

---

**El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes.**

---

**Un estudio en la investigación-acción**

**Angela Carretero Rödel**

**Tesis Doctoral dirigida por la  
Dra. Olga Esteve Ruescas**

**Barcelona 2004**

Dipòsit legal: B.10563-2005  
ISBN: 84-689-1085-6

## **AGRADECIMIENTOS**

**Estoy en deuda con muchas personas que, de algún modo, han contribuido, al desarrollo de este trabajo y quisiera, desde estas líneas, expresarles mi más sincero agradecimiento.**

**Me siento particularmente en deuda con la Dra. Olga Esteve Ruescas, directora de este trabajo, quien me brindó su confianza y supo, con sabiduría y entusiasmo, descubrirme un mundo de conocimientos aportando siempre una visión crítica y constructiva, además de fomentar una amistad que desde aquí quisiera reafirmar.**

**Mi agradecimiento al *Departament d'Ensenyament* por proporcionarme la oportunidad de dedicarle tiempo al desarrollo de este trabajo.**

**Al Prof. L. van Lier sus valiosas aportaciones y consejos.**

**También agradecer a M<sup>a</sup> Francisca Martínez y a Alicia Masià sus buenos consejos y orientaciones en aquellas primeras experiencias en docencia.**

**No puedo olvidar a los alumnos de alemán de los grupos 1C y 1 D del curso 2000-2001 por su colaboración incondicional, así como el apoyo recibido por el personal, la directiva y especialmente los miembros del grupo de trabajo de la Escola Oficial d'Idiomes de Terrassa, quienes con su entusiasmo en sus proyectos me animaron en esta labor a veces ardua.**

**A Asun Bes su inestimable ayuda en la confección de este trabajo.**

**A mis hermanas, Isabel y Susan, así como a mis amigas Marta Arumí y Kathrin Rodríguez les agradezco todo su apoyo y constantes ánimos. También agradecer a Marina y a Dani los buenos momentos compartidos que han hecho, en estos últimos meses, más llevadero este trabajo.**

**No puedo dejar de reconocer a mis padres las oportunidades de educación y la calidad de vida que me concedieron, al igual que un afán de superación personal que, sin duda alguna, ha sido un estímulo para este trabajo de investigación.**

**También quisiera mencionar a mis hijas Elisa y a Angela, que tanta fuerza me han dado; ellas, sin duda alguna, dan sentido a todo lo que hago.**

**Finalmente, un especial agradecimiento a Agustín, la persona con la que surcaría todos los mares, no sólo por sus conocimientos marínos, sino también por todo su apoyo, cariño e inmensa paciencia y, sobre todo, por ayudarme a mantener el rumbo en los momentos más difíciles.**

**Va por todos ellos....**

a mis padres

a Agustín

La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, casi sin notarlo, ir tomando buena dirección.

E. Tierno Galván

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	1
<b>1. Objetivo general</b>	2
<b>2. Objetivos concretos</b>	3
<b>3. Punto de partida de nuestro estudio: La investigación-acción como herramienta para la formación del docente</b>	3
<b>3.1. Origen y esencia de la investigación-acción</b>	3
<b>3.2. La investigación-acción en nuestro estudio</b>	13
<b>4. Presentación de la Tesis</b>	23
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>I. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS-TEORÍAS DE APRENDIZAJE SUBYACENTES</b>	25
<b>1. Teorías lingüística actuales</b>	25
<b>1.1. Las aportaciones de las teorías lingüísticas enmarcadas en la pragmática y en el análisis del discurso</b>	25
1.1.1. La visión del lenguaje como competencia comunicativa	26
1.1.2. Los actos de habla	26
1.1.3. Las máximas de Grice	26
1.1.4. La teoría de la pertinencia o de la relevancia de Sperber y Wilson	27
1.1.5. La perspectiva funcional del lenguaje	28
1.1.6. Síntesis de las aportaciones más importantes	30
<b>1.2. Las aportaciones de la lingüística cognitiva</b>	30
1.2.1. La teoría de los prototipos	32
1.2.2. La semántica cognitiva	36
1.2.3. La teoría de la metáfora	38

