas expresiones lingüísticas». Por tanto, de la observación de las fórmulas de tratamiento usadas a lo largo de las sesiones analizadas concluimos que el docente siempre trata al alumno de tú y el discente suele usar, de modo formal, “sotora” o

---

<sup>210</sup> Véase el capítulo 4, apartado 4.3.2.



“profesora”. El uso informal de “profe” es poco usual y, en la mayoría de las ocasiones, se utiliza “sotora” o “profesora”, de modo indistinto, a lo largo de una misma sesión.

El tratamiento de “profe” es restringido y, en la única sesión en la que los estudiantes lo utilizan, lo hacen por indicación del docente. El uso de “sotora” se relaciona directamente con la lengua y la cultura portuguesa, pues se trata de una palabra que sólo existe en portugués y no en español y es el modo de tratamiento formal empleado por los discentes con el resto de profesores de otras asignaturas. Así pues, la elección del alumno de las fórmulas lingüísticas de tratamiento (sotora o profesora) tiene que ver con la cultura portuguesa, en la que el trato entre alumnos y profesores suele ser generalmente formal. En este sentido, estamos de acuerdo con Payrató (2003: 101) y Calsamiglia y Tusón (2008: 151) cuando afirman que la cortesía está relacionada con la elección de las formas lingüísticas, la cultura y los comportamientos sociales de los individuos.

Ahora bien, el docente, al tratar al alumno de tú, se aleja de la cultura portuguesa, en la que normalmente se trata al alumno de usted, y se aproxima a la cultura de la lengua que enseña. Por este motivo, los pocos casos en los que el profesor usa usted para dirigirse a los alumnos no están relacionados con la cortesía, sino con errores de carácter lingüístico.

Otras fórmulas de cortesía, empleadas regularmente por el docente cuando solicita la participación del alumno o les hace alguna petición, son las de “por favor” o “gracias”.

En cuanto a las reglas de cortesía propuestas por Richards y Lockart (1998: 131-134), habitualmente se respetan todas las reglas de pedir permiso, ayuda o de demostrar conocimiento. Estas reglas suelen estar interiorizadas por los alumnos, que ya las conocen, por tratarse de normas de comportamiento general en todas las clases y asignaturas. No obstante, se dan casos en los que se violan estas normas, sobre todo las de pedir permiso y ayuda. La violación de las reglas para demostrar el conocimiento no es muy habitual y no influye en el desarrollo del DO del docente, ni de la clase.

La violación de las reglas de pedir permiso y ayuda tienen que ver con el carácter interactivo de la lección y con las edades de los alumnos, puesto que se suelen producir cuando el profesor hace alguna pregunta y varios alumnos quieren participar o responder al mismo tiempo. De cualquier modo, como ocurre en el caso de la transgresión de las reglas para demostrar el conocimiento, el desarrollo de la clase no se interrumpe y el discurso del docente no se ve afectado, a no ser para introducir

elementos que llamen la atención del alumno o para pedir silencio. En realidad, estos casos de desviación de las reglas acaban por caracterizar el discurso oral del docente producido en situación formal de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Por lo que se refiere a las máximas apuntadas por Grice (1975), en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria, la más representativa es la de aprobación, seguida de la de tacto. En menor medida encontramos las máximas de acuerdo y de solidaridad.

La máxima de aprobación consiste en el asentimiento o apoyo, por parte del docente, a lo expresado por el discente y se explicita a través de la repetición de lo que dice el estudiante, el uso de expresiones de apoyo o aprobación (“bien”, “muy bien”, “sí”, “vale”, “perfecto”, “eso”) o por la combinación de ambas (repetición y expresiones de aprobación). El empleo de estos recursos para expresar aprobación es aleatorio, esto es, no depende del nivel de los alumnos, sino del criterio del profesor.

La máxima de tacto pretende reducir el efecto negativo de lo expresado por el alumno y es común que aparezca junto con la de acuerdo. También, para disminuir o restar importancia a alguna respuesta equivocada de los estudiantes y para crear un ambiente distendido y de complicidad o empatía en la clase, el profesor recurre al humor, la risa y la ironía.

La máxima de solidaridad, en los casos analizados, no es común, pues solo la hemos encontrado una única vez en una sesión.

Existe una relación entre la cortesía, la cohesión del discurso y el contexto (Payrató 2003: 104-105) que, por un lado, obliga al dicente a utilizar las formas “sotora” o “profesora”, para dirigirse o llamar al profesor, y al docente a usar “por favor” o “gracias”, cuando solicita o hace alguna petición a los alumnos y, por otro, ocasiona el cumplimiento de las normas y máximas de cortesía. Asimismo, también existe una relación entre la cortesía y la adecuación, pues el uso de determinadas fórmulas lingüísticas de tratamiento, como mantiene Gutiérrez Ordoñez (2004: 547), son «esenciales no solo para el mantenimiento de las buenas relaciones sino también para conseguir adecuación y eficacia en los mensajes».

Como consecuencia de lo expuesto, podemos decir que, en el contexto de las clases analizadas del corpus, se mantiene la cortesía en la interacción docente-discente, pues los alumnos respetan las reglas de pedir permiso, ayuda o de demostrar conocimiento y los docentes respetan las normas de aprobación, tacto, acuerdo y solidaridad. Por consiguiente, nos permitimos afirmar que el profesor recurre a una serie

de estrategias en su DO que le permiten mantener una cortesía positiva, provocando y creando situaciones de cercanía y solidaridad con los alumnos (Brown y Levinson 1987), lo que significa que no nos hemos encontrado con casos abiertos de cortesía negativa, como son, por ejemplo, las órdenes. Además, la cortesía en la interacción es adecuada y coherente al contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje analizado.

### 7.3.2.3. LA ZONA DE ACCIÓN DEL PROFESOR Y LOS AGRUPAMIENTOS

La observación de los datos sobre la tendencia del docente a situarse espacialmente en la clase, expuestos en el capítulo anterior (apartados 6.1.3.1. y 6.3.2.3.), nos permite deducir que el profesor tiene la tendencia a situarse en el centro, al frente de la clase, es decir, delante de los estudiantes, aunque, en ocasiones, se para a la altura de la primera o segunda fila de mesas.

Cuando el docente se ubica al lado derecho o izquierdo del aula, suele dar la espalda a los alumnos que están sentados en esos extremos, al igual que ocurre cuando se queda parado entre las mesas, dando la espalda a los alumnos que están detrás. Esto provoca que su campo de acción esté concentrado en determinada zona del aula, normalmente el centro, y en determinados alumnos. En consecuencia, la participación es más ventajosa para los estudiantes que están dentro de la zona de acción del profesor, mientras que los que quedan fuera de su acción están en desventaja.

El profesor se dirige de manera homogénea a toda la clase cuando realiza explicaciones o hace la corrección de ejercicios, solo particulariza en alguien en concreto para responder a dudas de ese alumno, para darle instrucciones o alguna información o cuando le hace una petición. Esto nos demuestra que el patrón de enseñanza predominante es el que está dirigido a toda la clase (Richards y Lockhart 1998) o la enseñanza globalizada (Sánchez Pérez 2004). De ahí que el docente se coloque preferentemente en el centro de la clase, delante de los alumnos.

Las ventajas de la enseñanza globalizada se resumen básicamente en que permite trabajar con grupos grandes de alumnos (más de 30) y enseñar a todos a la vez, lo que ayuda a que la información llegue a todos. Al mismo tiempo, los estudiantes cuyo nivel sea inferior al resto pueden sentir que están en situación de igualdad. Además, la enseñanza globalizada sirve de preparación para las actividades en grupo, parejas o

individuales (Richards y Lockhart 1998, Sánchez Pérez 2004). Asimismo, señala Encina (2002: 42), la posición del docente en pie al frente de la clase favorece el acceso del docente a la pizarra y a los materiales audiovisuales, le otorga visibilidad y control frente a los alumnos y ayuda a la mejor proyección de la voz.

Las desventajas de enseñar a toda la clase globalmente son que el docente es el centro de atención, lo que provoca que use gran parte del tiempo de la clase que, según Chaudron (1988), sería el 70%, que los estudiantes tengan pocas oportunidades para participar, que la acción docente se centre en determinados alumnos y que no se tengan en cuenta las características individuales de los discentes, ni su ritmo de aprendizaje (Richards y Lockhart 1998, Sánchez Pérez 2004).

La enseñanza dirigida a toda la clase, así como la colocación de las mesas de los alumnos (en filas y de dos en dos) favorece el trabajo individual. De hecho, nuestra observación de las clases manifiesta que el trabajo del alumno es, en su mayoría, en todas las sesiones y en todos los niveles, individual. No es común combinar el trabajo individual con el trabajo en grupo y mucho menos trabajar sólo en grupos. Por consiguiente, llegamos a la conclusión de que los agrupamientos en clase o, lo que es lo mismo, la manera de trabajar en el aula con los alumnos es principalmente individual y, en menor medida, en parejas.

Para Encina (2002: 39), algunos de los motivos para que el alumno trabaje individualmente son la necesidad de concentración y silencio que impone algún tipo de actividad concreta como, por ejemplo, la lectura o audición de un texto, y la posibilidad de incentivar y evaluar la capacidad del trabajo individual. Además, creemos que este modo de trabajar estimula la autoconfianza del estudiante, pues le obliga a usar la lengua sin depender de las respuestas del colega o del profesor. En cambio, por un lado, la interacción es muy limitada, puesto que no hay interacción entre los alumnos y la interacción profesor-alumno es mínima, y, por otro, es posible que no todos los estudiantes acaben las tareas al mismo tiempo, lo que puede provocar la alteración de planes del docente o que el estudiante corrija sin haber acabado (Richards y Lockhart 1998, Sánchez Pérez 2004).

El trabajo en parejas o en grupo tiene la ventaja de que se estimula la interacción y la participación, puesto que los alumnos tienen más oportunidad de practicar y de ayudarse y corregirse entre ellos (Encina 2002: 39). Ahora bien, es necesario que la interacción entre los alumnos se haga en la lengua que se aprende, pues en caso contrario no se favorece la práctica y aprendizaje de la lengua y el discurso oral. Solo

así, desde el punto de vista de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, tiene sentido el trabajo en grupos y parejas. No obstante, en ninguna de las sesiones analizadas verificamos que los alumnos usen la LE entre ellos, de ahí que entendamos que los docentes-informantes de nuestro corpus, y el docente de E/LE en general, deberían reconocer las ventajas del trabajo en parejas y en grupos y deberían trabajar más con este modelo de agrupamientos.

En conclusión, en las sesiones analizadas del corpus predomina la enseñanza a toda la clase, seguida de la enseñanza individual, modelos que, según Richards y Lockhart (1998: 135-137), son los más comunes en la enseñanza pública.

La enseñanza globalizada e individual está relacionada con la colocación del docente en el aula, el tipo de actividades que se presentan y la disposición del mobiliario e incide, de manera decisiva, en el desarrollo de la interacción. A este respecto, entendemos que sería muy beneficioso que el profesor hiciera un esfuerzo por ampliar su campo de acción, teniendo en cuenta a todos los alumnos, y por aprovechar las ventajas del trabajo en parejas y en grupo.

#### 7.3.2.4. LOS ACTOS DE HABLA Y LOS TURNOS DE HABLA

##### Actos de habla

Prácticamente todos los actos de habla señalados por Pilleux (1994: 12)<sup>211</sup> se aplican al discurso oral del docente, en el ámbito de la enseñanza reglada del español en Portugal en los niveles básico y secundario.

Los actos de habla más frecuentes en nuestro corpus, independientemente del nivel de enseñanza/aprendizaje, son los de aceptación, comentario, comprobación, designación, invitación, evaluación, iniciador, marcador, metadeclaración y de pista. Los actos de habla menos frecuentes son los de apunte, enfocamiento, conclusión, circuito y aparte.

Además, observamos que los actos de habla están relacionados tanto con los turnos de apoyo y de habla, como con el tipo de información que se da a lo largo de la lección escolar. Así, por ejemplo, los actos de aceptación y evaluación se relacionan con los turnos de apoyos simples, compuestos o complejos. Asimismo, hay una

---

<sup>211</sup> Véase el capítulo 4, apartado 4.3.2.

correspondencia entre los actos de habla de iniciación y de evaluación y la secuencia pregunta - evaluación - respuesta, ya que los actos de iniciación del docente normalmente se corresponden con una pregunta, una orden o una afirmación, tras la que se suele realizar una evaluación.

Al mismo tiempo, existe una correspondencia entre los actos de habla y los tipos de información que se dan a lo largo de las clases, de manera que el acto de enfocamiento está relacionado con la información resaltada, la información conclusiva afecta al acto de conclusión, la información evaluada al acto de evaluación y la información secundaria tiene que ver con los actos de habla de metadeclaración, que anuncian lo que se va a tratar a continuación.

#### Turnos de habla y turnos de apoyo

El número de turnos de habla y de turnos de apoyo del alumno, en todos los niveles, siempre es mayor al del profesor. Este dato nos permite concluir que, en las clases analizadas, se produce bastante interacción y que las intervenciones del docente y de los discentes son equilibradas. Además, en ocasiones, es el propio estudiante quien toma la iniciativa, favoreciendo así la interacción e incentivando la participación de otros colegas.

El número general de los turnos de cada sesión tiene que ver con las partes de la clase y con el objetivo, el contenido y las actividades que se realizan. De ahí que el número de turnos sea mayor en la introducción y el desarrollo que en el saludo, el cierre o la interacción previa al cierre. También, hay clases en las que el tiempo dedicado en el desarrollo al trabajo individual o en grupo es mayor que el tiempo dedicado a la interacción oral o la corrección oral de ejercicios, lo que hace que el número de turnos de habla o de apoyo disminuya. Esto justifica que, en el nivel umbral y en el avanzado, con respecto al inicial, el número de turnos en clases de igual duración sea menor. No obstante, la disminución de turnos, en este caso, no influye en el desarrollo de la clase, ni le imprime un ritmo lento o monótono, dado que el tiempo dedicado a la interacción verbal y el dedicado a la realización de las tareas está bien distribuido.

Al contrario de lo que sucede con el número de turnos, el número de palabras en los turnos de los alumnos es menor que en los de los profesores. Se trata de una diferencia muy marcada que señala que los turnos de los discentes son normalmente cortos, mientras que los de los docentes pueden ser cortos o extensos; aunque, según los

datos obtenidos del análisis, estos últimos turnos habitualmente son siempre más extensos y, por tanto, duran más que los turnos de los estudiantes.

La extensión y duración de los turnos del profesor tiene que ver con la finalidad de los mismos, pues los más extensos son los turnos de habla que proporcionan información básica o secundaria y tienen lugar en la introducción y, sobre todo, en el desarrollo, cuando se dan instrucciones o explicaciones sobre las actividades y la materia. En efecto, comprobamos que también en el contexto pedagógico formal, al igual que sucede en la conversación, la duración del turno de habla «depende del objetivo del emisor» (Cestero 2000b: 21).

Resulta curioso comprobar que el número de palabras por turno del docente aumenta a medida que aumenta el nivel de enseñanza/aprendizaje, en cambio disminuye el número general de turnos. A nuestro entender, esto se debe a que el tipo de actividades que se presentan son menos interactivas y a que, en el nivel umbral y, sobre todo, en el avanzado, se trabajan más contenidos gramaticales.

Los turnos más largos de los dicentes son aquellos en los que se hace una lectura del libro en voz alta o se corrige algún ejercicio. Estos turnos pueden llegar a tener, como máximo, 88 palabras, lo que nos parece poco, y más aún si consisten en la lectura de un texto.

En definitiva, como comprueba Camacaro (2010: 112-113) en su análisis sobre el discurso docente en el ámbito formal, también en nuestro análisis podemos asegurar que existe una acentuada desigualdad en el número de palabras por turno del alumno y del profesor. En este sentido, atendiendo a la extensión o el número de palabras por turno y su duración, podemos afirmar que la interacción adquiere rasgos asimétricos. Como consecuencia, nos parecen acertadas las observaciones de autores como Flanders (1970), Edwards y Mercer (1994) o Richards y Lockhart (1998) en las que sostienen que el profesor es quien más tiempo de habla ocupa en las clases.

Los tipos de turnos de habla más usuales en el DO del docente, en todas las sesiones analizadas, independientemente del nivel, son los relacionados y los conectados. Los turnos relacionados tienen que ver con la transmisión de la información básica o básica particular, por este motivo y porque este tipo de información está presente en gran parte del desarrollo de las clases, independientemente de la duración de las mismas, son muy frecuentes. Se trata de turnos cuya información está directamente relacionada con los objetivos y contenidos de la lección y suelen aparecer en el desarrollo o en la introducción, a lo largo de las explicaciones, las correcciones o la

realización de actividades. Normalmente, solo se interrumpen para resolver alguna duda de los alumnos y, una vez resuelta, el profesor retoma el turno y continúa su discurso; de ello resulta que se trate de turnos imprescindibles para la interacción y transmisión del mensaje, ya que, como afirma Cestero (2005: 49), con ellos «se cumple el principio de secuencialidad».

Los turnos conectados completan el turno anterior y, en el DO del docente portugués de E/LE, son comunes los conectados pragmáticamente, sobre todo el par adyacente pregunta directa/respuesta (Cestero 2000b: 134) y aquellos en los que el profesor repite y valora las respuestas de los alumnos, mostrando acuerdo o reforzando lo dicho por el estudiante. En estos turnos se formula, esencialmente, información parentética o básica particular.

A los turnos de habla relacionados y conectados les sigue, en frecuencia de uso, los turnos nuevos, que se emplean en momentos puntuales del desarrollo y en la introducción, el saludo o cierre de la lección. Estos turnos, además de ser menos usuales que los anteriores, también suelen ser más cortos y cumplen la función de organización o de estructuración, situando al alumno e informándole de qué es lo que pretende el docente y qué es lo que se va a hacer en clase. Estos turnos se corresponden con la información de carácter secundario y en ningún momento interrumpen la secuencialidad del discurso o rompen la coherencia y la cohesión. Son turnos que sirven, más bien, como puente de enlace entre las distintas partes de la clase y el desarrollo de la misma. Así pues, la introducción de estos turnos no rompe el hilo conductor de la sesión de enseñanza/aprendizaje, de hecho, podemos afirmar que son necesarios para marcar la estructura de la lección y para que el alumno sepa qué se está haciendo, qué se va a hacer y qué se pretende que haga.

Los turnos de habla de los estudiantes responden, normalmente, a las preguntas, cuestiones o peticiones del docente, excepto cuando el estudiante toma la palabra para iniciar un turno conectado, en el que expone alguna duda o curiosidad al profesor. Por lo que deducimos que la mayor parte de turnos de habla del discente se rige por la heteroselección del profesor, mientras que los turnos de habla del docente responden a la autoselección. Este hecho demuestra claramente que, en el discurso oral generado en las clases de E/LE, es el docente quien dirige y domina la interacción (McHoul 1978, Pedro Ribeiro 1982, van Lier 1984).

La interrupción de turnos de habla más frecuente es la del profesor, que interrumpe el turno del alumno, y no es común la interrupción de turnos de los alumnos



entre ellos. La interrupción del turno del discente por parte del docente se hace para ayudarlo a presentar lo que quiere expresar, para corregirlo, añadir información o hacer algún comentario sobre lo expuesto. Se trata de interrupciones voluntarias, no disruptivas o justificadas, con carácter cooperativo, una vez que se «demuestra el interés del interlocutor por la emisión del hablante» (Cestero 2005: 36).

Los casos en los que el discente interrumpe el turno del docente se dan cuando el estudiante presupone lo que va a decir el profesor y, adelantándose, lo dice él. Estas interrupciones surgen, normalmente, de manera espontánea a lo largo de las clases y suelen ser voluntarias, no disruptivas o justificadas y neutras. Esto está en relación con lo que señala Cestero (2005: 35), cuando advierte que este tipo de turnos poseen carácter interruptivo, pero que, en realidad, no tienen efecto de interrupción, ya que no se rompen las normas de interacción.

Asimismo, hay casos en los que el docente suspende su turno para que el alumno lo termine. Se trata de enunciados cuyo valor ilocutivo es completado por el oyente, cuya finalidad pragmática es «el refuerzo (maximizador o minimizador) de la actitud (amenaza, advertencia, consejo, etc.) de los argumentos o de la conclusión» (Briz 2009: 86-87). En estas situaciones, no consideramos que se produzca una interrupción del turno de habla del docente, así como tampoco existe una violación de los mecanismos de alternancia de turnos; en realidad, se trata de una estrategia didáctica del profesor, relacionada con la alternancia de turnos, que caracteriza el tipo de discurso oral que analizamos.

La interrupción del turno de habla del docente, por parte del estudiante, es voluntaria disruptiva o no justificada, pero explicable, ya que suele responder al afán del discente por demostrar sus conocimientos sobre la materia que se expone en clase.

La superposición de turnos de habla o solapamientos es menos frecuente que la interrupción. Normalmente, se produce cuando uno o varios estudiantes se autoseleccionan como hablantes, ya que no ha habido una selección previa por parte del docente del hablante. Este fenómeno ocurre en las respuestas a las preguntas o en peticiones de los profesores. Otro caso común es el solapamiento entre las risas de los alumnos y algún comentario del profesor o entre las risas y los comentarios de varios alumnos. De una forma muy esporádica, encontramos solapamientos entre los turnos del profesor y del alumno, cuando ambos interlocutores se autoseleccionan como hablantes y toman la palabra al mismo tiempo para hablar de temas diferentes. En general, en el tipo de discurso analizado, el solapamiento no es habitual (McCarthy 1991) y, aunque

«dificulta o imposibilita la audición de enunciados» (Cestero 1994: 84), no supone la interrupción de la comunicación, al igual que puede ocurrir en la conversación coloquial (Briz 2009: 63), ni entorpece la comprensión del discurso generado en el aula.

El análisis de los turnos de apoyo en las sesiones del corpus revela que su uso, en comparación con los turnos de habla, es poco frecuente, ya sea por parte del docente o por parte del discente. No obstante, es en el discurso del profesor donde este tipo de turnos es más común.

Atendiendo a la estructura lingüística, en el DO del profesor encontramos turnos de apoyo simples, complejos y compuestos<sup>212</sup>. De estos tres tipos el más usual es el apoyo complejo, que consiste en la repetición de un sintagma destacado del turno de habla del alumno, seguido del turno de apoyo formulado con una locución adverbial o con una atribución veritativa.

Al turno de apoyo complejo le siguen en orden de frecuencia el turno de apoyo compuesto, que está formado por un turno simple y uno complejo, y el turno de apoyo simple. Esta proporción no se corresponde con lo que acontece en una conversación y, por tanto, es propio de la actividad comunicativa analizada. En una conversación, el tipo de apoyo de uso frecuente es el simple, seguido, muy de lejos, del complejo y mucho más lejos del compuesto.

Atendiendo a la función de los turnos de apoyo, en el DO del docente portugués analizado abundan los apoyos de seguimiento y acuerdo. En ambos casos, y sobre todo en el de los turnos de apoyo de acuerdo, se trata de turnos que «constituyen una forma de cooperación pragmática» (Cestero 2000a: 33) en la construcción del discurso.

La escasa presencia de turnos de apoyo en el discurso oral docente generado en el aula de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, está relacionada, por un lado, con el papel que el docente desempeña en el aula, como transmisor del conocimientos y como guía, que dirige al estudiante para que llegue a las conclusiones correctas y adecuadas (Sánchez Pérez 2004: 44), y, por otro lado, tiene que ver con la finalidad didáctica del discurso pedagógico, que no solo sirve como instrumento de transmisión de conocimiento, sino que también es el medio que se usa para confirmar y corregir lo que expresa el alumno y su conocimiento sobre la materia estudiada en clase.

---

<sup>212</sup> Véase el capítulo 4, apartado 4.3.2., y el capítulo 6, apartado 6.3.2.4.

### Secuencias

Las secuencias marco y la secuencia especial pregunta, respuesta y evaluación son las más frecuentes en el DO en las clases de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa. Las secuencias marco de apertura y de cierre, que aparecen al principio y al final de la lección, se relacionan con el acto de habla iniciador y constituyen el saludo y la despedida de la clase.

La secuencia pregunta, respuesta y evaluación (Nieto 1995, Cestero 2000b) es la que predomina en todas las sesiones. Esta secuencia surge a lo largo de la introducción y del desarrollo de la clase, no en las partes del saludo, de la despedida o del cierre. En ocasiones, es iniciada no con una pregunta del docente sino con una petición, como puede ser, por ejemplo, que el estudiante inicie la corrección de un ejercicio. Se caracteriza por la presencia de turnos de habla conectados pragmáticamente en los que, tras la intervención del alumno, el profesor repite y califica o valora su respuesta, mostrando acuerdo o reforzando lo dicho por el discente.

Estas secuencias están relacionadas con el acto de habla de la evaluación, en el que el profesor indica al alumno que su respuesta es correcta, y con el de la aceptación (Pilleux 1994: 12).

El turno de habla en el que se produce la evaluación del docente suele estar formado por un adverbio de afirmación o por las siguientes combinaciones:

- Repetición + adverbio o demostrativo de afirmación.
- Adverbio o demostrativo de afirmación + adverbio o demostrativo de afirmación.
- Adverbio o demostrativo de afirmación + locución adverbial.
- Repetición + locución adverbial.

Normalmente, se trata de secuencias provocadas y mantenidas a través de la heteroselección, esto es, el discente es quien selecciona al hablante. Son pocos los casos de autoselección y, cuando esto ocurre, es porque surge alguna duda o pregunta del alumno y se da lugar al solapamiento de turnos o la interrupción del turno de habla del docente.

Las secuencias menos comunes son las nucleares o temáticas, de inserción o laterales, ya que las aclaraciones del profesor aparecen, con o sin incisos, dentro de su propio turno de habla, y las interrupciones temáticas tampoco son usuales.

Como consecuencia de lo expuesto hasta aquí sobre las secuencias, podemos concluir que la interacción en las clases de E/LE analizadas y la participación del alumno está regida por el modelo propuesto por Sinclair y Coulthard (1978), que consiste en el movimiento de iniciación del docente, seguido de la respuesta del alumno y de la evaluación (IRE). Este es el modelo que, según los autores que acabamos de mencionar y otros como Mehan (1979), Cazden (1991), Drew y Heritage (1992) o Edwards y Mercer (1994), estructura el discurso educativo escolar y que, en la mayor parte de las sesiones analizadas para este trabajo, se traduce en la secuencia pregunta, respuesta y evaluación o corrección.

Aunque, a nuestro entender, el modelo IRE es capaz de proporcionarnos información valiosa sobre la relación y la interacción docente-discente en el aula, es evidente que no puede tomarse como único y riguroso elemento estructurador del discurso oral y de la lección escolar, y que, incluso en contextos institucionales, en algunas ocasiones, el docente, dependiendo de las actividades que propone, da mayor libertad al alumno para participar espontáneamente en clase. De hecho, en nuestro análisis observamos que, como expone Cazden (1991) en sus investigaciones sobre el discurso en el aula en el ámbito escolar, algunas veces no se hace la evaluación del profesor, por tanto, la secuencia deja de ser IRE y se convierte en IR (Cazden 1991: 46).

De cualquier modo, no hay duda de que el comportamiento de los estudiantes en el aula depende, en un alto grado, de las instrucciones del profesor (Bruton 1999), lo que evidencia la relación asimétrica en la interacción entre profesor y el alumno.

### 7.3.3. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

Esta parte del capítulo la dedicamos al uso de las estrategias discursivas en el discurso oral del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa. En primer lugar, nos referimos a las estrategias discursivas de argumentación, en las que diferenciamos entre las estrategias de aproximación y de distanciamiento. En segundo lugar, atendemos a las estrategias de explicación y nos ocupamos de las que hacen explícita la estructura del discurso, las que lo contextualizan y las que regulan la información.

### 7.3.3.1. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE ARGUMENTACIÓN

Las estrategias discursivas de argumentación pueden ser de distanciaci3n y de aproximaci3n. Las de distanciaci3n tienen como finalidad «mantener la distancia social que separa a los profesores de los estudiantes» y las de aproximaci3n pretenden aminorar «la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos» (Cros 2003: 76-77).

Nuestro análisis de los datos del corpus no revela ningún caso en el que, en las estrategias de distanciaci3n, el docente recurra al argumento de autoridad. Estas estrategias basadas en la autoridad, que consisten en «hacer admitir una tesis poniéndola en relaci3n con su autor, considerado como digno de credibilidad» (Cros 2003: 79), no son precisas, ni pertinentes en el caso del docente de E/LE en la enseńanza básiaca y secundaria portuguesa, pues no existe la necesidad de argumentar, defender o justificar tesis o ideas científico-te3ricas a trav3s de la cita del autor o del recurso a la propia autoridad. En el discurso pedag3gico escolar el alumno asume como cierta la informaci3n proporcionada por el profesor y no precisa constatar su rigor científico, como puede ocurrir en el discurso acad3mico, en las disertaciones escolares, en la crítica literaria, en la investigaci3n científica o en cualquier tipo de discurso argumentativo (Robrieux 1993, Cros 2003).

Tampoco hay, en el discurso oral escolar del docente de E/LE, estrategias basadas en la referencia al modelo o a la incompatibilidad, dado que no se pretende influir en la actitud de los discentes, por medio de la referencia a modelos que deben ser seguidos.

Ahora bien, sí encontramos estrategias de distanciaci3n basadas en el argumento de poder, a trav3s del cual uno de los interlocutores, en nuestro caso el docente, obliga a otro a hacer algo. No obstante, esta obligaci3n puede interpretarse «como un consejo que da alguien que sabe lo que le conviene al destinatario» (Cros 2003: 107). Estas estrategias aparecen, bajo forma de órdenes explícitas o implícitas, en las instrucciones dadas por el profesor a los estudiantes a lo largo de la instrucci3n y del desarrollo de la clase.

El recurso a órdenes indirectas con el apoyo de cortesía es una manera de reducir la distancia social que se crea entre el docente y el discente, atenuar la cortesía negativa y mantener la positiva, como afirmamos en el apartado dedicado a la cortesía.

Las estrategias de aproximación halladas en el DO del docente portugués de E/LE son las de solidaridad y las de complicidad. Los resultados del análisis del DO en las clases revelan que las estrategias de solidaridad son más frecuentes que la de complicidad. Entre las estrategias de solidaridad la más usual es la que denota que el docente y el discente están en el mismo grupo, seguida de las de apóstrofe y de presuposición de conocimientos y de oferta de opciones. La única estrategia basada en la complicidad que resulta del análisis del corpus es la ironía.

Las estrategias de apóstrofe tienen como función la de centrar y llamar la atención del alumno y la de invitar a la participación. En realidad, como afirma Cros (2003: 118), estas estrategias contribuyen a mantener la cooperación en la interacción en el aula, dado que indican que el profesor conoce a los alumnos y se preocupa por ellos. Algo similar ocurre con la estrategia de presuposición de conocimientos, que sirve para «explicitar que se conocen, se tienen en cuenta y quizá se comparten, los intereses, los conocimientos y los valores del destinatario» (Cros 2003: 121).

La oferta de opciones, la ironía y, sobre todo, la estrategia de identificación de grupo, igual que las mencionadas anteriormente, demuestran que el estudiante no es un elemento aparte de la enseñanza/aprendizaje, así como tampoco lo es el docente, sino que ambos, en conjunto, contribuyen a la construcción y realización de los objetivos de la lección. Por tanto, podemos asegurar que estas estrategias, como las anteriores, inciden en el desarrollo positivo de la cooperación en el aula.

En resumidas cuentas, de lo expuesto sobre las estrategias discursivas de argumentación, podemos concluir que solo las de distanciamiento, basadas en el argumento de poder (órdenes explícitas o implícitas), las estrategias de aproximación de solidaridad (identificación de grupo, apóstrofe, presuposición de conocimientos y oferta de opciones) y de complicidad (ironía) caracterizan el discurso oral escolar del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria. Además, se trata de estrategias que fomentan la cortesía positiva y la solidaridad con los estudiantes (Brown y Levinson 1987).

### 7.3.3.2. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE EXPLICACIÓN

La información relativa a las estrategias discursivas de explicación se organiza en este apartado por separado. En un primer momento tratamos las cuestiones que tienen que ver con las estrategias que hacen explícita la estructura del discurso; en un segundo momento consideramos las estrategias que contextualizan el discurso y en un tercer momento aludimos a las estrategias que regulan la información. Específicamente, en este último punto tratamos cada una de las estrategias, por separado, del modo siguiente: 1. Las preguntas; 2. La reiteración; 3. El contraste; 4. La explicación argumentativa; 5. El ejemplo; 6. La aclaración; 7. El resumen.

#### Estrategias que hacen explícita la estructura del discurso

Las estrategias discursivas de explicación, según Vilà i Santasusana (2005b: 41), son las que hacen explícita la estructura del discurso, las que lo contextualizan y las que regulan la densidad informativa. El objetivo fundamental de estas estrategias es el de guiar y facilitar la comprensión del discurso.

Atendiendo a la macroestructura de la lección escolar, las estrategias que hacen explícita la estructura del discurso en el preámbulo de la clase son las fórmulas de saludo y el lapso de tiempo que el docente deja a los alumnos para que se preparen.

En la introducción, la estrategia principal es la redacción y exposición del sumario (Vilà i Santasusana 2005b: 42). La presentación del sumario es común en todas las clases analizadas y tiene como objetivo principal introducir el tema y establecer el objetivo de la lección. Normalmente, suele presentarse al principio de la clase, formando parte de la introducción a la misma. De hecho, como podemos observar en las tablas sobre la estructura de la introducción, presentadas en el capítulo 6 (apartado 6.3.1.), el sumario está en la introducción a la clase en todos los niveles analizados. No es muy frecuente el recurso al sumario a lo largo del desarrollo de la lección, como cierre de una fase del mismo o como puente para el paso de un tópico a otro.

La información que se presenta en el sumario es la secundaria y, contrariamente a lo que señalan Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c) para el discurso académico, no encontramos información de fondo e interactiva. Por tanto, las expresiones que se usan para exponer el sumario son las de futuridad inmediata, que especifican el momento en que se va a cumplir el sumario. El uso de estas expresiones está relacionado

con la finalidad que cumple: exponer los objetivos y el tema de la clase o de la actividad o fase que sigue en el desarrollo. Por este motivo, en estas expresiones encontramos referencias temporales de presente y la perífrasis verbal de futuro “ir a”.

La exposición del sumario suele estar acompañada de un registro escrito en la pizarra y en el cuaderno de los estudiantes. En el único caso en que la profesora dicta el sumario, para asegurarse de que los alumnos entienden lo que se está dictando, disminuye la velocidad, vocaliza más, repite y hace más pausas de las normales; además, va pasando por las mesas para corregir lo que los estudiantes escriben mal.

El sumario suele ser claro, directo y sin apenas interacción entre profesor-alumno o alumno-alumno. De hecho, en casi todas las sesiones analizadas suele presentarse por tópicos.

En el desarrollo de la lección, los marcadores y conectores textuales y la deixis son las estrategias que hacen explícita la estructura del discurso oral del docente (Vilà i Santasusana 2005b: 42). No obstante, es pertinente señalar que se trata de estrategias que, además, funcionan como elementos imprescindibles que ayudan y favorecen la cohesión del discurso (Calsamiglia y Tusón 2008: 220-240).

Los marcadores discursivos más abundantes en el DO del docente portugués de E/LE son los que contribuyen a la organización global del texto y los que introducen operaciones discursivas. Entre los primeros se destacan los ordenadores, de transición, continuativos o estimulantes, aditivos, de advertencia y espacio-temporales. Entre los segundos, encontramos los marcadores de confirmación o acuerdo, de demanda de confirmación o acuerdo, de reformulación, aclaración o explicación y de ejemplificación.

Los conectores discursivos encontrados en el DO analizado son los aditivos o sumativos, contrastivos o contraargumentativos, de base causal (causativos y finales), temporales y espaciales.

Los elementos deícticos más frecuentes son los espaciales (aquí, ahí), los temporales (ayer, hoy, la semana pasada, ahora) y la deixis personal (elementos pronominales, morfemas verbales). A este respecto, Larsen-Freeman y Long (1994: 114) sostienen que en el discurso del habla con extranjeros (DHE) hay una mayor tendencia al uso de los elementos deícticos “aquí” y “ahora” que en la conversación.

En el cierre, al igual que ocurre en el preámbulo, la estrategia utilizada por el docente es la fórmula de despedida. Cuando se hace una interacción previa al cierre, la



estrategia docente que explicita la estructura del discurso es la de hacer un pequeño resumen oral de lo trabajado en clase (Vilà i Santasusana 2005b: 45).

### Estrategias que contextualizan el discurso

Las estrategias que contextualizan el discurso lo relacionan con el contexto y sirven para vincular a los participantes y «hacer sentir a los interlocutores participantes de la comunicación» (Vilà i Santasusana 2005b: 46).

La estrategia más frecuente que pone en relación el contexto con los participantes del discurso es la referencia del profesor a la realidad del alumno y el recurso al humor. También son usuales las estrategias en las que se alude a los conocimientos que ya poseen los estudiantes, a experiencias compartidas y a hechos de la actualidad.

A su vez, la conexión entre el contexto del aula, los alumnos y el contexto institucional se establece por la práctica de los contenidos y los objetivos y el cumplimiento de las normas de los colegios. Para optimizar el espacio físico de la clase y la disposición del mobiliario, el profesor recurre a estrategias como moverse de un extremo al otro de la clase, caminar entre las mesas, pedir a los alumnos que formen un círculo delante de la clase o que se sitúen al frente del aula. Para mejorar la efectividad de las actividades de aprendizaje el profesor intenta adaptarlas a la realidad y las características de los estudiantes.

Los elementos deícticos, además de explicitar la estructura del discurso, sirven para contextualizar y situar a los interlocutores. Algo similar ocurre con la elipsis, que funciona como estrategia de contextualización y favorece la cohesión textual del discurso (Briz 2009: 83).

### Estrategias que regulan la información

Entre las estrategias explicativas que regulan la información distinguimos las preguntas, la reiteración, el contraste, la explicación argumentativa, el ejemplo, la aclaración, y el resumen.

## 1. Las preguntas

En el DO del docente portugués de E/LE las preguntas que requieren respuesta pueden o no estar relacionadas con el contenido y el tipo de discurso. No obstante, son más frecuentes las primeras, entre las que encontramos las preguntas que solicitan información o referenciales y de confirmación o comprobación de la comprensión.