1.2.4.	Síntesis de las aportaciones de la lingüística cognitiva	40
<b>1.3.</b>	<b>Un nuevo paradigma: la lingüística educativa</b>	41
1.3.1.	El lenguaje como constructo simbólico: la teoría de Peirce	42
1.3.2.	Una visión ecológica y dialógica del lenguaje	43
1.3.3.	Síntesis de los aspectos más importantes de la lingüística educativa	47
<b>2.</b>	<b>Teorías de aprendizaje actuales: La importancia de la teoría sociocultural</b>	47
<b>2.1.</b>	<b>Conductismo y cognitivismo</b>	48
<b>2.2.</b>	<b>La teoría sociocultural o el socioconstructivismo</b>	50
2.2.1.	<b>La teoría de Vygotsky</b>	52
2.2.2.	Repercusiones de las ideas de Vygotsky en la teoría sociocultural	57
 <b>II. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: EL DESARROLLO DE LAS TEORÍAS DE ADQUISICIÓN BASADAS EN LA INTERACCIÓN</b>		63
<b>1.</b>	<b>De las teorías innatistas a las interaccionistas</b>	63
1.1.	Teorías innatistas	63
1.2.	Teorías medioambientalistas	64
1.3.	<b>El desarrollo de las teorías basadas en la interacción</b>	65
1.3.1.	Las hipótesis de la interacción- <i>Interaccional Hipotesis</i>	65
1.3.2.	La hipótesis del output: Swain	66
1.3.3.	La teoría funcional tipológica	66
1.3.4.	La interacción desde un aspecto de procesamiento de la información	67
<b>2.</b>	<b>La interacción desde la aplicación del análisis conversacional</b>	70
<b>3.</b>	<b>La importancia del discurso del profesor en la interacción del aula</b>	78

<b>3.1. Discurso aportado y discurso generado</b>	79
<b>3.2. Estudios sobre el discurso del profesor: panorámica histórica</b>	81
3.2.1. Fanselow y el sistema FOCUS	83
3.2.2. La secuencia IRF de Sinclair & Coulthard	86
3.2.3. El discurso del profesor desde la perspectiva de la negociación de significados	89
3.2.4. Las estrategias instructivas: Prokop.	90
3.2.5. Las estrategias instructivas que fomentan la reflexión metalingüística: Salaberri	93
3.2.6. Cambio de código: <i>code-switching</i>	94
3.2.7. Las preguntas del profesor en la clase de LE	97
<b>III. EL DISCURSO DEL PROFESOR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL O SOCIOCONSTRUCTIVISMO</b>	101
<b>1. Enseñar en las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP)</b>	101
<b>1.1. La pregunta como instrumento de mediación</b>	105
<b>1.2. La importancia del 'contexto' y de la 'continuidad'</b>	110
1.2.1. La instrucción proléptica	111
1.2.2. Una instrucción 'contingente': van Lier	115
1.2.3. La importancia del discurso contingente para el desarrollo de una programación procesural	121
1.2.3.1. Síntesis de los planes proposicionales: el programa formal y funcional	121
1.2.3.2. Los planes procesurales: programación mediante tareas y programas procesurales	124
1.2.3.3. La importancia del discurso del profesor desde los presupuestos del nuevo pragmatismo didáctico: Finney	134



## SEGUNDA PARTE

<b>IV. LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO Y DE INVESTIGACIÓN</b>	139
<b>V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	143
<b>1. Objetivos de la investigación</b>	143
<b>1.1. Objetivo general</b>	143
<b>1.2. Objetivos concretos</b>	145
<b>2. Opción metodológica de la investigación</b>	145
<b>2.1. El contexto investigado</b>	152
A.    Ámbito institucional	152
B.    Los aprendientes	153
C.    La profesora-investigadora	158
D.    Fases de la investigación	160
E.    Las actividades utilizadas	160
<b>3. El Corpus</b>	169
<b>3.1. Método de recogida de datos</b>	169
3.1.1.    Datos directamente observables <i>on-line</i>	171
A.    Las grabaciones	171
3.1.2.    Datos secundarios	173
A.    Los aprendientes	173
1.    Diarios individuales	173
2.    Entrevistas colectivas	174
B.    El docente	175
1.    Diario del profesor	175
<b>3.2. Método de análisis</b>	176
3.2.1.    Datos directamente observables	177
1.    Análisis de los datos directamente observables	178
A.    Identificación de los episodios	178
B.    Microanálisis funcional de los episodios	179
C.    Esquema analítico de los episodios	179
D.    Análisis interpretativo global de los episodios	181
2.    Cuantificación de los datos directamente observables	182
A.    La participación del profesor y de los aprendientes	183
B.    La utilización de la LE y L1	183
C.    Los procedimientos utilizados por el profesor	183
D.    Las reacciones suscitadas en los aprendientes	183

3.	Explicación de los esquemas	184
A.	Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes	185
B.	Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos del profesor en los aprendientes	185
3.2.2.	Datos secundarios	186
A.	Perspectiva del aprendiente	186
B.	Perspectiva del docente	188
<b>VI.</b>	<b>ANÁLISIS DE LOS DATOS OBSERVABLES <i>ON-LINE</i></b>	<b>189</b>
<b>1.</b>	<b>Análisis de los episodios</b>	<b>191</b>
<b>2.</b>	<b>Análisis cuantitativo de las intervenciones del profesor y de los aprendientes</b>	<b>524</b>
<b>3.</b>	<b>Análisis cuantitativo de la utilización de LE y L1</b>	<b>525</b>
1.	Primer trimestre	525
A.	Grupo-clase	
B.	Grupos	
2.	Segundo trimestre	525
A.	Grupo-clase	
B.	Grupos	
3.	Tercer trimestre	526
A.	Grupo-clase	
B.	Grupos	
4.	Utilización de la LE y L1 en los episodios en el grupo-clase	527
5.	Utilización de la LE y L1 en los episodios en grupos	528
6.	Utilización de la LE en los episodios	529
7.	Utilización de la LE por parte del profesor	530
8.	Utilización de la LE por parte de los aprendientes	531
<b>4.</b>	<b>Procedimientos del profesor y reacciones suscitadas en los aprendientes</b>	<b>532</b>
1.	Primer trimestre	532
2.	Segundo trimestre	536
3.	Tercer trimestre	540

<b>VII. ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS</b>	545
<b>1. Perspectiva del aprendiz</b>	545
<b>1.1. Análisis interpretativo de los diarios</b>	545
<b>1.2. Análisis interpretativo de las entrevistas a los aprendientes</b>	572
<b>2. Perspectiva del docente</b>	579
<b>2.1. Análisis interpretativo del diario</b>	579
<b>VIII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	587
<b>1. Síntesis de los datos observables y complementarios: contraste de resultados</b>	587
<b>1.1. Participación del docente y de los aprendientes</b>	587
<b>1.2. Procedimientos del docente</b>	594
<b>1.3. Reacciones suscitadas en los aprendientes</b>	617
<b>1.4. Utilización de la L1 y la LE</b>	618
<b>2. Validación de las hipótesis</b>	621
<b>IX. CONCLUSIONES</b>	635
<b>X. BIBLIOGRAFÍA</b>	643
<b>XI. ANEXOS</b>	661
ANEXO 1: Cuestionario perfil aprendientes	662
ANEXO 2: Porcentajes intervenciones del profesor y los aprendientes	663
ANEXO 3: Porcentajes y medias de las lenguas utilizadas por profesor y aprendientes	666
ANEXO 4: Diarios de los aprendientes: las preguntas	676
ANEXO 4.1: Datos de los diarios	678
ANEXO 5: Diario final	710
ANEXO 5.1: Los datos recogidos	711
ANEXO 6: Entrevistas colectivas finales	735



# INTRODUCCIÓN GENERAL

## 1. Objetivo general

El estudio que presentamos parte del objetivo de encontrar un punto de apoyo para el profesor de idiomas en el desarrollo y la mejora de su actividad docente dentro del ámbito del aula.

El interés que nos ha movido ha sido la consecución de una línea teórico-práctica que ayude al docente en su labor. La razón es la siguiente: creemos que es necesario crear un vínculo entre lo que es la investigación teórica y la realidad en el aula. En este punto destacamos la necesidad de unificar teoría y práctica, es decir, investigación y aplicación en lo que debe ser una labor conjunta. La Didáctica de Lenguas Extranjeras ha estado marcada durante mucho tiempo por enunciados teóricos alejados de la realidad del aula. No ha podido solventar ni explicar las dudas y problemas que surgen en la práctica docente. Desde la Lingüística Educativa, que veremos más adelante, se aboga por integrar todas las partes que intervienen en la “educación”, en nuestro caso, en el ámbito de la Didáctica de Lenguas.

“El objetivo de la lingüística educativa no es solo la creación de teoría, sino también y, sobre todo, la mejora de la práctica. En este sentido la lingüística educativa aspira a romper las barreras que existen entre teoría, investigación y práctica” (van Lier, 1995a: 23).

Existe, por lo tanto, una interrelación entre los tres ámbitos de actuación: teoría, práctica e investigación. Nuestro estudio de investigación, investigación-acción (van Lier, 1996; L. Nussbaum, 1996; Legutke, 1997; O. Esteve, 1999) pretende estas tres partes.

Actualmente, la labor del docente no parece converger con la de los investigadores o teóricos. A pesar de centrarse ambos en el mismo contexto no existe ninguna relación entre ellos. La investigación define las situaciones y problemas que hay que analizar sin tener en cuenta al docente que es, en definitiva, el mejor conocedor de la realidad y problemática dentro del contexto del aula.

Este estudio pretende, como hemos apuntado, ayudar al profesor a mejorar su labor profesional iniciándose como investigador de su propia práctica docente. Se establece, de este modo, una relación muy directa entre investigación, teoría y práctica.