El docente utiliza mucho las preguntas que solicitan información, relacionadas con el contenido y que requieren la respuesta de los alumnos. Se trata de preguntas directas que ayudan al desarrollo de la clase y demandan interacción y cooperación del alumno (Cestero 2001: 49-52). Entre ellas las más habituales, por orden de frecuencia, son las preguntas con respuesta en las que el alumno debe nombrar o designar algo, las preguntas en las que el alumno ha de responder narrando, explicando algún hecho, informando sobre el resultado de alguna tarea o dando opinión y las preguntas a las que el alumno ha de responder recordando o reproduciendo algo mencionado anteriormente.

Estos tres tipos de preguntas que solicitan información son los mismos que Salaberri (1999b) identifica como preguntas expositivas, en su estudio sobre el DO del profesor español de inglés de educación primaria y secundaria. Hay pocos casos, en nuestro análisis, de preguntas formuladas y respondidas al mismo tiempo por el profesor y, muchas veces, cuando esto sucede, se trata de la respuesta que da el docente a preguntas referenciales formuladas por él mismo y de las que pretendía la respuesta del alumno.

Así pues, podemos afirmar que en la mayor parte de situaciones en que se formulan preguntas referenciales del tipo “¿cómo se hace eso?” el profesor responde las cuestiones. Estas preguntas demandan respuestas basadas en «razonamientos lógicos u opiniones cualitativas que se derivan del análisis de los rasgos de un objeto, aspectos de una situación o un acontecimiento» (Salaberri 1999b: 202) y creemos que, en la mayoría de los casos, los alumnos no se sienten preparados para dar respuestas espontáneas, como las que requiere esta interrogación.

Las preguntas de confirmación y las de comprobación de la comprensión, relacionadas con el discurso científico, dan al docente la seguridad de que lo que está diciendo está siendo comprendido y de que los estudiantes son capaces de seguir el desarrollo de su discurso. Son preguntas como “¿sí?”, “¿ya?”, “¿está?”, “¿alguna duda?”, “¿tenéis alguna duda?” y, en ocasiones, no requieren una respuesta verbal, solo con algún gesto, movimiento o mirada del alumno es suficiente (Salaberri 1999b,

Cestero 2001). Se trata de preguntas cuya función es fundamental para el desarrollo y la continuidad del discurso, por el hecho de que, si el profesor no recibe el retorno del alumno, el discurso se interrumpe o retrocede. Por consiguiente, la colaboración del alumno es imprescindible para que el acto comunicativo tenga continuidad, lo que significa que, como afirma Cestero (2001: 47), estas preguntas suponen un mecanismo que «incluye a quienes aprenden en el acto comunicativo». De ahí que podamos asegurar que las preguntas de confirmación y las de comprobación de la comprensión son estrategias que contribuyen a la cooperación en el DO producido en las clases de E/LE.

Entre las preguntas que requieren respuesta, pero que no están relacionadas con el contenido científico, los docentes de nuestro corpus utilizan, por orden de frecuencia, las preguntas confirmativas simples, las de petición y las preguntas accidentales.

Las confirmativas simples, como las de confirmación y comprobación de la comprensión, tampoco esperan una respuesta necesariamente verbal del discente y están formadas por el adverbio “sí” o “no”, por el elemento cuasiléxico “eh”, por la partícula “vale” o frases como, por ejemplo, “¿lo ves?”. Este tipo de preguntas también son características del discurso académico oral y son formuladas con el mismo tipo de expresiones o elementos paralingüísticos (Cestero 2001: 50). Se trata de preguntas que, como las de confirmación y comprobación de la comprensión, permiten ir estructurando la clase y dan al docente la información necesaria para saber si puede o no avanzar, por lo que pueden ser consideradas preguntas de desarrollo.

Las preguntas de petición cumplen básicamente dos funciones, la de pedir la participación del alumno y la de pedirle que repita algo que no ha sido entendido. (“¿qué me has dicho?”, “¿qué has dicho?” o “¿puedes leer?”) (Larsen-Freeman y Long 1994: 116). Se trata de preguntas frecuentes en el DO del docente portugués de E/LE, contrariamente a lo que, según Salaberri (1999b: 215), ocurre en el DO del profesor español de inglés de educación primaria y secundaria.

Las preguntas accidentales, a pesar de ser usuales en el discurso oral del docente portugués de E/LE, no son tan abundantes como las anteriores, esto es, las preguntas confirmativas simples y las de petición.

Entre las preguntas que no requieren respuesta, el docente solo hace uso de las que se utilizan para resaltar tópicos o subtópicos, relacionados con el tema y los contenidos de las clases. Estas preguntas llaman la atención del alumno y aceleran el ritmo del discurso (Cestero 2001: 55). Asimismo, están muy relacionadas con las

confirmativas simples; la diferencia es que las confirmativas simples requieren la respuesta del estudiante y únicamente tienen como finalidad confirmar la información.

Por lo que se refiere a las respuestas de los alumnos a las preguntas del profesor, verificamos que, como también constata Salaberri (1999b: 212), en nuestro análisis las preguntas que requieren respuestas cortas y directas son más sencillas que las que requieren explicaciones, narraciones o definiciones. Este es el motivo por el que las preguntas referenciales son tan escasas en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa.

En resumen, las preguntas que más se utilizan son las que solicitan información, las de confirmación o comprobación de la comprensión, las confirmativas simples y las de petición. Son preguntas directas, realizadas con adverbios de afirmación y de negación y con elementos como “vale”, “eh” o “verdad”. En menor medida se emplean las preguntas referenciales, las accidentales y las que resaltan tópicos o subtópicos.

En consonancia con el tipo de preguntas que hemos encontrado en nuestro análisis, Long y Sato (1983: 283) mantienen que los profesores que participaron en sus estudios recurrían más a las preguntas expositivas (*display questions*) que a las referenciales (*referential questions*). A esta opinión se une la de Edwards y Mercer (1994) y la de Musumeci (1996: 299), quienes raramente encuentran preguntas referenciales en sus investigaciones.

Las preguntas utilizadas por el docente tienen que ver con los actos de habla de comprobación, invitación e iniciador, puesto que la iniciación del docente suele recaer en alguna pregunta (Larsen-Freeman y Long 1994).

En general, dado que solo hemos encontrado un tipo de preguntas que no requieren respuesta y es muy poco común, podemos decir que el docente siempre espera la réplica, verbal o no, del discente y que requiere, casi de forma continua, la interacción del alumno y su participación, apelando a la cooperación en el discurso y contribuyendo a la coherencia y cohesión del mismo.

Por todo lo expuesto, se puede concluir que el profesor utiliza las preguntas como estrategias que no solo regulan la información, sino que estructuran y organizan el discurso, así como confirman o destacan contenidos o ideas relevantes (Cestero 2001: 43-57). A su vez, favorecen la interacción, agilizan el ritmo de la clase y contribuyen a la cooperación. Además, a través de las preguntas «podemos conseguir grados de cohesión formal y coherencia semánticas» (Salaberri 1999b: 212). Las preguntas para McCormick y Donato (2000: 183) son instrumentos fundamentales para la participación

de los alumnos en el discurso, comprobar la comprensión y para construir la comprensión de conceptos.

Observamos que, aplicadas al contexto comunicativo de la enseñanza/aprendizaje de idiomas en niveles escolares, casi todos los tipos de preguntas expuestos en el capítulo cuarto de esta tesis (apartado 4.3.4.) son susceptibles de ser usadas en las clases de lenguas segundas o extranjeras.

## 2. La reiteración

En el discurso oral del docente en el ámbito comunicativo de la ASL, el uso de la reiteración o la repetición, tanto del profesor como de lo que dice el alumno, es un instrumento al que se recurre con cierta regularidad. No es muy común la reiteración textual, pero sí se hace uso de la reformulativa y, sobre todo, de la de insistencia.

Así, cuando el profesor repite lo que él mismo dice, utiliza la reiteración reformulativa y de insistencia. La reiteración reformulativa está relacionada con la aclaración, puesto que se usa para aclarar o para corregir algunos elementos mal formulados de la elocución, mientras que la reformulación de insistencia tiene como objetivo insistir en algún aspecto del discurso (Ortega Olivares y Labarta Postigo 2001a: 71- 74). Habitualmente, lo que se pretende es ayudar al alumno a comprender los enunciados (Salaberri 1999b, Camacho Adarve 2001) y asegurarse de que realmente se entiende lo que se dice o pregunta (Ortega Olivares y Labarta Postigo 2001a: 85).

Otra función que se cumple con la autorepetición es la de retomar el hilo del discurso, cuando se ha producido un inciso o una interrupción de la clase. De este modo, se mantiene el referente y se avanza en el transcurso del discurso, conservando la cohesión del mismo (Salaberri 1999a: 223). Así pues, como aseguran autores como Halliday y Hasan (1976), Camacho Adarve (2001) o Briz (2009), la reiteración o la repetición es un mecanismo de cohesión indispensable en el discurso.

También se recurre a la repetición de lo enunciado por el alumno como una forma de expresar que se está atento a lo que dice, para ayudarlo a interpretar lo que quiere expresar, incentivarlo a que continúe hablando y como un modo de corrección y autocorrección. Cuando la repetición de lo expresado por el alumno tiene como función demostrar el seguimiento y acuerdo del profesor con lo que se expone, Salaberri (1999b: 239) destaca que se trata de una función similar a la de los turnos de apoyo, puesto que la reiteración actúa «como *back channel cues* en los que el profesor hace saber a los

interlocutores, los alumnos, que está atendiendo y entendiendo, constituyendo casi un signo de cortesía, receptividad y atención». No obstante, estas repeticiones no se pueden considerar turnos de apoyo porque, además del seguimiento o del acuerdo, evalúan las producciones del estudiante.

No encontramos, en nuestro corpus, reiteraciones que pretendan señalar cambios de tema y en pocas ocasiones se usan para indicar cohesión textual o por causa de factores externos al discurso, así como tampoco consideramos que se use la reiteración como un medio para incentivar la autoreflexión. Es cierto que sí hay una autocorrección, pero no se trata de una corrección reflexiva, fruto de las conclusiones a las que llega el alumno, sino por repetición de la corrección hecha por el docente.

En resumidas cuentas, los resultados del análisis sobre la reiteración en las clases analizadas demuestran que se trata de una estrategia docente muy frecuente (Ortega Olivares y Labarta Postigo 2001a: 59), sobre todo cuando son repeticiones de lo que expresa el discente, que sirven para valorar y demostrar el interés por lo que dicen los estudiantes, ayudarlos a exponer sus conocimientos, incentivarlos a que participen, a que continúen hablando y corregirlos. Al mismo tiempo, la reiteración es una estrategia fundamental para hacerse comprender por el alumno (Scarcella e Higa 1982, Lightbown y Spada 1993, Aymerich y Díaz 2007).

De este modo, por lo que acabamos de exponer, concluimos que, además de las funciones referidas, la reiteración contribuye no solo a la cohesión textual, sino también a la cooperación, la cortesía y la interacción en el aula de E/LE (Vigara 1995: 180), en el contexto de la enseñanza básica y secundaria portuguesa.

### 3. El contraste

El contraste es un recurso poco usado en el discurso oral del docente de E/LE, en el ámbito de la enseñanza reglada básica y secundaria portuguesa, aún así, en el nivel en el que más se utiliza es en el inicial.

En las sesiones analizadas, el contraste se manifiesta a través de la comparación (Lakoff y Johnson 1980, Vilà i Santasusana 2005b, Calsamiglia y Tusón 2008). Concretamente, nos referimos a la comparación entre la lengua meta (el español) y la lengua materna del estudiante (portugués). No obstante, en ocasiones, el contraste no establece una comparación clara entre las dos lenguas, aunque se puede considerar que existe contraste cuando la profesora hace referencia a un aspecto del español e incide,

sin nombrar el portugués, en lo que diferencia a ambas lenguas. Así pues, el contraste se puede realizar de manera explícita, esto es, presentando los dos términos de la comparación, o bien presentado un término y sobreentendiendo el otro. Por otro lado, suele anunciarse por medio de un encabezamiento, introducido por marcas lingüísticas como “cuidado”, “fijaos” o “bueno, contrastando [...]”, etc. Lo que no aparece en ninguno de los casos analizados es el cierre al contraste.

La estructura del contraste (Ortega Olivares 2001b: 86-94) es variada pues, a pesar de los pocos casos en los que se aprecia este fenómeno, lo podemos encontrar organizado de las tres formas siguientes:

- 1) Encabezamiento + 1º Contrastado
- 2) Encabezamiento + 1º Contrastado + 2º Contrastado
- 3) 1º Contrastado + 2º Contrastado

Finalmente, hay que señalar que el contraste siempre aparece a lo largo del desarrollo de la clase, dentro de la explicación de los contenidos; por tanto, la información que proporciona es básica o básica particular (Ortega Olivares 2001b: 94).

En general, en las clases de E/LE en el ámbito escolar, es raro encontrar el contraste bajo la perspectiva en que se entiende en una lección magistral (Ortega Olivares 2001). No obstante, sí es posible su uso cuando se pretende hacer la comparación entre la lengua nativa y la lengua meta del estudiante.

#### 4. La explicación argumentativa

En las clases de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, se da un tipo de explicación de carácter objetivo, debido a la naturaleza de la información y al contenido de la materia. En las explicaciones gramaticales, o bien se parte de una serie de ejemplos y premisas que llevan al alumno a la conclusión y creación del esquema gramatical, o bien se parte del propio esquema gramatical para llegar a las conclusiones. Además, en las muestras recogidas que conforman nuestro corpus, observamos que la explicación adquiere un carácter interactivo, puesto en práctica, principalmente, a través del uso de la técnica pregunta-respuesta. No es habitual recurrir a la lectura de las explicaciones gramaticales de los manuales de español o a los cuadros de resumen

gramatical de los mismos, pero, cuando esto sucede, el profesor siempre suele hacer algún comentario al respecto de lo que se ha leído.

En la explicación del léxico, los docentes intentan evitar la traducción directa y definen o explican el vocabulario recurriendo a ejemplos o al uso de sinónimos. Solo en casos muy excepcionales, una vez que ha sido definida o explicada la palabra, se hace la traducción.

No hemos encontrado ningún caso de argumentación en el discurso escolar analizado, tal como la concibe Ortega Olivares (2001c: 108), esto es, como una técnica discursiva del profesor «para presentar los diferentes puntos de vista desde los que se ha considerado cierto hecho, para tomar partido por alguno o tratar de convencer con ello a quienes escuchan, o para ayudar a la mejor comprensión de tales opiniones». Tampoco hallamos la argumentación de la manera que la entiende Cros (2003: 58-59), pues los docentes no pretenden justificar la información que transmiten, ni defender sus puntos de vista.

El objetivo de los profesores, informantes de nuestro análisis, es el de transmitir conocimiento de la mejor manera posible, para que el alumno sea capaz de entender lo que se expone en clase. Para ello, según autores como Halté (1988), Adam (1992) y Vilà i Santasusana (2005), el docente se sirve del discurso explicativo, que es el que va construyendo, en el ámbito educativo, el conocimiento. De hecho, estudios como los de Molero y Cabeza (2004: 27) sobre la organización del discurso escolar demuestran que la secuencia predominante en las aulas es la explicativa. En este sentido, podemos decir que el profesor no argumenta, más bien explica. Por lo tanto, no creemos oportuno hablar de la existencia de argumentación en las clases analizadas del corpus, pero sí de una explicación con carácter argumentativo.

En cualquier caso, no debemos olvidar, como apunta Cros (2003: 75), que la argumentación y la explicación tienen como objetivo común dar credibilidad al discurso. Para cumplir este cometido, es necesario recurrir a estrategias de argumentación y de explicación que orienten la interpretación de lo que se enseña, generen el interés y la implicación de los alumnos y ayuden a la comprensión de los conocimientos transmitidos. En otras palabras, esto quiere decir que, en su DO, el docente se sirve, por un lado, de las ventajas de algunas estrategias discursivas propias de la argumentación, como son las de distanciamiento y de aproximación, y, por otro, de las estrategias de explicación.



## 5. El ejemplo

La ejemplificación es un recurso habitual en las clases analizadas de E/LE y puede ser utilizada tanto por el docente como por el discente, aunque es el docente quien más apela a esta estrategia. Cuando el ejemplo es utilizado por el discente, surge como respuesta a la petición del profesor y, al mismo tiempo que ilustra lo que ha dicho el docente, comprueba si realmente el alumno ha entendido la información que le ha sido transmitida.

Los ejemplos dados por los estudiantes regularmente tienen que ver con la información básica. Las fórmulas utilizadas por el profesor para introducir el ejemplo dado por el alumno suelen ser “tenemos aquí algunos ejemplos”, “como, por ejemplo” o “dame ejemplos de cosas”.

Si es el docente quien se vale del ejemplo, su uso suele estar supeditado al tipo de contenido. Así, en una sesión donde el objetivo fundamental es el léxico, la presencia del ejemplo es más restringida y se suele utilizar para dar la definición de una palabra sin acudir a la lengua materna del estudiante. En el caso de la gramática, el ejemplo es un elemento a partir del cual se deduce y explica el contenido o sirve para ilustrar alguna idea ya expresada a lo largo de la clase.

La ejemplificación acostumbra a surgir en el desarrollo de la clase o en la introducción a la misma. Los ejemplos que se dan en la introducción tienen como objetivo ilustrar lo que el profesor está exponiendo. Los ejemplos que aparecen en el desarrollo poseen la función que hemos señalando anteriormente, esto es, la de ayudar al docente en su explicación de la gramática o del léxico, ilustrar la información presentada o introducir contenidos. Por lo tanto, cuando el profesor pone ejemplos, lo más común es que lo haga dentro de la explicación y que los exponga de manera contextualizada, procurando que formen parte de la propia realidad del discente.

El tipo de información que aparece en los ejemplos es, en su mayoría, la información básica, aunque también hemos encontrado la información básica particular, parentética y secundaria (Ortega Olivares 2001d: 154-158). Esta información está casi siempre introducida por el conector “por ejemplo” (Calsamiglia y Tusón 2008) y, en menor medida, por fórmulas como “imagínad que” o “imaginaos”.

## 6. La aclaración

La aclaración más frecuente encontrada en el corpus analizado es la que aparece entre incisos, a pesar de que también la hallamos fuera de los incisos. En la mayor parte de las ocasiones, la aclaración en incisos va acompañada por pausas o algún tipo de realización no verbal, como es el aumento o la disminución del volumen de la voz o de la velocidad de emisión, que especifica que se trata de un inciso dentro de la clase y determina el tipo de aclaración (reprobación, organización, etc.).

Con menor frecuencia encontramos la aclaración en incisos introducida por “aclaro que”, “es decir”, “me explico”, “os quiero recordar que”, “a ver”, etc. También es muy poco frecuente aquella en la que se reanuda el discurso, tras el inciso, con expresiones como “a ver”, “bueno”, “como decía”, etc.

La aclaración fuera de incisos es escasa y, principalmente, la hallamos en respuestas a algunas preguntas de los alumnos o en fases conclusivas a lo largo de la clase.

Generalmente, en las sesiones de E/LE analizadas de nuestro corpus, la aclaración cumple las siguientes funciones:

- Aclarar y facilitar la comprensión.
- Organizar y guiar al alumno.
- Insistir y llamar la atención sobre alguna materia relacionada con la clase.
- Llamar la atención al comportamiento de los alumnos.

Por otro lado, relacionado con la función que desempeña la aclaración en el discurso está el tipo de información que se presenta. Así, cuando se trata de aclarar y facilitar la comprensión al alumno, se suele aludir a información básica o básica particular. Lo mismo sucede cuando se trata de una aclaración de insistencia o que se usa para llamar la atención del alumno sobre la clase o algún aspecto de la materia que se imparte. Ahora bien, cuando la aclaración es para organizar y guiar al alumno, la información es la secundaria.

En suma, se puede decir que la aclaración también se puede usar como recurso en el discurso oral en contextos escolares en las clases de L2/LE. Sin embargo, la aclaración en respuestas, paráfrasis o frases conclusivas es más propia de las clases magistrales.

La aclaración, debido a su finalidad, está relacionada con la reiteración reformulativa y de insistencia, con las preguntas que Salaberri (1999b: 215) denomina “petición de aclaración” y con la ejemplificación, pues estos recursos se usan para esclarecer o para ilustrar información relevante. Además, hemos encontrado casos en los que, cuando se expone alguna información que entraña complicación para el alumno, el profesor en sus aclaraciones, tras una primera exposición en español, cambia el código de uso de la LE a la LM del estudiante.

## 7. El resumen

El resumen, según lo entienden Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c), es un recurso utilizado con menor frecuencia en el discurso escolar oral del docente de E/LE que en el discurso académico. Tiene un carácter recapitulativo, por este motivo coincide con las recapitulaciones hechas por el profesor en las clases.

Las situaciones en las que suele aparecer son cuando se introduce una información nueva, a partir de elementos ya tratados, y cuando se repiten rasgos fundamentales de alguna materia que acaba de ser expuesta. Para Ortega Olivares y Labarta Postigo (2001c: 200-207), el resumen también se da cuando el docente hace un inciso aclaratorio sobre lo que expone o cuando recurre al contraste y la argumentación.

En las sesiones analizadas en nuestro trabajo, el resumen no aparece en estos dos últimos casos. Esto se debe, por una parte, a que las dudas de los alumnos no son muy frecuentes y no es necesario que el profesor recurra a incisos aclaratorios sobre el contenido. Por otra parte, se debe a que, como la argumentación no es un recurso habitual en las clases de E/LE y no hay contraste entre distintas informaciones, el docente no siente la necesidad de resumir la información teórica expuesta.

La información que aparece en el resumen es la de fondo, pues se trata de información conocida, y suele ir introducida por marcas o expresiones temporales de pasado y que aluden al carácter ya conocido de la información (“ayer”, “en las últimas clases”, “la semana pasada”, “todo esto que estuvimos haciendo [...]”, etc.).

El resumen suele ser corto, directo, claro y muy poco interactivo. Además, suele hacerse al principio de la lección, recurriendo al sumario de clases anteriores, y permite el enlace con el sumario, con el tema o con alguna actividad o tópico de la clase.

### 7.3.4. LA ADECUACIÓN, LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA

En este apartado, presentamos la discusión de los resultados del análisis de la adecuación, la cohesión y la coherencia en el DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria en Portugal. Para ello, nos basamos en la información ofrecida en el capítulo sexto y en el marco teórico de la tesis y dividimos el apartado en otros tres, en los que, en primer lugar, nos referimos a la adecuación, seguidamente, aludimos a la cohesión y, por último, nos ocupamos de la coherencia.

#### 7.3.4.1. LA ADECUACIÓN

Para el análisis y la discusión de los resultados del análisis de la adecuación en el DO del docente portugués de E/LE nos basamos en las consideraciones de autores como Halliday y Hasan 1976, Spang 1999, Alcón Soler 2002, Calsamiglia y Tusón 2008 y Barros, López y Morales 2009b y llegamos a la conclusión de que los informantes de todas las clases analizadas, en todos los niveles, tienen presente las características del receptor, no solo su edad y gustos, sino también los conocimientos culturales que poseen y sus conocimientos de la materia (Spang 1999: 58, Cros 2003: 47).

Esta adaptación del docente a las características del discente está relacionada, por un lado, con los programas y los planes curriculares de cada uno de los cursos y, por otro, con los materiales y tipos de actividades y ejercicios que se utilizan en clase. Así, comprobamos que, en muchas ocasiones, el profesor presenta materiales adaptados al nivel y al gusto de los estudiantes. También, como ya hemos mencionado al tratar el contexto situacional de la clase, a pesar de los límites impuestos por el espacio, el tiempo y las normas escolares, el docente intenta optimizar el espacio del aula y adecuarlo a las actividades que propone. A su vez, la manera en que el profesor se dirige oralmente a los alumnos y la forma de presentarles las actividades y los contenidos de la clase se adecuan a las características del alumnado.

Todo lo que acabamos de exponer nos lleva a concluir que, en las clases analizadas, el DO del emisor se adecua al receptor, a los materiales en los que se apoya para la transmisión del mensaje, a la finalidad de acto comunicativo, a los contenidos y al espacio en el que se desarrolla la lección escolar. En consecuencia, podemos afirmar que existe una adecuación del discurso al contexto dentro del aula, institucional y social en el que se desarrolla la lección (Alcón Soler 2002, Barros, López y Morales 2009a).

En lo que concierne a la adecuación al campo (Calsamiglia y Tusón 2008), verificamos que los informantes siempre se atienen al tema propuesto para cada sesión de enseñanza/aprendizaje del E/LE. Igualmente, adaptan el tema a la situación, las capacidades y los intereses de los alumnos. No obstante, hay que advertir que la elección de los temas no depende directamente del docente, sino del programa de la asignatura. Este hecho exime de responsabilidad al profesor sobre la elección del tema, aunque no le exime de la responsabilidad de conseguir la adaptación y adecuación del tema a las características de los discentes, aún teniendo que sujetarse, en mayor o menor medida, a las pautas de los libros de texto adoptados por cada escuela.

En todos los casos analizados, el discurso oral del docente tiene en cuenta el tema que se plantea para la clase. Las desviaciones del tema surgen a partir de alguna pregunta o comentario de los alumnos o cuando el profesor da avisos relacionados con el curso o con otras sesiones.

Otro tipo de desviaciones son las dudas que surgen a partir del propio tema de la clase. Pongamos por caso las desviaciones que se producen cuando el docente aprovecha la información básica para referir información básica particular, aunque esta no concierna directamente al tema de la lección.

Las desviaciones suelen ser al principio de la lección, en la fase de la introducción, y aparecen a medida que avanza la lección, generalmente en la corrección de los ejercicios o en las explicaciones. Se trata de desviaciones del tema principal iniciadas por los propios discentes, ante las que el docente reacciona de dos modos: o las corta o responde a la solicitud del estudiante.

La desviación deliberada del profesor para hacer referencia o recordar información tiene un propósito pedagógico y, por ello, no deja de ser adecuada al curso y la materia. Por tanto, podemos afirmar que el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria, según las muestras de nuestro corpus, está adecuado al campo del discurso.

Centrándonos ahora en los aspectos que tienen que ver con el tenor personal (Calsamiglia y Tusón 2008), advertimos que el profesor no se involucra, ni afectiva, ni epistémicamente, en el mensaje que transmite información básica o básica particular. En pocas ocasiones se implica con el mensaje, como ocurre, por ejemplo, en la clase 10 del nivel umbral cuando se habla sobre la anorexia.

La relación entre el profesor y los alumnos es de jerarquía y de proximidad, pero nunca de igualdad (Cros 2003: 58). Los papeles que desempeñan, tanto el emisor como

el receptor del DO, están perfectamente marcados y jerarquizados, el profesor mantiene el papel de profesor y el alumno de alumno. No obstante, esto no impide la proximidad entre ambas partes. Como consecuencia, concluimos que el tenor interpersonal, basado en la relación de desigualdad y de jerarquía, se adecua al contexto en el que se desarrolla el DO del docente y a las normas impuestas por los centros educativos.

Desde la perspectiva del tenor funcional, los profesores-informantes de nuestro estudio ajustan su discurso oral a las finalidades del mismo (informar, ordenar, mandar, etc.) y a los distintos actos de habla que caracterizan la clase de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, consiguiendo, de este modo, que el alumno entienda la intención comunicativa del DO docente.

El modo de transmisión del mensaje, a través del canal oral o escrito o del canal oral y escrito, está adecuado a las fases de la clase y a los distintos momentos y finalidades del DO, pues, según hemos visto en las consideraciones que hemos hecho sobre el canal, los momentos en que el docente recurre al canal oral y escrito se corresponden con los objetivos relacionados con el contenido, las actividades y las partes de la lección (redacción del sumario, explicaciones en la pizarra, realización de ejercicios del libro o de fichas, realización de actividades individuales o en grupo, etc.).

Los alumnos tratan al profesor de usted, mientras que los profesores los tratan de tú o se dirigen a ellos como “chicos/as” o “niños/as”, de lo que resulta que estamos ante un registro medio, distendido y que tiende hacia la informalidad, conclusión a la que también llegan Cruz y Ojeda (2005: 222) en sus estudios sobre el discurso en el aula.

Como consecuencia de lo aquí expuesto sobre la adecuación del DO del docente portugués de E/LE, podemos afirmar que el discurso producido por el profesor en la enseñanza básica y secundaria portuguesa se caracteriza por su adecuación externa e interna (Spang 1999), dado que los casos en los que la adecuación es menor son muy escasos y poco significativos.

En resumidas cuentas, la adecuación del DO del profesor-informante de nuestro análisis se apoya en el uso que hace de su discurso en función del contexto educativo en el que transcurre la lección escolar (Barros, López y Morales 2009b). Por tanto, estamos en condiciones de afirmar que el DO analizado es adecuado por, en palabras de Grau i Tarruell y Vilà i Santasusana (2005b: 90), adaptarse «al destinatario, al tema, al propósito del acto comunicativo y al contexto en el que se utiliza».

#### 7.3.4.2. LA COHESIÓN

En todos los niveles observados en el DO del docente portugués de E/LE se tiene en cuenta el contexto sociocultural, institucional y situacional que envuelve al proceso de enseñanza/aprendizaje. En las sesiones analizadas, existe cohesión entre los temas, la materia dada y los programas de las asignaturas y entre los materiales, las actividades presentadas a los alumnos y las características de los mismos (edad, gustos, preferencias, conocimientos lingüísticos y culturales, etc.). Además, el docente recurre, de modo habitual, a estrategias específicas que contextualizan el discurso y lo relacionan con el contexto (Vilà i Santasusana 2005b: 46). Asimismo, el uso de mecanismos interactivos como la cortesía, que dependiendo del contexto obliga a usar unas determinadas construcciones en lugar de otras, aporta cohesión al discurso (Payrató 2003: 104).

Las partes del discurso están, en su mayoría, bien encadenadas, puesto que los casos en el que no hay lógica en el desarrollo o los casos en los que se producen cambios bruscos entre las partes de la clase son solo dos.

Los mecanismos de cohesión, que permiten entender y transmitir el mensaje (Halliday y Hasan 1976, Alcaraz 1992, Ortega Ruiz y Torres González 1994, Halliday y Matthiessen 2004, Brown y Yule 2005, Calsamiglia y Tusón 2008, Briz 2009), hallados en el análisis del DO del docente portugués de E/LE son la repetición o reiteración, exacta o parcial, la sustitución por expresiones o palabras sinónimas o cuasi sinónimas, los elementos deícticos y demostrativos con valor anafórico, la elipsis, los marcadores y conectores discursivos y los elementos no verbales.

En el DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, la reiteración o autorepetición exacta de lo que dice el profesor, como mecanismo de cohesión, cumple la finalidad de retomar el hilo del discurso, tras un inciso o una interrupción, y mantener el referente (Salaberri 1999b).

La sustitución por palabras casi sinónimas no es muy habitual; sin embargo, es frecuente la repetición, por parte del docente, de lo que dice el alumno. Esta forma de repetición confirma y acepta lo expresado por el discente, lo ayuda a interpretar lo que él mismo expresa y lo incentiva a continuar hablando (Ortega Olivares y Labarta Postigo 2001a: 59).

Los mecanismos más frecuentes dentro de los procedimientos gramaticales de cohesión son el uso de elementos deícticos (ahí o aquí) y de demostrativos con valor

anafórico o de adverbios de lugar (Calsamiglia y Tusón 2008: 220-240). La deixis, además, funciona como una estrategia de contextualización, que hace explícita la estructura del discurso oral del docente (Vilà i Santasusana 2005b: 42).

También son habituales los casos de elipsis en las estructuras pregunta-respuesta o de inicio de turno y respuesta, pues encontramos algunas respuestas con elementos elididos, que pueden ser inferidos a partir de lo que ha sido expresado por el interlocutor anterior y que, al mismo tiempo, actúan como enlace entre los turnos del profesor y del alumno. La elipsis, como ocurre con la deixis, según Briz (2009: 3), también es una estrategia de contextualización.

Los marcadores discursivos más usuales son los que se usan como estrategia de explicitación de la estructura del discurso oral del docente y se emplean para organizar la estructura global del texto (ordenadores, de transición, continuativos o estimulantes, aditivos, de advertencia y espacio-temporales) e introducir operaciones discursivas (marcadores de confirmación o acuerdo, de demanda de confirmación o acuerdo, de reformulación, aclaración o explicación y de ejemplificación).

Los conectores discursivos más comunes son los aditivos o sumativos, contrastivos o contraargumentativos, de base causal (causativos y finales), temporales y espaciales.

Finalmente, en todos los niveles analizados, los docentes recurren a las estrategias o elementos no verbales para la transición y comprensión del mensaje y de la información.

En general, la cohesión en el DO del docente portugués de E/LE destaca en los siguientes aspectos:

- La organización del discurso en relación al contexto.
- La relación entre las partes del discurso.
- La manera en que se encadenan las partes del discurso.
- Los mecanismos de cohesión.



#### 7.3.4.3. LA COHERENCIA

El DO del docente portugués de E/LE, en la mayoría de los casos analizados, se organiza de forma consecuente con un pensamiento lógico. Cuando esto no ocurre (clase 4, por ejemplo), no se producen interferencias en la comprensión general del discurso, sin embargo, desde el punto de vista didáctico, el aprendizaje se ve perjudicado por el hecho de no haber una secuencia lógica que implique una introducción a los contenidos, un aprendizaje y una consolidación.

El análisis de la construcción del texto o del discurso revela una estructura lógica, que subyace a la organización no sólo de la lección, sino también del desarrollo. En el desarrollo se suele hacer una introducción a los contenidos, después se procede a su exposición y explicación y finalmente se realizan ejercicios o actividades de consolidación.

El orden que acabamos de describir no se sigue en la sesión 4 del nivel inicial y en las clases 7 y 8 del umbral. El único caso de todos estos en el que se justifica es el de la clase 7, donde el docente no consolida los contenidos tratados en clase por falta de tiempo, porque la sesión acaba. En el resto de casos, el cambio brusco que afecta al grado de coherencia del discurso, producido por el desorden textual, no se justifica.

La exposición clara, perceptible y organizada de las ideas es un rasgo en el DO del docente en casi todas las sesiones de los niveles observados. Únicamente hemos encontrado cuatro situaciones en las que, de modo esporádico, las ideas se transmiten de manera confusa, transgrediéndose, así, la máxima de manera, apuntada por Grice (1975), y ocasionando un deterioro en la coherencia del discurso. Este deterioro está provocado por el uso inadecuado de la entonación, el modo contradictorio e impreciso de transmitir la información y la falta de corrección en la construcción sintáctica y gramatical.

La exposición completa de las ideas también es una característica del DO del profesor, pues sólo hay cinco sesiones en las que, en contadas ocasiones, los informantes interrumpen la idea y no la retoman. De todos modos, esta interrupción no impide la continuidad en el discurso del docente y tampoco la comprensión, por parte del alumno, de lo que se pretende transmitir.

Los profesores-informantes usan habitualmente estrategias que facilitan la comprensión de las ideas y del mensaje y delimitan, sea explícita o implícitamente, las

referencias temporales, sobre todo en la realización de las actividades en clase, mediante instrucciones que determinan la duración de las actividades.

Desde la construcción del discurso, el docente expone la información de forma sencilla, clara y con naturalidad, y mantiene la continuidad y la coherencia temática del discurso. Todos los profesores recurren a instrumentos que ayudan a la recepción e interpretación adecuadas del mensaje y se conserva la coherencia entre las intervenciones del emisor y el receptor del discurso, lo que facilita la cooperación discursiva, a través del mantenimiento del doble sistema de turnos y de la retroalimentación (Cestero 2005: 21).

Las repeticiones innecesarias de información no son usuales; solo encontramos, en casos muy específicos, repeticiones innecesarias de frases o de palabras que no influyen en la recepción del mensaje.

De todo lo expuesto, concluimos que, de forma general, en el DO del docente portugués de E/LE se mantiene la coherencia global y local, al nivel de la macroestructura y de la microestructura del texto (van Dijk 2008b: 32-33, Alturo 2010: 8). Así, la cohesión del discurso oral estudiado se manifiesta, además de a través de los recursos y mecanismos de cohesión y adecuación, en los aspectos siguientes:

Lógica del discurso:

- Composición de textos consecuentes con un pensamiento lógico.
- Exposición de las ideas de forma clara y perceptible.
- Exposición de las ideas de forma completa, progresiva y ordenada.
- Desarrollo de las ideas de forma completa e intento de evitarlas inacabadas.
- Definición de las referencias espacio-temporales.
- Uso de las estrategias que facilitan la comprensión

Construcción del discurso:

- Exposición de la información de forma sencilla, clara y con naturalidad.
- No uso de repeticiones de lo que ya es sabido y de informaciones redundantes o excesivas, salvo que sea estrictamente necesario.
- Mantenimiento de la continuidad del discurso.
- Mantenimiento de la organización temática del discurso (no mezclar temas ni perder el hilo).

- Interpretación y propuesta de los instrumentos necesarios para que el receptor descifre correctamente la intención de los enunciados (sarcasmos, ironía, humor, etc.).
- Mantenimiento de la coherencia entre las sucesivas intervenciones de un mismo emisor.
- Mantenimiento de la coherencia entre las intervenciones entre los distintos interlocutores.

Intervenciones de los interlocutores en el discurso

- Mantenimiento de la cooperación a través del doble sistema de turnos, la retroalimentación y las máximas conversacionales.

En general, podemos afirmar que la mayor parte de los informantes de nuestro corpus, independientemente del nivel de enseñanza, consigue construir un discurso cohesionado, adecuado y coherente, tanto a nivel local y global (van Dijk 1980: 25-26), como pragmático. Los casos en los que algún elemento de estos parámetros falla no son significativos, puesto que son muy pocos y ocasionales.

#### 7.4. EL MENSAJE Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA PORTUGUESA

En la discusión de los resultados sobre el mensaje y la comunicación no verbal en el DO del profesor portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, nos detendremos en el paralenguaje, la quinésica, la proxémica y la cronémica. Así, dividimos este apartado en otros tres donde, en primer lugar, tratamos el paralenguaje, en segundo lugar, hacemos referencia a la quinésica y, en tercer lugar, atendemos a la proxémica y la cronémica.

##### 7.4.1. EL PARALENGUAJE

La discusión sobre los resultados del análisis del paralenguaje en el DO del profesor portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, se centra en la observación de los aspectos relacionados con las cualidades físicas del sonido, las

reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y a las pausas y los silencios.