### Interés personal

El hecho de llevar casi trece años en la enseñanza de idiomas y haber tomado parte en diversos cursos de formación, alejados siempre de la realidad del aula, me ha llevado a buscar nuevas perspectivas que enriquezcan mi labor profesional.

Encontrar una respuesta a problemas que surgen dentro del aula o potenciar el proceso de aprendizaje del alumno son factores que me preocupan y a los que muchos docentes no sabemos enfrentarnos.

Durante estos años he trabajado guiada más por la intuición, aplicando “recetas” resolutivas, que siguiendo un proceso de autorreflexión y buscando una metodología didáctica propia.

Entender el origen de problemas que surgen en clase y buscar un camino para solucionarlos repercute en la labor profesional propia, más consistente y crítica, y en el proceso de aprendizaje de los alumnos al buscar nuevas pautas que lo maximicen. Por ello, el papel del docente es uno de los puntos de interés de nuestro estudio.

Uno de los principales objetivos de este estudio es iniciarme en la investigación-acción que, como veremos más adelante, puede dar respuesta a los problemas que surgen en el aula, fomentando la reflexión crítica del docente en su labor profesional y afianzándole en una metodología docente propia.

## **2. Objetivos concretos**

La pregunta de partida de este estudio, que más adelante formularemos como pregunta de trabajo, es investigar el papel del profesor en lo que respecta al discurso que genera en el aula: en qué medida fomenta la construcción de conocimiento de los aprendientes dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje de adultos en el ámbito de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI).

La enseñanza de idiomas en las EEOOI comprende cinco niveles diferentes. En nuestro estudio nos centraremos en un solo nivel, el de principiantes, por diversas razones:

- a) El primer año en el aprendizaje del alemán suele generar bastantes frustraciones por parte de los aprendientes ante una lengua que consideran muy difícil. Uno de los principales objetivos es romper con este prejuicio y fomentar la motivación.
- b) Consideramos además que existen una serie de procesos que se deberían incentivar desde el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera.

Tratándose de un estudio de investigación-acción definiremos, a continuación, la esencia de este tipo de investigación para, de este modo, poder seguir y entender mejor los pasos que hemos seguido y la motivación principal que nos ha llevado a su realización.

### **3. Punto de partida de nuestro estudio: La investigación-acción como herramienta para la formación del docente**

#### **3.1. Origen y esencia de la investigación-acción**

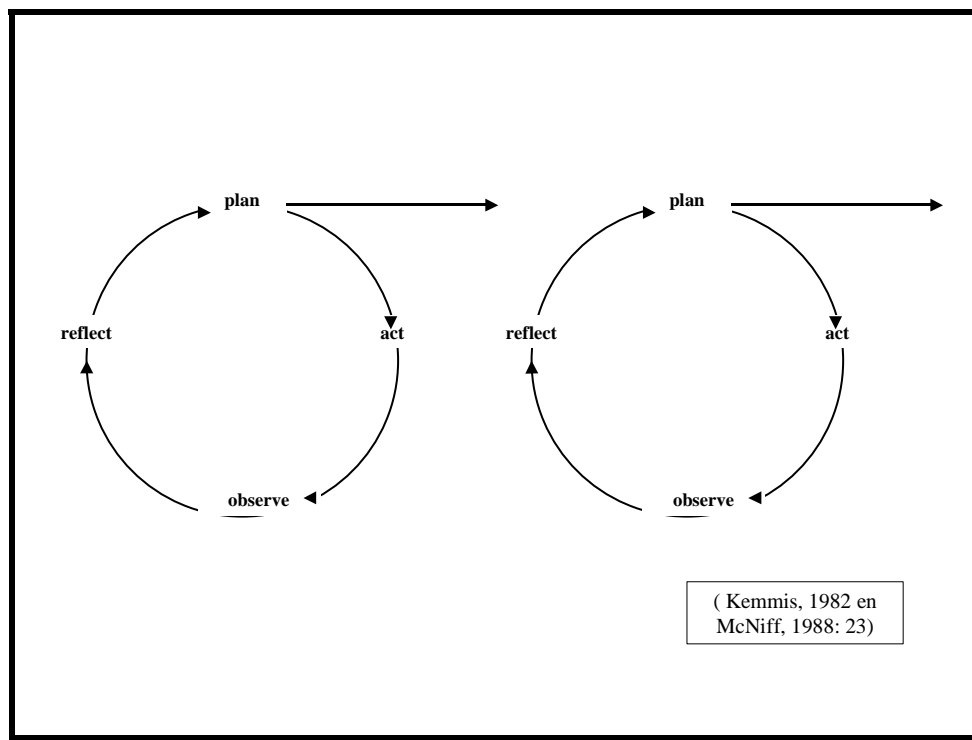
El origen del término *action research* ha sido atribuido por muchos teóricos (Kemmis & McTaggart, 1988; Zúber-Skerritt, 1991) al psicólogo social alemán Kurt Lewin (1890-1947), quien desde los EEUU desarrolló, durante la década entre 1930 y 1940, una metodología de investigación basada en la experiencia de los individuos para construir conjuntamente teorías de cambio social. Se trataba de la constitución de un nuevo paradigma a través del cual diferentes perspectivas trabajan conjuntamente no sólo para llevar a cabo cambios, sino también para construir teorías de cambio social.