#### 7.4.1.1. LAS CUALIDADES FÍSICAS DEL SONIDO

En el análisis del corpus de este trabajo, relacionado con el campo tonal o la inflexión o adecuación emocional del tono, encontramos la inflexión enfática, apelativa o de llamada, sarcástica o irónica, de reprobación y de admiración o sorpresa.

La apelación y el sarcasmo o la ironía no son recursos muy comunes, dado que solo hallamos ejemplos de estas propiedades en escasos momentos en el nivel inicial. Ahora bien, cuando se recurre al sarcasmo, se hace para incitar al humor.

La reprobación, junto con la admiración, son las cualidades, dentro del campo tonal, que más se usan en comparación con el resto. La función más común que cumple la reprobación es la de llamar la atención al alumno por su comportamiento (hablar demasiado, mascar chicle, llegar tarde, etc.). En menor medida se utiliza para llamar la atención sobre algún error cometido y que tenga que ver con los contenidos de la clase.

La función que cumple la admiración también es la de llamar la atención al alumno sobre algún error e incentivar a la autocorrección. En todos los casos analizados, la reprobación y la admiración aparecen acompañadas por otros elementos paralingüísticos o quinésicos, como son las caras serias o de sorpresa, los elementos cuasi-léxicos, los movimientos de los brazos y la cabeza y el aumento del volumen de voz y de la velocidad de emisión.

El alargamiento, en lo que respecta a la duración silábica, es el recurso más común. Se emplea, principalmente, al igual que ocurre en la conversación, según Briz (2009: 94), para llamar la atención del alumno sobre algún aspecto concreto o para pensar lo que se quiere decir y, en menor medida, para incentivar la respuesta de los alumnos, dando lugar a un nuevo turno de habla del alumno (Cestero 2006: 66). Normalmente, la función de incentivar la respuesta de los alumnos suele aparecer en el nivel inicial, donde la interacción profesor-alumno es elevada.

En el volumen de la voz, es frecuente el recurso al volumen alto, bajo y, en menor medida, al muy bajo. No encontramos casos en los que el volumen del DO del docente portugués sea muy alto. Las situaciones más frecuentes en las que se usa el volumen alto son las que exponemos a continuación:

- Dar énfasis a una información relevante relacionada directa o indirectamente con el contenido de la clase (información básica o básica particular).
- Dar énfasis y llamar la atención sobre algún aspecto concreto de la información básica o básica particular que se expone (información resaltada).
- Dar énfasis y marcar la transición de un momento a otro de la clase o señalar el punto en el que se encuentra el desarrollo del discurso (información secundaria).
- Incentivar la respuesta del alumno.

De modo circunstancial, la elevación del volumen de la voz sirve para los efectos siguientes:

- Dar énfasis a una información o comentario que no tiene que ver con la información básica, básica particular o reforzada (información parentética).
- Dar énfasis a los turnos de apoyo.
- Dar énfasis y reforzar la reprobación.
- Dar énfasis y reforzar la admiración.
- Dar énfasis y reforzar la apelación.

Algunas de las funciones que cumple en el DO del docente la elevación del volumen de la voz coinciden con la función señalada por Cestero (2006: 65) de reforzar el sentido del enunciado verbal. Además, al igual que sucede en el discurso académico oral universitario, se aumenta el volumen «para advertir al alumnado del tipo de contenido que se va a transmitir» (Poch 2001: 265).

La disminución del volumen en los tres niveles analizados se usa cuando se presenta información parentética, básica o secundaria, cuando la información es repetida o cuando el profesor se dirige a un alumno en concreto.

En menor medida, la disminución del volumen de la voz se relaciona con la afirmación o negación de lo que expone el alumno y la corrección de sus errores, la lectura de lo que el docente escribe en la pizarra o cuando este habla y escribe al mismo tiempo en la pizarra, la reprobación a los alumnos, las preguntas que el profesor hace a los alumnos y de las cuales quiere obtener una respuesta, la lectura del libro o mientras piensa lo que está diciendo.

El volumen de voz muy bajo es utilizado, primordialmente, cuando se presenta información parentética o repetida (Poyatos 1994b: 33) y, subsidiariamente, para la

introducción de información no relevante. De modo circunstancial, el docente baja más de lo habitual el volumen de la voz mientras escribe en la pizarra y repite lo que escribe y cuando hace avisos a algún alumno.

La velocidad lenta está presente en igual medida en los niveles inicial y umbral. Sin embargo, es poco usual en el nivel avanzado y, cuando se disminuye la velocidad de emisión, solo se hace con la finalidad de dar énfasis a una palabra, frase o sílaba (Poyatos 1994b: 35), para que el alumno se fije en ella.

La velocidad acelerada se presenta en la información repetida, irrelevante, secundaria o parentética, para incentivar la respuesta de los alumnos, en la reprobación (Poyatos 1994b: 35), el sarcasmo o cuando se produce una negación (Poyatos 1994b: 35).

En general, de las cualidades físicas del sonido podemos decir que el nivel tonal que se mantiene en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria es normal o moderado. Además, la reprobación y la admiración son las cualidades más utilizadas y en la duración silábica destacan los alargamientos. El ritmo del discurso suele ser regular, así como la elocución es normal y ligada.

#### 7.4.1.2. LAS REACCIONES FISIOLÓGICAS Y EMOCIONALES

Las reacciones fisiológicas y emocionales en el DO del docente portugués de E/LE son bastante escasas. Entre las reacciones encontradas, las más comunes son la risa y las realizaciones entre risas, que suelen estar acompañadas por el tono de admiración

Normalmente, la risa y las realizaciones entre risas se producen, además de por motivos que tienen que ver con la propia personalidad del docente, como un mecanismo que permite crear empatía entre el profesor y el alumno, ya sea en el saludo o la despedida o cuando se confirman las respuestas de los estudiantes. De igual forma, en algunas ocasiones, sirven para atenuar respuestas menos adecuadas de los estudiantes o alguna situación incómoda surgida en la clase, lo que permite que se dé cumplimiento a la máxima de tacto. Así pues, podemos afirmar que la risa es un factor determinante para crear un ambiente favorable en clase (Sánchez Pérez 2004: 148).

#### 7.4.1.3. LOS ELEMENTOS CUASI-LÉXICOS

Entre los elementos cuasi-léxicos encontrados en el análisis del DO del docente portugués de E/LE el más común es el que se usa para pedir silencio a los alumnos (<shi/>), seguido del que sirve para enfatizar los avisos (<eeeh/>/<oh/>) y el asentimiento (<hm/>/<aha/>), para mostrar seguimiento y regular la interacción en el aula (Cestero 1998b: 12).

Las vacilaciones se producen mientras se piensa lo que se va a decir o lo que se está diciendo. Generalmente, el profesor titubea o duda cuando piensa en el contenido de lo que quiere expresar y cuando decide el nombre del alumno que quiere que responda a alguna de sus preguntas o peticiones.

Los elementos cuasi-léxicos menos frecuentes son los relacionados con la reprobación (<eh/>/<ay/>), la sorpresa (<uy/>), las onomatopeyas y la expresión del gusto o placer (<umm/>), que se usan en sustitución del lenguaje verbal.

#### 7.4.1.4. LAS PAUSAS Y SILENCIOS

Las pausas o silencios pueden tener un carácter relevante o no. La función más común que cumplen las pausas y silencios no relevantes en el discurso oral del docente portugués de E/LE es la que consiste en que el profesor se da tiempo para buscar la palabra o expresión que va a decir o dar la respuesta adecuada (Poch 2001: 256). Con menor frecuencia, las pausas y los silencios no relevantes están presentes cuando se organiza la propia sesión de enseñanza/aprendizaje y las actividades o los ejercicios que ha de realizar el alumno; cuando se escribe en la pizarra, para que el estudiante vea lo escrito y que lo corrija o lo copie en su cuaderno, y cuando se llama la atención a algún comportamiento del discente.

Las pausas que se utilizan para llamar la atención al alumno normalmente van acompañadas de otros recursos no verbales, como la inflexión de reprobación o apelación y gestos faciales como el de fruncir las cejas.

Las funciones más comunes que cumplen las pausas y los silencios relevantes en el discurso oral del docente portugués de E/LE son las cuatro siguientes:

- Dar tiempo para que el alumno responda a una petición del docente.
- Marcar la transición o el final de un momento de la clase o de una actividad (Poch 2001: 260, Cañas 2010: 21).
- Insistir sobre un contenido y asegurarse de que los alumnos entienden lo que se está diciendo.
- Dejar lapsos de tiempo para que los alumnos copien lo que está en la pizarra, hagan actividades y ejercicios o para que el profesor pueda comprobar la asistencia a clase.

También son comunes los usos de las pausas para llamar la atención del alumno y prepararlo para lo que el docente va a decir o exponer, dar tiempo a los estudiantes para que entiendan lo que se está presentando y, al mismo tiempo, para que el docente se asegure de que los estudiantes entienden lo que se dice y llamar la atención sobre alguna respuesta equivocada.

Las sesiones en las que algunas de las funciones que acabamos de describir no se cumplen es porque se trata de clases que no favorecen los usos referidos. Así, por ejemplo, en la sesión 9, dedicada a la presentación oral de los alumnos y su evaluación, el docente no insiste sobre ningún contenido, pues no hay exposición de contenidos, y tampoco se deja tiempo para realizar actividades o ejercicios, pues no hay ejercicios o actividades para realizar, como también ocurre en la clase 10.

En resumen, el uso de los silencios a lo largo de las clases es muy común y los silencios relevantes cumplen más funciones que los no relevantes. No hallamos pausas que tengan como función recapitular o que supongan una pérdida de tiempo o tiempo muerto. Tampoco existe un uso abusivo de las pausas o de los silencios como, según sostienen Larsen-Freeman y Long (1994: 109), Fonseca y Cuenca (2000: 74) o Pastor Cesteros (2003: 260), sucede en el habla a extranjeros. Además, advertimos que los silencios suelen ir acompañados por expresiones confirmativas y asertivas o elementos característicos de la comunicación no verbal.

En general, como afirma Poch (2001: 245-269), los recursos como las pausas, la velocidad de emisión, el volumen de la voz y la entonación rompen el carácter lineal del discurso y señalan los tipos de información para ayudar a una mejor percepción de lo que se transmite.



#### 7.4.2. LA QUINÉSICA

La discusión sobre los resultados del análisis de la quinésica tiene en consideración, principalmente, los presupuestos de autores como Poyatos (1994a) y Cestero (2004, 2006) y contempla las unidades relacionadas con los tipos de gestos y con las posturas y maneras.

Así, dividimos este apartado en otros dos, en los que nos centramos, en un primer momento, en los gestos según la reacción muscular del interlocutor (gestos hechos con el rostro y con el cuerpo) y según la función que desempeñan en el discurso (gestos semánticos y asemánticos), y, en un segundo momento, aludimos a las posturas y maneras características de la actividad docente en el aula de E/LE.

##### 7.4.2.1. LOS GESTOS

En el ámbito de la quinésica, los recursos más abundantes son los gestos. Los gestos hechos con los ojos, seguidos de los gestos con las manos, los dedos y los brazos, son más frecuentes que los que se hacen con la cabeza, la boca, el tronco o los hombros.

La función más habitual que se cumple cuando se hacen gestos con los ojos o usando la mirada es la de establecer el contacto ocular con los alumnos y regular la interacción. La mirada dirigida al grupo de alumnos en varias direcciones ha sido identificada por autores como Llobera (1999: 110) y considerada como el contacto ocular más frecuente, que ayuda a crear un ambiente positivo y de inclusión del alumno en la clase (Albaladejo 2007: 145). De hecho, Reyero (2006: 176) sostiene que un buen orador ha de repartir las miradas por todos los puntos de la sala «deteniéndose alternativamente en todos los asistentes», pues «con la mirada involucramos a todos los escuchantes».

Otra de las funciones del contacto visual es la de regular la interacción (Cerdán 1998: 246, Sanz Pinyol 2005: 59). Esta función se verifica en las clases analizadas cuando el docente dirige la mirada frontalmente, particularizando en un alumno, o mira a varios alumnos, buscando a alguien en concreto, para que responda a su pregunta o petición. Por norma general, este contacto visual no es muy prolongado, lo que contrarresta el posible efecto negativo que podría tener la mirada frontal al alumno y le transmite el mensaje de participación e inclusión, puesto que, como afirma Caballo (2007: 28), «el contacto ocular con otra persona es, normalmente, una señal de

implicación, mientras que el desviar la mirada significa, a menudo, un deseo de querer evitar el contacto».

Relacionados con los gestos hechos con el rostro, en nuestro análisis encontramos el que se hace con las cejas elevadas hasta un punto medio, a la vez que se abren considerablemente los ojos, y el que se hace con las cejas fruncidas y los ojos semicerrados. El primer gesto refleja sorpresa, mientras que el segundo denota enfado (Argyle 1978, Cestero 1999). A pesar de que para Llobera estos seas gestos didácticos frecuentes (Llobera 1999: 11), en las clases de nuestro corpus no son demasiado comunes, tal vez debido a que en pocas ocasiones el docente demuestra a los alumnos un enfado o una admiración exagerada. En cambio, en muchas ocasiones, el profesor hace el gesto de sonreír, para simpatizar con el alumno, crear empatía y atenuar el efecto negativo de algún error o de alguna situación desagradable creada en clase. Este último uso de la sonrisa es una de las estrategias aconsejadas por Albaladejo (2007: 145) para transmitir emociones positivas al alumno e infundirle confianza. Además, según Forgas y Herrera (2001: 281), la sonrisa es la expresión facial más productiva en la interacción, ya que se trata de un «gesto amistoso y apaciguador en todas las culturas, que tiene la virtud [...] de contrarrestar el efecto devastador que pueden llegar a tener otros signos no verbales de censura o amenaza». En general, podemos afirmar que la sonrisa, usada como estrategia docente, suele ser una sonrisa cortés y de cooperación, que incentiva el intercambio verbal (Caballo 2007: 39).

Los gestos hechos con las manos y los dedos acompañan y enfatizan lo que expresa el emisor y, en ocasiones, regulan la interacción. Así, según Cerdán (1998: 246), los gestos que se hacen con las manos son los que están más ligados al lenguaje, por tener como función básica «ilustrar aspectos del contenido verbal» y son los más frecuentes. Sin embargo, en nuestro análisis, el contacto visual o los gestos con los ojos y la dirección de la mirada son tan usuales como los que se realizan con las manos.

Los gestos con las manos más usuales son los realizados con la palma de la mano derecha o izquierda o de las dos manos extendidas al frente o hacia afuera. En todos estos casos, los gestos acompañan y enfatizan lo que expresa el docente y sirven para pedir silencio a los discentes, pedirles que esperen o no sigan (Cestero 1999: 138) o expresar evidencia y sinceridad (Pease y Pease 2006: 43).

También es común el gesto con la mano extendida hacia afuera moviéndola de derecha a izquierda o dando tres golpes en el aire de izquierda a derecha, para acompañar y reforzar lo que formula el docente, los que se hacen con las palmas de la

manos extendidas, moviéndolas desde el centro hacia afuera, para indicar largura, tamaño o amplitud, y los que se hacen con la mano derecha o izquierda en un movimiento ascendente o descendente, acompañando y reforzando lo que expresa el docente, como sucede, por ejemplo, cuando pide a algún estudiante que hable más alto (Cestero 1999: 57).

Los gestos del docente más comunes hechos con los dedos son los del dedo índice de la mano derecha o izquierda extendido hacia arriba, para acompañar y reforzar lo que expresa el docente, o el de los dedos extendidos en posición frontal, para señalar algo o a alguien (Cestero 1999: 75, Llobera 1999: 111). Este último gesto suele tener una connotación negativa en la conversación y responde a una conducta agresiva, de mala educación o, en culturas como la Malasia o Filipina, es un insulto (Pease y Pease 2006: 54). Sin embargo, en el contexto educativo, el gesto pierde la connotación negativa y ayuda a reforzar el significado de lo que se expresa, funcionando, en la mayoría de las situaciones, como un regulador del turno de habla.

También es frecuente el movimiento de izquierda a derecha del índice de la mano derecha extendido hacia arriba, para acompañar y reforzar la negación, o el movimiento del dedo índice dando dos o tres toques en el aire, acompañando y reforzando lo que expresa el docente.

Con menor frecuencia encontramos los gestos con el dedo índice señalando el resto de los dedos de la otra mano, cuando se quiere enfatizar las opciones que se presentan a los alumnos y el índice de la mano derecha o izquierda sobre el oído derecho o izquierdo, para indicar que no se ha oído una respuesta y pedir que se repita (Cestero 1999: 112) o en la boca, para pedir silencio (Cestero 1999: 139).

Los gestos hechos con los brazos refuerzan y acompañan el significado de lo que se expone y son frecuentes los que se hacen con los brazos extendidos hacia afuera en un movimiento único o repetido, los que se realizan extendiendo el brazo derecho o el izquierdo y el movimiento con el brazo derecho o izquierdo levantado una o varias veces.

Entre los movimientos realizados por el docente con la cabeza, los más usuales son los que se hacen inclinando la cabeza hacia abajo, relacionados con el hecho de leer o mirar el libro o la ficha de trabajo que tiene en sus manos y que se usan para acompañar y reforzar el discurso del docente o expresiones como “bueno”, “perfecto” o “muy bien”. A su vez, los movimientos verticales hacia arriba y hacia abajo con la cabeza recta o inclinada también sirven para reforzar la afirmación o el asentimiento

(Cestero 1999: 134) o simplemente para afirmar, sin recurrir a la comunicación verbal. El gesto hacia arriba con la cabeza recta es utilizado por el docente de modo similar a los gestos anteriores, esto es, con él refuerza y acompaña lo que expresa y, en ocasiones, sirve para asentir, sin tener que recurrir a la comunicación verbal, o solicitar la participación del discente. Estos gestos de asentimiento, según Caballo (2007:48), son comunes en casi todas las culturas y tienen un papel relevante en la interacción, ya que «indican acuerdo, buena voluntad de que el otro siga hablando y actúan como refuerzos de alguna conducta durante la interacción».

Otro gesto muy común es el movimiento horizontal con la cabeza recta de derecha a izquierda, cuyo efecto es el contrario a los de los movimientos anteriores (Caballo 2007: 48), esto es, indica desacuerdo o negación (Cestero 1999: 134).

En menor medida, se hacen los gestos en los que se ladea la cabeza hacia la izquierda o hacia la derecha, para acompañar y enfatizar lo que dice el profesor y para indicar que el docente no ha oído lo que el alumno ha dicho. En general, las inclinaciones de cabeza, según Ruano (2004), tienen las funciones que acabamos de describir, esto es, sirven como «refuerzo recompensando y estimulando lo que ha ocurrido anteriormente (asentir con la cabeza significa que estoy de acuerdo con lo que me estás diciendo o con lo que estás haciendo) y para la sincronización de una conversación (una inclinación te da permiso para continuar hablando y varias seguidas significa que quiero intervenir)».

Los gestos o movimientos del docente con el tronco son muy escasos y los más habituales son los que se hacen girando el tronco hacia la izquierda o ladeándolo hacia adelante. Normalmente, el profesor se acerca y se inclina hacia adelante, en dirección a un alumno en particular, cuando, en la realización de ejercicios en parejas o individualmente, el alumno le hace alguna pregunta o le expone alguna duda. Esta manera de reaccionar del profesor es, según Albaladejo (2007: 21), la forma correcta de actuar para transmitir confianza al estudiante cuando pide ayuda.

El gesto de encoger los hombros suele utilizarse «para demostrar que una persona no conoce o no comprende lo que otra le dice» (Pease y Pease 2006: 35-36). En el discurso del docente portugués de E/LE, el profesor encoge los hombros para dar énfasis a lo que expresa cuando se trata de afirmaciones muy evidentes y, raramente, para acompañar el sarcasmo o expresiones del tipo “yo qué sé”.

Atendiendo a su función, entre los gestos asemánticos, prevalecen las batutas y los reguladores de turno, mientras que entre los gestos semánticos se encuentran todos los descritos, esto es, los emblemas, los ilustradores y el énfasis y puntualización no verbal, aunque de entre ellos los menos frecuentes son los ilustradores espaciales y pictográficos.

Las batutas más usuales son las que se hacen con las manos, los brazos o los dedos, para acompañar rítmicamente lo que expone el profesor (Forgas y Herrera 2001: 293) y no transmiten o añaden significado a lo que se expresa verbalmente (Ekman y Wallace 2003: 37).

El regulador de turno más frecuente es el que se hace con el dedo índice de la mano derecha o izquierda extendido en posición frontal, para organizar la interacción y la participación de los estudiantes a lo largo de la sesión de enseñanza/aprendizaje (Herrera 1999: 922, Forgas y Herrera 2001: 278, Sanz Pinyol 2005: 56).

Los reguladores desempeñan un papel importante en el discurso académico, ya que gestionan la interacción (Forgas y Herrera 2001: 294), y también son fundamentales en el discurso escolar en el ámbito de la enseñanza de E/LE básica y secundaria en Portugal.

Los gestos reactivos o retroactivos se hallan con menos regularidad en las sesiones de nuestro corpus que las batutas y los reguladores de turno. Habitualmente, surgen para mostrar la reacción ante lo expresado por el interlocutor y acompañan la admiración, la reprobación, la afirmación o el aviso. Estos gestos se suelen hacer con la cabeza, los brazos, los ojos o las cejas.

Los adaptadores son los gestos personales que realiza el docente; dependen de cada individuo, y suelen consistir en tocarse la cabeza y son los que aparecen con menor frecuencia en las sesiones analizadas.

En la gestualidad semántica diferenciamos entre emblemas, ilustradores, énfasis y puntualización no verbal. Los emblemas, según Ekman y Wallace (1969: 63), se emplean para sustituir, repetir o contradecir algo de lo que se enuncia verbalmente. Sin embargo, en nuestro análisis, la función más usual de los emblemas es la de acompañar al lenguaje verbal, reforzando el valor de lo que se declara, como, según indican Forgas y Herrera (2001: 295), sucede en la clase magistral. No obstante, cuando, por ejemplo, el docente manda callar a los alumnos, el emblema sustituye al lenguaje verbal.

Los ilustradores suelen ser de carácter informativo, pero también pueden ser comunicativos e interactivos, dependiendo del contexto en el que estén (Ekman y

Wallace 1969: 69). En nuestro análisis, la información que transmiten los ilustradores está compartida con la información dada a través del lenguaje verbal, por ello cumplen la función principal de ejemplificar o ilustrar lo que comunica el docente, favoreciendo la comprensión de su discurso (Forgas y Herrera 2001: 295, Sanz Pinyol 2005: 55). En el DO del docente portugués encontramos los ilustradores del tipo ideográfico, pictográfico, deíctico, kinetográfico y espaciales. Los deícticos, realizados levantando el dedo índice, son gestos abundantes en la comunicación no verbal de los profesores en el aula (Llobera 1999: 111) y su cometido principal es el de llamar la atención sobre una respuesta correcta o un asunto determinado, señalando al alumno del que procede la respuesta, y apuntar a un objeto o a la persona a la que se refiere el profesor. Los ilustradores kinetográficos se hacen normalmente con los brazos o las manos (Forgas y Herrera 2001: 280) y acompañan el significado del verbo “escribir”, expresiones como “tomar nota”, “perfecto”, “bien”, etc. o indican estatismo.

Los ilustradores espaciales y los pictográficos son los gestos semánticos menos usuales en el DO del docente portugués de E/LE. Hallamos ilustradores espaciales para aludir a los conceptos “arriba” y “abajo” o para indicar el tamaño o la longitud de algún objeto e ilustradores pictográficos para aludir a la pirámide alimenticia.

El énfasis y la puntualización no verbal, al igual que ocurre en el discurso académico universitario (Herrera 1999: 924, Forgas y Herrera 2001: 296), acompañan a la función enfática y suelen aparecer con gestos ilustradores como, por ejemplo, levantar el dedo índice o señalar el ojo derecho con el dedo índice, barridos con las manos o la disminución de la velocidad de emisión.

En suma, de lo expuesto sobre la quinésica podemos afirmar que, atendiendo a la acción muscular, los movimientos más frecuentes son los que se hacen con los ojos y la mirada, que sirven al docente como estrategias didácticas cuando hace preguntas, expone contenidos, da instrucciones o hace peticiones a los alumnos que ayudan a regular la interacción en clase.

Con menor frecuencia, el gesto de sonreír crea empatía, llama la atención a algún error cometido por el discente y atenúa el efecto negativo de los errores o de alguna situación desagradable creada en clase, y el movimiento de la cejas elevadas a media altura o fruncidas transmite las emociones de sorpresa o de enfado.

Los movimientos más comunes hechos con la cabeza se realizan inclinando la cabeza y son gestos universales que usa el docente para asentir, negar y acompañar lo que expone.

Los gestos con las manos más usuales son los barridos y los que se hacen con la palma de la mano derecha o izquierda o de las dos manos extendidas al frente o hacia afuera, para acompañar y reforzar lo que expresa el docente.

Los gestos con los dedos índice de la mano derecha o izquierda extendidos hacia arriba o en posición frontal y el movimiento de izquierda a derecha del índice de la mano derecha extendido hacia arriba o dando dos o tres toques en el aire refuerzan el significado de lo que se enuncia, señalan algo o a alguien y regulan el turno de habla.

Entre los gestos con los dos brazos son habituales los que se hacen con los brazos extendidos hacia fuera, en un movimiento único o repetido varias veces, para acompañar el significado de lo que se dice.

Los movimientos ladeando el tronco hacia la izquierda o hacia adelante son poco frecuentes y tampoco es usual el gesto encogiendo los hombros.

Atendiendo a su función, los gestos asemánticos más abundantes son las batutas realizadas con las manos, los brazos o los dedos, que se utilizan para acompañar rítmicamente lo que se expone, y el regulador de turno, hecho extendiendo el dedo índice, para organizar la interacción. Con menor frecuencia encontramos los gestos reactivos o retroactivos, que explicitan la reacción del docente ante lo expresado en clase, y los adaptadores, cuyas funciones están relacionadas con la personalidad del emisor.

Entre los gestos semánticos destacan los emblemas, que acompañan el lenguaje verbal y lo refuerzan, y los ilustradores deícticos, que llaman la atención sobre una respuesta correcta o un asunto determinado y apuntan a un objeto o a la persona de la que se habla.

Por último, no podemos olvidar que ninguno de los gestos mencionados aparece de modo aislado, sino que se combinan entre sí y, en la mayoría de las ocasiones, acompañan el lenguaje verbal. Un ejemplo de lo que acabamos de exponer es la siguiente combinación de gestos que, según Ekman y Wallace (2003: 37), intervienen en la expresión de la sorpresa.

There is a distinctive appearance in each of the three facial areas during surprise. The eyebrows are raised, the eyes are opened wide, and the jaw drops open, parting the lips. (Ekman y Wallace 2003: 37)

#### 7.4.2.2. LAS POSTURAS Y MANERAS

La postura más común que adopta el profesor portugués de E/LE en la clase es la de estar de pie con los brazos cerrados en semicírculo, cuando se dirige en general a los alumnos. A esta postura le sigue la de estar de pie con los brazos cruzados, cuando escucha lo que los alumnos dicen o espera sus respuestas. La función que Llobera (1999: 111) atribuye a esta última postura es la de señalar autoridad. Ahora bien, en el caso de los docentes de nuestro corpus, creemos que esta postura se relaciona con una actitud de espera, aunque, al crear una barrera con los brazos, el profesor delimita la frontera que existe entre él y los alumnos, dejando entrever la relación de poder o de superioridad que ejerce en la clase. De hecho, Reyero (2006: 164) señala el gesto de los brazos cruzados delante del cuerpo como uno de los gestos a evitar en cualquier presentación pública, puesto que el emisor da la impresión de «colocarse a la defensiva antes del ataque o de adoptar una postura de superioridad ante quien le pregunte».

El profesor está de pie con los brazos a los lados del cuerpo cuando se dirige a los alumnos, dicta el sumario o espera las respuestas de los estudiantes.

El profesor está de pie con una mano en la barbilla y la otra sujetando el codo de la primera cuando escucha o espera las respuestas de los alumnos. En las intervenciones orales del docente esta postura, según Sanz Pinyol (2005: 147), indica que el docente está expuesto ante los interlocutores, por tanto, podemos considerar que se trata de una postura que transmite una actitud positiva y de apertura hacia los alumnos.

La postura de pie con los brazos en la espalda se adopta para dirigirse a los estudiantes y pasear entre las mesas o esperar las respuestas de los discentes, y la postura en la que el profesor está apoyado en la mesa es característica de los momentos en los que se dirige a los alumnos, cuando explica las instrucciones de los ejercicios o da información relacionada con la organización de la lección.

La postura en la que el docente permanece de pie con los brazos en jarras se adopta para dirigirse a los alumnos, dictar el sumario, esperar las respuestas de los estudiantes o reforzar el significado de lo que dice. Este modo de estar del profesor, a pesar de que, según Llobera (1999: 111), se usa para marcar autoridad y es una de las que caracteriza al docente en su actuación en el aula, no es habitual en las sesiones de nuestro corpus.

En general, a grandes rasgos, podemos afirmar que todas las posturas o maneras descritas son variantes del modo de estar del docente, que permanece en pie o



circulando por la clase, pues en ningún momento se sienta en la silla del profesor. Esto nos demuestra que nos encontramos ante docentes que favorecen y practican una enseñanza de carácter activo y que procuran la interactividad y la cercanía con los estudiantes. En realidad, todas las maneras y posturas pueden ser consideradas formas de estar o acciones recurrentes propias de la actividad docente en las clases de E/LE en la enseñanza básica y secundaria en Portugal.

#### 7.4.3. LA PROXÉMICA Y LA CRONÉMICA

La discusión sobre los resultados del análisis realizado en relación a la proxémica y la cronémica se basa en las consideraciones expuestas en el capítulo cuarto de esta tesis (apartado 4.4.3.) y los datos presentados en el capítulo sexto (apartado 6.4.3.). A continuación, consideramos los aspectos que tienen que ver con la disposición y colocación del material, la actitud del docente y las distancias entre docentes y discentes. En el apartado siguiente, nos centramos en la cronémica y atendemos al tiempo de duración de las actividades y al tiempo de duración de las etapas de las sesiones analizadas.

##### 7.4.3.1. LA PROXÉMICA

La disposición del material en las clases de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, es tradicional, esto es, las mesas, las sillas, la pizarra y el proyector están colocados como se hace en la enseñanza tradicional (Hall 1982, Sanz Pinyol 2005). Esto dificulta la aproximación entre los docentes y los discentes; no obstante, cuando el desarrollo de la lección lo permite y las actividades propuestas lo requieren, el profesor intenta eliminar la barrera que supone la disposición tradicional del mobiliario en el aula, moviéndose de un extremo al otro del aula, caminando entre las mesas, pidiendo a los alumnos que formen un círculo o que salgan al frente de la clase.

En todos los niveles del corpus analizado, la postura y actitud del profesor se aleja de la imagen tradicional y se aproxima a una imagen más vinculada a las metodologías comunicativas. Ahora bien, el contacto físico entre el docente y el discente es muy reducido. De cualquier modo, el profesor se aproxima al alumno cuando pasa por las mesas para ayudarles en las tareas que están realizando. Además,

los movimientos del docente ladeando el cuerpo hacia adelante, hacia la derecha o la izquierda o, incluso, adelantando la cabeza, en dirección al alumno al que se dirige, denotan proximidad o acercamiento (Albaladejo 2007, Caballo 2007).

También, en ocasiones, el docente muestra rechazo, desaprobación o desacuerdo con lo que dice el alumno y, para tal, suele ladear el cuerpo hacia atrás (Caballo 2007). Además, mantiene una distancia pública con respecto al discente, aunque en momentos determinados, como cuando se aproxima al estudiante para ayudarle en sus trabajos, la distancia pasa a ser personal o íntima.

En general, en relación a la proxémica, podemos afirmar que la disposición del material en el aula sigue las directrices tradicionales (orden tradicional de las sillas, las mesas, la pizarra y el proyector) y se mantiene una distancia pública entre el docente y el discente que, en ocasiones, puede aproximarse a la distancia personal o íntima.

#### 7.4.3.2. LA CRONÉMICA

En los resultados del análisis de las clases de E/LE observamos que en ningún momento se utilizan recursos que interrumpan o impidan la interacción, de ahí que podamos afirmar que el tiempo interactivo de las sesiones se mantiene regular. Así, recursos como los alargamientos silábicos, el aumento o disminución de la velocidad de emisión y el uso de las pausas y silencios tienen como objetivo, tal y como hemos mencionado con anterioridad, llamar la atención del alumno sobre lo que se está exponiendo, darse o dar tiempo para pensar lo que se expone, incentivar la respuesta de los estudiantes, enfatizar los turnos de apoyo, confirmar la respuesta del alumno y corregirle algún error. No se puede afirmar, por tanto, que se creen situaciones o momentos improductivos en las clases del corpus analizado.

El tiempo de duración de las actividades y las partes de las clases se adaptan a la propia estructura de cada sesión de enseñanza/aprendizaje y al desarrollo de la misma. En consecuencia, en las ocasiones en las que es necesario, el profesor emplea más tiempo en la explicación de un determinado punto del desarrollo que, por ejemplo, en el cierre de la lección o la despedida.

Así pues, de lo expuesto acerca de la cronémica, podemos concluir que el análisis del corpus demuestra que hay una buena adecuación del tiempo dedicado a la realización de actividades y a las partes de la clase con respecto a los objetivos y contenidos de la lección. Además, el profesor demuestra flexibilidad cuando, por

ejemplo, surgen dudas y es necesario alargar el tiempo previsto inicialmente para la explicación de alguna materia en concreto.

Para acabar el apartado dedicado a la comunicación no verbal en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria en Portugal, nos gustaría llamar la atención sobre las funciones que cumple la comunicación no verbal en el discurso analizado que, atendiendo a la propuesta de Cestero (2004: 598-599), son las siguientes:

- 1- Añadir información o matizar el contenido de un enunciado:
  - a. Especificando el contenido o el sentido.
  - b. Confirmado, reforzando o debilitando el contenido o el sentido.
- 2- Regular la interacción.
- 3- Sustituir al lenguaje verbal.

#### 7.5. CONCLUSIONES

El análisis del discurso oral del profesor de las clases que conforman nuestro corpus nos permite afirmar que, aunque existen algunas diferencias en las realizaciones orales y la práctica de los docentes, hay una serie de elementos o factores comunes que ayudan a mejorar su actuación en el aula y la comprensión del mensaje que se transmite. Además, estos factores operan como estrategias, que sirven para incentivar la participación y la interacción y para crear un clima adecuado de confianza, respeto y trabajo durante las clases.

Los elementos que no son comunes a todos los docentes tienen que ver con la forma de estructurar los contenidos y su personalidad. Esto se observa, por ejemplo, en el modo de organizar el desarrollo de la clase o en el uso que se hace de algunos signos de la comunicación no verbal. De cualquier manera, lo cierto es que el desarrollo, la comprensión del discurso o la realización didáctica docente en ningún momento se ven perjudicados por las diferencias constatadas. No obstante, creemos pertinente señalar algunos aspectos que, a nuestro entender, podrían mejorar la calidad del discurso oral del profesor portugués de E/LE y, por extensión, la calidad de la realización docente en el aula.

Así pues, a continuación, basándonos en los resultados del análisis del DO presentados en esta tesis y en las consideraciones teóricas que fundamentan dicho análisis, resumimos, brevemente, aquellos aspectos que ayudarían a mejorar el DO del profesor portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa. Para ello, seguimos el orden de presentación de las unidades expuestas en el capítulo sexto y séptimo de este trabajo.

El entorno institucional en el que se encuentra el estudio de E/LE en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria en Portugal es amplio y está en constante desarrollo. Además, a nivel sociocultural, existe un interés por España, su cultura y su lengua que deviene no solo de variables sociales, culturales y económicas, sino también de las motivaciones personales de quienes pretenden estudiar la lengua. Así ocurre, por ejemplo, en los casos en los que los estudiantes deciden cursar una carrera universitaria en España o cuando se escoge el español como segunda lengua extranjera, debido a la relativa facilidad que supone este idioma para los alumnos de lengua materna portuguesa. Precisamente, esta supuesta facilidad del idioma español, en ocasiones, se convierte en un inconveniente que limita y que, en los niveles avanzados, ralentiza el aprendizaje de la lengua y la condena a un estado de interlengua con abundantes fosilizaciones, que crean en el hablante de la LE una falsa imagen de corrección. Como consecuencia, creemos que sería provechoso canalizar adecuadamente los beneficios de la similitud entre el español y el portugués y eliminar el prejuicio que supone la máxima de que “aprender español es fácil”.

Dentro del contexto de la clase, como espacio físico en el que se realiza y expone el DO del docente, la colocación de las mesas y sillas de los alumnos y del profesor y el uso que se hace de las paredes y de la pizarra siguen, normalmente, los cánones tradicionales. Asimismo, la utilización de los medios audiovisuales es limitada. A este respecto, nos parece que se debería sacar mayor partido tanto de las paredes, como de la pizarra y de los materiales audiovisuales, utilizándolos como instrumentos didácticos, por ejemplo, para colgar los resultados de los trabajos de los alumnos o presentar en clase anuncios de televisión, cortometrajes, etc. que faciliten el aprendizaje, sirvan como nuestras reales de lengua y, al mismo tiempo, incentiven y eleven la autoestima del alumno.

Sería útil un esfuerzo conjunto de los docentes y los responsables de los centros escolares para mejorar las condiciones físicas de las aulas, como son la ventilación, la luz, las condiciones acústicas, la disposición del mobiliario, la calefacción, etc. Esto

facilitaría la comunicación entre el docente y los discentes y ayudaría a crear un ambiente más receptivo en clase.