Parece, por lo tanto, que la investigación-acción surgió como alternativa a los métodos de investigación tradicionales como el positivista y el fenomenológico.

Lewin fue pionero en la utilización de la teoría utilizando la práctica para validar sus hipótesis. Desarrolló la llamada *field theory*, teoría que parte del principio que el comportamiento humano es el resultado de la persona y su entorno. Esto significa que el comportamiento siempre está relacionado con las características propias de la persona y con la situación social en que ésta se encuentre, por lo que sus actuaciones son el resultado no sólo del entorno, sino también de factores psicológicos. La idea de Lewin de que los fenómenos psico-sociales pueden ser estudiados experimentalmente fue una revolución en la investigación empírica.

Lewin fue el primero que estudió el comportamiento humano en un ámbito controlado: los acontecimientos deben ser estudiados en relación uno con el otro y tanto el individuo como el grupo son importantes.

La teoría de Lewin llevó al desarrollo actual de la investigación del comportamiento humano. Lewin contribuyó al desarrollo de la investigación-acción que utiliza la investigación social empírica, la acción social y la evaluación controlada. El siguiente esquema de Lewin muestra los pasos que sigue este tipo de investigación:



El esquema se basa en una espiral en la que se pasa de un nivel a otro siguiendo la vuelta correspondiente englobando los siguientes pasos; replanificar, actuar, observar, reflejar y, quizá, producir otra serie de vueltas en espiral. El ciclo continuaría. La obra de Lewin tuvo un gran impacto en EEUU y sus ideas pasaron del ámbito social al educativo. Con la llegada de la industria tecnológica en los 60 y la concepción de separar investigación y acción, las teorías de Lewin cayeron en declive en EEUU. El resurgimiento tendría lugar en Inglaterra de la mano de Lawrence Stenhouse.

Stenhouse apoyaba la idea del profesor-investigador. En 1970 fue nombrado director del Centro de Investigación Aplicada en Educación, desde donde animaba a profesores a actuar como investigadores de su propia práctica docente para, de este modo, poder avanzar y mejorar:



*“His central message for teachers was that they should regard themselves as researchers, as the best judges of their own practice, and then the natural corollary would be an improvement of education”* (McNiff, 1988: 25).

Durante la década de los 70, sin embargo, los métodos de evaluación estaban en manos de investigadores/ observadores externos y ´expertos` que monitorizaban el progreso en el aula. Todavía se desconfiaba de las interpretaciones que un profesor hiciera de su propia práctica docente.