Las actividades que presentan los profesores en clase siguen una secuencia lógica, se exponen de manera clara y coherente y resultan adecuadas tanto para los alumnos como con respecto al método de enseñanza, los contenidos y los objetivos de la lección. El número de actividades es homogéneo y está de acuerdo con la duración, el ritmo de las clases y el sumario. El tipo de actividades que caracterizan las sesiones analizadas son las de presentación, práctica, aplicación y comprensión. Ahora bien, en algunos niveles, como en el inicial, no hay actividades de presentación y en otros niveles, como en el umbral, las actividades de comprensión y aplicación, normalmente, se limitan a ejercicios en los que el alumno responde a preguntas de identificación sobre algún texto. Así, nos parece oportuno que el docente promueva el uso de las actividades de presentación, que sirvan para contextualizar la materia que se va a exponer en la sesión y motivar positivamente al discente para el aprendizaje de la lengua. Además, es conveniente que las actividades de comprensión y aplicación reflejen lo que realmente el estudiante es capaz de comprender sobre lo que se enuncia y que se adopte un carácter más dinámico e interactivo y se controlen las actividades que consisten en hacer ejercicios de carácter estructural. Asimismo, sería provechoso para el alumno que se propusieran más actividades de aplicación al final de la clase, para concluir y cerrar la sesión, y, de este modo, completar las fases que estructuran el discurso oral del profesor y la lección escolar.

La actitud de los docentes y los discentes ante el error y la corrección oral de los mismos es positiva. Por norma, se trata de una corrección directa, que puede o no dar al alumno la posibilidad de que se autocorrija, aunque, generalmente, hay muy poca autocorrección de los errores cometidos por el discente. Creemos que sería oportuno que el docente estimulase la autocorrección oral del discente e incentivase la corrección indirecta de los errores de los alumnos, para permitir que el estudiante sea consciente de sus propios errores.

También sería oportuno que el docente se autocorrigiera para, de esta manera, evitar que el alumno reciba un *input* oral desviado o incorrecto. A su vez, observamos que, cuando hay autocorrección oral del docente, esta incide, principalmente, en los aspectos gramaticales y léxicos, descuidando la corrección y autocorrección fonética. Por tanto, el profesor tendría que incentivar la corrección y autocorrección oral de estos últimos aspectos.

La evaluación que aplican los informantes de nuestro análisis sigue las normas dictadas por el Ministerio de Educación portugués. Los criterios de evaluación son los que aparecen en los programas de la asignatura y los porcentajes responden a lo acordado en las escuelas. Los criterios que evalúan los conocimientos destacan las destrezas escritas frente a las orales. Esta desigualdad nos parece bastante inoportuna, pues creemos que se debería dar igual valor a la parte oral del idioma que a la escrita. No encontramos ninguna razón que explique coherentemente esta disparidad y no podemos olvidar que, comúnmente, el alumno mide el valor de los contenidos que aprende según la importancia que se le atribuye en la evaluación, lo que puede llevarle a pensar, erróneamente, que son más relevantes las destrezas escritas que las destrezas orales.

En la organización de la clase, atendiendo a la macroestructura, las partes que se diferencian en la lección y en el propio DO del docente son el preámbulo, la introducción, el desarrollo, la interacción previa al cierre y el cierre. Se trata de una estructura relativamente fija, pues, como hemos visto en los resultados del análisis realizado, en ocasiones, hay bloques que no forman parte de la estructura de la lección. Así, en el preámbulo, a veces no hay un saludo explícito del docente en clase, lo que provoca que la sesión empiece de un modo abrupto. En consecuencia, aconsejamos recurrir al saludo como estrategia para establecer el contacto entre el docente y los alumnos, crear un clima de confianza, organizar a los estudiantes y esperar a que entren.

En la introducción se plantean los objetivos y contenidos de la clase, se alude a contenidos de otras sesiones, se contextualiza al alumno en la realidad del aula y se promueve un entorno favorable al aprendizaje. Así pues, creemos que la introducción es imprescindible para el desarrollo de la lección y estamos convencidos de que, en los casos encontrados en el análisis del corpus en los que la introducción es demasiado corta, no se cumplen las funciones de esta parte de la clase. Además, se rompe la estructura de la sesión de enseñanza/aprendizaje y del propio DO del docente, dejando al alumno descontextualizado con respecto al marco de la clase actual y de las clases precedentes. De ahí que este sea otro de los aspectos a tener siempre en cuenta con respecto a la comunicación verbal del docente en el aula.

Otro de los instrumentos, dentro de la introducción, que consideramos que debería ser mejor explotado por los profesores es el sumario, ya que su uso como estrategia didáctica de enseñanza no es común y el docente lo utiliza como una práctica rutinaria que ha de ser cumplida en clase.

En el desarrollo se presenta, repasa o explica el contenido y se hace la práctica del mismo, así como de algunas de las destrezas. También, en el desarrollo se lleva a cabo, de forma más evidente que en las otras partes de la clase, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. Los resultados del análisis presentado en esta tesis demuestran que la interacción oral alumno-alumno es muy reducida o, incluso, nula. Nos parece necesario, pues, que el docente aumente el esfuerzo dedicado a la estimulación de la interacción oral controlada entre los alumnos, por medio de las estrategias que caracterizan su DO, favoreciendo, así, el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes. Otro aspecto que sería necesario incentivar, y que promueve la interacción entre los estudiantes, es el trabajo en grupo, pues, según los datos del análisis, los alumnos suelen trabajar individualmente o en parejas. A su vez, esto ayudaría a que el docente ampliase su zona de acción, que normalmente se restringe a los alumnos que están dentro de su campo de visión.

El equilibrio entre el número y la extensión de los turnos de habla del profesor y del alumno es otro factor que el docente debe tener en cuenta en sus realizaciones orales. De esta forma evitaría la asimetría en la interacción oral desarrollada en el aula y dejaría espacio al discente para desarrollar su propio discurso oral y consolidar el aprendizaje.

En el desarrollo y desde la introducción a la clase el profesor recurre a diferentes estrategias discursivas para exponer la información y se sirve de los recursos verbales y no verbales de la comunicación. Entre las estrategias, nos parece que el docente debería favorecer el uso del recurso a preguntas referenciales, que requieren una respuesta de los estudiantes basada en razonamientos u opiniones cualitativas, pues obligaría a los alumnos a responder espontáneamente a estas preguntas, utilizando la lengua de un modo más elaborado y, a su vez, natural. Por otro lado, creemos que sería muy productivo fomentar la utilización de la repetición de lo que expresa el alumno para impulsar la autoreflexión y la autocorrección reflexiva en el discente.

En el cierre de la lección escolar la estrategia discursiva oral utilizada por el docente es la fórmula de despedida y el resumen oral de lo trabajado en clase. Ahora bien, en algunas ocasiones, el profesor no cierra la sesión de enseñanza/aprendizaje o el cierre consiste en una despedida muy breve o una alusión o advertencia para la próxima clase. Esta circunstancia hace que el discurso producido en el aula se interrumpa de modo brusco y que se produzca un desequilibrio entre las partes del mismo. Así pues, sería conveniente que el docente controlase el tiempo que dedica a cada una de las

partes de la lección escolar y que hiciese una interacción previa al cierre, en la que presentase un breve resumen oral de lo tratado en el aula.

La adecuación, la cohesión y la coherencia también caracterizan el discurso oral del docente portugués de E/LE, dado que, en todos los niveles, tanto a nivel local como global y pragmático, siempre se considera el contexto sociocultural, institucional y situacional del proceso de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, en algunos casos, se advierte una falta de claridad en el DO del docente, motivada por la falta de coherencia y cohesión textual. Por tanto, creemos necesario, para la comprensión del discurso, que el docente evite este tipo de situaciones, organizando su enunciado a través de un mayor uso de recursos como la reformulación y los marcadores y conectores discursivos.

Por último, con respecto a la comunicación no verbal en el DO del docente portugués de E/LE, sería conveniente que el profesor fuese consciente de que algunos recursos, como por ejemplo los alargamientos, los emplea tal y como se utilizan en su lengua materna y no como se usan en la lengua que enseña a los alumnos y que, al mismo tiempo, es la lengua de comunicación en el aula.

Lo que hemos pretendido, en este apartado final del capítulo de discusión, ha sido resaltar los aspectos que, a nuestro entender, podrían ser mejorados en la actuación y el discurso oral del profesor portugués de E/LE, pues somos de la opinión de que ser conscientes de los resultados menos positivos ayuda a mejorar la práctica docente y, además, aporta mayor sentido y valor a nuestra investigación.

Las conclusiones expuestas en este apartado y la discusión realizada en los anteriores nos permiten tener una visión amplia y general de cómo es el DO del profesor portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria en Portugal, así como saber cuáles son los elementos que favorecen su desarrollo e intervienen positivamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. Damos por terminada la presentación de nuestra investigación y cerramos esta tesis doctoral con la presentación, en el siguiente capítulo, de las conclusiones generales.



## **CAPÍTULO 8**

### **CONCLUSIONES**

---

En la tesis que ahora concluimos hemos presentado los presupuestos teóricos y metodológicos sobre los se apoya el análisis del discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera (E/LE), en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, con el fin de obtener una base teórico-metodológica adecuada, en la que fundamentar los resultados y la discusión de los datos del análisis expuestos en la segunda parte de este trabajo.

Lo que motivó la elección del tema fue la constatación del rápido aumento del número de alumnos y de escuelas, tanto públicas como privadas, que, en un periodo relativamente corto de tiempo, optaron por el español como lengua extranjera en Portugal. Así, desde el periodo lectivo 2003-2004 hasta el momento, hemos ido observando un creciente interés por el español que se hace patente en aspectos como los siguientes:

- El aumento del número de alumnos en las escuelas y universidades.
- Peticiones de acciones de divulgación, por parte de diferentes escuelas, con la finalidad de dar a conocer a sus alumnos algunos aspectos relacionados con la lengua y la cultura españolas.
- Peticiones, de escuelas profesionales y empresas privadas, de profesores o formadores de español para realizar cursos y para la elaboración de programas para cursos breves.
- Peticiones, por parte de los profesores de español de los centros públicos básicos y secundarios, de cursos de formación relacionados con algún tema específico sobre la enseñanza/aprendizaje de E/LE.
- La constatación de que existen asuntos relacionados con la práctica docente, apenas contemplados u olvidados en los programas de didáctica de las lenguas segundas y extranjeras.

Estos hechos están ligados a la experiencia personal de la autora como docente de didáctica de la lengua española y de preparación para la práctica lectiva del alumno, y como profesora-orientadora de los alumnos que realizan el Máster oficial en formación de profesores en la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra. Nuestra

actividad profesional hizo posible que conociésemos la realidad de las escuelas donde se imparte el español como lengua extranjera y nos permitió tomar conciencia de las necesidades de los actuales y futuros profesores de E/LE y de cuáles son las aportaciones de la didáctica de E/LE al respecto. Por otro lado, el hecho de que parte de nuestro trabajo, como docentes-orientadores, consista en la observación y evaluación de clases de lengua española nos llevó a comprobar la necesidad de la existencia de parámetros y unidades de observación específicas que ayuden a organizar y estructurar la observación y evaluación de las clases a las que asistimos.

Todos estos factores hicieron que nos planteásemos el qué y el cómo de la enseñanza/aprendizaje de E/LE en Portugal. Además, por las razones ya mencionadas, consideramos que era el momento propicio para realizar un estudio, que nos permitiese llegar a conclusiones fundamentadas en la realidad, sobre estas cuestiones. Así, pensamos que lo más adecuado era desarrollar una investigación que nos proporcionase los datos necesarios para comprender algunos aspectos importantes del proceso pedagógico y didáctico de E/LE, en el ámbito de la enseñanza básica y secundaria portuguesa. Entendimos que, para ello, era ineludible conocer y analizar el tipo de *input* que recibe el alumno.

Considerando que se trataba de estudiantes en situación de aprendizaje de lengua extranjera, dispusimos que, en un primer momento, la mayor parte del *input* recibido provenía del profesor y su discurso oral, así como de los materiales usados en clase. Como consecuencia, decidimos llevar a cabo una investigación que facilitara la descripción de los aspectos inherentes al funcionamiento, las estrategias comunicativas y la estructura del DO del docente de E/LE, en el contexto académico de la enseñanza pública básica y secundaria en Portugal. Para ello comenzamos por desarrollar un marco teórico y metodológico que permitiera llevar a cabo el análisis del DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza pública básica y secundaria en Portugal, dado que no hallamos ningún trabajo específico que determinase las unidades de observación y la metodología a seguir para un estudio de las características del que aquí se presenta.

Los temas tratados en el marco teórico y metodológico, los resultados del análisis y su discusión nos han permitido llegar a las conclusiones que hemos ido exponiendo, de modo extenso, a lo largo de la tesis. Al mismo tiempo, estas conclusiones son las que nos permiten responder ahora, resumidamente, a las preguntas

de investigación y a los objetivos específicos planteados, a lo largo del capítulo quinto, en la hipótesis de partida de la tesis.

### 8.1. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, damos respuesta a las preguntas de investigación y verificamos hasta qué punto se cumplen los objetivos propuestos en este trabajo.

1. Dado que la investigación realizada como tesis doctoral versa sobre el discurso oral ¿cuál es el vínculo entre la oralidad y el discurso oral? y, si existe este vínculo, puesto que nuestro análisis del DO se encuadra en el contexto específico del aula de L2/LE, ¿qué relación existe entre el discurso oral y el aula de L2/LE?

A partir de la revisión de las definiciones sobre la oralidad y sus tipos, expuestas en el primer capítulo de la tesis, hemos podido llegar a la conclusión de que la oralidad está vinculada a la realidad del individuo como ser humano social e individual, por eso, está presente en casi todos los ámbitos que lo rodean. Uno de los rasgos que caracterizan la oralidad es la interacción con el interlocutor y su relación con el lenguaje, la lengua en uso, el uso del lenguaje hablado, la palabra, la comunicación o el pensamiento. Si entendemos que el discurso es una forma de uso del lenguaje y de interacción social (van Dijk 1977), el vínculo que se establece entre la oralidad y el DO reside en que este último puede ser considerado una actividad comunicativa específica dentro de la oralidad y, por tanto, producto de la misma.

A su vez, el DO se asocia a la situación comunicativa y a los ámbitos en que esta se desarrolla; entre estos ámbitos, específicamente en el académico, se sitúa la lección escolar y, más concretamente, la lección escolar dirigida a estudiantes extranjeros de L2/LE y de E/LE. El desarrollo de la lección escolar de L2/LE se produce en situación de aula, donde la mayor parte de la información que recibe el discente depende del docente y de la transmisión del mensaje o de los mensajes. El uso de la lengua y, fundamentalmente, de la lengua oral es el principal instrumento de transmisión del profesor en el proceso educativo de la enseñanza y del aprendizaje y, en particular, en el proceso educativo de la enseñanza y del aprendizaje de la L2/LE. De ahí la relevancia

que adquiere el DO del docente y la relación que existe entre el discurso oral y la oralidad y entre el discurso oral y el aula de L2/LE.

2. Dentro del aula de L2/LE ¿cuáles son las características, las estrategias y la estructura del DO aplicable al DO del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE?

Las concepciones teóricas sobre el discurso oral y el aula de L2/LE, presentadas en el segundo capítulo, nos han demostrado que el discurso oral del docente de L2/LE posee una serie de características similares a las descritas para el DO. Entre ellas se destacan algunas como que el emisor y el receptor comparten el mismo espacio y tiempo, que la interacción y negociación entre ellos contribuye a la construcción del discurso o que la trasmisión del mensaje cuenta con la ayuda de factores extralingüísticos y contextuales, etc. También, la mayor parte de las características generales, la estructura del discurso y las estrategias se aplican al DO del docente portugués de E/LE.

No obstante, el análisis de los resultados del discurso oral del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria, nos han permitido concluir que, contrariamente a lo descrito para el DO del docente de L2/LE, en el DO del profesor portugués no hay especial cuidado en usar expresiones cortas y sintácticamente sencillas, así como no existe la preocupación por usar tiempos verbales simples, por el empleo habitual de los tiempos en presente o por el recurso a un vocabulario restringido. Por otro lado, en ningún momento se trata de un discurso ralentizado, cuando el docente reduce la velocidad lo hace como estrategia discursiva didáctica, sea o no consciente de su uso. Finalmente, tampoco se trata de un discurso en el que predominan cambios temáticos bruscos. Por tanto, excepto en las situaciones descritas, en general las características, las estrategias y la estructura que definen el DO son aplicables al DO del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE.

3. Si se pueden aplicar algunas características, estrategias y la estructura del DO al DO del docente de L2/LE y del docente portugués de E/LE, para poder observar y analizar estos elementos, ¿cuál es el modelo de investigación en el que debemos apoyar nuestro estudio? y, dentro de este modelo, ¿cuáles son los principios y los procedimientos que debemos seguir para la observación, el análisis y la descripción que nos proponemos?

Las reflexiones sobre el análisis del discurso oral del docente y la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras, hechas en el tercer capítulo de este trabajo, nos han confirmado que el estudio y análisis del DO del docente portugués en la enseñanza básica y secundaria de E/LE ha de atenderse a un modelo teórico y metodológico sobre el que fundamentar los principios y los procedimientos de la investigación.

El discurso oral del profesor de L2/LE, al limitarse al ámbito académico, donde se encuadra la lección escolar, nos remite al campo de investigación, señalado por Larsen-Freeman y Long (1994), del AD en el aula. Nuestro trabajo, al tratarse de un análisis sobre el *input* que recibe el alumno en el contexto de la enseñanza pública en Portugal, se circunscribe a una situación formal de aprendizaje. Este análisis constituye una de las áreas de investigación dentro del AD aplicado a la ASL y se lleva a cabo, atendiendo a principios y procedimientos específicos, a través de la observación y reflexión de lo que ocurre en el aula.

En consecuencia, el AD es el marco teórico-metodológico al que nos hemos ceñido en nuestro análisis, lo que nos sitúa en el área de la lingüística aplicada a la ASL. Asimismo, nos hemos servido de los principios y procedimientos puestos en práctica en la investigación en acción y la investigación en el aula. No obstante, además de los presupuestos del AD aplicado a la ASL, nuestro método de análisis se ha fundamentado en las aportaciones de Moreno Fernández (1990) y López Morales (1994).

Las fases de investigación contempladas en esta tesis son las propuestas por Moreno Fernández (1990). Por consiguiente, en un principio, identificamos los datos del análisis, los agrupamos, ordenamos y comparamos. Seguidamente, procedimos a la interpretación y discusión de los resultados.

El tipo de investigación se basa en una metodología aplicada, descriptiva, hecha en tiempo real dentro del contexto escolar, y apoyada en los materiales recogidos en

diferentes escuelas e institutos de enseñanza pública básica y secundaria de la zona centro de Portugal.

La recolección de los datos se hizo por medio de los instrumentos señalados por Moreno Fernández (1990), Larsen-Freeman y Long (1994) y Richards y Lockhart (1998): grabaciones de clases en vídeo y audio, cuestionarios o entrevistas con los profesores- informantes y observación no participativa de las clases.

En cuanto a los informantes, recurrimos a 10 profesores de E/LE, de edades comprendidas entre los 28 y los 39 años, de lengua materna portuguesa, con una experiencia docente de E/LE de entre 5 y 11 años y con un dominio elevado de la lengua extranjera.

Esta metodología ha encajado perfectamente con nuestro objetivo, puesto que la observación y el análisis de los datos obtenidos de nuestros informantes nos ha permitido conocer la naturaleza del discurso oral de profesor de E/LE en la educación básica y secundaria portuguesa y llegar a conclusiones interesantes sobre ella.

4. Una vez que hemos definido el modelo de investigación y sabemos qué principios y procedimientos hemos de seguir, ¿qué agentes fundamentales intervienen en el DO del docente? y ¿cuáles son las unidades esenciales que afectan a cada uno de los agentes que intervienen en el tipo de DO que nos ocupa? o ¿cuáles son las unidades esenciales que intervienen en el DO del docente portugués de E/LE?

El establecimiento de las unidades de análisis del DO del profesor en las clases de L2/LE y del docente portugués de E/LE fue realizado, por un lado, atendiendo a las consideraciones sobre el AD, sus definiciones, objetivos, áreas y principios y procedimientos de investigación y, por otro lado, teniendo en cuenta algunas propuestas del AD del docente en contexto de aula (Ribeiro 1982, Tusón 1991, Coll y Onrubia 1995, Martínez-Otero 2004 y 2007, Cros 2003, Cruz y Ojeda 2005, Vilà i Santasusana y Castellà Lindon 2005, Barros, López y Morales 2009b) y las propuestas específicas procedentes del ámbito del análisis de la conversación (Llamas Saíz 2005) y del análisis del discurso oral académico de clases magistrales (Vázquez 2001).

Estas propuestas nos han demostrado que en el AD es necesario atender a los elementos que caracterizan la lengua en uso. Esto supone tener en cuenta los elementos que intervienen en el hecho comunicativo, como son el emisor, el receptor, el canal, el

código, el mensaje y el contexto. Por tanto, los agentes fundamentales que intervienen en el DO y en el DO del docente portugués de E/LE son los mismos que los que acabamos de describir para la comunicación. Consecuentemente, las unidades que hemos considerado en el análisis del discurso oral del docente de lenguas segundas y extranjeras y del docente portugués de E/LE son el contexto (entornos sociocultural, institucional y de aula); el emisor, el receptor, el canal, el código; el mensaje y la comunicación verbal (estructura de la clase y la presentación de la información, interacción, estrategias discursivas de argumentación y de explicación, y adecuación, cohesión y coherencia), y el mensaje y la comunicación no verbal (paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica). El establecimiento de las unidades de análisis básicas ha supuesto, también, una primera investigación, apoyada en la bibliografía existente -procedente de distintos ámbitos y disciplinas- y de estudios exploratorios.

5. Una vez identificadas y analizadas las unidades esenciales que intervienen en el DO del docente portugués de E/LE, ¿qué elementos y estrategias caracterizan este tipo de discurso?

Esta última pregunta de investigación responde al objetivo principal de nuestra tesis, esto es, a la descripción de los aspectos relacionados con el funcionamiento, las estrategias comunicativas y la estructura del DO del profesor de español como lengua extranjera, en el contexto académico de la enseñanza pública básica y secundaria en Portugal. Por consiguiente, para responderla, en el apartado siguiente ofrecemos, de modo resumido y en líneas generales, las conclusiones del análisis sobre el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria en Portugal.

## 8.2. EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Los resultados del análisis del DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, realizado sobre 13 textos orales, correspondientes a 13 sesiones de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera grabadas en ocho escuelas diferentes de la zona centro de Portugal, nos permiten llegar a las conclusiones que exponemos a continuación.

Del análisis de contexto en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa podemos concluir lo siguiente:

- 1) La presencia de “lo español” en Portugal es bastante considerable y el estudio del español como lengua extranjera se encuentra perfectamente enmarcado dentro del sistema educativo portugués.
- 2) La proximidad entre la lengua española y portuguesa hace que exista la creencia de que el español es fácil y de que no se necesitan grandes esfuerzos para aprenderlo. Por tanto, a través de los resultados de nuestro análisis, hemos podido comprobar que los docentes, en ocasiones, se ven obligados a recurrir a estrategias de refuerzo negativo, para demostrar al alumno que, a pesar de que el aprendizaje de un determinado aspecto de la lengua parezca fácil, no lo es. De este modo, se consigue motivar y captar la atención del estudiante. No obstante, cuando realmente se trata de materia complicada, el docente intenta relativizar la dificultad de lo que se va a explicar.
- 3) Los aspectos del espacio físico relacionados con el uso de las paredes, la disposición del mobiliario, la decoración y la ventilación o la luz, siguen las normas establecidas por los centros. El uso tradicional del medio físico, concretamente la colocación del mobiliario, no favorece la interacción entre profesor-alumno y reduce el campo visual del docente. Frente a esta situación, algunos profesores se mueven de un extremo al otro del aula, caminan entre las mesas y piden a los alumnos que formen un círculo delante de la clase o que se sitúen al frente, como estrategia didáctica que les permite reducir la distancia con los discentes.

En general, el empleo de la pizarra y de los medios audiovisuales es adecuado, no abusivo, aunque un tanto limitado. Así pues, consideramos que sería ventajosa una mayor utilización de los materiales y apoyos visuales y audiovisuales en las clases de E/LE, en el contexto de la enseñanza/aprendizaje básica y secundaria portuguesa

- 4) Las actividades y los materiales presentados en clase se adecuan bien a la metodología del profesor, a los contenidos, a los objetivos de la clase, a la edad y al nivel de los alumnos. Suelen estar bien estructurados y tienen un carácter dinámico y variado.

Para evitar el efecto repetitivo y monótono de algunos ejercicios de corte estructural, el docente combina estas actividades con otras de práctica y más interactivas. De



cualquier modo, en algunas ocasiones no se hacen actividades de presentación o introducción, situación que nos parece que debería ser remediada, pues ese tipo de actividades contribuyen a la contextualización y la motivación del discente.

- 5) Los docentes y los discentes tienen una actitud positiva ante el error y, en las correcciones del profesor, se recurre a estrategias como la repetición de lo expresado incorrectamente, el alargamiento, las pausas breves, las preguntas o el aumento del volumen de la voz. No obstante, el profesor debería estimular la autocorrección oral de los errores del alumno, ya que no es una práctica común en las clases analizadas.
- 6) La evaluación es un instrumento clave para la valoración y el desarrollo del aprendizaje del alumno y se hace siguiendo las directrices del Ministerio de Educación y de las escuelas.

Los resultados del análisis de los parámetros de evaluación nos han permitido comprobar la escasa importancia que adquiere el aspecto oral de la lengua frente al escrito. Desde la lógica, lo que más se valora es lo que más se evalúa, si las destrezas orales puntúan poco en la evaluación es porque no tienen mucho valor y, por tanto, son menos importantes. De esta manera podría pensar un alumno de español y, como consecuencia, este alumno acabará encauzando sus esfuerzos a aquello que tiene más valor en la evaluación, que no es precisamente la parte oral de la lengua. Frente a esta situación, defendemos que debería ser revisado el sistema de puntuación de las partes que atañen a la evaluación de destrezas y contenidos de la lengua.

- 7) En general, como afirman los informantes de la investigación, la metodología empleada en las aulas es de corte comunicativo, que los docentes completan con la realización de ejercicios más tradicionales.

Del análisis del emisor, el receptor, el canal y el código en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa podemos concluir lo siguiente:

- 1) El profesor suele adoptar el papel de guía o intermediario, ayudando al alumno y preocupándose por él. También, asume el papel de organizador y planificador de la clase y la materia, demuestra una actitud positiva con respecto a la materia que enseña y su cultura e intenta establecer un clima y una relación agradable con los alumnos. Además, se trata de docentes que usan en todo momento la LE y poseen un dominio elevado de la misma. Los errores cometidos por los informantes, a lo largo del transcurso de las sesiones observadas, no son de gran relevancia y en ningún momento impiden o cortan el proceso comunicativo y de enseñanza/aprendizaje. Ahora bien, observamos que existe poca autocorrección de los propios errores, sobre todo los errores de fonética, y creemos que los profesores deberían incentivar la propia autocorrección de errores.
- 2) Los alumnos asumen un papel participativo en clase y responden a los requerimientos de los profesores sin crear conflictos. Suelen ser alumnos motivados y con una actitud positiva hacia el español, aunque, normalmente, su participación suele estar regulada por el docente. Sus conocimientos sobre la lengua son los que corresponden al nivel de enseñanza en el que se encuentran, por tanto, la competencia comunicativa de la lengua es inferior a la de los docentes. El análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes nos demuestra que la evolución en el aprendizaje del E/LE es positiva, lo que nos permite concluir que el modelo de enseñanza y la transmisión de la información por parte de los docentes es eficaz.
- 3) El código para la transmisión del mensaje es el verbal y el no verbal y los canales de transmisión son el oral y el escrito. No obstante, hay un predominio del canal oral sobre el escrito.

Del análisis del mensaje y de la comunicación verbal en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa podemos concluir lo siguiente:

- 1) En el corpus analizado, las clases están bien organizadas, estructuradas de una forma lógica y coherente y varía el orden de la exposición de los elementos dentro de cada una de las partes que conforman la estructura. El esquema que se sigue en la estructuración de las sesiones es el del saludo, introducción, desarrollo, interacción previa al cierre y cierre. El profesor hace la conexión entre cada una de estas partes, de manera que se establece un ritmo fluido, sin interrupciones drásticas. Este esquema es el que, desde el punto de vista de la macroestructura, organiza el DO del docente. Así pues, concluimos que la estructura del DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, comprende las fases de saludo, introducción, desarrollo, interacción previa al cierre y cierre.
- 2) La información, en todos los casos analizados, está relacionada con el tema, la parte y el contexto de la clase. No se hace uso de la información conclusiva y evaluada, estando, en cambio, siempre presente la información básica, la interactiva, la secundaria, la básica particular, la resaltada, la parentética y la de fondo.
- 3) La interacción, en las clases de E/LE analizadas, se caracteriza por estar dirigida a toda la clase y por el respeto de los estudiantes a las normas de comportamiento, las normas para pedir ayuda y las normas para demostrar conocimientos. Por su parte, el docente, en su discurso oral, recurre frecuentemente a las máximas de aprobación, de tacto, de acuerdo y de solidaridad. Igualmente, los turnos de habla abundan más que los de apoyo, los turnos de habla del docente son más extensos que los de los discentes y el solapamiento o la superposición de los turnos de habla no son habituales. De cualquier modo, se mantiene el doble sistema de turnos y, entre las secuencias que caracterizan el discurso producido en clase, se encuentra la que consiste en un movimiento de iniciación del profesor, seguido de la respuesta del alumno y de la evaluación (IRE), que en el contexto escolar corresponde a la secuencia pregunta-respuesta-evaluación o corrección.

Así pues, el análisis de la interacción en las sesiones estudiadas y en el DO del docente portugués de E/LE nos ha permitido concluir que se incentiva, de forma continua, la participación del alumno en clase. No obstante, observamos que se trata de una interacción de carácter unidireccional (profesor-alumno), dejando de lado la interacción alumno-alumno. El profesor dirige y controla la interacción, lo que le permite dominar y mantener el orden en clase. La secuencia interactiva que caracteriza el discurso escolar es la pregunta-respuesta-evaluación o corrección y los

turnos de habla del discente dependen de las decisiones y peticiones del docente, por tanto, existe una relación asimétrica en la interacción entre el profesor y el alumno. En general, la interacción domina toda la sesión de enseñanza/aprendizaje, pero donde se hace más evidente es en el desarrollo.

- 4) Los informantes emplean de forma continua las estrategias orales, a lo largo de toda la clase, para incentivar al alumno a la participación, motivarle, mostrarle preocupación, ayudarle a comprender y establecer un clima propicio de trabajo. A su vez, para el docente, las estrategias son un instrumento de comunicación y de enseñanza y, para el alumno, son un instrumento de comunicación y de aprendizaje. El análisis del DO del docente nos ha demostrado que las estrategias más comunes son, por un lado, las de distanciamiento (basadas en el argumento de poder) y las de aproximación (de solidaridad y de complicidad) y, por otro, las que explicitan la estructura del discurso, las que lo contextualizan y las que regulan la información. Una de las estrategias discursivas más utilizada es la pregunta directa realizada al alumno y de carácter interactivo. Esto significa que, en todo momento, el profesor espera la respuesta, verbal o no verbal, por parte del estudiante. Las preguntas que más se utilizan son las expositivas, las de confirmación o comprobación de la comprensión, las confirmativas simples y las de petición. Así, consideramos que el escaso uso de las preguntas referenciales no ayuda al estudiante a desarrollar un discurso más extenso y elaborado, por tanto, creemos que sería beneficioso, para el desarrollo de la interlengua del estudiante, que el profesor incentivase al alumno a través de preguntas referenciales.
- 5) El DO del docente está adaptado al receptor, al canal y al modo, al campo, al tenor y al registro, por tanto, se trata de un discurso adecuado externa e internamente. También se mantiene la coherencia y la cohesión, a nivel local, global y pragmático, tanto en lo que tiene que ver con la lógica como en lo referente a la construcción del discurso. De cualquier modo, en algunas ocasiones, el DO del docente resulta poco claro o confuso, por tanto, convendría que el profesor estuviese atento a la coherencia y cohesión de su discurso oral en el aula, para poder prevenir que se produzcan estas situaciones.

Del análisis del mensaje y la comunicación no verbal en el DO del docente portugués de E/LE en la enseñanza básica y secundaria portuguesa podemos concluir lo siguiente:

- 1) Los recursos no verbales de la comunicación son constantes en el DO del docente portugués de E/LE y se usan, en su mayoría, de una forma casi natural e inconsciente. Se trata del paralenguaje, la quinésica, la proxémica y la cronémica.
- 2) Los recursos del paralenguaje más frecuentes en el DO oral analizado son los que atañen a las cualidades físicas del sonido y las pausas o silencios, y los menos frecuentes son las reacciones fisiológicas o emocionales y los elementos cuasi-léxicos. De los recursos señalados, el más utilizado es el de las pausas de carácter relevante, seguido de la disminución de la velocidad, cuando el profesor quiere hacerse entender o dar énfasis a alguna información, o el aumento, cuando la información que se da no es de carácter relevante. Al mismo tiempo, hemos podido constatar que estos recursos, habitualmente, aparecen relacionados entre sí. Así, por ejemplo, la mayoría de las veces, las pausas van acompañadas de una disminución de la velocidad de emisión o por un tono específico de la voz. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, el profesor usa los recursos fónicos igual a como se utilizan en su lengua materna. Creemos que esto no beneficia el aprendizaje del idioma, pues el *input* que recibe el alumno no se corresponde con la LE que estudia. Por tanto, el docente tendría que evitar este tipo de transferencias entre su LM y la LE que enseña en el aula.
- 3) Los recursos de la quinésica son los gestos, las posturas y maneras. De estos, los más frecuentes en el DO analizado son los gestos realizados con los ojos y con las manos, los dedos y los brazos. Según la función que desempeñan, en los gestos asemánticos predominan las batutas y los reguladores de turno y en los gestos semánticos los emblemas, los ilustradores y el énfasis y la puntualización no verbal. La proxémica se refiere a la disposición del material en el aula y la distancia que se mantiene con el alumno. La observación de estos parámetros en las sesiones del corpus nos ha permitido concluir que, con respecto al material, se siguen las directrices de carácter tradicional y, con respecto a la distancia, normalmente, el docente mantiene una distancia pública con el discente. El uso tradicional de los

materiales y del espacio físico no ayuda a la interacción en el aula, ni tampoco favorece la disminución de la distancia interpersonal entre el docente y los discentes. Así pues, creemos que sería oportuno el esfuerzo cooperativo entre los docentes y las instituciones de enseñanza para mejorar las condiciones físicas de las aulas y, de este modo, facilitar la comunicación y la interacción entre el emisor y los receptores del discurso oral producido en las clases de E/LE.

- 4) La cronémica tiene que ver con el tiempo interactivo y la duración de las partes de la clase y de las actividades. El análisis de estos aspectos en el DO del docente portugués de E/LE ha permitido constatar que el docente tiene muy en cuenta el factor tiempo, por eso, se reducen algunas partes de la clase a favor de otras, como ocurre con el poco tiempo dedicado al cierre frente al que se dedica al desarrollo. Ahora bien, en algunos casos, esta reducción no resulta beneficiosa, pues origina cambios bruscos en la transición entre las partes de la clase u obliga a la reducción considerable de las mismas e, incluso, a su extinción. Ante esta situación, creemos que, a pesar de que los docentes intentan gestionar el tiempo de modo adecuado y se consigue una buena organización de los contenidos y las actividades, es necesario que se prevengan las situaciones en las que alguna parte de la lección pueda desaparecer o ser disminuida.

En síntesis, los docentes que han servido de informantes en nuestra investigación, en sus clases de E/LE, hacen una buena utilización de su discurso oral, intentado adaptarlo al nivel y a los conocimientos de los alumnos. No obstante, esto no implica el uso de construcciones demasiado simplificadas o un vocabulario muy limitado. Podemos afirmar que todos los elementos y recursos que han utilizado los profesores han favorecido un discurso de carácter interactivo y comunicativo que permite desarrollar las competencias del alumno y ayudar a la comprensión y asimilación de la materia.

Se trata de un discurso variado, con un ritmo adecuado, en el que hay una adecuada gestión del tiempo y de los turnos de habla. Se observa el dominio de las competencias lingüísticas, comunicativas y científicas de la LE por parte de los docentes. Se hace un uso adecuado de los recursos verbales y no verbales y se promueve el interés del alumno por la materia, la interacción, la autonomía y el ambiente de trabajo en clase. A su vez, se trata de docentes que intentan optimizar y sacar provecho

de los recursos materiales de los que disponen, mostrando, así, gran capacidad de adaptación y preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza al buscar materiales de fuentes diferentes.

Todo esto se da dentro de un ámbito sociocultural e institucional propicio, marcado por la expansión del español, que se refleja, además, en el hecho de que tanto las escuelas en las que hemos realizado las observaciones, como los informantes de los que hemos extraído el corpus se han mostrado favorables a nuestra investigación e, incluso, a la promoción de la lengua y la cultura españolas.

Todo lo dicho hasta aquí nos ha permitido confirmar la eficacia de los presupuestos teóricos y metodológicos que han servido de base para la realización del análisis propuesto al inicio de la tesis, lo que nos ha permitido obtener una visión real del DO del docente portugués de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria en Portugal, de la manera en que se está llevando a cabo la labor docente del español como lengua extranjera y del contexto institucional y sociocultural que rodea esta labor.

### 8.3. APLICACIONES DE LOS HALLAZGOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR PORTUGUÉS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

El establecimiento del marco teórico-metodológico presentado en esta tesis y las conclusiones de los resultados obtenidos del DO del docente portugués de E/LE nos han revelado una serie de datos que nos permiten describir el DO del profesor portugués de español en la enseñanza básica y secundaria portuguesa. Estos hallazgos se pueden aplicar, principalmente, en cuatro ámbitos: la etiquetación y transcripción oral de los elementos de la comunicación no verbal, la formación del profesorado, la evaluación del desempeño docente y la didáctica del español como lengua extranjera.

Respecto a la etiquetación y transcripción oral de los elementos de la comunicación no verbal, en nuestro trabajo nos atenemos a las propuestas de PRESEEA (2008), Cestero (2006) y de Poyatos (1994). No obstante, proponemos una etiquetación de la comunicación no verbal en la que utilizamos imágenes y símbolos conocidos, que transmiten de modo evidente el significado o la función del elemento al que representan. El uso de estos instrumentos (emoticonos, dibujos y símbolos) favorece el proceso de

etiquetación y, por tanto, puede ser aplicado en futuras transcripciones y etiquetaciones del discurso oral, que permitan estudiar la comunicación en todas sus dimensiones.