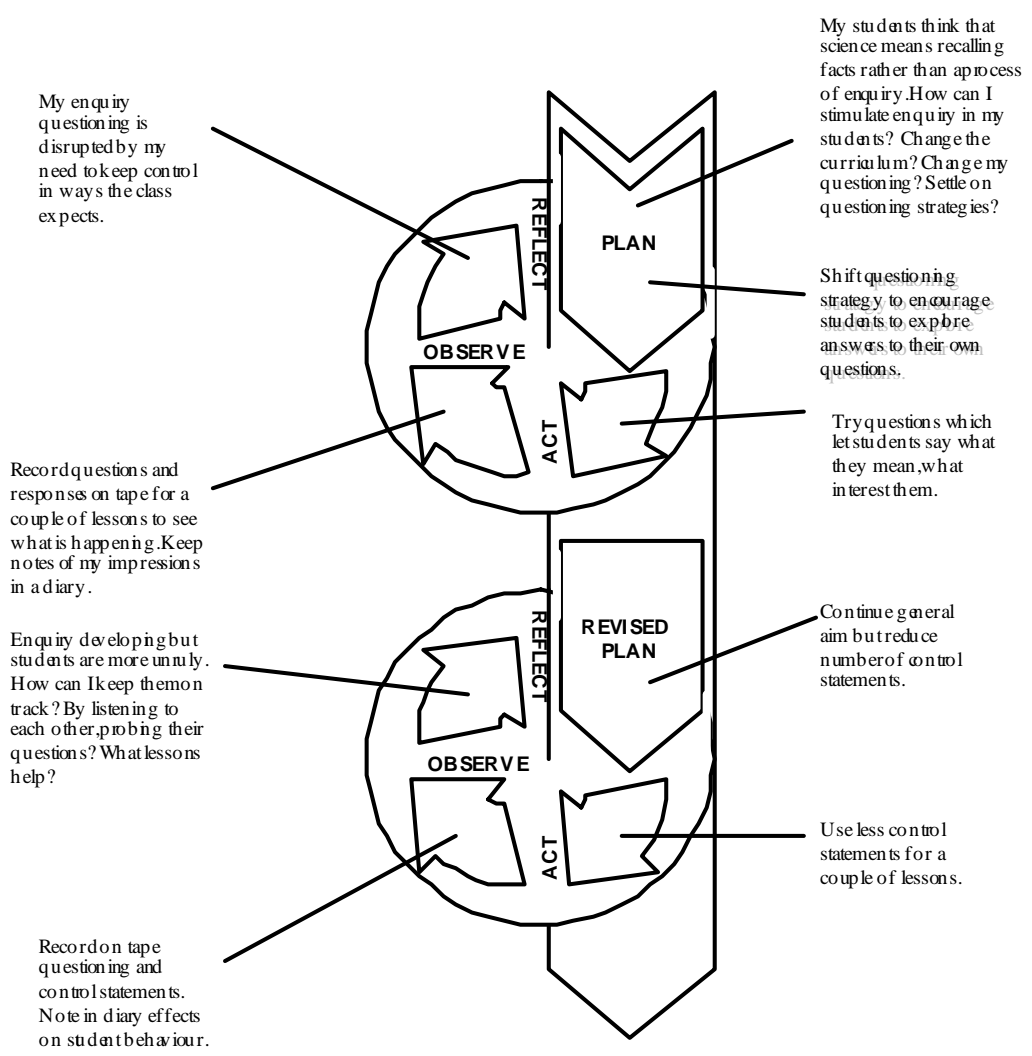
La idea de Stenhouse era que el desarrollo en el ámbito educativo del profesor dependía de involucrar estilos de investigación cooperativa de profesores y utilizar investigadores, a tiempo completo, para apoyar el trabajo de los profesores. Stenhouse trabajó, entre otros, con Stephen Kemmis, John Elliott y Dave Ebbutt que influyeron notablemente en la investigación-acción.

Stephen Kemmis aplicó las ideas de Lewin al ámbito educativo y, conjuntamente con Wilf Carr de la Universidad de Gales, acuñó en 1986 el concepto de *educational action research* (McNiff, 1988). Para Carr y Kemmis (1986) existen cinco requisitos mínimos para una ciencia educativa:

1. debe rechazar los principios del positivismo sobre racionalismo, objetividad y verdad, especialmente, la idea de que el conocimiento tiene un valor puramente instrumental a la hora de resolver problemas educativos.
2. debe basarse en un parámetro interpretativo entendiendo que la investigación social debe acotar los significados de los participantes de las prácticas sociales *“as a base for articulating and developing improvements in educational knowledge, educational practice and the context of social relationships and structures in which education occurs”* (McTaggart, 1991: 34).
3. debe ofrecer modos o caminos para distinguir interpretaciones inadecuadas e inconsistentes de aquellas que no lo son.
4. debe centrarse en la identificación y exposición de aquellos aspectos del orden social existente que impiden o frustran cumplir los objetivos racionales y debe aportar una crítica basada en principios teóricos que propongan cambios para solucionar estos obstáculos.

5. no debe limitarse a presentar o explicar los problemas educativos a los que se enfrentan los profesores, sino aspirar a implicar a profesores en la investigación y guiar su práctica docente.

Kemmis y Carr adoptaron la espiral de Lewin. El siguiente diagrama de Kemmis (en McNiff, 1988: 27) muestra los principios en acción: el paso de una fase a otra y el modo en que se va progresando:



Espiral de Lewin, adoptada por McNiff (1988: 27).