La aplicación de los hallazgos de esta tesis a la formación del profesorado de E/LE tiene que ver con la necesidad de mejorar la calidad del proceso educativo escolar y con el hecho de que este proceso se desarrolla, primordialmente, por medio del discurso oral. En este sentido, podemos asegurar que el conocimiento sobre el contexto y los aspectos que intervienen el DO en el aula contribuyen a una mayor efectividad en el desempeño docente. Por tanto, es necesario que el profesor conozca y reflexione sobre la calidad de su propio discurso. Para tal efecto es imprescindible que el docente sea conscientemente de la relevancia que tiene el DO en el aula L2/LE y de los rasgos y la estructura que caracterizan este tipo de discurso.

El profesor puede encontrar, en los cuatro primeros capítulos de esta tesis, los resultados de nuestra investigación sobre los temas mencionados y puede aplicarlos a su propia realidad. Para ello, también puede hacer uso de los cuadros esquemáticos que se encuentran en los anexos y que le serán útiles en la autoobservación de su actuación en el aula.

A su vez, las unidades del discurso y los esquemas sobre las mismas ofrecidos en este trabajo sirven de guía para el observador o el evaluador, cuando se realizan inspecciones o evaluaciones externas en los centros escolares, en las que, dependiendo del modelo vigente, un observador externo asiste a algunas clases de los profesores en práctica o de plantilla.

Por otro lado, a pesar del papel determinante del DO del docente en el desarrollo de la clase y de su influencia en el aprendizaje del alumno, se trata de un tema olvidado en gran parte de los programas de didáctica de la L2/LE. Creemos, a este respecto, que son necesarios programas en los que se estudie el uso que el propio profesor debe hacer de su discurso oral en el aula. De este modo, conseguiremos formar futuros docentes que sean conscientes de los recursos que favorecen e intervienen el proceso de la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Las unidades del DO, presentadas en el marco teórico de esta tesis, son un modelo sobre el que establecer los contenidos sobre el DO que han de tratarse en los programas de asignaturas relacionadas con la didáctica de la L2/LE.

Asimismo, los resultados del análisis del DO portugués de E/LE y su discusión nos permiten conocer cuáles son los rasgos que caracterizan este discurso y cuáles son



las cuestiones que entrañan alguna dificultad para el docente. Como consecuencia, el propio docente y el formador de futuros docentes portugueses de E/LE, en la enseñanza básica y secundaria en Portugal, puede encontrar en los resultados del análisis, expuestos en esta tesis, algunos de los puntos débiles de su DO y puede intentar remediarlos.

Las conclusiones y los hallazgos de este trabajo son una contribución al conocimiento de una realidad concreta, que nos permite entender el funcionamiento de un aspecto esencial en nuestra formación como profesores. Analizar discursos orales auténticos, en contexto reales de instrucción, es el punto de partida para entender y trabajar nuestra competencia docente como oradores.

#### 8.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación presentada como tesis doctoral ha estado sujeta a una serie de dificultades y limitaciones que nos permiten plantear futuras perspectivas o líneas de investigación.

Desde el punto de vista metodológico, la selección de los informantes y de la entidad social estuvo limitada a la disponibilidad de los docentes, las escuelas, los propios padres o encargados de educación de los alumnos y a la estructura curricular de la asignatura. Esta situación, en primer lugar, nos obligó a recoger pocas muestras de informantes de género masculino y restringirnos a la zona centro de Portugal. En segundo lugar, visto que el número de horas de clase varía según el nivel de enseñanza, en el nivel avanzado tuvimos que grabar solo clases de 90 minutos, lo que supuso grabar menos sesiones en el nivel avanzado que en los niveles inicial y umbral.

Atendiendo a estas restricciones, sería conveniente que, en futuras investigaciones, se tuviesen en cuenta los factores mencionados y se recogiese una muestra de análisis con igual número de docentes de género femenino y masculino. Esto permitiría desarrollar trabajos en los que observar las características del DO del profesor producido en clase y su relación con el sexo del emisor.

Por otro lado, ningún centro educativo nos permitió grabar a los alumnos, lo que dificultó el análisis de elementos del discurso de los discentes, sobre todo, los relacionados con la comunicación no verbal. Por consiguiente, tuvimos que atenernos a las anotaciones que tomamos en la observación directa de las sesiones, que tampoco

pudieron ser demasiadas, pues siempre nos situamos al fondo del aula, de espaldas a los estudiantes, y al análisis de los resultados de los alumnos obtenidos en la asignatura.

Conscientes de la relevancia que tiene para el AD no solo el estudio de la actuación, sino también del *input* que recibe el alumno, creemos oportuno que, cuando se trate de analizar el discurso escolar, se profundice en la relación entre los datos que recibe el discente y el desarrollo de su interlengua. Nosotros, debido a los motivos ya señalados y a que el objetivo principal de esta tesis es describir el DO del docente de E/LE portugués, no presentamos un estudio detallado de la evolución de la interlengua de los estudiantes como receptores del *input* procedente del DO analizado en esta tesis. Por tanto, consideramos que esta limitación es una invitación a próximas investigaciones, en las que se haga un análisis comparativo del *input* que recibe el discente, esto es, los datos que recibe a través del DO del docente, y el desarrollo de su interlengua.

Otra limitación del trabajo que presentamos es la de haber hecho únicamente alguna referencia general y global a la sintaxis y al léxico en el DO del docente, lo que invita a futuros investigadores a observar aspectos de la morfosintaxis discursiva o de la semántica en el DO educativo. Asimismo, nosotros no atendemos a los rasgos relacionados con el sentido y la función, a no ser en los casos en los que detectamos que algún proceso mental o una representación del mundo ha influido en el discurso oral del profesor. De cualquier modo, aquí se encuentra otra posible futura línea de investigación relacionada con el discurso producido por el docente o por el discente en las clases de E/LE.

A grandes rasgos, en lo que se refiere específicamente al DO del docente portugués de E/LE, las líneas futuras de investigación, que se pueden desarrollar a partir de los presupuestos de esta tesis, tienen que ver con las áreas de investigación dentro del AD aplicado a la ASL, señaladas por Larsen-Freeman y Long (1994: 75-76). Así, sería relevante el desarrollo de trabajos exhaustivos, por ejemplo, sobre la coherencia, la cohesión y la adecuación, las estrategias comunicativas o la interacción. Con esto, lo que queremos destacar es que cada una de las unidades de análisis del DO del docente portugués de E/LE, identificadas, definidas y caracterizadas en esta tesis, pueden constituirse en objeto de diversas investigaciones, ya sea en el ámbito portugués o en otros ámbitos de lenguas y nacionalidades diferentes. Pongamos por caso la constatación, derivada de nuestro estudio, de que los docentes portugueses de E/LE

mantienen la entonación de su lengua materna, de modo casi constante, en su discurso oral cuando hablan español. Esta constatación debería ser objeto de un estudio sobre el patrón entonativo utilizado en las clases de E/LE y su relación con la lengua materna del emisor.

Otro ejemplo u otra perspectiva a desarrollar tiene que ver con la dimensión instructiva, afectiva, motivacional, social y ética que, según Martínez-Otero (2004, 2007), componen el discurso oral y el discurso educativo. En este caso, sería conveniente llevar a cabo trabajos que observasen, en estas dimensiones, el tipo de léxico que se utiliza, la función del lenguaje, su estructura, su grado de adecuación y complejidad y su relación con la formación personal del discente.

Además de las líneas de investigación señaladas, podríamos especificar otras muchas que se pueden desarrollar a partir de los presupuestos y los hallazgos de esta tesis, pero supondría enumerarlas y construir una extensa lista y no es ese nuestro propósito. Nuestra intención es la de despertar la curiosidad y la imaginación del lector, quien podrá aplicar lo aquí expuesto a su realidad, a sus intereses y a sus motivaciones. De cualquier modo, sin perder el objetivo del trabajo que hemos presentado, no queremos cerrarlo sin antes dejar una última reflexión, dirigida a los docentes y formadores de futuros docentes.

Todos aquellos que impartimos clases sabemos que, a lo largo de una sesión de enseñanza/aprendizaje, surgen y se suplen necesidades, se crean oportunidades, se toman decisiones, se intercambian datos, etc. pero, ante todo, se habla. Se habla bien con palabras, bien con silencios, con gestos, con miradas... En realidad, el aula es un entramado de elementos que interaccionan entre sí y que promueven la emisión de mensajes, que pueden ser o no entendidos y comprendidos, según la destreza de quien los emite. Se produce, pues, un proceso de comunicación, en el que la intervención de los mecanismos que la conforman y el uso que se hace de ellos determina la efectividad del o de los mensajes formulados. Siendo así, es fundamental que, como profesores, seamos conscientes del uso y el manejo de nuestro discurso oral. De esa forma, seremos capaces, en primer lugar, de hacer un diagnóstico real de la situación y, en segundo lugar, de reflexionar sobre los aspectos que favorecen nuestra tarea docente.

El profesor o futuro profesor de E/LE debe tomar consciencia de la relevancia que adquiere el buen uso de su discurso oral, como fuente de *input* lingüístico para el

alumno y como estrategia o instrumento didáctico. Pero no se trata solo de un uso intuitivo, gramatical o lexicalmente correcto, hay otros factores que, como hemos confirmado en esta tesis, intervienen en la efectividad y eficacia del discurso.

Por consiguiente, apelamos a los docentes, formadores de futuros docentes y, en general, a quienes se dedican a la didáctica de la lengua extranjera, para que no olviden la importancia del discurso oral en el aula de lenguas segundas y extranjeras y permitan a los profesores tomar conciencia del modo en que la lengua hablada puede ser utilizada en clase.

No olvidemos, pues, las siguientes palabras de Camps (2006):

«La didáctica de la lenguas tiene como finalidad contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante, en que los objetos de enseñanza y aprendizaje no pueden considerarse algo estático y ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos. Por ello, las preguntas y las respuestas, siempre abiertas a nuevas preguntas, tienen que venir del conocimiento en profundidad de los procesos que se desarrollan entre los elementos que conforman la compleja interrelación entre enseñar y aprender y el objeto de esta interrelación, en el caso que nos ocupa, la lenguas, sus usos y los aspectos sistemáticos que pueden contribuir a mejorar dicho usos». Camps (2006: 7-8)

Esperamos que, en este trabajo, presentado como tesis doctoral, el profesor y futuro profesor de E/LE encuentre las herramientas que le permitan reflexionar sobre su propio discurso oral y confiamos en que nuestra contribución al conocimiento sobre la realidad que como docentes nos rodea sirva de puente para una mejor comprensión de aquello con lo que día a día nos encontramos en las aulas y con lo que, día a día, con la voz, a través de la palabra o de los movimientos, transmitimos. Esperamos, finalmente, que el tránsito por el idioma, como diría Benedetti, «de palabra en palabra, paso a paso, sílaba a sílaba» continúe siendo una revelación para los que nos dedicamos y para los que se dedicarán al idioma.

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

- AAVV. (2000): *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V congresso internacional de didáctica da língua e da literatura*, Coimbra: Almedina.
- Abascal, M. D. (2004): *La teoría de la oralidad*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Adam, J. M. (1992): *Les textes: types et protoypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris: Nahan.
- Agrupamento de Escolas da Sertã (2007): *Projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã 2007-2010*, Sertã: Agrupamento de Escolas da Sertã. [En línea] disponible en <http://aes-m.ccems.pt/> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].
- Aguado, A. M. y Nevares Heredia, L. (1996): “La Comunicación no Verbal” [En línea] disponible en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2244137&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2244137&orden=0) 1996 [Fecha de consulta: 18 de septiembre de 2010].
- Albaladejo, M. (2007): *La comunicación más allá de las palabras: qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos*, Barcelona: Graó.
- Alcaraz Varó, E. (1992): “La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjera”, V. García Hoz (dir.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid: Rialp, pp. 19-107.
- Alcón Soler, E. (1993): *Análisis del discurso en contexto académico: la interacción como estrategia de adquisición de la L2*. Tesis doctoral, Valencia: Universitat de València.
- Alcón Soler, E. (2002): *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, Castellò de la Plana: Universitat Jaume I.
- Alturo, N. (2010): “Coherencia discursiva: dimensiones contextual, conceptual y gramatical”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 41, Universidad Complutense de Madrid, pp. 3-30. [En línea] disponible en <http://www.ucm.es/info/circulo/no41/alturo.pdf> [Fecha de consulta: 10 de julio de 2010].

- Álvarez Muro, A. (2001): “Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana”, *Estudios de Lingüística Española*, vol. 15. [En línea] disponible en <http://elies.rediris.es/elies15> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Allwright, R. (1988): *Observation in the language classroom*, London and New York: Longman.
- Allwright, R. (ed.) (1975): *Working papers: Language teaching classroom research*, Essex: University of Essex. Department of Language and Linguistics.
- Argyle, M. (1978): *Bodily communication*, London: Methuen.
- Arroyo Garrido, S. (1992): *Teoría y práctica de la escuela actual*, Madrid: Siglo.
- Atienza Merino, J. L. (dir.) (2005): *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Austin, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1992): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Avedaño F. y Desinano N. (eds) (2006): *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Enseñar Ciencias del Lenguaje. Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje*, Rosario: Homo Sapiens.
- Avedaño, F. (2006): “Comprensión y producción de textos orales en el aula”, F. Avedaño y N. Desinano (eds), *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Enseñar Ciencias del Lenguaje. Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 3-18.
- Aymerich Soler, M. y Díaz Rodríguez, L. (2007): “Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesro de español como segunda lengua”, *MarcoELE*, Nº 5. [En línea] disponible en <http://marcoele.com/repeticiones-y-reformulaciones-estrategias-del-discurso-del-profesor-de-ele/> [Fecha de consulta: 23 de febrero de 2012].
- Aznar Juan, M<sup>a</sup>. L. (1998): “La producción escrita. Una propuesta para la corrección”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 19, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 42-47.
- Bajtín, M. (1978): *Esthétique et théorie du roman*, Paris: Gallimard.
- Bange, P. y Kern S. (1996): “La régulation du discours en L1 y L2”, H. Mosegaard y Skytte, *Le Discours: cohérence et connexion. Actes du colloque international*, Copenhague: Museum Tusculanum Press.

- Baralo, M. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E LE", *Carabela*, 47, Madrid: SGEL, pp. 5-36.
- Barrera, L. y Fracca, L. (1999): *Psicolingüística y desarrollo del español II*, Caracas: Monte Ávila.
- Barros, P., van der Linden, M. y van Esch, K. (eds.) (2009a): *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Análisis del discurso oral y escrito del español actual*, Madrid: Ministerio de educación, política social y deporte.
- Barros, P., López, P. y Morales, J. (2009b): "Análisis del discurso oral", P. Barros, M. van der Linden y K. van Esch (eds.), *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Análisis del discurso oral y escrito del español actual*, Madrid: Ministerio de educación, política social y deporte, pp. 11-64.
- Barthes, E. (1965): *Teoría del Texto*, París: Enciclopedia Universalis.
- Bathia, V. K. (2000): "A generic View of Academic Discourse", J. Flowerdew, *Academic discourse*, London: Longman, pp. 21-39.
- Bayley, K. y Nunan, D. (1996): *Voices from the language classroom*, New York: Cambridge University Press.
- Beaugrande, R. y Dressler, D. (2005): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- Bellack, A. A., Kliebard, M. M., Hyman, R. T. y Smith, F. L. (1994): *The language of the classroom*, New York: Teachers College Press.
- Benedetti, M. (2009): *Vivir adrede*, Madrid: Santillana.
- Benveniste, E. (1966): *Problemes de linguistique générale*, Paris: Gallimard.
- Bernárdez Sanchís, E. (2004): "Aportaciones de la lingüística textual", I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 199-218.
- Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1986): "Too many words: length of utterance and pragmatic failure", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 165-179.
- Bosque, I. et al. (1999): *Lengua castellana y literatura II*, Madrid: Akal.
- Brinker, K. (1988): *Linguistische Textanalyse*, Berlin: Erich Schmidt.
- Briz Gómez, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.
- Briz Gómez, A. (1997): "Coherencia y cohesión en la conversación coloquial", *Gramma-temas*, 2, pp. 9-44.

- Briz Gómez, A. (2004): “Aportaciones del análisis del discurso oral”, I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 219-242
- Briz Gómez, A. (2009): *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel.
- Bronckart, J. P. (1999): *Actividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, São Paulo: EDUC.
- Brown, G. y Yule, G., (2005): *Análisis del discurso*, Madrid: Visor.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: University Press.
- Bruner, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- Bruton, A. (1999): “La trascendencia de las respuestas ostensibles para el nivel de iniciación a un idioma extranjero”, M<sup>a</sup>. S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería, pp. 248-261.
- Buarque de Holanda Ferreira, A. (1999): *Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Caballo, V. E. (2007): *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Valencia: Promolibro.
- Cabezuelo Martín, M. (2005): *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español*, Universitat de Barcelona: Biblioteca virtual [En línea] disponible en <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.shtml> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Calsamiglia Blancafort, H. (1994): “El estudio del discurso oral”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp.18-28.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Calleja Largo, I. (2000): “La lengua oral en el marco comunicativo del aula”, *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V congresso internacional de didáctica da língua e da literatura*, Coimbra: Almedina.



- Camacaro de Suárez, Z. (2008): “La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso)”, *Laurus*, vol. 14, 26, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp.189-206.
- Camacaro de Suárez, Z. (2010): “Características lingüísticas del discurso docente en el aula”, *Educere* 48, pp. 109-115.
- Camacho Adarve, M. (2001): “Reflexiones sobre la repetición en el discurso oral”, *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, nº2 [En línea] disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/CamachoAdarveTonos2.htm>[Fecha de consulta: 24 de noviembre de 2011].
- Camacho Adarve, M. (2007): “Los géneros en el discurso oral español”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [En línea] disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/generos.html> [Fecha de consulta: 8 de abril de 2010].
- Campbell, C., Flashner, V., Hudson, T. y Lubin, J. (eds.) (1983): *Proceeding of the Los Angeles Second Language Research Forum*, vol. II, Los Angeles: Department of English, University of California at Los Angeles.
- Camps, A. (comp.) (2006): *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona: Graó.
- Cañas Tirado, J. M. (2010): *El proceso comunicativo dentro del aula*, Jaén: Itakkus.
- Casales, F. (2006): “Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [En línea] disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/.html> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Cassany, D. et al. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Castellà Lindon, J. M. (1996): “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, pp. 23-32.
- Castellà Lindon, J. M. (2006): *La complexitat lingüística en el discurs oral i escrit: densitat lèxica, composició oracional i connexió textual*, Barcelona: IULA. [En línea] disponible en <http://www.iula.upf.edu/publi067.htm> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].

- Castro, E., A. (2007): “La revalorización de la oralidad”, [En línea] disponible en [http://alipso.com/monografias2/LA\\_REVALORIZACIÓN\\_DE\\_LA\\_ORALIDAD/index.php](http://alipso.com/monografias2/LA_REVALORIZACIÓN_DE_LA_ORALIDAD/index.php) [Fecha de consulta:21 de marzo de 2010].
- Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Celce-Murcia, M. (1980): “Contextual analysis of English: application to TESL”, D. Larsen-Freeman, (ed.), *Discourse analysis in second language research*, Rowley Mass.: Newbury House.
- Celik, N. B. (2000): “The constitution and the dissolution of the Kemalist imaginary”, D. Howarth et al. (eds.), *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*, Manchester and New York: Manchester University Press, pp. 193-204.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000): “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”, C. Muñoz, (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, pp. 109-126.
- Cerdán, L. (1998): “La semiótica aplicada al discurso de clase”, A. Mendoza Fillola, (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori, pp. 239-253.
- Cestero Mancera, A. M. (1994), “Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española”, *Revista Española de Lingüística*, 24, pp. 77-99.
- Cestero Mancera, A. M. (coord.) (1998a): *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid: Edinumen.
- Cestero Mancera, A. M. (1998b): “El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras”, A. Cestero, (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid: Edinumen, pp. 7-16.
- Cestero Mancera, A. M. (1999): *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *El intercambio de turnos de habla en la conversación*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

- Cestero Mancera, A. M. (2001): “Estrategias discursivas: las preguntas”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp. 43-57.
- Cestero Mancera, A. (2004): “La comunicación no verbal”, I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 593-616.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2006): *La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía*, Alicante: ELUA
- Ceular Fuentes de la Rosa, C. (1992): “El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas”, V. García Hoz, (dir.) (1992): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid: Rialp, pp. 109-158.
- Circourel, A. V. (1981): “Language and the Structure of belief in medical communication”, B. Sigurd y J. Svartvik (eds.), *Proceeding of AILA 81 Studia Linguistica* 5, pp.71-85.
- Cohen, A. D. (1980): *Testing Language Ability in the classroom*, Massachussets: Hewbury House Pub.
- Cole, P. y Morgan, J. (eds.) (1975): *Syntax and semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press.
- Coll, C. (1987): *Psicología y curriculum*, Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Derek E., (eds.) (1996): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional*, Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, pp. 53-73.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1995): “La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumno”, C. Coll y E. Derek (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional*, Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, pp. 53-73.

- Comunidade intermunicipal do Tâmega e Sousa y Comissão de coordenação e desenvolvimento regional do norte (2010): *Pacto territorial para a empregabilidade do Tâmega e Sousa: diagnóstico, estratégia e acção* [En línea] disponible en <http://www.ccr-norte.pt/regnorte/pactotamega.pt.pdf> [Fecha de consulta: 27 de enero de 2011].
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes [En línea] disponible en <http://www.cvc.cervantes.es> [Fecha de consulta: 8 de abril de 2010].
- Conselho local de Acção social da Sertã (2006): *Diagnóstico Social do Conselho da Sertã*, Sertã: Conselho local de Acção social da Sertã.
- Conselho Local de Acção Social de Oliveira de Azeméis (2009): *Diagnóstico Social de Oliveira de Azeméis*, Oliveira de Azeméis: Rede Social de Oliveira de Azeméis.
- Conselho Local de Acção Social de Viseu (2009): *Diagnóstico social del consejo de Viseu*, Viseu: Rede Social de Viseu.
- Corder, S. P. (1967): “The Significance of Learners Errors”, B. Wallace Robinett y J. Schacher (eds.), *Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, Michigan: University of Michigan Press, pp. 163-71.
- Corder, S. P. (1992): *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México: Limusa.
- Cortés Rodríguez, L. y Camacho Adarve, M. (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*, Madrid: Arco/Libros.
- Cortés Rodríguez, L., Bañón Hernández, A., Espejo Muriel, M. y Muñío Valverde, J. L. (coords.) (2007): *Discurso y oralidad. Homenaje al profesor José de Bustos Tovar*, Vol. I, Madrid: Arco/Libros.
- Cortés, L. (ed.) (1995): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería.
- Cros Alavedra, A. (1990): *Aspectes del discurs acadèmic oral: estratègies comunicatives de la primera classe d'un curs*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cros Alavedra, A. (2003): *Convencer en classe: argumentación y discurso docente*, Barcelona: Ariel.

- Cruz Moya, O. y Ojeda Álvarez, D. (2005): “Entiendo el libro pero no entiendo al maestro. Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor”, *ASELE*, pp. 222-228.
- Chafe, W. L. (1979): “The flow of thought and the flow of language”, T. Givon (ed.), *Syntax and Semantics*, 12, New York: Academic Press, pp. 159-181.
- Chaudron, C. (1983): “Foreigner talk in the classroom: an aid to learning?”, H. W. Seliger y M. H. Long (eds.), *Classroom-Oriented research in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 127-143.
- Chaudron, C. (1988): *Second language classroom: research in on teaching and learning*, Cambridge: University Press.
- Chaudron, C. (2000): “Métodos actuales de investigación en el aula de segunda lenguas”, C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, pp. 127-162.
- Davis, F. (1998): *La comunicación no verbal*, Madrid: Alianza editorial.
- Day, R. (ed.) (1986): “*Talking to learn*”: *conversation in second language acquisition*, Rowley Mass: Newbury House.
- Descartes, R. (1946): *Discours de la méthode suivi des méditations métaphysiques*, Paris: Ernest Flammarion.
- Drew, P. y Hweritage, J. (1992): *Talk at work: interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1976): “You can’t learn without goofing. An analysis of children’s second language errors”, J. C. Richards (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, London and New York: Longman, pp. 95-123.
- Dunkin, M. J. y Biddle, B. J. (1974): *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dusková, L. (1969): “On sources of errors in foreign language learning”, *IRAL*, 7, pp. 11-36.
- EAGLES (1996): *Spoken Language Working Group (EAGLES)* [En línea] disponible en <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/home.htm>. [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona: Paidós.

- Ekman, P. y Wallace V. (1969): "The repertoire of non verbal behavior: categories, origins, usage and coding", *Semiotica* 1, pp. 49-97.
- Ekman, P. y Wallace V. (2003): *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*, Cambridge: Malor Books.
- Ellis, R. (1984): *Classroom second language development*, Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Encina Alonso, A. (2002): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa.
- Escandell Vidal, M. V. (2004): "Aportaciones de la pragmática", I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 179-197.
- Escola Dr. Jaime Magalhães Lima (2009): *Projecto educativo (2009-2013)*, Aveiro: Escola Dr. Jaime Magalhães Lima. [En línea] disponible en <http://esjml.prof2000.pt/>  
[Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].
- Escola Secundária Alves Martins (2009): *Projecto educativo (2009-2010)*, Viseu: Escola Secundária Alves Martins. [En línea] disponible en <http://www.esamviseu.org/>  
[Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].
- Escola Secundária Soares Basto (2006): *Projecto educativo (2006-2009)*, Oliveira de Azeméis: Escola Secundária Soares Basto. [En línea] disponible en <http://www.soaresbasto.pt/> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].
- Fairclough, N. (1995): *Media Discourse*, London: Edward Arnold.
- Fanselow, J. (1977): "Beyond Rashomon-conceptualizing and describing the teaching act", *TESOL Quarterly*, 11, pp. 17-39.
- Fast, J. (1984): *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona: Kairos.
- Felix, S. (1981): "The effect of formal instruction on second language acquisition", *Language Learning*, 31, pp. 87-112.
- Ferguson, C. (1975): "Towards a characterization of English foreigner talk", *Anthropological Linguistics*, 17, pp. 1-14.

- Ferguson, C. y De Bosse, C. (1976): "Simplified registers, broken languages and pidginization", A. Valdman (ed.), *Pidgin and creole*, Bloomington: Indiana University Press.
- Fernández López, S. (2002): *Programa de español. Nível de continuação*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernández López, S. (2003): *Propuesta curricular y marco común de referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte, Embajada de España en Lisboa y Edinumen.
- Flanders, N. A. (1960): *Interaction analysis in the classroom: a manual for observes*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Flanders, N. A. (1970): *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: Adison-Wesley.
- Flowerdew, J. (2000): *Academic discourse*, London: Longman.
- Fonseca Mora, C y Cuenca Villarín, M. H. (2000): "Adaptación del discurso del profesor de L2 a la competencia transactional del alumno de nivel elemental", *ELIA*, 2000, pp. 69-80.
- Forgas Berdet, E. y Herrera Rodrigo, M. (2001): "La comunicación no verbal", Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp. 271-299.
- Fraser, B., Rintell, E. y Walters, J. (1980): "An approach to conducting research on the acquisition of pragmatic competence in a second language", D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse analysis in second language research*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp.75-81.
- Freed, B. (1978): "Foreigner talk: a study of speech adjustments made by native speakers of English in conversation with non-native speakers", Tesis de Ph. D., University of Pennsylvania.
- Fries, Ch. (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*, Michigan: University of Michigan Press.
- Fuentes Rodríguez, C. (2000): *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*, Madrid: Arco/libros.
- García de Diego (1951): *Lingüística general y española*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto Miguel de Cervantes.

- García Hoz, V. (dir.) (1992): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid: Rialp.
- García Sevilla, M. A. (2000): “El idioma castellano en Portugal”, Exportaciones de Castilla y León, S.A.
- Garrido Rodríguez, M. C. (2001): “¿Qué español coloquial enseñar en las clases de ELE?”, M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.): *¿qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI congreso internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 365-373.
- Gass, S. (1982): “From theory to practice”, M. Hines, y M. Rutherford (eds.), *On TESOL*, 81, Washington, D.C.: TESOL, pp. 129-139.
- Georgíeva Níkleva, D. (2008): “La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas”, *Didáctica. Lengua y literatura*, Vol. 20, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Givon, T. (ed.) (1979): *Syntax and Semantics, Vol.12: discourse and Syntax*, New York: Academic Press.
- Gladwin, T. y Sturtevant, W. C. (eds.) (1962): *Anthropology and human behavior*, Washington: Anthropological Society of Washington.
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*, Oxford: Basil Blackwell.
- Gómez Guinovart, J., Lorenzo Suárez, A., Pérez Guerra, J. y Álvarez Lugrís, A. (eds.) (1999): *Panorama de la investigación en lingüística informatica*, RESLA, Volumen monográfico.
- González Argüello, M. V. (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gordo López, A. y Linaza, J. (eds.) (1996): *Psicologías, discursos y poder*, Madrid: Visor.
- Grau i Tarruell, M. y Vilà i Santasusana, M. (2005): “La competencia prosódica y la comunicación no verbal”, M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias*, Barcelona: Graó, pp. 77-88.
- Green, J. (1983): “Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching learning-processes”, *Educational Psychologist*, 18, pp. 180-199.



- Gregolin, M. R., Cruvinel, M. F. y Gama, M. (eds.) (2001): *Análise do discurso: entornos do sentido*, São Paulo: Cultura acadêmica.
- Greimas, A. (1966: *Semántica estructural*, París: Larousse.
- Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 41-58.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/libros.
- Guespin, L. (1984): "L'analyse du discours politique en France, Acquis et tendances", C. Kerbrat-Orecchioni y M. Moullaud (eds.), *Le discours politique*, Lyon: Universitaires de Lyon, pp.131-160.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (eds) (1972): *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2004): "La subcompetencia pragmática", I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 533-551.
- Halté, J. F. (1988): «Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs», *Pratiques*, 58, pp. 3-10.
- Hall, J. y Verplatse, L. (eds.) (2000): *The Development of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, E. T. (1959): *The silent language*, New York: Doubleday y Co.
- Hall, E. T. (1989): *La dimension oculta*, Madrid: Siglo Veintiuno.
- Halliday y Hasan (1976): *Cohesion in English*, Longman: London.
- Halliday, M. A. K. (1978): *Language as social semiotic*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1992): *Spoken and written language*, Oxford: University Press.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Harley, B., Cummins, J. y Swain, M. (1987): *The development of bilingual proficiency: final report, Vol. II: Classroom treatment*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

- Hatch, E. (1984): "Theoretical review of discourse and interlanguage", A. Davies, C. Cramer y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*, Edinburgh: University Press, pp. 190-203.
- Henzl, V. (1973): "Linguistic register of foreign language teachers: a sociolinguistic register analysis", *IV Congreso Internacional AILA*, Stuttgart.
- Herrera Rodrigo, M. (1999): "Análisis de los elementos no verbales en el discurso académico oral y de su relevancia en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *ASELE*, pp. 919-926.
- Howarth D. et al. (eds.) (2000): *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*, Manchester and New York: Manchester University Press.
- Hymes, D. (1962): "The ethnography of Speaking", T. Gladwin y W. C. Sturtevant (eds.), *Anthropology and human behavior*, Washington: Anthropological Society of Washington, pp.13-53.
- Hymes, D. (1972): "Models for the interaction of language and social life", J. Gumperz y Hymes, D. (eds), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
- Inspecção Geral da Educação (2010): *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de escolas José Saraiva*, Lisboa: Ministerio da Educação. [En línea] disponible en <http://www.ige.min-edu.pt/> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].
- Inspecção Geral da Educação (2010): *Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de escolas de Soure*, Lisboa: Ministerio da Educação. [En línea] disponible en <http://www.ige.min-edu.pt/> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].
- Inspecção Geral da Educação (2010): *Avaliação externa das escolas. Relatório. Escola Secundária Campos de Melo*, Lisboa: Ministerio da Educação. [En línea] disponible en <http://www.ige.min-edu.pt/> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].
- Inspecção Geral da Educação (2010): *Avaliação externa das escolas. Relatório. Escola Secundária Alves Martins*, Lisboa: Ministerio da Educação. [En línea] disponible en <http://www.ige.min-edu.pt/> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].

- Jakobson, R. (1981): *Lingüística y poética. Ensayos de Lingüística General*, Barcelona: Seix Barral.
- Johnstone, B. (2002): *Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Karam, T. (2005): “Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso”, *Global Media Journal*, Vol. 2, Nº. 3. [En línea] disponible en <http://www.dialnet.unirioja.es> [Fecha de consulta: 5 de abril de 2009].
- Kasper, G. (1984): “Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse”, *Language Learning*, 34, pp. 1-20.
- Kendom, A. (2000): “Language and gesture. Unity or duality?”, D. McNeill (ed.), *Language and gesture*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, M. L. (1992): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós.
- Krashen, S. (1977): “Some issues relating to the Monitor Model”, H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.), *On TESOL '77*, Washington, D.C.: TESOL, pp.144-158.
- Krashen, S., Scarcella R. y Long H. (eds.) (1982): *Child-adult difference in second language acquisition*, Rowley Mass: Newbury House.
- Kumpf, L. (1983): “A case study of temporal reference in interlanguage”, C. Campbell, V. Flashner, T. Hudson y J. Lubin (eds.), *Proceeding of the Los Angeles Second Language Research Forum*, vol. II, Los Angeles: Department of English, University of California at Los Angeles, pp. 179-192.
- Küttner de Magalhães, A. (2007): “Do outro lado da fronteira”, *Expresso Digital*, 20 de mayo del 2007, [En línea] disponible en <http://www.expressoemprego.pt>. [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2011].
- Lado, R. (1973): *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, Madrid: Alcalá.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Lakoff, R. (1973): “The logic of politeness; or Mindig your P’s and Q’s”, *Papers from ninth regional meeting*, Chicago: Chicago linguistic society, pp. 292-305.
- Landsheere, G. (1977): *La formación de los enseñantes de mañana*, Madrid: Carcea.
- Larsen-Freeman, D. (ed.) (1980): *Discourse analysis in second language research*, Rowley Mass.: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. y Long, H. M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

- Lavbov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leech, G. N. (1983): *Principles of pragmatics*, Londres: Longman.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of language*, Oxford: Oxford University Press.
- Lewandowski, T. (1986): *Diccionario de lingüística*, Madrid: Cátedra.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1993): *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1977): "Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions", H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.), *On TESOL '77*, Washington D.C.: TESOL, pp. 278-294.
- Long, M. (1981). "Input, interaction and second language acquisition", H. Winitz (Ed.). *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp.259-278.
- Long, M. (1983). "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom", *On TESOL '82*. Washington, D. C.: TESOL, pp. 207.225.
- Long, M. H. y Sato. C. J. (1983): "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's questions", H. Seliger y M. Long (eds.), *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 268-285.
- López Ferro, C. (2002): "Aproximación al análisis de los discursos profesionales", *Signos*, 35, pp.195-215.
- López Morales, H. (1994): *Metodología de investigación lingüística*, Salamanca: Colegio de España.
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1997): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra.
- Luckmann, T. (1992): "On the communicative adjustment of perspectives, dialogue and communicative genres", A. H. Wald (ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*, London: Scandinavian University Press, pp. 219-234.
- Lundgren, V. P. (1972): *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory of teaching*, Stockholm: Almqvist and Wiksell.

- Lundgren, V. P. (1977): *Model analysis of pedagogical processes*, Stockholm: CEK/Gleerup.
- Lynch, B. (1983): “A discourse-functional analysis of interlanguage”, C. Campbell, V. Flashner, T. Hudson y J. Lubin (eds.), *Proceeding of the Los Angeles Second Language Research, Forum*, vol. II, Los Angeles: Department of English, University of California at Los Angeles, pp. 179-192.
- Llamas Saíz, C. (2005): “Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar peculiaridades en el aula de ELE”, *ASELE, Actas XVI*, pp. 402-11.
- Lliserri, J. (1999): “Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales”, J. Gómez Guinovart, A. Lorenzo Suárez, J. Pérez Guerra, A. Álvarez Lugrís (eds.), *Panorama de la investigación en lingüística informántica*, RESLA, Volumen monográfico, pp. 53-82.
- Llobera, M. (1999): “Ideaciones de profesores y actuación en el aula”, M<sup>a</sup>. S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería, pp. 107-125.
- Llobera, M. y Cerdán, L. (1997): “Actuación de los profesores en el aula: desarrollo de un modelo semiótico de transcripción”, *RAESLA*, 12, pp. 115-139.
- Madrid, D. (1999): “Modelos para investigar en el aula de LE”, M<sup>a</sup>. S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería, pp. 126-181.
- Marcuschi, L. A. (2002): *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2008), *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, São Paulo: Parábola.
- Martín de la Fuente, S. (2006): “Oralidad, escritura y exoneración de la imprenta”, *paperback*, 3. [En línea] disponible en <http://www.artediez.com/paperback/articulos/martin/oralidad.pdf> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Martín Martín, J. M. (2004): “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”, Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 261-286.

- Martín Peris (1998): “El profesor de lenguas: papel y funciones”, A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori, pp.87-100
- Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (eds.) (2001): *¿qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI congreso internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2004): “La calidad del discurso educativo: análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional”, *Revista complutense de educación*, Vol.15, 1, pp. 167-187.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2007): “Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/2, pp.1-11.
- Mattos Guimarães, A. M., Rachel Machado, A. y Coutinho A. (orgs.) (2008): *O interacionismo sociodiscursivo*, Campinas: Mercado de Letras.
- Mayor Sánchez, J. (2004): “Aportaciones de la psicolingüística”, I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 43-68.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McCormick, D. E. y Donato, R. (2000): “Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom”, J. Hall y L. Verplatse (eds.), *The Development of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McHoul, A. (1978): “The organization of turns at formal talks in the classrooms”, *Language in society*, 7, pp. 183-213.
- McNeill, D. (1985): “So you think gestures are nonverbal?”, *Psychological Review*, 92, pp. 350-371.
- McNeill, D. (ed.) (2000): *Language and gesture*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McTears, M. (1975): “Structure and categories of foreign language teaching sequences”, R. Allwright (ed.), *Working papers: Language teaching classroom research*, Essex: University of Essex. Department of Language and Linguistics.

- Meersohn, C. (2005): “Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso”, *Revista electrónica de epistemología de Ciencias Sociales*, 24. [En línea] disponible en <http://www.dialnet.unirioja.es> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Mehan, H. (1979): *Learning lessons*, Cambridge: Harvard University Press.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori.
- Ministério da Educação (1997): *Programa de língua estrangeira- Espanhol – 3º ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Molero de Cabeza, L. y Cabeza J. (2004): “Secuencias y organización discursiva en textos del sistema educativo venezolano”, *Boletín de Lingüística*, Vol.21 / Ene.-Jun., pp.27-47.
- Monsonyi, E. (1990): “La oralidad”, *Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y El Caribe*, 2, pp. 5- 19.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (ed.) (2000a), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto*, Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2000b): “Aspectos sociales de la adquisición de lenguas”, F. Moreno Fernández (ed.), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto*, Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2004): “El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE”, I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 287-304.
- Moreno Fernández, F. (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Muñoz, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel.
- Musumeci, D. (1996): “Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication across-purposes?”, *Applied Linguistics* 17, pp. 286, 325.
- NERC (1996): *Network of European Reference Corpora (NERC)* [En línea] disponible en <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/home.htm>. [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].
- Nieto García, J. M. (1995): *Introducción al análisis del discurso hablado*, Granada: Universidad de Granada.

- Nunan, D. (2002): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996): “El aula como espacio cultural y discursivo”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14-21.
- Nussbaum, L. y Bernaus, M. (eds.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis.
- Ochs, E. (1979): “Planned and unplanned discourse”, T. Givon (ed.), *Syntax and Semantics, Vol. 12: discourse and Syntax*, New York: Academic Press.
- Ong, W. J. (2004): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México: Fondo de cultura económico.
- Oomen, U. (1972): “Systemtheorie der texte”, *Folia Linguistica*, 5, pp.1-2.
- Ortega Olivares, J. (2001a): “La lección magistral”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp. 15-42.
- Ortega Olivares, J. (2001b): “Estrategias discursivas: el contraste”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp.85-107.
- Ortega Olivares, J. (2001c): “Estrategias discursivas: la argumentación”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp.108-140.
- Ortega Olivares, J. (2001d): “Estrategias discursivas: el ejemplo”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp.141-171.
- Ortega Olivares, J. y Labarta Postigo, M. (2001a): “Estrategias discursivas: la reiteración”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp.57-85.
- Ortega Olivares, J. y Labarta Postigo, M. (2001b): “Estrategias discursivas: la aclaración”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp.172-197.



- Ortega Olivares, J. y Labarta Postigo, M. (2001c): “Estrategias discursivas: el resumen”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp.198-243.
- Ortega Ruíz, A. y Torres Gonzales, S. (1994): “Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lenguas extranjera”, *ASELE*, Actas IV, pp. 301-312
- Ortega, L. (2001): “Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación”, S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo 1 de Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 179-212.
- Otaola Olano, C. (1989): “El análisis del discurso. Introducción teórica”, *Revista de Filología*, 5, pp. 81-98.
- Otero Alvarado, M. T. (2009): *Protocolo y organización de eventos*, Barcelona: UOC.
- Oyanedel, M. (2007): “Discurso de incorporación a la Academia Chilena de la Lengua”, *Onomázein*, 15, pp. 183-191.
- Parker, I. (1999): *Critical Textwork. An Introduction to Varieties of Discourse and Analysis*, Buckingham: Open University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2003): “El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas”, *RESLA*, 16, pp. 251-271.
- Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (eds.) (2001): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo 1 de Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, Alicante: Universidad de Alicante
- Pavesi, M. (1984): “The acquisition of relative clauses in a formal and informal setting: further evidence in support of the nakedness hypothesis”, D. Singleton, y D. Little (eds.), *Language learning in formal and informal contexts*, Dublin: IRAAL, pp. 151-163.
- Payrató, Ll. (1993): “A pragmatic view on autonomous gestures: A first repertory of Catalan emblems”, *Journal of Pragmatics*, 20, pp. 193-216.

- Payrató, Ll. (1995): “Transcripción del discurso coloquial”, L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, pp. 45-70.
- Payrató, Ll. (1997): *De professió, lingüista*, Empúries: Barcelona.
- Payrató, Ll. (1998a): *Oralmente. Estudis de variació funcional*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Monserrat.
- Payrató, Ll. (1998b): “Variació funcional, llengua oral i registres”, L. Payrató, *Oralmente. Estudis de variació funcional*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Monserrat.
- Payrató, Ll. (2004): “Lingüística i comunicació no verbal: breus apunts introductoris”, Ll. Payrató, N. Alturo y M. Payà (eds.), *Les fronteres del llenguatge. Lingüística i comunicació no verbal*, Barcelona: PPC.
- Payrató, Ll. (2003): *Pragmàtica, discurs i llengua oral. Introducció a l'anàlisi funcional de textos*, Barcelona: UOC.
- Payrató, Ll., Alturo, N. y Payà, M. (eds.) (2004): *Les fronteres del llenguatge. Lingüística i comunicació no verbal*, Barcelona: PPC.
- Pease, A. y Pease B. (2006): *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona: Amat.
- Pedro Hespanha et al. (2001): *Horizontes Sociais - Observatório permanente de Desenvolvimento Social*, Aveiro: Universidade de Aveiro. [En línea] disponible en <http://portal.ua.pt/bibliotecad/default1.asp?OP2=1&Serie=0&Obra=26&H1=7&H2=2> [Fecha de consulta: 28 de enero de 2011].
- Pedro Ribeiro, E. (1982): *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar*, Lisboa: Edições Rolim.
- Penadés Martínez, I. (2003): “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Linred, Lingüística en la red*. [En línea] disponible en [http://www.linred.com/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf) [Fecha de consulta: 5 de abril de 2009].
- Pienemann, M. (1984): “Psychological constraints on the teachability of languages”, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp.186-214.
- Pilleux, M. (1994): “Análisis del discurso. La interacción en la sala de clases (La “Escuela de Birmingham”)”, *Documentos lingüísticos y literarios*, 20, pp.9-15.

- Poch Olivé, D. (2001): “Recursos fónicos en la clase magistral”, Vázquez, G. (coord.), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen, pp. 245-270.
- Poyatos, F. (1975): “Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III”, *Yelmo*, 22, pp. 14-16.
- Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Tomo 1, Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (1994b): *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Tomo 2, Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (2003), “La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación”, *Revista de investigación lingüística*, 2, Vol. VI, pp. 77-83.
- Prabhu, N. (1992): “The dynamics of the language lesson”, *TESOL Quarterly*, 26/2, pp.225-243.
- PRESEEA (2010): *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (PRESEEA) [En línea] disponible en <http://www.linguas.net/Default.aspx?alias=www.linguas.net/portalpreseea> [Fecha de consulta: 29 de enero de 2011].
- Rachel Machado, A. (2008): “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, A. M. Mattos Guimarães, A. Rachel Machado, y A. Coutinho (orgs.), *O interacionismo sociodiscursivo*, Campinas: Mercado de Letras, pp. 77-97.
- Rajadell Puiggròs, N. (2001): “Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje”, F. Sepúlveda, y N. Rajadell, (coord.), *Didáctica general para psicopedagogos*, Madrid: UNED, pp. 465-525.
- Real Academia Española (1732): *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*, Tomo III, Madrid: Imprenta de la Real Academia Española.
- Real Academia Española (1822): *Diccionario de la lengua Castellana*, Madrid: Imprenta Nacional.
- Real Academia Española (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

- Real Academia Española (2003): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Reyero, J. (2006): *Hablar para convencer*, Madrid: Pearson Educación.
- Ribeiro Pedro, E. (1982): *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, Lisboa: Rolim.
- Rico, A. et al. (2007): “Oralidad e imagen. Una experiencia de didáctica de la lengua”, L. Cortés Rodríguez, A. Bañón Hernández, M. Espejo Muriel y J. L. Muñío Valverde (coords.), *Discurso y oralidad. Homenaje al profesor José de Bustos Tovar*, Vol. I, Madrid: Arco/Libros, pp. 305-313.
- Richards, J. C. y Lockhart, Ch. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Ridchards J. C. (ed.) (1976): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, London and New York: Longman.
- Robrieux, J. J. (1993): *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, Paris: Dunod.
- Roca Pons, J. (1973): *El lenguaje*, Barcelona: Teide.
- Rodrigues, E. (2001): “Língua e corporalidade: discurso, corpo e a construção de sentidos no mundo social”, M. R. Gregolin, M. F. Cruvinel y M. Gama (eds.): *Análise do discurso: entornos do sentido*, São Paulo: Cultura acadêmica.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1985): *Curriculum, Acto Didáctico y Teoría del Texto*, Madrid: Anaya.
- Rose, K. R. y Kasper, G. (2001): *Pragmatis in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Ruano Arriagada, M. T. (2004): “La comunicación no verbal del profesor en las clases colectivas”, [En línea] disponible en [http://www.exresiva.org/AFYEC/Articulos/X004\\_comunicacion\\_no\\_verbal\\_clase\\_collectiva.pdf](http://www.exresiva.org/AFYEC/Articulos/X004_comunicacion_no_verbal_clase_collectiva.pdf) [Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2010].
- Salaberri Ramiro, M<sup>a</sup>. S. (1997): *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*, Tesis Doctoral, Almería: Universidad de Almería, Departamento de Filología Inglesa.
- Salaberri Ramiro, M<sup>a</sup>. S. (ed.) (1999a): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería.

- Salaberri Ramiro, M<sup>a</sup>. S. (1999b): “Rasgos del discurso del profesor en el aula como mediador en la realización de tareas de aprendizaje”, M<sup>a</sup>. S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería, pp. 182-246.
- Sánchez Pérez, A. (2004): *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, Madrid: Sgel.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. y Sánchez Lobato, J. (coords.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel.
- Sanz Pinyol, G. (2005): *Comunicació efectiva a l'aula: tècniques d'expressió oral per a docents*, Barcelona: Graó.
- Saussure, F. (1967): *Cours de linguistique générale*, Paris: Wiesbaden.
- Saussure, F. (1993): *Curso de lingüística general*, Madrid: Alianza.
- Scarcella, R. (1984): “Cohesion in the writing development of native and non-native English speakers”, Tesis de Ph.D., California: University of Southern.
- Scarcella, R. e Higa, C. (1982): “Input an age difference in second language acquisition”, S. Krashen, R. Scarcella y H. Long (eds.), *Child-adult difference in second language acquisition*, Rowley Mass: Newbury House, pp. 175-201.
- Schiffrin, D. (1994): *Approaches to discourse*, Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Schinke-Llano, L. (1983): “Foreigner talk in content classroom”, H. Selinger y M. Long (eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 146-164.
- Schmidt, R. y Frota, S. (1986): “Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese”, R. Day (ed.), *Talking to learn”: conversation in second language acquisition*, Rowley Mass: Newbury House, pp. 237 - 326.
- Schmidt, S. (1971): *Ästhetizität. Philosophische Beiträge zu einer Theorie der Ästhetischen*. München: Bayerisches Schulbuch Verlag.
- Searle, J. (1969): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Selinger, H. y Long, M. (eds.) (1983): *Classroom-oriented research in second language acquisition*, Rowley: Newbury House.
- Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (cood.), *Didáctica general para psicopedagogos*, Madrid: UNED.
- Shannon, C. E. y Weaver, V. (1949): *The mathematical theory of communication*, Urbana: The University of Illinois Press.
- Sigurd, B. y Svartvik, J. (eds.) (1981): "Proceeding of AILA 81", *Studia Linguistica* 5.
- Sinclair, J. M. C. y Coulthard, R. M. (1978): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Singleton, D. y Little, D. (eds.) (1984): *Language learning in formal and informal contexts*, Dublin: IRAAL.
- Soage, A. (2006): "La Teoría del Discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico", *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 25, pp.45-61. [En línea] disponible en <http://www.ucm.es> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Spada, N. (1986): "The interaction between types of content and type of instruction: some effects on the L2 proficiency of adult learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 181-199.
- Spang, K. (1999): *Hablando se entiende la gente. Introducción a la comunicación verbal*, Madrid: Iberoamericana.
- Stern, H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1980): *Language and Literacy: the Sociolinguistics of Reading and Writing*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Stubbs, M. (1987): *Análisis Del Discurso*, Madrid: Alianza Editorial.
- Stubbs, M. (1996): *Text and corpus analysis: computer assisted of Language and culture*, Oxford: Blackwell.
- Suso López, J. y Fernández Fraile, M. E. (2001): *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (educación primaria, eso y bachillerato)*, Granada: Comares.
- Tarone, E. (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report", H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.), *On TESOL '77*, Washington. D.C.: TESOL, pp. 194-203.

- Thomas, J. (1983): "Cross-cultural pragmatic failure", *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112.
- Titone, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica. Teoría y modelos de análisis*, Madrid: Narcea.
- Tomlin, R. (1984): "The treatment of foreground-background information in the on-line descriptive discourse language learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 115-142.
- Trincão Machado, J. F.: (2007): *Caracterização Sócio-Económica do Distrito de Viseu*, Viseu: Núcleo distrital de Viseu.
- Tusón Valls, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, Gijón: centro de profesores de Gijón, pp. 50-59.
- Tusón Valls, A. (2002): *Anàlisi de la conversa*, Barcelona: Empúries.
- Ubaitua, J. (1997): "Ratones en la biblioteca digital", en I Jornadas sobre Informática y Sociedad: Retos para el nuevo milenio. [En línea] disponible en <http://www.servinf.deusto.es/abaitua/konzeptu/ratones.htm#tecnocog> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Valdman, A. (ed.) (1976): *Pidgin and creole*, Bloomington: Indiana University Press.
- van Dijk, T. (1977): "Context and Cognition. Knowledge frames and speech act comprehension", *Journal of Pragmatics* 1, pp. 211-232.
- van Dijk, T. (1988a): "The Development of Discourse Analysis", L. Erlbaum, *News as Discourse*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- van Dijk, T. (1988b): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. (comp.) (2000a): *El discurso como interacción social*, Madrid: Gedisa.
- van Dijk, T. (2000b): "El discurso como interacción en la sociedad", T. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Madrid: Gedisa, pp. 19-66.
- van Dijk, T. (comp.) (2008a): *El discurso como estructura y proceso*, Madrid: Gedisa.
- van Dijk, T. (2008b): "El estudio del discurso", T. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*, Madrid: Gedisa, pp. 21-65.
- van Lier, L. (1984): "Analyzing interaction in second language classrooms", *ELT Journal*, 38 (3), pp.160-169.
- van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner*, New York: Longman.

- van Lier, L. (1991): "Inside the classroom: learning processes and teaching procedures", *Learning*, 2/1, pp.29-68.
- Varadi. T. (1973): "Strategies of target language learner communication: message adjustment", *International Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 59-72.
- Vázquez, G. (coord.) (2001): *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2006): "Un análisis del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea", Escofet, A., de Jonge, B., van Hooft, A., Jauregi, K., Robisco, J. y Ruiz, M. (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de español para fines específicos (CIEFE)*, Utrecht: Secretaria Generala Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. [En línea] disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0013.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf) [Fecha de consulta: 24 de mayo de 2010].
- Vigara, A. (1995): "Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial", *Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, pp. 175-208.
- Vilà i Santasusana, M. (Coord.) (2005a): *El discurso oral formal Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó.
- Vilà i Santasusana, M. (2005b): "El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas", M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó, pp. 37-56.
- Vilà i Santasusana, M. y Castellà Lindon, J. M. (2005): "La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas", M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias*, Barcelona: Graó, pp. 25-36.
- Vilar, J. (1999): "La oralidad entre otras formas de comunicación", *Razón y Palabra*, 15. [En línea] disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n15/oralidad15.html> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Vilarnovo, A. (1990): "Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa?", *E.L.U.A.*, pp.229-239
- Villalba Martínez, F. (2005): "El discurso expositivo del profesor en contextos escolares", *Forma*, 10, pp. 33-75



- Wald, A. H. (ed.) (1992): *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*, London: Scandinavian University Press.
- Wallace Robinett, B. y Schachter, J. (eds.) (1983): *Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*, Michigan: University of Michigan Press.
- Watzlawick, P. et al. (1972): *Une logique de la communication*, Paris: Seuil.
- Weinreich, U. (1974): *Lenguas en contacto*, Caracas: Universidad de Venezuela.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996): “El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos”, A. Gordo López y J. Linaza (eds.), *Psicologías, discursos y poder*, Madrid: Visor, pp. 63-78.
- Whitney, W. D. (1875): “La vida del lenguaje”, *Revista europea*, tomo V, 80, Madrid, pp. 380-387. [En línea] disponible en <http://www.filosofia.org/rev/reu/1875/n080p380.htm> [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010].
- Williams M., Burden R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1988): *Investigaciones Filosóficas*, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM: México.
- Wode H. (1981): “Language-inquisitional universals: a unified view of language acquisition”, H. Winitz (ed.), *Native Language and foreign language acquisition, Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp 218-234.
- Wolfson, N. y Judd, E. (eds.) (1983): *Sociolinguistics and second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Zellig Harris, S. (1952): “Discourse analysis”, *Language*, Vol. 28, No. 1, pp. 1-30.



## **PÁGINAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS**

### *123RF Fotos de Archivo libres de derechos*

Fecha de consulta: 19 de enero de 2010

<http://es.123rf.com/>

### *Agrupamento de escolas da Sertã*

Fecha de consulta: 28 de enero de 2011

<http://aes-m.ccems.pt/>

### *Alipso.com*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

<http://alipso.com/>

### *Artediez.com*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

<http://www.artediez.com>

### *Associação nacional de municípios portugueses*

Fecha de consulta: 22 de enero de 2011

<http://www.anmp.pt>

### *Biblioteca virtual da Universidade de Aveiro*

Fecha de consulta: 28 de enero de 2011

<http://portal.ua.pt/bibliotecad/>

### *Câmara municipal de Aveiro*

Fecha de consulta: 28 de enero de 2011

<http://www.cm-aveiro.pt>

### *Câmara municipal da Covilhã*

Fecha de consulta: 22 de enero de 2011

<http://www.cm-covilha.pt>

### *Câmara municipal de Leiria*

Fecha de consulta: 22 de enero de 2011

<http://www.cm-leiria.pt>

### *Câmara municipal de Pombal*

Fecha de consulta: 22 de enero de 2011

<http://www.cm-pombal.pt>

*Câmara municipal de Soure*

Fecha de consulta: 22 de enero de 2011

<http://www.cm-soure.pt>

*Caracterização económica da Covilhã*

Fecha de consulta: 23 de enero de 2011

<http://www.cm-covilha.pt/>

*Centromujer*

Fecha de consulta: 19 de enero de 2010

<http://www.centromujer.es/>

*Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal*

Fecha de consulta: 19 de enero de 2010

<http://www.educacion.gob.es/portugal>

*Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro (CCDRC)*

Fecha de consulta: 27 de enero de 2011.

<https://www.ccdrc.pt/>

*Dialnet*

Fecha de consulta: 5 de abril de 2009

<http://dialnet.unirioja.es/>

*Escola Secundária Alves Martins de Viseu*

Fecha de consulta: 28 de enero de 2011

<http://www.esamviseu.org/>

*Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima*

Fecha de consulta: 28 de enero de 2011

<http://esjml.prof2000.pt/>

*Escola Secundária Soares Basto*

Fecha de consulta: 28 de enero de 2011

<http://www.soaresbasto.pt/>

*Estudios de Lingüística del Español*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

<http://elies.rediris.es/>

*Exresiva.org*

Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2010

<http://www.exresiva.org/>

*Expresso Digital*

Fecha de consulta: 13 de mayo de 2011

<http://www.expressoemprego.pt>.

*Forges, Blog de Filología Clásica*

Fecha de consulta: 10 de julio de 2009

<http://filologiaclasica.blogspot.com/>

*Futbolsalaragon.com*

Fecha de consulta: 19 de enero de 2010

<http://www.futbolsalaragon.com/>

*Gabinete de Estadística e Planeamento da Educação:*

Fecha de consulta: 13 de mayo de 2011

<http://www.gepe.minedu.pt/>

*Grup de Fonètica. Departament de Filologia Espanyola. Universitat Autònoma de Barcelona.*

Fecha de consulta: 29 de enero de 2011

<http://liceu.uab.es/>

*Infopédia. Enciclopédia e dicionários Porto Editora*

Fecha de consulta: 24 de enero de 2011

[http://www.infopedia.pt/\\$serta,2](http://www.infopedia.pt/$serta,2)

*Inspecção geral da educação*

Fecha de consulta: 29 de enero de 2011

<http://www.ige.min-edu.pt>

*Institut Universitari de Lingüística Aplicada*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

<http://www.iula.upf.edu/>

*Instituto Cervantes*

Fecha de consulta: 8 de abril de 2010

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

*Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli"*

Fecha de consulta: 29 de enero de 2011

[www.ilc.cnr.it/indexnoflash.html](http://www.ilc.cnr.it/indexnoflash.html)

*La conjura de los necios*

Fecha de consulta: 19 de enero de 2010

<http://laconjura-delosnecios.blogspot.pt/>

*Linguas.net*

Fecha de consulta: 29 de enero de 2011

<http://www.linguas.net/>

*Linred*

Fecha de consulta: 5 de abril de 2009

<http://www.linred.com/>

*MarcoELE. Revista didáctica español como lengua extranjera*

Fecha de consulta: 23 de febrero de 2012

<http://marcoele.com/>

*Microsoft*

Fecha de consulta: 19 de enero de 2010

<http://windows.microsoft.com/>

*Ministerio de Educación, Cultura y Ceporte*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

<http://www.educacion.es/>

*MSN messenger*

Página consulta el 19 de enero de 2010

<http://messenger.msn.com/>

*Novas Oportunidades*

Fecha de consulta: 29 de enero de 2011

<http://www.novasoportunidades.gov.pt/>

*Parlamento Europeo*

Fecha de consulta: 26 de enero de 2011

<http://www.europarl.europa.eu/>

*Proyecto Filosofía en español*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

<http://www.filosofia.org>

*Razón y Palabra*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

<http://www.razonypalabra.org.mx/>

*Síntesis de la legislación de la UE*

Fecha de consulta: 22 de enero de 2011

<http://europa.eu/>

*Spiderpic*

Fecha de consulta: 19 de enero de 2010

<http://pt.spiderpic.com/>

*Universidad Complutense de Madrid*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

[www.ucm.es/](http://www.ucm.es/)

*Universidad de Deusto*

Fecha de consulta: 21 de marzo de 2010

<http://www.deusto.es/>

*Universidad de Murcia*

Fecha de consulta: 24 de noviembre de 2011

<http://www.um.es/>

*Universidade de Aveiro.*

Fecha de consulta: 28 de enero de 2011

<http://www.ua.pt/>





## ANEXOS

### ANEXO 1: El contexto en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras

#### 1. El entorno de aula

1. Espacio físico
2. Actividades
3. Materiales
4. Corrección
5. Evaluación

#### 1. EL ENTORNO DE AULA

#### ESPACIO FÍSICO, ACTIVIDADES, MATERIALES, CORRECCIÓN

#### ESPACIO FÍSICO

MOBILIARIO	PAREDES	LA PIZARRA	MATERIAL AUDIOVISUAL	DECORACIÓN	VENTILACIÓN RUIDO/LUZ
↻USO	↻USO	↻USO	↻USO	↻USO	
↻DISPOSICIÓN		↻DISPOSICIÓN	↻DISPOSICIÓN	↻DISPOSICIÓN	

OBSERVACIONES:

## ACTIVIDADES

**DURACIÓN DE LA CLASE:**

**Nº DE ACTIVIDADES POR CLASE:**

TIPOS DE ACTIVIDAD	OBJETIVO		NATURALEZA DE LA ACTIVIDAD	
	LINGÜÍSTICO	COMUNICATIVO	INTERACTIVA	NO INTERACTIVA
⇒ ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN				
⇒ ACTIVIDADES DE PRÁCTICA				
⇒ ACTIVIDADES DE MEMORIZACIÓN				
⇒ ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN				
⇒ ACTIVIDADES DE APLICACIÓN				
⇒ ACTIVIDADES DE ESTRATEGIAS				
⇒ ACTIVIDADES AFECTIVAS				
⇒ ACTIVIDADES DE REACCIÓN Y RESPUESTA				
⇒ ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN				

**OBSERVACIONES:**

## ACTIVIDADES

**DURACIÓN DE LA CLASE:**

	ALTA	MEDIA	POBRE	OBSERVACIONES
ADECUACIÓN AL MÉTODO				
ADECUACIÓN A CONTENIDOS Y OBJETIVOS				
SECUENCIACIÓN				
COHERENCIA				
CLARIDAD				
DIVERSIDAD Y VARIEDAD				
CREATIVIDAD				

## MATERIALES

DURACIÓN DE LA CLASE:

Nº DE MATERIALES O INSTRUMENTOS POR CLASE:

LIBRO DE TEXTO				OTROS MATERIALES E INSTRUMENTOS				TIPO DE ACTIVIDAD	NATURALEZA		
ALTA		MEDIA POBRE		ALTA		MEDIA POBRE			COMUN. LCA		
ADECUACIÓN A CONTENIDOS Y OBJETIVOS				ADECUACIÓN A CONTENIDOS Y OBJETIVOS							
ADECUACIÓN A LA EDAD E INTERESES DEL ALUMNO				ADECUACIÓN A LA EDAD E INTERESES DEL ALUMNO							
DIVERSIDAD Y VARIEDAD				DIVERSIDAD Y VARIEDAD							
CREATIVIDAD				CREATIVIDAD							
CORRECCIÓN				CORRECCIÓN							
OBSERVACIONES:				INTERACCIÓN							
				LINGÜÍSTICO							
				OBJETIVO COMUNICATIVO							
				AMBOS							

## CORRECCIÓN

### PROFESOR /ALUMNO

		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
FRECUENCIA DE CORRECCIÓN	PROFESOR				
	ALUMNO				
		POSITIVA	NEGATIVA	NEUTRA	
ACTITUD ANTE EL ERROR	PROFESOR				
	ALUMNO				
		CONTENIDOS	DESTREZAS	OTROS	
NIVELES DE CORRECCIÓN	PROFESOR				
	ALUMNO				
ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN		PROFESOR		ALUMNO	

## EVALUACIÓN

ELEMENTOS DE EVALUACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN		
		TRIMESTRAL	SEMESTRAL	ANUAL
		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
TIPO DE EVALUACIÓN	FORMATIVA			
	SUMATIVA	CUALITATIVA		
		CUANTITATIVA		
	CONTINUA			
	FINAL			
DIAGNOSTICA				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN				

**ANEXO 2: El emisor, el receptor, el canal y el código en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras**

1. El emisor
  
2. El receptor

**1. EL EMISOR EN EL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS**

**EL PROFESOR: DATOS RELACIONADOS CON LA MATERIA Y EL PROFESOR**

NIVEL/CURSO:

EDAD:

ENFOQUE O MÉTODO DE ENSEÑANZA ADOPTADO EN CLASE						
MANUAL DE ENSEÑANZA ADOPTADO						
EL USO DE LA LENGUA		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	UTILIDAD
	LM					
	LE					
USO Y UTILIDAD DEL MANUAL						
USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	UTILIDAD
UTILIDAD DE LAS ACTIVIDADES						
LA INTERACCIÓN						
OPINIÓN SOBRE EL PLAN CURRICULAR (COHERENCIA/ADECUACIÓN)						

## EL PAPEL Y LA ACTITUD DEL PROFESOR

PAPEL	MUCHO	POCO	BASTANTE	NADA	ACTITUD	MUCHO	POCO	BASTANTE	NADA
➤ COORDINADOR					➤ POSITIVA				
➤ CONTROLADOR					➤ NEGATIVA				
➤ PLANIFICADOR					➤ NEUTRA				
➤ FACILITADOR					➤ MOTIVADORA				
➤ GUÍA/ORIENTADOR					➤ OPTIMISTA				
➤ MOTIVADOR					➤ PESIMISTA				
➤ DISTRIBUIDOR DEL PODER									
➤ MIEMBROS DE UN EQUIPO									
➤ LÍDER /PROTAGONISTA									

**OBSERVACIONES:**

MUCHO POCO BASTANTE NINGUNA					MUCHA MEDIA NADA				
➤ Capacidad de respuesta a situaciones imprevistas/problemáticas					➤ Distancia interpersonal				OBSERVACIONES:
➤ Incentivación a la participación e interacción					➤ Del clima del trabajo				
➤ Preocupación por el alumno					➤ Uso de la LM				
➤ Responsabilidad con los alumnos					➤ Uso de la LE				
➤ Responsabilidad con el desarrollo de la clase					➤ Corrección lingüística				
➤ Promoción de interés del alumno por la materia					➤ Relación con los alumnos	<i>POSITIVA</i>	<i>NEGATIVA</i>	<i>NEUTRA</i>	
➤ Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje									

DOMINIO DE CONTENIDOS					DOMINIO DE LAS DESTREZAS														
MUCHO					BASTANTE					POCO					NADA				
CONTENIDO LÉXICO					COMPRESIÓN ORAL														
CONTENIDO GRAMATICAL					EXPRESIÓN ORAL														
CONTENIDO FUNCIONAL					COMPRESIÓN ESCRITA														
CONTENIDO FONÉTICO					EXPRESIÓN ESCRITA														
CONTENIDO GRAFEMÁTICO																			
OBSERVACIONES:										OBSERVACIONES:									

## 2. EL RECEPTOR DEL DISCURSO ORAL DEL PROFESOR DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS EL ALUMNO

NIVEL/CURSO:  
EDAD:

		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
USO DE LA LENGUA	LM				
	LE				
OBSERVACIONES:					
		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO					
MOTIVACIÓN					
		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
INTERACCIÓN	Profesor-Alumno-Profesor				
	Alumno-Alumno				
TIPO DE ALUMNOS	Activo				OBSERVACIONES:
	Pasivo				
	Sociable				
	Dependiente				
	Cerrado				
	Rebelde				
ACTITUD	POSITIVA	NEGATIVA		NEUTRA	





## **ANEXO 3: El mensaje y la comunicación verbal en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras**

### **1. La estructura de la clase**

1. Preámbulo
2. Introducción
3. Desarrollo
4. Cierre

### **2. La presentación de la información**

1. Información básica
2. Información básica particular
3. Información de fondo
4. Información parentética
5. Información resaltada
6. Información conclusiva
7. Información evaluada
8. Información interactiva
9. Información secundaria

### **3. La interacción**

1. Cooperación y cortesía
2. Zona de acción docente y agrupamientos
3. Turnos y actos de habla

#### **4. Las estrategias discursivas**

1. Estrategias de explicitación del discurso
2. Las preguntas
3. La reiteración
4. El contraste
5. Argumentación
6. El ejemplo
7. La aclaración
8. El resumen / sumario

#### **5. La adecuación, la cohesión y la coherencia**

1. Edad de los alumnos
2. Formación en E/LE de los alumnos
3. Contenidos y objetivos

# 1. LA ESTRUCTURA DE LA CLASE: PREÁMBULO, INTRODUCCIÓN, DESARROLLO, CIERRE

## PREÁMBULO

PREÁMBULO	TIPO	FÓRMULAS	FUNCIÓN /OBJETIVO	DURACIÓN
SÍ	⇒ FORMAL	⇒		
NO	⇒ INFORMAL	⇒		
	⇒			
	⇒			

OBSERVACIONES:

## INTRODUCCIÓN

TIPO DE INTRODUCCIÓN		OBJETIVOS		INTERACTIVIDAD				DURACIÓN
				MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	
<b>RECAPITULACIÓN /RESUMEN</b>								
⇒ De la clase anterior	SÍ/NO	⇒ Recordar contenidos	SÍ/NO					
⇒ Relación de lo nuevo con lo visto anteriormente	SÍ/NO	⇒ Ayudar a relacionar contenidos	SÍ/NO					
⇒ De lo que se va a decir	SÍ/NO							
⇒ Planteamiento de los objetivos y contenidos de la clase	SÍ/NO	⇒ Distinguir conocimiento relevante	SÍ/NO					
<b>INSTRUCCIONES</b>								
⇒ De lo que se va a decir	SÍ/NO	⇒ Situarlos en el marco de la clase. Adaptación/transición	SÍ/NO					
⇒ Exposición del tema de la clase	SÍ/NO							
⇒ De organización	SÍ/NO	⇒ Establecer ambiente afectivo apropiado	SÍ/NO					
<b>ACTIVIDADES</b>								
⇒ Actividades introductorias a la clase	SÍ/NO	⇒ Exposición de la materia de clase	SÍ/NO					

OBSERVACIONES:

## DESARROLLO

ORGANIZACIÓN		DESARROLLO		INTERACTIVIDAD				DURACIÓN	
<b>ACTIVIDADES</b> ↻ Secuenciación: • Simples • Complejas • Sobre destrezas receptivas • Sobre destrezas productivas ↻ Actividades precomunicativas ↻ Actividades comunicativas	SÍ/NO				MUCHO	POCO	BASTANTE	NADA	
<b>CONTENIDOS</b> ↻ Secuenciación ↻ Claridad ↻ Organización	SÍ/NO SÍ/NO SÍ/NO				MUCHO	POCO	BASTANTE	NADA	
<b>PROGRESIÓN</b> ↻ En las actividades ↻ En los contenidos	SÍ/NO SÍ/NO								
<b>TIEMPO</b> ↻ Organización ↻ Aprovechamiento	SÍ/NO SÍ/NO								

OBSERVACIONES:

## CIERRE

INTERACCIÓN PREVIA	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	TIPO DE DESPEDIDA
↻ Espacio para preguntas ↻ Espacio para resolución de dudas OBSERVACIONES:	↻ Reforzar la materia ↻ Revisar la materia ↻ Orientar las próximas clases OBSERVACIONES:	↻ Resumir lo visto en la clase ↻ Revisar puntos importantes de la clase ↻ Relacionar la clase con el curso o con los objetivos ↻ Señalar las conexiones entre esta clase y las anteriores ↻ Explicar la relación entre la clase y las necesidades reales de los alumnos ↻ Establecer conexiones con la propia clase ↻ Elogiar a los alumnos por lo que han hecho durante la clase.	SÍ/NO SÍ/NO SÍ/NO SÍ/NO SÍ/NO SÍ/NO SÍ/NO

OBSERVACIONES:

## 2. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

### INFORMACIÓN

TIPO DE INFORMACIÓN		CONTENIDOS	INTERACTIVIDAD			
			MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
➤ INFORMACIÓN BÁSICA	SÍ/NO					
➤ INFORMACIÓN BÁSICA PARTICULAR	SÍ/NO					
➤ INFORMACIÓN DE FONDO	SÍ/NO					
➤ INFORMACIÓN PARENTÉTICA	SÍ/NO					
➤ INFORMACIÓN RESALTADA	SÍ/NO					
➤ INFORMACIÓN CONCLUSIVA						
➤ INFORMACIÓN EVALUADA	SÍ/NO					
➤ INFORMACIÓN INTERACTIVA	SÍ/NO					
➤ INFORMACIÓN SECUNDARIA	SÍ/NO					

OBSERVACIONES:

## 3. LA INTERACCIÓN

### COOPERACIÓN Y CORTESÍA, ZONA DE ACCIÓN DEL PROFESOR Y AGRUPAMIENTOS, TURNOS Y ACTOS DE HABLA

#### COOPERACIÓN Y CORTESÍA

COOPERACIÓN		CORTESÍA
<p>➤ Se mantiene el doble sistema de turnos (habla y apoyo): SÍ/NO</p> <p>➤ Se respetan las máximas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad SÍ/NO</li> <li>• Cantidad SÍ/NO</li> <li>• Manera SÍ/NO</li> <li>• Relación SÍ/NO</li> </ul> <p>➤ Se violan las máximas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de calidad SÍ/NO</li> <li>• de cantidad SÍ/NO</li> <li>• de manera SÍ/NO</li> <li>• de relevancia SÍ/NO</li> </ul>	<p><b>RAZONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad:</li> <li>• Cantidad:</li> <li>• Manera:</li> <li>• Relevancia:</li> </ul>	<p><b>PROFESOR/ALUMNO</b></p> <p>➤ Fórmulas de tratamiento:                      Profesor: TÚ / USTED /AMBOS      Alumno: TÚ / USTED /AMBOS</p> <p>➤ Respeto a las fórmulas de tratamiento:                      Profesor: SÍ / NO / A VECES      Alumno: SÍ / NO / A VECES</p> <p>➤ Alternancia de las fórmulas de tratamiento                      Profesor ⇔ Razón:      Alumno ⇔ Razón:</p> <p>➤ Tipo de cortesía    Afirmativa      Negativa ⇔ Razón:</p> <p><b>ALUMNO</b></p> <p>➤ Respeto a las reglas de comportamiento:      SÍ / NO / A VECES</p> <p>➤ Respeto a las reglas para pedir ayuda:      SÍ / NO / A VECES</p> <p><b>PROFESOR</b></p> <p>➤ Cumplimiento de las máximas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de tacto      SÍ/NO    • de generosidad      SÍ/NO</li> <li>• de aprobación      SÍ/NO    • de modestia      SÍ/NO</li> <li>• de acuerdo      SÍ/NO    • de solidaridad      SÍ/NO</li> <li>• fátiga      SÍ/NO</li> </ul>

OBSERVACIONES:

## ZONA DE ACCIÓN DEL PROFESOR Y AGRUPAMIENTOS

ZONA DE ACCIÓN DOCENTE	AGRUPAMIENTOS				
		Nº DE VECES	Nº DE ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	TIEMPO
↻ Se dirige más a un alumno en particular: Sí/NO	Trabajo individual				
↻ Se dirige a más de un alumno en particular Sí/NO nº de alumnos	Trabajo en parejas				
↻ Se dirige más al lado derecho de la clase Sí/NO					
↻ Se dirige más al lado izquierdo de la clase Sí/NO	Trabajo en grupo				
↻ Se dirige por igual a toda la clase Sí/NO	Enseñanza a toda la clase				

OBSERVACIONES:

## TURNOS Y ACTOS DE HABLA

TURNOS		ACTOS DE HABLA			
			PROFESOR	ALUMNO	Nº APROXIMADO
↻ Alternancia	Sí/NO	1. Aceptación			
↻ Solapamiento	Sí/NO	2. Acuse de recibo	1. Sí/NO	1. Sí/NO	1.
↻ Interrupción	Sí/NO	3. Apunte	2. Sí/NO	2. Sí/NO	2.
Razones:		4. Aparte	3. Sí/NO	3. Sí/NO	3.
		5. Circuito	4. Sí/NO	4. Sí/NO	4.
		6. Comentarios	5. Sí/NO	5. Sí/NO	5.
		7. Comprobación	6. Sí/NO	6. Sí/NO	6.
		8. Conclusión	7. Sí/NO	7. Sí/NO	7.
↻ Silencios	Sí/NO	9. Designación	8. Sí/NO	8. Sí/NO	8.
Razones:		10. Evaluación	9. Sí/NO	9. Sí/NO	9.
		11. Enfocamiento	10. Sí/NO	10. Sí/NO	10.
		12. Invitación	11. Sí/NO	11. Sí/NO	11.
		13. Iniciador	12. Sí/NO	12. Sí/NO	12.
↻ Turnos de apoyo	Sí/NO Nº Aproximado:	14. Marcador	13. Sí/NO	13. Sí/NO	13.
		15. Metadeclaración	14. Sí/NO	14. Sí/NO	14.
↻ Turnos de habla	Sí/NO Nº Aproximado:	16. Pista	15. Sí/NO	15. Sí/NO	15.
		17. Réplica	16. Sí/NO	16. Sí/NO	16.
			17. Sí/NO	17. Sí/NO	17.