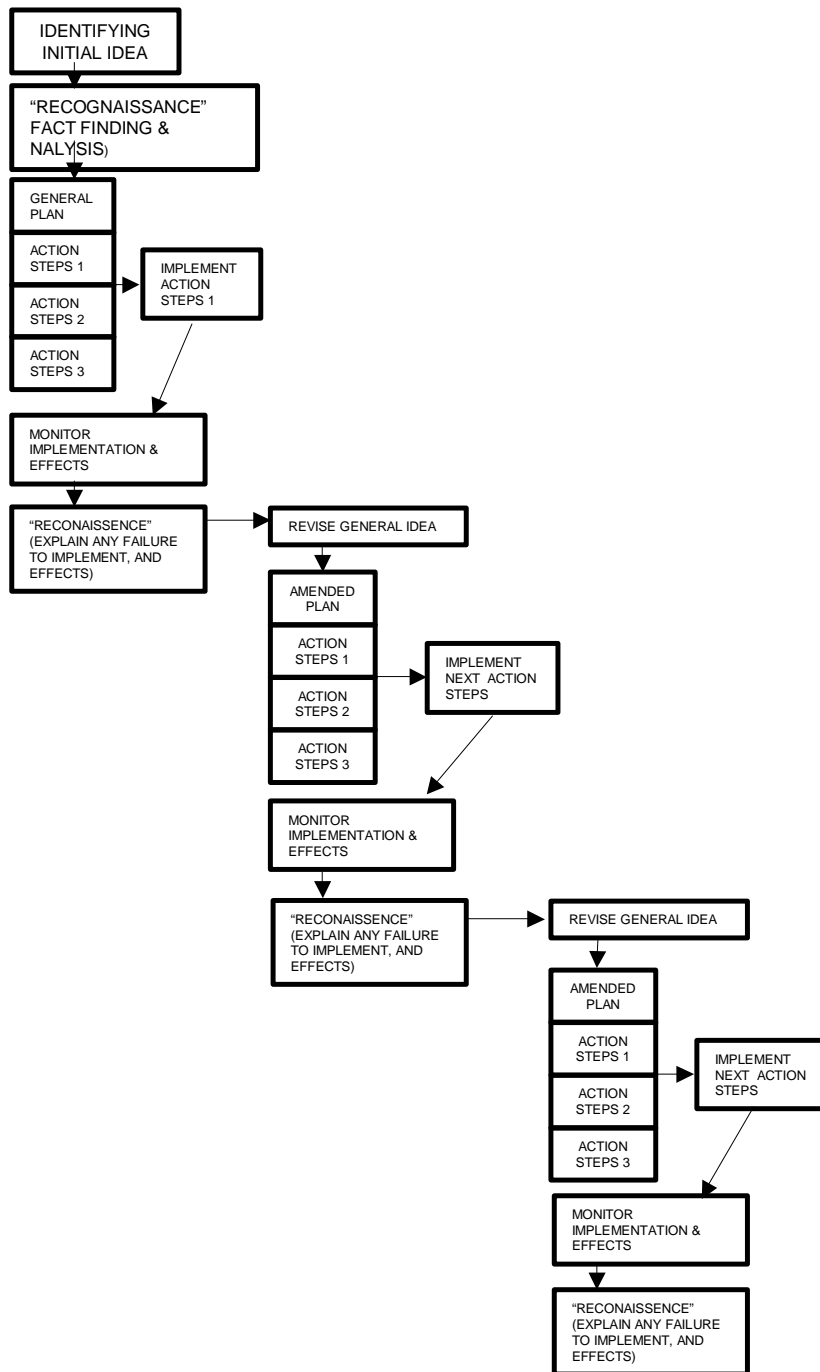
La repercusión de las ideas de Kemmis fue enorme durante la década de los 80, sobre todo, en Australia. La investigación-acción se presentaba como un proceso en manos de personas que no eran investigadores profesionales y permitía a profesores “*conduct research as part of professional educational practice*” (Mc Taggart, 1991: 9).

John3, director del *Ford Teaching Project* en la universidad de East Anglia (1973-1975), desarrolló una serie de cursos en los que el profesor reflexivo era su centro de atención. Fue coordinador del *CARN, Classroom Action Research Network*, en el que intentó reunir los puntos de vista y perspectivas de profesores para que salieran a la luz y para que también fueran compartidas. Junto con Clem Adelman colaboraron con los profesores en el aula con una doble intención:

- “*to help teachers already attempting to implement Inquiry/Discovery methods but aware if a gap between attempt and achievement, to narrow this gap in their situation,*
- *to help teachers by fostering an action research orientation towards classroom problems*”.

(Elliott & Adelman, 1973, citado en McNiff, 1988: 29)

Ayudaron a profesores a adoptar una perspectiva investigadora en su trabajo. El siguiente esquema de Elliott refleja la idea básica de la reflexión-actuación cíclica de Kemmis, aunque es más elaborada, permitiendo más fluidez entre los distintos pasos.



(Elliott & Adelman, 1973, citado en McNiff, 1988: 29).

El mismo Elliott critica en el esquema el hecho de que el tema o idea general con el que arranca la investigación-acción puede fijarse con antelación y que la recogida y análisis de datos (*Reconnaissance*) se reducía a una mera recogida llevando a cabo la acción de manera lineal y directa. Elliott ofrece un esquema en el que la idea general o primera pueda cambiar y en la que la recogida y análisis de datos pueda recurrir a la espiral de actividades.