OBSERVACIONES:

**4. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS**  
**ESTRATEGIAS DE EXPLICITACIÓN DEL DISCURSO, PREGUNTAS,**  
**REITERACIÓN, CONTRASTE, ARGUMENTACIÓN, EJEMPLO,**  
**ACLARACIÓN, RESUMEN**

**ESTRATEGIAS DE EXPLICITACIÓN DEL DISCURSO**

INTRODUCCIÓN		DESARROLLO	CIERRE
PRESENTACIÓN SÍ/NO	⇒ ESTRATEGIAS	VÉANSE LOS ANEXOS DE LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	SÍNTESIS DE LAS IDEAS RELEVANTES    SÍ/NO
DELIMITACIÓN DEL TEMA SÍ/NO	⇒ ESTRATEGIAS		FÓRMULAS DE CIERRE    SÍ/NO
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA SÍ/NO	⇒ ESTRATEGIAS		

OBSERVACIONES:

**PREGUNTAS**

REQUIEREN RESPUESTA		NO REQUIEREN RESPUESTA
RELACIONADAS CON EL CONTENIDO CIENTÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ QUE SOLICITAN INFORMACIÓN</li> <li>⇒ REFERENCIALES</li> <li>⇒ DE CONFIRMACIÓN</li> </ul>	RESALTAN LA INFORMACIÓN
NO RELACIONADAS CON EL CONTENIDO CIENTÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ CONFIRMATIVAS SIMPLES</li> <li>⇒ ORGANIZACIÓN/ESTRUCTURACIÓN</li> <li>⇒ DESARROLLO</li> <li>⇒ ACCIDENTALES</li> <li>⇒ PETICIÓN DE ACLARACIÓN</li> </ul>	RESALTAN TÓPICOS O SUBTÓPICOS  PREGUNTAS RETÓRICAS

OBSERVACIONES:

## REITERACIÓN, CONTRASTE Y ARGUMENTACIÓN

REITERACIÓN		CONTRASTE	ARGUMENTACIÓN /EXPLICACIÓN
DEL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ REFORMULATIVA</li> <li>⇒ DE INSISTENCIA</li> <li>⇒ TEXTUAL</li> </ul>	ENTRE LA LM Y LA LE	PARTIR DE PREMISAS PARA LLEGAR A LA CONCLUSIÓN
DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ REFORMULATIVA</li> <li>⇒ DE INSISTENCIA</li> <li>⇒ TEXTUAL</li> </ul>	ENTRE LA LE Y LA LE	EXPLICACIÓN OBJETIVA PARTIENDO DEL ESQUEMA ARGUMENTATIVO

OBSERVACIONES:

## EJEMPLO, ACLARACIÓN Y RESUMEN / SUMARIO

EJEMPLO		ACLARACIÓN		RESUMEN/ SUMARIO	
OBJETIVO	CONTEXTO	EN INCISOS	OBJETIVOS	RECURSOS	PRINCIPIO    FIN    PRINCIPIO FIN
		FUERA DE INCISOS	OBJETIVOS RESPUESTAS PARÁFRASIS FASES CONCLUSIVAS	RECURSOS	OBJETIVO:  RECURSOS:

OBSERVACIONES:



## 5. LA ADECUACIÓN, LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA

	ADECUACIÓN	COHESIÓN		COHERENCIA
<b>Receptor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Tiene en cuenta la edad del receptor.</li> <li>⇒ Tiene en cuenta los conocimientos del receptor.</li> <li>⇒ Tiene en cuenta el nivel de instrucción y cultural del receptor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Organiza el discurso en relación al contexto.</li> <li>⇒ Relaciona las partes del discurso.</li> <li>⇒ Encadena las partes del discurso.</li> <li>⇒ Utiliza mecanismos de cohesión:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procedimientos léxicos: Repeticiones ( Sustitución</li> <li>2. Procedimientos gramaticales: Elipsis Proformas Definición/indefinición</li> <li>3. Marcadores discursivos: organización global operaciones discursivas</li> </ol> </li> </ul>	<b>Lógica del discurso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Compone el texto con un pensamiento lógico.</li> <li>⇒ Expone las ideas de forma clara y perceptible.</li> <li>⇒ Expone las ideas de forma completa, progresiva y ordenada.</li> <li>⇒ Delimita las referencias espacio-temporales.</li> <li>⇒ Usa estrategias que facilitan la comprensión (ejemplos).</li> <li>⇒ Desarrolla las ideas de forma completa y evita las inacabadas.</li> </ul>
<b>Modo/canal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Oral      ⇒ Escrito</li> <li>⇒ Ambos   ⇒ Otros:</li> </ul>			
<b>Campo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Se atiene al tema.</li> <li>⇒ Adecua el tema a la situación.</li> <li>⇒ Adecua el tema a las capacidades e intereses de los interlocutores.</li> </ul>			
<b>Tenor</b>	<p><b>Personal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Se involucra afectivamente.</li> <li>⇒ Se involucra epistémicamente.</li> <li>⇒ Elige y mantiene el tratamiento personal que requiere el interlocutor.</li> </ul>			
<b>Registro</b>	<p><b>Interpersonal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Mantiene una relación de proximidad.</li> <li>⇒ Mantiene una relación de distancia.</li> <li>⇒ Mantiene una relación de jerarquía.</li> <li>⇒ Mantiene una relación de igualdad.</li> </ul> <p><b>Funcional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Tiene en cuenta la finalidad de la comunicación.</li> <li>⇒ Tiene en cuenta la finalidad/objetivo del texto.</li> <li>⇒ Tiene en cuenta el tipo de secuencia seleccionada para cumplir con la intención discursiva (narrar, describir, explicar, etc.).</li> </ul> <p>⇒ Tipo de registro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Utiliza el registro apropiado.</li> <li>⇒ Elegir el tratamiento personal que exige la situación.</li> <li>⇒ Adecua el registro lingüístico a los factores anteriores.</li> <li>⇒ Selecciona y mantiene el nivel de formalidad que exige el interlocutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4. Conectores discursivos</li> <li>5. Marcadores característicos del discurso espontáneo</li> </ul>	<b>Construcción del discurso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Expone la información de forma sencilla, clara y con naturalidad.</li> <li>⇒ Evita repeticiones redundantes, excesivas o innecesarias.</li> <li>⇒ Mantiene la continuidad del discurso.</li> <li>⇒ Mantiene la organización temática del discurso (no mezclar temas ni perder el hilo).</li> <li>⇒ Interpreta y propone los instrumentos necesarios para que el receptor interprete correctamente la intención de los enunciados (sarcasmos, ironía, humor, etc.).</li> <li>⇒ Mantiene coherencia entre las sucesivas intervenciones de un mismo emisor.</li> <li>⇒ Mantiene la coherencia entre las intervenciones entre los distintos interlocutores.</li> </ul>

**OBSERVACIONES:**



## **ANEXO 4: El mensaje y la comunicación no verbal en el discurso oral del profesor de lenguas segundas y extranjeras**

### **1. El paralenguaje**

1. Cualidades físicas del sonido
2. Reacciones fisiológicas y emocionales
3. Elementos cuasi-léxicos

### **2. La quinésica**

1. Gestos
  - 1.1. Faciales
  - 1.2. Corporales
  - 1.3. Asemánticos
  - 1.4. Semánticos

2. Posturas
3. Maneras

### **3. La proxémica y la cronémica**

1. Disposición del material
2. Posturas, actitudes y distancia
3. Tiempo

## 1. EL PARALENGUAJE

### CUALIDADES FÍSICAS DEL SONIDOS, REACCIONES FISIOLÓGICAS Y EMOCIONALES, ELEMENTOS CUASI-LÉXICOS, PAUSAS Y SILENCIOS

#### CUALIDADES FÍSICAS DEL SONIDO

NIVEL TONAL	AGUDO	GRAVE	MODERADO	NORMAL	FUNCIÓN/ES	
CAMPO TONAL /INFLXIÓN	REGULAR	MONÓTONO	ENFÁTICO	SARCÁSTICO	ADMIRACIÓN	FUNCIÓN/ES
	IRREGULAR	MELODIOSO	APELATIVO	REPROBACIÓN	SORPRESA	
DURACIÓN SILÁBICA	ALARGAMIENTO	ACORTAMIENTO	FUNCIONES			
	MUCHO POCO NADA	MUCHO POCO NADA				
RITMO	REGULAR	SUAVE	NORMAL	FUNCIÓN/ES		
	IRREGULAR	AGITADO				
VOLUMEN	ALTO	BAJO	MODERADO	FUNCIÓN/ES		
	MUY ALTO	MUY BAJO				
VELOCIDAD	LENTA	RÁPIDA	MODERADA	FUNCIÓN/ES		
	MUY LENTA	MUY RÁPIDA				
ELOCUCIÓN	LIGADA	ENTRECORTADA	FUNCIÓN/ES			

#### REACCIONES FISIOLÓGICAS Y EMOCIONALES

TIPO DE REACCIÓN	BASTANTE	POCO	NADA	FUNCIÓN/ES
☞ Reír				
☞ Reír a carcajadas				
☞ Llorar				
☞ Bostezar				
☞ Gritar				
☞ Tos				
☞ Carraspeo				

OBSERVACIONES:

## ELEMENTOS CUASI – LÉXICOS

<b>INTERJECCIONES</b>	DESCRIPCIÓN	BASTANTE	POCO	NADA	FUNCIÓN/ES
<b>ONOMATOPEYAS</b>	DESCRIPCIÓN	BASTANTE	POCO	NADA	FUNCIÓN/ES
<b>SONIDOS</b>	DESCRIPCIÓN	BASTANTE	POCO	NADA	FUNCIÓN/ES
<b>OTROS</b>					

## PAUSAS Y SILENCIOS

PAUSAS		SILENCIOS	
<b>NO RELEVANTES</b>	<b>RELEVANTES</b>	<b>NO RELEVANTES</b>	<b>FUNCIÓN/ES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Relacionadas con la organización y estructura</li> <li>☞ Para la realización de ejercicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Insisten en la importancia de algún asunto</li> <li>☞ Recapitulan</li> <li>☞ Marcan la transición a otro segmento de la clase</li> <li>☞ Relacionadas con el tiempo muerto</li> <li>☞ Llaman la atención del alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>RELEVANTES</b></li> </ul>	

## 2. LA QUINÉSICA

### GESTOS, POSTURAS Y MANERAS

#### GESTOS

FACIALES		
	TIPO	FUNCIÓN/ES
<b>OJOS Y MIRADA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mirada hacia arriba y hacia la derecha</li> <li>➤ Mirada hacia arriba y hacia la izquierda</li> <li>➤ Mirada hacia abajo y al frente</li> <li>➤ Mirada hacia arriba</li> <li>➤ Mirada hacia la derecha</li> <li>➤ Mirada hacia la izquierda</li> <li>➤ Mirada hacia abajo y hacia la izquierda</li> <li>➤ Mirada frontal</li> <li>➤ Mirada en varias direcciones</li> <li>➤ Mirada vacía</li> <li>➤ Buscar a alguien o algo con la mirada</li> </ul>	
	OTROS	
<b>BOCA</b>		
	OTROS	
<b>CEJAS</b>		
	OTROS:	
<b>NARIZ</b>		
	OTROS:	

CORPORALES		
	TIPO	FUNCIÓN/ES
CABEZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>↻ Adelantado la cabeza</li> <li>↻ Retrasando la cabeza</li> <li>↻ Cabeza ladeada</li> <li>↻ Movimiento hacia arriba</li> <li>↻ Movimiento hacia abajo</li> <li>↻ Movimiento hacia arriba y hacia abajo</li> </ul>	
	OTROS	
MANOS Y DEDOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>↻ Con la palmas de las manos</li> <li>↻ Con el/los dedo/s índice/s</li> <li>↻ Con el/los dedo/s pulgar/es</li> <li>↻ Con el/los dedo/s corazón</li> <li>↻ Con todos los dedos</li> <li>↻ Con el/los puño/s</li> <li>↻ Con las dos manos</li> </ul>	
	OTROS	
BRAZOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>↻ Con los dos brazos</li> <li>↻ Con el/los brazo/s izquierdo</li> <li>↻ Con el/los brazo/s derecho</li> <li>↻ Con el/los brazo/s izquierdos levantado/s</li> <li>↻ Con el/los brazo/s derechos levantado/s</li> <li>↻ Con el/los brazo/s levantado/s</li> <li>↻ Con el/los brazo/s en semicírculo</li> </ul>	
	OTROS:	
TRONCO Y HOMBROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>↻ Con el tronco ladeado</li> <li>↻ Girar el tronco</li> <li>↻ Encogiendo los hombros</li> </ul>	
	OTROS:	
PIERNAS Y PIES		
	OTROS:	

ASEMÁNTICOS		
	TIPO	FUNCIÓN/ES
BATUTAS	∪ ∪	
ADAPTADORES	∪ ∪	
MARCADISCURSO	∪ ∪	
REGULADORES DE TURNO	∪ ∪	
REACTIVOS/ RETROACTIVOS	∪ ∪	

SEMÁNTICOS		
	TIPO	FUNCIÓN/ES
EMBLEMAS	∪ ∪	
ÉNFASIS Y PUNTUALIZACIÓN VERBAL	∪ ∪	
ILUSTRADORES	IDEOGRÁFICOS ∪ ∪	
	PICTOGRÁFICOS ∪ ∪	
	DEÍCTICOS ∪ ∪	
	KINETOGRÁFICOS ∪ ∪	
	ESPACIALES ∪ ∪	



## POSTURAS Y MANERAS

	TIPO	FUNCIÓN/ES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ De pie</li> <li>☞ Con los brazos cruz</li> <li>☞ Con una mano en la barbilla y la otra sujetando el codo de la primera</li> <li>☞ Leer</li> <li>☞ Caminar o circular por la clase</li> <li>☞ Escribir en la pizarra</li> <li>☞ Borrar la pizarra</li> <li>☞ Enseñar una tarjeta</li> <li>☞ Escribir en un papel</li> <li>☞ Abrir el libro o cuaderno</li> <li>☞ Mirar el reloj de pulsera que está en la muñeca</li> <li>☞ Subirse las mangas de la camisa</li> </ul>	
	OTROS	

### 3. LA PROXÉMICA Y LA CRONÉMICA

#### DISPOSICIÓN DEL MATERIAL / POSTURAS Y ACTITUDES / TIEMPO / DISTANCIA

	TIPO	FUNCIÓN/ES
DISPOSICIÓN DEL MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ SILLAS:</li> <li style="padding-left: 20px;">☞</li> <li>☞ MESAS:</li> <li style="padding-left: 20px;">☞</li> <li>☞ MATERIAL AUDIOVISUAL</li> <li style="padding-left: 20px;">☞</li> </ul>	
POSTURAS Y ACTITUDES	Véanse os anexos 3 (quinésica) y anexo 1 (alumno y profesor).	

<b>TIEMPO</b>	TIEMPO INTERACTIVO (Véase anexo 2: paralenguaje)  ↳Velocidad: ↳Pausas: ↳Duración de los sonidos:  TIEMPO DE DURACIÓN DE LAS ACTIVIDADES (Véase anexo 1: entorno de aula)  ↳Observaciones:  TIEMPO DE DURACIÓN DE LAS ETAPAS DE LA CLASE (Véase anexo 2: estructura de la clase)  ↳Observaciones:	
<b>DISTANCIA</b>	ÍNTIMA  PERSONAL  SOCIAL  PÚBLICA	

## ANEXO 5: Carta de pedido de colaboración a las escuelas



INSTITUTO DE ESTUDOS ESPANHÓIS  
FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
Tel. - 239859900 Fax - 239836733  
E-mail iee@ci.uc.pt  
3000 - 447 COIMBRA - PORTUGAL

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo  
Escola Secundária /3 Martinho Árias - Soure  
Agrupamento de Escolas de Soure

Coimbra 7 de Maio de 2008

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo,

Sou professora do Instituto de Estudos Espanhóis da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e encontro-me a realizar uma investigação de Doutoramento relacionada com o ensino do espanhol em Portugal, para a qual necessito de uma gravação de uma aula de espanhol.

Após contacto com a professora X ela mostrou disponibilidade para que seja gravada alguma (ou algumas) das suas aulas.

Por conseguinte venho, por este meio, requerer autorização de V. Ex.<sup>a</sup> para realizar a gravação, comprometendo-me a não mostrar nem usar em momento algum a figura/cara dos alunos.

Com os meus melhores cumprimentos,

María Luísa Aznar Juan

Instituto de Estudos Espanhóis da FLUC



**ANEXO 6: Carta de autorización de los padres o encargados de educación de los alumnos**

Coimbra 27 de Maio de 2010

Exmo./a. Sr./a.,

Sou professora do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, área de Estudos Espanhóis da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e encontro-me a realizar a tese de Doutoramento relacionada com o ensino do espanhol em Portugal, para a qual necessito de uma gravação de uma aula de espanhol.

Após contacto com a professora X ela mostrou disponibilidade para que seja gravada alguma (ou algumas) das suas aulas.

Por conseguinte venho, por este meio, requerer a autorização de V. Ex.<sup>a</sup> para realizar a gravação, comprometendo-me a não mostrar nem usar em momento algum a figura/cara dos alunos e assegurando que a referida gravação será apenas utilizada para a elaboração do meu trabalho.

Com os meus melhores cumprimentos,

María Luísa Aznar Juan

Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da FLUC

Área de Estudos Espanhóis

Autorizo o pedido acima referido:



## **ANEXO 7: Datos relacionados con el centro, la materia y el profesor**

### **FICHA TÉCNICA**

#### DATOS

NOMBRE DE LA ESCUELA:

FECHA DE GRABACIÓN:

TIEMPO DE LA GRABACIÓN:

PROFESOR:

HORARIO:

Nº DE ALUMNOS:

EDADES:

CURSO:

NIVEL:

#### CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS:

➔

➔

➔

➔

#### LA CLASE

#### OBJETIVOS

➔

➔

➔

#### CONTENIDOS

➔

➔

➔

## DATOS RELACIONADOS CON EL CENTRO DE ENSEÑANZA

NOMBRE DE LA ESCUELA:

LOCALIZACIÓN:		NIVELES DE ENSEÑANZA
NÚMERO APROXIMADO DE ALUMNOS		
MEDIO SOCIO-ECONÓMICO		
CLASE SOCIAL MEDIA DE LOS ALUMNOS		
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES		
RECEPTIVIDAD AL ESPAÑOL	MUCHA BASTANTE POCA NINGUNA	OBSERVACIONES:
OBSERVACIONES		

## DATOS RELACIONADOS CON LA MATERIA Y EL PROFESOR

NIVEL/CURSO:

EDAD:

ENFOQUE O MÉTODO DE ENSEÑANZA ADOPTADO EN CLASE						
MANUAL DE ENSEÑANZA ADOPTADO						
EL USO DE LA LENGUA		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	UTILIDAD
	LM LE					
USO Y UTILIDAD DEL MANUAL						
USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	UTILIDAD
UTILIDAD DE LAS ACTIVIDADES						
LA INTERACCIÓN						
OPINIÓN SOBRE EL PLAN CURRICULAR (COHERENCIA/ADECUACIÓN)						



## **ENTREVISTA Y CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESOR**

### **I- DATOS RELACIONADOS CON EL CENTRO DE ENSEÑANZA**

- 1- ¿Cuál es el nombre del centro de enseñanza en el que imparte clases de E/LE?
- 2- ¿Cuál es su localización?
- 3- ¿Cuál es el número aproximando de alumnos de la escuela?
- 4- ¿Qué niveles de enseñanza se imparten en la escuela?  
Básica       Secundaria       Básica y secundaria
- 5- ¿Cuál es el nivel socio-económico medio de los alumnos de la escuela?  
Bajo                       Medio                       Alto
- 6- ¿Cuál es la clase social medio de los alumnos de la escuela?  
Baja                       Media                       Alta
- 7- ¿Qué tipo de actividades extraescolares relacionadas con la enseñanza de E/LE se hacen en la escuela?
- 8- ¿Cuál es la receptividad del centro de enseñanza al español?  
Mucha                       Poca                       Bastante

### **II- DATOS RELACIONADOS CON LA MATERIA Y EL PROFESOR**

1. ¿Cuál es el nivel de E/LE de los alumnos?
2. ¿Qué características generales tienen sus alumnos?
3. ¿Cuál es la edad de los alumnos?
4. ¿Cuáles han sido los objetivos de la clase?
5. ¿Cuáles han sido los contenidos de la clase?
6. ¿Qué enfoque o método de enseñanza ha adoptado en clase?
7. ¿Cuál es el manual adoptado para el curso?

8. ¿Qué utilidad hace del manual?

Lo usa como único material de clase

Lo completa con otros materiales:

Sí

No

Sí

No

9- En caso de que complete la información y las actividades del manual con otros materiales, ¿con qué otro tipo de materiales lo completa?

10- ¿Qué utilidad tienen para usted las actividades en clase?

11- ¿Hace uso de los medios audiovisuales en clase?

Mucho

Poco

Bastante

Nada

12- ¿Qué uso hace de la LM y de la LE en clase?

LM

Mucho

Poco

Bastante

Nada

LE

Mucho

Poco

Bastante

Nada

13- ¿Qué opina sobre el plan curricular de la asignatura?

## **ANEXO 8: Convenciones y etiquetas de transcripción**

### **1. Aspecto verbal**

- Transcripción ortográfica
- Etiquetado
  - De lengua
  - De dinámica discursiva
  - Léxico
  - Ortografía, puntuación y fónico
  - Transcripción

### **2. Aspecto no verbal**

#### **1. Paralenguaje**

##### Etiquetado

- Cualidades físicas del sonido
- Reacciones fisiológicas y emocionales
- De ruidos y sonidos (elementos cuasi-léxicos y pausas o silencios)

#### **2. Quinésica**

##### Etiquetado

- Gestos o movimientos corporales (Gestos o movimientos con los ojos, las cejas, la boca, la cabeza, las manos o los dedos, los brazos, el tronco y los hombros)
- Posturas y maneras

## ETIQUETADO VERBAL

### ETIQUETADO DE LENGUA, DINÁMICA DISCURSIVA Y LÉXICO

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
<lengua> <lengua=" " />	Cambio de lengua con especificación.
<cita> </cita>	Cita o estilo directo.
<frase_cortada/>	Frase cortada.
<palabra_cortada/>	Palabra Cortada.
<interrupción= />	Se interrumpe el discurso por fenómenos o acciones no verbales.
<siglas=[ ]></siglas>	Siglas, incluyendo pronunciación.
<simultaneo> </simultaneo>	Solapamiento del texto oral o del lenguaje no verbal.

### ETIQUETADO DE ORTOGRAFÍA, PUNTUACIÓN, FÓNICO TRANSCRIPCIÓN

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
¡..!	Exclamación.
¿..?	Interrogación.
:	Tras el código del interlocutor.
/	Pausa breve.
//	Pausa media.
///	Pausa larga o silencio que dura entre uno y dos segundos.
(lapso= )	Pausa superior a dos segundos.
(( ))	Especificación de fenómenos o acciones no verbales.
(?)	Fragmento ininteligible o no transcrito.
Mayúsculas	Iniciales de nombres propios Iniciales del código del hablante en los turnos de habla.
<observación_complementaria=" " />	Observación complementaria.

## ETIQUETADO NO VERBAL

### PARALENGUAJE

#### CUALIDADES FÍSICAS DEL SONIDO

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
<apelación> </apelación>	Campo tonal apelativo o de llamada.
<admiración> </admiración>	Campo tonal de admiración o sorpresa.
<reprobación> </reprobación>	Campo tonal de reprobación.
<monótono> </monótono>	Campo tonal monótono.
<sarcasmo> </sarcasmo>	Campo tonal sarcástico o irónico.
<alargamiento/>	Duración silábica alargada.
<entrecortado> </entrecortado>	Elocución entrecortada.
<agudo> </agudo>	Nivel tonal agudo.
<grave> </grave>	Nivel tonal grave.
<agitado> </agitado>	Ritmo agitado
<irregular> </irregular>	Ritmo irregular.
<acelerado> </acelerado>	Velocidad acelerada.
<lento> </lento>	Velocidad lenta.
<aa> </aa>	Velocidad muy acelerada.
<ll> </ll>	Velocidad muy lenta.
<f> </f>	Volumen alto.
<p> </p>	Volumen bajo.
<ff> </ff>	Volumen muy alto.
<pp> </pp>	Volumen muy bajo.

## REACCIONES FISIOLÓGICAS Y EMOCIONALES

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
<bostezar/>	Bostezar.
<carraspero/>	Carraspear.
<entre_risas> </entre_risas>	Risas en simultaneo con el habla
<gritar/>	Gritar.
<llorar/>	Llorar.
<risas/>	Risas.
<risas= “ ”/>	Risas, con especificación del emisor.
<tos/>	Toser.

**ETIQUETADO DE RUIDOS O SONIDOS  
(ELEMENTOS CUASI-LÉXICOS Y PAUSAS)**

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
<oh= “ ”/>	Admiración o sorpresa, con especificación.
<hm= “ ”/>	Asentimiento o confirmación, con especificación.
<ah= “ ”/>	Asentimiento, con especificación.
<eeeh/>	Aviso.
<aaaa/>	Cansancio o aburrimiento.
<ts/>	Clics.
<ruido= “chasquido con los dedos”/>	Chasquido con los dedos.
	Dar una palmada.
<aaah/>	Decepción.
<aha= “ ”/>	Entendimiento, seguimiento, asentimiento.
Onomatopeyas	Escritura ortográfica, por ejemplo: ring, ring” (sonido de una llamada del teléfono).
<uau/>	Expresar entusiasmo.
<interrupción_de_grabación/>	Grabación interrumpida.
///	Pausa larga (entre cuatro y cinco segundos).
//	Pausa media (entre tres y cuatro segundos).
(lapso = )	Pausa superior a cinco segundos.
<shi/>	Petición de silencio.
<umm/>	Placer/algo que nos gusta.
<m= “ ”/>	Reflexión o duda, con especificación.
<eh/>	Reprobación.
<ay/>	Reprobación.
<hh= “ ”/>	Respiración o aspiración con especificación.
<ruido= “ ”/>	Ruido con especificación del emisor.
<ruido_fondo> </ruido_fondo>	Ruido de fondo.
<uy/>	Sorpresa.
<e:/>	Titubeo/Vacilación.

## QUINÉSICA

### GESTOS O MOVIMIENTOS CORPORALES

### GESTOS O MOVIMIENTOS CON LOS OJOS, LAS CEJAS O LA BOCA













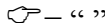
SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	Aburrido.
	Admiración o sorpresa.
	Admiración o sorpresa.
	Admiración o sorpresa.
	Complicidad – Guiño.
	Enfado.
	Mirada buscando a alguien o algo.
↔	Mirada en varias direcciones.
◻ = “P-AI	Mirada frontal del profesor al alumno.
◻ = “AI-P	Mirada frontal de alumno al profesor.
◻	Mirada frontal.
◻	Mirada hacia abajo y al frente.
◻.	Mirada hacia abajo y hacia la derecha.
.◻	Mirada hacia abajo y hacia la izquierda.
◻	Mirada hacia arriba y hacia la derecha.
◻	Mirada hacia arriba y hacia la izquierda.
◻	Mirada hacia arriba.
◻•	Mirada hacia la derecha.
•◻	Mirada hacia la izquierda.
◻	Mirada vacía.
	Pensar.
	Serio.
	Sonreír.











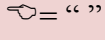






















**GESTOS O MOVIMIENTOS CON LA CABEZA**





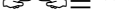


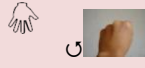









SÍMBOLO	SIGNIFICADO
$\Phi$	Cabeza ladeada hacia arriba y hacia la derecha.
$\sigma$	Cabeza ladeada hacia la derecha.
$\delta$	Cabeza ladeada hacia la izquierda.
$\phi''$	Cabeza ladeada moviéndola de arriba a abajo repitiendo el movimiento varias veces.
$\phi$	Cabeza ladeada moviéndola de arriba abajo.
$\theta''$	Cabeza ladeada moviéndola de derecha a izquierda repitiendo el movimiento varias veces.
$\theta$	Cabeza ladeada moviéndola de derecha a izquierda.
$\phi$	Cabeza recta de arriba a abajo.
$\phi''$	Cabeza recta de arriba abajo repitiendo el movimiento varias veces.
$\varphi$	Cabeza recta hacia abajo.
$\Phi$	Cabeza recta hacia arriba.
$\theta''$	Cabeza recta hacia la derecha y la izquierda repitiendo el movimiento varias veces.
$\theta$	Cabeza recta hacia la derecha y la izquierda.
$\hat{\circ}$	Cabeza recta y hacia delante.

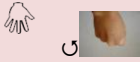

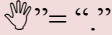


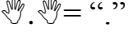









**GESTOS O MOVIMIENTOS CON LAS MANOS O LOS DEDOS**





SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	Dedo índice señalando el resto de los dedos de la otra mano.
	Dedo pulgar de la mano derecha levantado con el puño cerrado.
	Dedo pulgar de la mano izquierda levantado con el puño cerrado.
	Dedo pulgar y corazón levantados, haciéndolos chocar en el aire, emitiendo un chasquido,.
	Dedos índice y corazón levantados con el puño cerrado.
	Dedos meñique y pulgar extendidos indicando llamada de teléfono.
	Acariciarse la barbilla con la mano derecha fuera hacia dentro haciendo un movimiento circular repitiéndolo varias veces.
	Dedo índice de la mano derecha en el oído derecho.
	Dedo índice de la mano derecha en los labios repitiendo el gesto varias veces.
	Dedo índice de la mano derecha en los labios.
	Dedo índice de la mano derecha extendido en posición frontal, moviéndolo varias veces y señalando algo o a alguien.
	Dedo índice de la mano derecha extendido en posición frontal, señalando algo o a alguien.
	Dedo índice de la mano derecha extendido en posición frontal, señalando algo o a alguien con especificación del objeto o persona señalada.

	Dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y repitiendo el movimiento varias veces.
	Dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y dando dos toques en el aire.
	Dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y dando tres toques en el aire.
	Dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de izquierda a derecha.
	Dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de izquierda a derecha, repitiendo el movimiento varias veces.
	Dedo índice de la mano derecha extendido señalando hacia arriba.
	Dedo índice de la mano izquierda en el oído izquierdo.
	Dedo índice de la mano izquierda en los labios repitiendo el gesto varias veces.
	Dedo índice de la mano izquierda en los labios.
	Dedo índice de la mano izquierda extendido en posición frontal, señalando algo o a alguien.
	Dedo índice de la mano izquierda extendido en posición frontal, señalando algo o a alguien con especificación del objeto o persona señalada.
	Dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba y dando dos toques en el aire.
	Dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba.
	Dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba y dando dos toques en el aire.
	Dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de izquierda a derecha.

	Dedo índice de la mano izquierda extendido señalando hacia arriba y moviéndolo de izquierda a derecha varias veces.
	Dedo índice de la mano izquierda extendido, moviéndolo varias veces y señalando algo o a alguien.
	Dedo índice debajo de la barbilla.
	Dedo pulgar de la mano hacia atrás con el puño cerrado y con especificación del objeto o persona señalada.
	Dedos de la mano golpeando algún objeto y moviéndolos varias veces.
	Dedos índice de las dos manos levantados y extendidos haciendo un movimiento descendente.
	Dedos índice de las dos manos levantados y extendidos, debajo de la barbilla.
	Dedos índice de las dos manos levantados y extendidos.
	Dedos índice y corazón separándolos y juntándolos, simulando a una tijera.
	Dedos índices de las dos manos separándolo desde el centro hacia afuera (indicando largura y tamaño).
	Dedos índices de las manos extendidos juntándolos en el centro haciendo un movimiento circular.
	Dedos índices de las manos extendidos señalando a los ojos.
	Gesto de escribir con la mano derecha.
	Gesto de escribir con la mano izquierda.
	Gesto juntando las dos manos a la altura del pecho, dando una palmada.
	Mano derecha haciendo un movimiento ascendente.
	Mano derecha haciendo un movimiento descendente.

	<p>Mano derecha palmoteando varias veces en el aire y haciendo un movimiento descendente</p>
	<p>Mano izquierda levantada para indicar un movimiento ascendente, altura o tamaño.</p>
	<p>Mano izquierda palmoteando varias veces en el aire y haciendo un movimiento ascendente.</p>
	<p>Manos en el centro haciendo un movimiento circular.</p>
	<p>Manos en posición frontal con alguna observación.</p>
	<p>Manos en posición frontal.</p>
	<p>Palma de la mano derecha en la barbilla.</p>
	<p>Palma de la mano derecha extendida en dirección de fuera hacia dentro con un movimiento rotatorio de la muñeca y cerrando la mano al mismo tiempo.</p>
	<p>Palma de la mano derecha extendida en posición frontal haciendo un movimiento circular en el aire.</p>
	<p>Palma de la mano derecha extendida en posición frontal palmoteando varias veces en el aire.</p>
	<p>Palma de la mano derecha extendida en posición frontal.</p>
	<p>Palma de la mano derecha extendida en posición frontal.</p>
	<p>Palma de la mano extendida hacia afuera dando tres golpes en el aire de izquierda a derecha.</p>
	<p>Palma de la mano extendida hacia afuera, moviéndola de derecha a izquierda.</p>
	<p>Palma de la mano extendida hacia afuera, moviéndola varias veces.</p>
	<p>Palma de la mano extendida hacia afuera.</p>
	<p>Palma de la mano izquierda extendida con alguna especificación.</p>

	<p>Palma de la mano izquierda extendida en dirección de fuera hacia dentro con un movimiento rotatorio de la muñeca y cerrando la mano al mismo tiempo.</p>
	<p>Palma de la mano izquierda extendida en la barbilla.</p>
	<p>Palma de la mano izquierda extendida en posición frontal con alguna especificación.</p>
	<p>Palma de una mano izquierda extendida en posición frontal palmoteando varias veces en el aire.</p>
	<p>Palmas de la mano extendidas hacia fuera dibujando un semicírculo en el aire.</p>
	<p>Palmas de las manos extendidas en posición frontal a la altura del pecho moviéndolas de derecha a izquierda con especificación.</p>
	<p>Palmas de las manos extendidas en posición frontal a la altura del pecho, moviéndolas varias veces.</p>
	<p>Palmas de las manos extendidas en posición frontal juntándolas en el centro haciendo un movimiento circular.</p>
	<p>Palmas de las manos extendidas en posición frontal la altura del pecho.</p>
	<p>Palmas de las manos extendidas hacia afuera, moviéndola varias veces.</p>
	<p>Palmas de las manos extendidas hacia fuera.</p>
	<p>Palmas de las manos separadas haciendo un movimiento desde el centro hacia afuera (indicando, por ejemplo, largura o tamaño).</p>
	<p>Puño de la mano derecha cerrado debajo de la barbilla.</p>
	<p>Rotación de la muñeca de dentro hacia fuera haciendo un movimiento circular repitiéndolo varias veces.</p>
	<p>Rotación de la muñeca de dentro hacia fuera haciendo un movimiento circular</p>

	Rotación de la muñeca de fuera hacia dentro haciendo un movimiento circular
	Rotación de la muñeca de fuera hacia dentro haciendo un movimiento circular repitiéndolo varias veces.
	Subirse las mangas de la camisa con la mano derecha o izquierda.
	Tocarse o rascarse la cabeza con la mano derecha con la mano derecha fuera hacia dentro haciendo un movimiento circular repitiéndolo varias veces.

**GESTOS O MOVIMIENTOS CON LOS BRAZOS**

<b>SÍMBOLO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
↘”	Brazo derecho extendiendo moviéndolo varias veces.
↕↘	Brazo derecho extendiendo y moviéndolo de arriba a abajo
“↕↘	Brazo derecho extendiendo y moviéndolo de arriba abajo varias veces.
↘	Brazo derecho extendiendo.
“◐↑	Brazo derecho levantado dibujando un semicírculo en el aire moviéndolo varias veces.
◐↑	Brazo derecho levantado dibujando un semicírculo en el aire.
↑”	Brazo derecho levantado moviéndolo varias veces.
↑	Brazo derecho levantado.
”↙	Brazo izquierdo extendiendo moviéndolo varias veces.
↙	Brazo izquierdo extendiendo.
“↑	Brazo izquierdo levantado moviéndolo varias veces.
↑	Brazo izquierdo levantado.
⊔	Brazos extendidos con movimiento de fuera hacia dentro.
↔↘”	Brazos extendidos hacia afuera haciendo un movimiento repetido.
↔↘	Brazos extendidos hacia afuera.
↑⊔↑	Brazos levantados en semicírculo en posición frontal a la altura de a cabeza.
↑⊔↑”	Brazos levantados en semicírculo en posición frontal a la altura de a cabeza con un movimiento hacia atrás.



## GESTOS O MOVIMIENTOS CON EL TRONCO Y LOS HOMBROS

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
∞	Hombros encogidos.
≈	Hombros encogidos varias veces.
]	Tronco girado hacia la derecha.
[	Tronco girado hacia la izquierda.
\	Tronco ladeado hacia atrás.
/	Tronco ladeado hacia delante.

## POSTURAS Y MANERAS

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	Apoyado o sentado en de la mesa.
	Brazos cerrados en semicírculo.
	Caminar con alguna especificación.
	Caminar o circular por la clase.
	De pie con los brazos a los lados del cuerpo.
	De pie con los brazos cruzados.
	De pie con los brazos en jarras.
	De pie con los brazos en la espalda.
	De pie con una mano en la barbilla y la otra sujetando el codo de la primera.
	Mirar o leer al papel, libro o revista que tiene en las manos. Leer.



# ANEXO 9: Parrilla de evaluación a los alumnos




  
**Escola Secundária c/ 3.º C. E. B. Dr. Jaime Magalhães Lima**

**Curso lectivo 2008/2009**

Grupo		Pruebas/Trab.Individual/Fichas/Trab.grupo/pareja														Expresión Oral				Otras actividades															
11.º F		1.º trimestre	2.º trimestre	3.º trimestre	Prueba 29/11	"un día normal"	Prueba 9/12	Proyecto	Proyecto final	Ahora escribe tú	El viaje en portugués	Prueba enero	Carta Muriel	Prueba marzo	Prueba 13/05	Media	50%	Prueba 17-18/11	Participaciones	Prueba 16-17/02	media	Media	30%	Diano de clase	Portafolio	Ficha acentuación	Novela	lectura	Portafolio	Diarios de viaje	Portafolio	Resumen peli	Media	10%	
n.º	Nome																																		
1		19	19	19	17,6	17,5	18,5	20	20	19,5	-	18,8	-	20,0	20,0	19,1	10	19	19	20	19	19,1	6	19	19	18	20	19	20	20	20	20	19,3	2	
2		12	11	11	11,0	14,6	7,6	18	10	0,0	-	12,2	-	12,1	12,5	10,9	5	12	13	12	9	11,2	11	0	8	14	12	0	12	0	0	6,4	1		
3		9	9	9	10,2	10,5	5,7	18	8	-	-	9,4	8,5	7,9	6,8	9,4	5	8	10	10	9	9,1	10	0	8	0	0	0	15	0	0	3,7	0		
4		17	17	18	16,8	16,0	14,9	18	20	-	17,5	17,4	18,0	17,3	17,0	17,3	9	18	18	17	18	17,5	19	18	-	14	19	20	15	20	0	15,5	2		
5		17	17	17	14,8	15,0	14,2	20	16	17,6	-	16,4	15,9	16,2	15,2	16,1	8	19	15	17	16	16,7	19	19	19	16	13	18	20	15	20	0	15,5	2	
7		18	18	18	16,3	18,0	16,9	20	20	17,1	-	18,9	17,8	17,3	18,5	18,1	9	18	16	19	17	17,5	19	19	14	17	18	20	18	20	19	18,2	2		
8		11	11	11	12,0	11,0	8,5	14	11	-	-	11,5	-	9,7	11,0	11,1	6	15	14	14	13	13,9	4	12	0	11	0	13	0	12	0	5,3	1		
9		14	15	16	12,5	13,1	10,4	20	16	15,0	17,5	14,6	18,0	12,0	14,6	14,9	7	14	15	14	16	14,7	4	18	17	9	-	18	20	-	20	18	17,0	2	
10		10	11	11	10,0	7,3	7,5	14	10	15,0	-	11,0	14,0	10,0	7,4	10,6	5	14	12	11	15	12,8	4	10	15	11	0	15	15	12	0	10,3	1		
11		12	11	11	11,0	9,0	12,2	14	7	0,0	17,5	12,7	-	12,4	10,1	10,6	5	15	14	15	13	14,1	4	10	0	9	0	14	0	-	0	4,1	0		
12		9	8	8	8,0	8,0	7,7	14	9	-	-	9,0	-	7,4	8,3	8,9	4	9	9	7	8	8,1	12	0	9	0	10	0	12	0	3	5,1	1		
13		10	12	12	11,3	10,0	8,3	14	10	-	17,5	11,1	15,0	13,2	12,6	12,3	6	10	11	13	12	11,3	3	18	0	12	0	14	18	0	0	8,8	1		
14		11	12	12	15,1	13,0	9,0	14	8	-	12,5	13,9	-	13,1	13,6	12,5	6	9	11	13	12	11,1	3	18	12	11	0	14	15	18	16	10	12,6	1	
15		12	12	12	11,0	11,0	9,3	18	10	17,7	-	13,0	12,0	10,1	11,0	12,3	6	14	13	14	15	13,9	4	14	0	10	0	14	12	14	0	8,5	1		
16		11	12	12	12,2	12,0	9,2	14	14	-	-	14,8	-	14,2	14,9	13,2	7	12	12	13	13	12,4	4	12	0	13	0	12	15	12	0	7,1	1		
17		19	20	20	18,9	18,0	17,9	20	20	-	-	19,2	20,0	20,0	20,0	19,3	10	20	20	20	20	19,9	6	18	19	19	20	19	20	18	20	19,2	2		
18		13	12	12	10,8	12,8	7,5	20	16	9,6	-	11,3	13,0	11,5	10,5	12,3	6	12	11	12	9	10,8	3	14	16	12	0	12	14	12	0	8,9	1		
20		10	10	10	10,3	11,0	7,5	14	10	0,0	12,5	9,1	11,0	10,8	6,0	9,3	5	10	11	12	10	10,7	3	13	12	14	0	12	0	18	17	0	9,5	1	
21		14	13	13	13,7	14,5	10,8	20	10	-	12,5	14,5	13,0	12,3	14,8	13,6	7	14	14	13	15	14,0	4	16	0	15	0	15	0	-	0	5,7	1		
23		11	11	11	11,5	12,0	8,3	14	14	-	-	11,5	10,0	10,9	12,9	11,7	6	9	11	11	11	10,4	3	13	15	17	0	10	14	12	13	0	10,4	1	
24		14	14	14	13,8	12,5	15,4	14	9	17,5	17,5	17,2	-	15,3	13,5	14,6	7	16	14	18	13	15,2	5	15	15	14	0	14	14	15	12	0	11,0	1	
26	a)	15	16																																
22	Nº alumnos																																		
	Media	13	13	13	12,8	12,7	10,8	##	##	11,7	15,6	13,7	14,6	13,1	13,0	13,4	16,7	13	13	14	14	13,7	4,1	##	9,3	##	4,9	##	##	##	9,8	4,1	10,3	1,0	



**APÉNDICE EN CDRom: Corpus de clases de E/LE transcrito y etiquetado.**

---



## **RESUMO E CONCLUSÕES**

---

### **1. JUSTIFICAÇÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

Uma das características que define a história do processo de ensino/aprendizagem das segundas línguas ou línguas estrangeiras (L2/LE) é o desenvolvimento de diferentes investigações, cujo objetivo principal é dar resposta a uma série de exigências específicas. Estas exigências, normalmente, tem a sua origem em acontecimentos de tipo social, cultural, político ou económico.

O estado em que se encontra o espanhol como língua estrangeira (E/LE) em Portugal é um exemplo do que acabamos de referir. Neste país, desde 2003/2004 até os dias de hoje, o incremento da procura da língua espanhola revelou uma série concreta de necessidades imediatas por parte dos professores, dos alunos e das escolas. Este facto leva-nos a pensar que nos encontramos no momento adequado e oportuno para a identificação e análise dos aspetos que estruturam e definem o processo de ensino/aprendizagem da LE, dentro do âmbito do ensino público português.

Desta forma, tendo como base as circunstâncias que acabamos de referir e considerando o facto de nos encontrarmos perante estudantes de uma língua estrangeira cujo *input* provem, na sua grande maioria, do professor e do seu discurso oral (DO), definimos o objetivo principal da nossa tese. Propomos, portanto, a identificação e a análise do discurso oral do professor português de E/LE, aplicado à aquisição de segundas línguas (ASL), considerando, também, o contexto e os elementos que rodeiam a comunicação como instrumentos básicos de observação.

Este objetivo principal está relacionado com outro específico que se prende com o facto de, até à data, não existir nenhuma investigação sobre o tema concreto que trabalhamos. Este objetivo consiste em estabelecer o enquadramento teórico e metodológico sobre o qual fundamentar a análises e a discussão dos resultados obtidos da análise do discurso oral do docente português de E/LE em Portugal, no ensino público básico e secundário. Este facto permite-nos ter um conhecimento real de quais são as características específicas que definem o tipo de discurso que analisamos.

Assim, numa fase posterior ao estabelecimento do enquadramento teórico e metodológico da investigação, procedemos à apresentação e discussão dos resultados da análise do discurso oral do docente de E/LE em Portugal.

Ora, o estabelecimento do marco teórico e metodológico da tese orienta-se por uma série de aspetos que respondem às questões de investigação colocadas neste tese e que, deste modo, constituem também o elenco de objetivos deste trabalho. Trata-se dos seguintes objetivos:

- Descrever a relação existente entre o discurso oral e a oralidade e entre o discurso oral e a aula de L2/LE.
- Determinar as características, as estratégias e a estrutura que definem o DO aplicável ao DO do docente de L2/LE e do docente português de E/LE.
- Estabelecer a metodologia de análise e as unidades e estratégias suscetíveis de observação do DO do professor de L2/LE e de E/LE a falantes portugueses.
- Definir as bases cognitivas sobre as quais assenta a nossa formulação e os componentes suscetíveis de fazer parte da mesma.
- Definir e apresentar os elementos de observação e análise apropriados para poder efetuar a descrição do DO que pretendemos e expor a maneira como estes são entendidos por nós.
- Definir as bases metodológicas que nos permitam a análise dos dados do corpus.
- Expor a hipótese de partida, os objetivos, o âmbito, as fases e os procedimentos da investigação.
- Determinar e descrever a entidade social da investigação.
- Descrever o processo de recolha de materiais e os instrumentos utilizados para a definição do corpus.
- Descrever o processo de transcrição e de etiquetagem do material do corpus da análise.

De uma forma geral, descrevemos o funcionamento, as estratégias comunicativas e a estrutura do DO do professor de E/LE, no âmbito formal do ensino/aprendizagem, nos níveis básico e secundário, atendendo à macroestrutura e aos aspetos de carácter estrutural do DO. Esta descrição e os resultados da análise que apresentamos podem ser aplicados, principalmente, ao âmbito da etiquetagem e da transcrição oral dos elementos da comunicação não-verbal, da formação do professorado, da avaliação do desempenho docente e da didática do espanhol como língua estrangeira.



## 2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação apresentada nesta tese parte, por um lado, do reconhecimento de que grande parte do *input* que recebe o estudante português de E/LE provém do discurso oral do professor e, por outro, da consideração da língua como instrumento básico e principal, através do qual se desencadeia o trabalho educativo, no qual o contexto institucional e social e o espaço em que se levam a cabo os desempenhos docente/discente são de extrema importância.

Assim, propomos uma investigação no âmbito da linguística aplicada ao processo de ensino/aprendizagem de segundas línguas e, dentro deste âmbito, circunscrevemo-nos à Análise do Discurso (AD) aplicada à ASL. Trata-se de um estudo descritivo que combina a análise qualitativa com a quantitativa, realizado através da observação e reflexão sobre a Atuação na Aula é efetuado num tempo real de observação do contexto da instrução formal.

Entendemos a AD como o estudo da língua em uso, como consequência, nesta nossa análise consideramos os seguintes parâmetros de observação:

1. O contexto no discurso oral do docente de segundas línguas e línguas estrangeiras.
  - 1.1. O contexto sociocultural.
  - 1.2. O contexto institucional.
  - 1.3. O contexto da aula.
2. O emissor, o recetor, o canal e o código no discurso oral do docente de segundas línguas e línguas estrangeiras.
  - 2.1. O emissor.
  - 2.2. O recetor.
  - 2.3. O canal e o código.
3. A mensagem no discurso oral do docente de segundas línguas e línguas estrangeiras.
  - 3.1. A mensagem e a comunicação verbal.
  - 3.2. A mensagem e a comunicação não-verbal

A recolha de dados foi realizada de acordo com as indicações dos instrumentos assinalados por Moreno Fernández (1990), Larsen-Freeman e Long (1994) e Richards y

Lockhart (1998): gravações de aulas em vídeo e áudio, questionários ou entrevistas aos docentes-participantes na investigação e a observação não participativa das aulas.

No que diz respeito aos docentes-participantes na investigação, recorremos a 10 professores de E/LE, com idades compreendidas entre os 28 e os 39 anos, de língua materna portuguesa, com uma experiência docente de E/LE entre 5 a 11 anos e com um domínio elevado da língua estrangeira.

As fases de investigação contempladas nesta tese são as propostas por Moreno Fernández (1990). Por conseguinte, de início, identificámos os dados de análise, agrupámo-los, ordenámo-los e comparámo-los. Seguidamente, procedemos à interpretação e discussão dos resultados.

Esta metodologia enquadrou-se perfeitamente no nosso objetivo, visto que a observação e a análise dos dados obtidos a partir da análise realizada nos permitiu conhecer a natureza do discurso oral do professor de E/LE, na educação básica e secundária portuguesa, e chegar a conclusões interessantes sobre ela.

### 3. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Os temas tratados no enquadramento teórico e metodológico e a discussão dos resultados da análise apresentada nesta tese permitiram-nos chegar as conclusões que nos possibilitam responder agora, resumidamente, às perguntas da investigação e aos objetivos propostos neste trabalho. Por conseguinte, de seguida, respondemos às perguntas da investigação e verificamos até que ponto se cumprem os objetivos por nós propostos.

1. Dado que a investigação realizada nesta tese de doutoramento versa sobre o discurso oral, qual o vínculo entre a oralidade e o discurso oral? e, se existe este vínculo, visto que a nossa análise do DO se enquadra no contexto específico da aula de L2/LE, que relação existe entre o discurso oral e a aula de L2/LE?

A partir da revisão das definições sobre a oralidade e os seus tipos, conseguimos chegar à conclusão que a oralidade está vinculada à realidade do indivíduo como ser humano social e individual, por isso, está presente em quase todos os âmbitos que o rodeiam. Um dos aspetos que caracterizam a oralidade é a interação com o interlocutor e a sua relação com a linguagem, a língua em uso, o uso falado da língua, a palavra, a comunicação e o pensamento. Se considerarmos que o discurso é uma forma de uso da linguagem e de interação social (van Dijk 1977), o vínculo que se estabelece entre a oralidade e o DO reside no facto deste último poder ser considerado uma atividade comunicativa específica dentro da oralidade e, desta forma, produto da mesma.

Por sua vez, o DO associa-se à situação comunicativa e aos âmbitos em que esta se desenvolve; entre estes âmbitos, especificamente no académico, situa-se a aula, mais concretamente, a que é dirigida a estudantes estrangeiros de L2/LE e de E/LE. O decorrer da aula de L2/LE produz-se em situação de sala de aula, onde a maior parte da informação que o discente recebe depende do docente e da transmissão da mensagem ou das mensagens. O uso da língua e, fundamentalmente, da língua oral constitui o principal instrumento de transmissão do professor no processo educativo de ensino/aprendizagem e, em particular, no processo educativo de ensino/aprendizagem da L2/LE. Daí a relevância que adquire o DO do docente e a relação que existe entre o discurso oral e a oralidade e entre o discurso oral e a aula de L2/LE.

2. Na aula de L2/LE, quais são as características, as estratégias e a estrutura do DO aplicáveis ao DO do docente de L2/LE e ao do docente português de E/LE?

As conceções teóricas sobre o discurso oral e a aula de L2/LE, apresentadas no segundo capítulo desta tese, demonstraram-nos que o discurso oral do docente de L2/LE possui uma série de características similares às descritas para o DO. Além disso, a maior parte das características gerais, a estrutura do discurso e as estratégias aplicam-se ao DO do docente português de E/LE.

Contudo, a análise dos resultados do discurso oral do professor português de E/LE, no ensino básico e secundário, permitiram-nos concluir que, contrariamente ao descrito para o DO do docente de L2/LE, no DO do professor português não existe especial cuidado na utilização de expressões curtas e sintaticamente simples, tal como não existe a preocupação em usar tempos verbais simples, nem o emprego habitual dos

tempos no presente ou o recurso a um vocabulário restrito. Por outro lado, em nenhum momento se trata de um discurso propositadamente tornado mais lento já que, quando o docente reduz a velocidade, fá-lo como estratégia discursiva didática, esteja ou não consciente do seu uso. Finalmente, também não se trata de um discurso no qual predominam mudanças temáticas bruscas. Assim, exceto nas situações descritas, em geral, as características, as estratégias e a estrutura que definem o DO são aplicáveis ao DO do docente de L2/LE e ao do docente português de E/LE.

3. Se se podem aplicar algumas características, estratégias e a estrutura do DO ao DO do docente de L2/LE e do docente português de E/LE, para poder observar e analisar estes elementos, qual o modelo de investigação no qual devemos apoiar o nosso estudo? E, dentro deste modelo, quais os princípios e as metodologias que devemos seguir na observação, na análise e na descrição a que nos propomos?

As reflexões sobre a análise do discurso oral do docente e o ensino de segundas línguas e de línguas estrangeiras, efetuadas no terceiro capítulo deste trabalho, confirmaram-nos que, no estudo e na análise do DO do docente português de E/LE no ensino básico e secundário, temos de tomar em consideração um modelo teórico e metodológico no qual fundamentar os princípios e os procedimentos da investigação.

O discurso oral do professor de L2/LE, ao limitar-se ao âmbito académico, onde se enquadra a aula, remete-nos ao campo de investigação, assinalado por Larsen-Freeman e Long (1994), da AD na sala de aula. O nosso trabalho, consistindo numa análise sobre o *input* que recebe o aluno no contexto do ensino público em Portugal, circunscreve-se a uma situação formal de aprendizagem. Esta análise constitui uma das áreas de investigação dentro da AD aplicada à ASL e é levada a cabo, atendendo a princípios e metodologias específicas, através da observação e reflexão daquilo que ocorre na sala de aula.

Em geral, a metodologia de investigação adotada neste trabalho serviu-nos para podermos atingir o nosso objetivo, visto que nos permitiu obter uma descrição do discurso oral do professor de E/LE na educação básica e secundária portuguesa.

4. Uma vez definido o modelo de investigação e estabelecidos os princípios e metodologias a seguir, que agentes fundamentais intervêm no DO do docente? Quais as unidades essenciais que afetam cada um dos agentes que intervêm no tipo de DO que nos ocupa? Ou ainda, quais as unidades essenciais que intervêm no DO do docente português de E/LE?

O estabelecimento das unidades de análise do DO do professor nas aulas de L2/LE e do docente português de E/LE realizou-se, por um lado, atendendo às considerações acerca do AD, as suas definições, objetivos, áreas, princípios e metodologias de investigação e, por outro lado, tendo em conta algumas propostas do AD do docente no contexto da aula (Ribeiro 1982, Tusón 1991, Coll e Onrubia 1995, Martínez-Otero 2004 e 2007, Cros 2003, Cruz e Ojeda 2005, Vilà i Santasusana e Castellà Lindon 2005, Barros, López e Morales 2009) e as propostas específicas provenientes do âmbito da análise da conversação (Llamas Saíz 2005) e da análise do discurso oral académico de aulas magistrais (Vázquez 2001).

Estas propostas demonstraram-nos que na AD se torna necessário estar atento aos elementos que caracterizam a língua em uso. Isto supõe ter em conta os elementos que intervêm no facto comunicativo, como são o emissor, o recetor, o canal, o código, a mensagem e o contexto. Assim, os agentes fundamentais que intervêm no DO e no DO do docente português de E/LE são os mesmos que acabamos de descrever para a comunicação. Consequentemente, estas são também as unidades que considerámos na análise do discurso oral do docente de segundas línguas e de línguas estrangeiras e do docente português de E/LE.

5. Depois de identificadas e analisadas as unidades essenciais que interferem no DO do docente português de E/LE, que elementos e estratégias caracterizam este tipo de discurso?

Esta última pergunta responde ao objetivo principal da nossa tese, isto é, à descrição dos aspetos relacionados com o funcionamento, as estratégias comunicativas e a estrutura do DO do professor de espanhol como língua estrangeira, no contexto académico do ensino público básico e secundário em Portugal. Por conseguinte, para responder a esta pergunta expomos, de seguida, de modo resumido e em linhas gerais,

as conclusões da análise sobre o DO do docente português de E/LE no ensino básico e secundário em Portugal.

Nesta linha, da análise do contexto no DO do docente português de E/LE no ensino básico e secundário português podemos concluir o seguinte:

- 1) A presença em Portugal da língua espanhola e daquilo a que esta se associa é bastante considerável e o seu estudo como língua estrangeira encontra-se perfeitamente contextualizado dentro do sistema educativo português.
- 2) A proximidade entre a língua espanhola e portuguesa fundamenta a crença que o espanhol é fácil e que não são necessários grandes esforços para o aprender. Assim, através dos resultados da nossa análise, pudemos comprovar que os docentes, em certas ocasiões, se vêm obrigados a recorrer a estratégias de reforço negativo, para demonstrar ao aluno que, apesar da aprendizagem de um determinado aspeto da língua parecer fácil, não o é, em realidade. Deste modo, consegue-se motivar e captar a atenção do estudante.
- 3) Os aspetos do espaço físico relacionados com a utilização das paredes, a disposição do mobiliário, a decoração e a ventilação ou a luz, seguem as normas estabelecidas pelas escolas. O uso tradicional do meio físico, concretamente a colocação do mobiliário, não favorece a interação professor-aluno e reduz o campo visual do docente.

De uma forma geral, o recurso ao quadro e aos meios audiovisuais é adequado, não abusivo, ainda que um tanto limitado. Portanto, consideramos que seria vantajosa uma maior utilização dos materiais e apoios visuais e audiovisuais nas aulas de E/LE.

- 4) As atividades e os materiais apresentados na aula adequam-se de forma correta à metodologia do professor, aos conteúdos, aos objetivos da aula, à idade e ao nível dos alunos. Costumam estar bem estruturados e possuem um caráter dinâmico e variado. Para evitar o efeito repetitivo e monótono de alguns exercícios de tipo estrutural, o docente combina estas atividades com outras mais práticas e mais interativas. De qualquer modo, em algumas ocasiões não se realizam atividades de apresentação ou introdução, situação esta que nos parece dever ser modificada, pois esse tipo de atividades contribui para a contextualização e para a motivação do discente.

- 5) Os docentes e os discentes têm uma atitude positiva face ao erro e, nas correções do professor, recorre-se a estratégias como a repetição daquilo que foi incorretamente exprimido, o alargamento, as pausas curtas, as perguntas ou o aumento do volume da voz. Apesar disso, o professor deveria estimular a autocorreção oral dos erros dos alunos, já que esta não é uma prática comum nas aulas analisadas do corpus.
- 6) A avaliação constitui um instrumento chave para a valorização e para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e realiza-se seguindo as diretrizes do Ministério de Educação e das escolas. Os resultados da análise dos parâmetros de avaliação permitiram-nos comprovar a escassa importância que adquire o aspeto oral da língua em relação ao escrito. Perante esta constatação, defendemos que deveria ser reformulado o sistema de percentagens das partes que dizem respeito à avaliação das destrezas e conteúdos da língua.
- 7) Em geral, como afirmam os docentes-participantes na investigação, a metodologia empregue nas aulas é de tipo comunicativo, que os docentes complementam com a realização de exercícios mais tradicionais.

Da análise do emissor, o recetor, o canal e o código no DO do docente português de E/LE no ensino básico e secundário português, podemos concluir o seguinte:

- 1) O professor costuma adotar o papel de guia ou intermediário, ajudando o aluno e preocupando-se com ele. Assume também o papel de organizador e planificador da aula e da matéria, demonstrando uma atitude positiva relativamente à matéria que ensina e à sua cultura e procurando estabelecer um clima e uma relação agradável com os alunos. Além disso, trata-se de docentes que utilizam sempre a LE e possuem um elevado domínio da mesma. Os erros cometidos pelos professores não são de grande relevo e em nenhum momento impedem ou interrompem o processo comunicativo e o ensino/aprendizagem. Porém, observamos que existe pouca correção dos próprios erros, especialmente os de fonética e cremos que os professores deveriam promover a sua própria autocorreção dos erros.
- 2) Os alunos assumem um papel participativo na aula e respondem às solicitações dos professores, sem criar conflitos. Costumam ser alunos motivados e com uma atitude positiva face ao espanhol, ainda que, normalmente, a sua participação seja gerida pelo docente. Os seus conhecimentos sobre a língua são os que correspondem ao

nível de ensino em que se encontram, por isso, a competência comunicativa da língua é inferior à dos docentes. A análise dos resultados obtidos pelos estudantes revela que a evolução na aprendizagem do E/LE é positiva, o que nos permite concluir que o modelo de ensino e a transmissão das informações por parte dos docentes é eficaz.

- 3) O código para a transmissão da mensagem é o verbal e o não-verbal e os canais de transmissão são o oral e o escrito. Contudo, existe um predomínio do canal oral em relação ao escrito.

Da análise da mensagem e da comunicação verbal no DO do docente português de E/LE no ensino básico e secundário português, podemos concluir o seguinte:

- 1) No corpus analisado, as aulas estão bem organizadas, estruturadas de uma forma lógica e coerente, variando a ordem da exposição dos elementos dentro das partes que constituem a estrutura. O esquema que se segue na organização das aulas é o da saudação inicial, introdução, desenvolvimento, interação prévia à conclusão e conclusão da aula. O professor estabelece a conexão entre cada uma destas partes, de maneira que se estabelece um ritmo fluido, sem interrupções drásticas. Este esquema é o que, desde o ponto de vista da macroestrutura, organiza o DO do docente. Assim, concluímos que a estrutura do DO do docente português de E/LE, no ensino básico e secundário português, compreende as fases de saudação, introdução, desenvolvimento, interação prévia à conclusão e conclusão da aula.
- 2) A informação, em todos os casos analisados, está relacionada com o tema e as partes e o contexto da aula. Não se recorre à informação conclusiva e avaliada, estando, pelo contrário, sempre presente a informação básica, a interativa, a secundária, a básica particular, a destacada, a parentética e a de fundo.
- 3) A interação, nas aulas de E/LE analisadas, caracteriza-se por ser dirigida a todo o grupo e pelo respeito dos estudantes pelas regras de comportamento, as regras para pedir ajuda e as regras para demonstrar conhecimentos. Por sua vez, o docente, no seu discurso oral, recorre frequentemente a máximas de aprovação, de tato, de acordo e de solidariedade. Além disso, os turnos de fala são mais abundantes que os de apoio, os turnos de fala do docente são mais extensos que os dos discentes e a coincidência ou a sobreposição dos turnos de fala não são habituais. De qualquer



forma, mantém-se o duplo sistema de turnos e, entre as sequências que caracterizam o discurso produzido na aula encontra-se a que consiste num movimento inicial do professor, seguido da resposta do aluno e da avaliação (IRE) que, no contexto escolar, corresponde à sequência pergunta-resposta-avaliação ou correção.

Assim, a análise da interação nas aulas estudadas e no DO do docente português de E/LE levou-nos a concluir que se incentiva, de forma contínua, a participação do aluno na aula. Todavia, observamos que se trata de uma interação de caráter unidirecional (professor-aluno), pondo de lado a interação aluno-aluno. O professor dirige e controla a interação, o que lhe permite dominar e manter a ordem na sala de aula. A sequência interativa que caracteriza o discurso escolar é pergunta-resposta-avaliação e correção e os turnos de fala do discente dependem das decisões e petições do docente, portanto, existe uma relação assimétrica na interação professor/aluno. Em geral, a interação domina toda a aula, contudo, onde se revela mais evidente é durante o desenvolvimento.

- 4) Os professores empregam de forma contínua as estratégias orais, no decorrer de toda a aula, para incentivar o aluno à participação, motivá-lo, mostrar-lhe preocupação, ajudá-lo a compreender e estabelecer um clima propício de trabalho. Por sua vez, para o docente, as estratégias são um instrumento de comunicação e de ensino e, para o aluno, um instrumento de comunicação e de aprendizagem.

A análise do DO do docente demonstrou-nos que as estratégias mais comuns são, por um lado, as de distanciação (baseadas no argumento de poder) e as de aproximação (de solidariedade e de cumplicidade) e, por outro, as que explicitam a estrutura do discurso, as que o contextualizam e as que regulam a informação. Uma das estratégias discursivas mais utilizada é a pergunta direta dirigida ao aluno e de caráter interativo. Isto significa que o professor espera sempre uma resposta, verbal ou não-verbal, por parte do estudante. As perguntas que mais se utilizam são as que esperam respostas, as de confirmação ou comprovação da compreensão, as afirmativas simples e as de solicitação. Assim, consideramos que o escasso recurso as perguntas referenciais não ajuda o estudante a desenvolver um discurso mais extenso e elaborado, portanto, cremos que seria benéfico, para o desenvolvimento da interlíngua do estudante, que o professor o incentivasse o aluno através de perguntas referenciais.

- 5) O DO do docente está adaptado ao recetor, ao canal e ao modo, ao campo e ao registo, portanto, trata-se de um discurso adequado externa e internamente. Possui ainda coerência e coesão, a nível local, global e pragmático, tanto no que diz respeito à lógica como ao que se refere à construção do discurso. De qualquer modo, em algumas ocasiões, o DO do docente torna-se pouco claro ou confuso, por isso, seria conveniente que o professor estivesse atento à coerência e coesão do seu discurso oral na aula, para poder evitar que ocorram estas situações.

Da análise da mensagem e da comunicação não-verbal no DO do docente português de E/LE no ensino básico e secundário português, podemos concluir o seguinte:

- 1) Os recursos não-verbais da comunicação são constantes no DO do docente português de E/LE e utilizam-se, na sua maioria, de uma forma quase natural e inconsciente. Trata-se da paralinguagem, da quinésica, da proxémica e da cronémica.
- 2) Os recursos da paralinguagem mais frequentes no DO oral analisado são os que correspondem às qualidades físicas do som e das pausas ou silêncios e os menos frequentes são as reações fisiológicas ou emocionais e os elementos quase-léxicos. Podemos constatar que, habitualmente, estes recursos surgem relacionados entre si. Assim, por exemplo, na maioria das vezes, as pausas são acompanhadas de uma diminuição da velocidade de emissão ou de um tom específico da voz. Contudo, na maioria das vezes, o professor utiliza os recursos fónicos tal como se utilizam na sua língua materna. Cremos que este facto não é benéfico para a aprendizagem do idioma já que o *input* que o aluno recebe não corresponde ao da língua que estuda. Por conseguinte, o professor deveria evitar este tipo de transferências da sua língua materna para a língua estrangeira que ensina na aula.
- 3) Os recursos da quinésica são os gestos, as posturas e as atitudes. Entre estes, os mais frequentes no DO analisado são os gestos realizados com os olhos, as mãos, os dedos e os braços. De acordo com a função que desempenham, nos gestos não semânticos predominam as batutas e os reguladores de participação e os gestos semânticos, os emblemas, os ilustradores e o ênfase e a pontualização não-verbal. A proxémica refere-se à disposição do mobiliário na aula e à distância que se mantém em relação ao aluno. A observação destes parâmetros nas aulas permitiu-nos

concluir que, no relativo ao mobiliário, se seguem as diretrizes de caráter tradicional e, no que diz respeito à distância, normalmente, o docente mantém uma distância adequada em relação ao discente. O uso tradicional do mobiliário e do espaço físico não ajudam à interação na sala de aula, tal como também não favorecem a diminuição da distância interpessoal entre o docente e os discentes. Desta forma, parece-nos oportuno o esforço cooperativo entre os docentes e as instituições de ensino no sentido de melhorar as condições físicas nas salas de aula e, deste modo, facilitar a comunicação e a interação entre o emissor e os recetores do discurso oral produzido nas aulas de E/LE.

- 4) A cronémica tem a ver com o tempo interativo e a duração das diferentes partes da aula e das atividades. A análise destes aspetos no DO do docente português de E/LE permitiu-nos constatar que o docente tem muito em conta o fator tempo, por isso, reduzem-se algumas partes da aula em proveito de outras. Ora, em alguns casos esta redução não se revela benéfica pois origina mudanças bruscas na transição entre os momentos da aula, obrigando à redução considerável dos mesmos e, inclusivamente, ao seu desaparecimento. Perante esta situação, parece-nos necessário que se prevejam as situações em que certas partes da aula possam desaparecer ou ser reduzidas de modo inconveniente.

#### 4. FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação apresentada como tese de doutoramento está sujeita a uma série de dificuldades e limitações que nos permitem conceber futuras perspetivas ou linhas de investigação.

Do ponto de vista metodológico, a seleção dos intervenientes (professores-participantes) e da instituição foi limitada à disponibilidade dos docentes, das escolas, dos próprios pais ou encarregados de educação dos alunos e da estrutura curricular da disciplina. Esta situação, em primeiro lugar, obrigou-nos a recolher poucas amostras de participantes do sexo masculino e a restringirmo-nos à zona centro de Portugal. Em segundo lugar, visto que o número de horas de aula varia segundo o ano de escolaridade, no nível avançado tivemos que gravar somente aulas de 90 minutos, o que supôs gravar menos sessões no nível avançado que nos níveis inicial e umbral.

Atendendo a estas restrições, seria conveniente que, em futuras investigações fossem tidos em conta os fatores acima mencionados e se recolhesse uma amostra de

análise com igual número de docentes do sexo feminino e masculino. Isto permitiria desenvolver trabalhos em que se observariam as características do DO produzido na aula pelo professor e a sua relação com o sexo do respetivo emissor.

Por outro lado, nenhuma escola nos permitiu gravar os alunos, o que dificultou a análise dos elementos do discurso dos discentes.

Conscientes da relevância que representa para a AD não só o estudo da atuação, como também do *input* que recebe o aluno, parece-nos oportuno que, quando se trate de analisar o discurso escolar, se aprofunde a relação entre os dados que recebe o discente e o desenvolvimento da sua interlíngua. Da nossa parte, devido aos motivos anteriormente assinalados e ao facto do objetivo principal desta tese ser descrever o DO do docente português de E/LE, não apresentamos um estudo detalhado da evolução da interlíngua dos estudantes como recetores do *input* proveniente do DO analisado ao longo desta tese. Contudo, consideramos que esta limitação constitui um convite a futuras investigações nas quais se efetue uma análise comparativa do *input* que recebe o discente, isto é, os dados que recebe através do DO do docente e o desenvolvimento da sua interlíngua.

Outra limitação do trabalho que apresentamos é a de ter realizado apenas uma referência geral e global à sintaxe e ao léxico do DO do docente, o que convida futuros investigadores a observar aspetos da morfossintaxe discursiva ou da semântica no DO educativo. Ainda assim, não nos debruçámos sobre os traços relevantes relacionados com o sentido e a função, a não ser nos casos em que detetámos que algum processo mental ou uma representação do mundo influiu no discurso oral do professor. De qualquer modo, aqui se encontra outra possível futura linha de investigação relacionada com o discurso produzido pelo docente ou pelo discente nas classes de E/LE.

Em traços gerais, no que se refere especificamente ao DO do docente português de E/LE, as futuras linhas de investigação, que se podem desenvolver a partir dos pressupostos desta tese, relacionam-se com as áreas de investigação dentro da AD aplicada à ASL, assinaladas por Larsen-Freeman e Long (1994: 75-76). Assim, seria relevante o desenvolvimento de trabalhos exaustivos, por exemplo, sobre a coerência, a coesão e a adequação, as estratégias comunicativas ou a interação. Com isto, o que queremos destacar é que cada uma das unidades de análise do DO do docente português de E/LE, identificadas, definidas e caracterizadas nesta tese, podem transformar-se em

objeto de diversas investigações, quer no âmbito português quer em outros âmbitos de línguas e nacionalidades diferentes.

Para além das linhas de investigação assinaladas, poderíamos especificar outras, distintas das que acabámos de expor e que se podem desenvolver a partir dos pressupostos desta tese. Isto suporia enumerá-las numa vasta e extensa lista e não é esse o nosso propósito. A nossa intenção é a de despertar a curiosidade e a imaginação do leitor que poderá aplicar o que foi aqui exposto à sua realidade, aos seus interesses e às suas motivações. De qualquer forma, não queremos concluir sem antes deixar uma última reflexão, dirigida aos docentes e formadores de futuros docentes.

Todos aqueles que dão aulas como nós sabem que no decurso do ensino e da aprendizagem surgem e se suprem necessidades, criam-se oportunidades, tomam-se decisões, trocam-se dados, etc. mas, antes de mais nada, se fala. Fala-se não só com palavras como também com silêncios, com gestos, com olhares... Na realidade, a aula é uma rede de elementos que interagem entre si e que promovem a emissão de mensagens, que podem ser ou não entendidas e compreendidas, segundo a capacidade de quem as emite. Produz-se, pois, um processo de comunicação em que a intervenção dos mecanismos que a moldam e o uso que se faz deles determina a efetividade da ou das mensagens formuladas. Assim sendo, é fundamental que, como professores, estejamos conscientes do uso e do manuseamento do nosso discurso oral. Dessa forma, seremos capazes de efetuar um diagnóstico real da situação e de refletir sobre os aspetos que favorecem o nosso trabalho docente.

O professor ou o futuro professor de E/LE deve consciencializar-se da relevância que adquire o bom uso do seu discurso oral, como fonte de *input* linguístico para o aluno e como estratégia ou instrumento didático. Porém, não se trata apenas de um uso intuitivo, gramatical ou lexicalmente correto, existindo outros fatores que, como confirmámos nesta tese, intervêm na efetividade e eficácia do discurso.

Por conseguinte, apelamos aos docentes, formadores de futuros docentes e, em geral, aos que se dedicam à didática da língua estrangeira, para que não esqueçam a importância do discurso oral na aula de segundas línguas e línguas estrangeiras e permitam aos professores tomar consciência da maneira como a língua falada pode ser utilizada no contexto da aula.

Esperamos que, neste trabalho apresentado como tese de doutoramento, o professor e o futuro professor de E/LE encontre as ferramentas que lhe permitam refletir acerca do seu próprio discurso oral e confiamos que a nossa contribuição para o conhecimento da realidade que, como docentes, nos rodeia, sirva de ponte para uma melhor compreensão daquilo com que nos deparamos dia a dia nas nossas aulas e com o que transmitimos, dia a dia, com a voz, através da palavra. Esperamos, finalmente, que a passagem pelo idioma, como diria Benedetti, «de palavra em palavra, passo a passo, sílaba a sílaba» continue sendo uma revelação para todos os que nos dedicamos ao idioma e ainda para aqueles que a ele se dediquem futuramente.