Para Elliot (1991) la investigación-acción en el ámbito educativo (escuelas) cumple las siguientes características:

1. Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
  - a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticos)
  - b) susceptibles a cambio
  - c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivos)
2. Su propósito es profundizar en la comprensión del profesor de su problema – diagnóstico–.
3. Adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende, temporalmente, hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar 'lo que sucede' la investigación-acción construye un 'guión' sobre el hecho en cuestión relacionándolo con el contexto. Este 'guión' se denomina también 'estudio de casos' al explicar los acontecimientos de forma naturalista no formalista.
5. Interpreta 'lo que ocurre' con el mismo lenguaje utilizado por los participantes.
6. Describe y explica 'lo que sucede' con el mismo lenguaje utilizado por los participantes.
7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de sus participantes en la autorreflexión sobre su situación por lo que sus percepciones e interpretaciones forman parte de ella.
8. La investigación-acción solo puede llevarse a cabo en un marco de confianza mutua.

Efectivamente, en el ámbito educativo la investigación-acción ha estado desde un principio más relacionada con el desarrollo profesional de los docentes (Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1991). Entendida desde esta perspectiva, conforma un proceso en el que el docente examina su propia práctica educativa de modo sistemático y minucioso, utilizando técnicas de investigación con la finalidad de mejorar la práctica:

*“Action research is a process in which participants examine their own educational practice systematically and carefully using the techniques of research”* (Ferrance, 2000: 1). En este sentido la investigación-acción comporta una serie de actividades vinculadas con el desarrollo del curriculum del profesional, de la mejora de los programas y de las políticas y sistemas de planificación (Kember & Lyn, 1992). Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias y de acciones que son aplicadas y, sistemáticamente, sometidas a observación, reflexión y cambio.

La investigación-acción se refiere, por lo tanto, a un análisis disciplinado realizado por el docente sobre su propia práctica para recoger información y, de este modo, poder realizar cambios en el futuro. La mejora de la práctica y no el hecho de generar conocimientos es, precisamente, el objetivo fundamental de la investigación-acción (Elliot, 1991). Es una investigación que se lleva a cabo en el contexto mismo en el que se desenvuelve el docente, es decir, el aula con los aprendientes y los posibles conflictos impredecibles que puedan surgir.

Tal y como hemos visto más arriba, uno de los conceptos implícitos en la investigación-acción es la idea de que el docente iniciará un ciclo en espiral siguiendo una serie de pasos determinados que concretamos siguiendo la propuesta de Legutke (1997):

1. Identificación de un problema o tema de interés: El docente puede percatarse de algún problema o, simplemente, interesarse por algún aspecto de su práctica diaria. Para que alguna de sus preocupaciones se convierta en un tema de investigación necesitará, a menudo, alguna observación preliminar y cierta reflexión crítica si quiere llegar al fondo de la cuestión, es decir, a entender lo que pasa y por qué pasa.
2. Delimitación del marco teórico; formulación de la pregunta de investigación: Tanto las observaciones como la dimensión teórica son, efectivamente, partes necesarias de la investigación (van Lier, 1996). Una vez identificado el tema de interés el docente consultará aquellos estudios que le puedan dar más información. Este punto es, especialmente, importante ya que es el marco teórico el que ayudará a formular de modo muy concreto la pregunta de investigación.
3. Planificación de una acción: El siguiente paso es realizar un plan detallado de la acción o cambio que el docente pretenda llevar a cabo. Las modificaciones o cambios que se realicen vendrán fundamentados por los principios teóricos de los estudios concretos al respecto. La planificación del plan de acción debe ser

operativa y debe englobar también las fases de observación y supervisión de los cambios, es decir, la recogida y análisis de datos (Wallace, 1999).

4. Poner en práctica la acción: El docente pone en práctica durante un tiempo prolongado los cambios que fijó en su plan de acción.
5. Observar la acción: Para comprobar los efectos del cambio es necesario recoger datos de la situación antes y después de llevar éste a cabo. La recogida de datos es un aspecto, especialmente, importante ya que el profesor-investigador debe no sólo decidir qué tipo de información dará respuesta a su pregunta de investigación, sino también elegir el método más apropiado (grabaciones, cuestionarios, diarios, entrevistas, etc.) teniendo en cuenta que debe implicar a todos los participantes del contexto. Por este motivo, se utilizan a menudo varias fuentes para que todas las perspectivas estén representadas; es el llamado método de la triangulación (van Lier, 1988). También, el análisis de los datos extraídos debe comprender varias técnicas relacionadas directamente con la pregunta de investigación y con los métodos de recogida de datos utilizados (Lacorte & Cabal Krastel, 2002). La fase de análisis de los datos es, quizá, una de las fases más importantes por lo que el profesor-investigador deberá ser consciente de su implicación personal y de sus creencias respecto al objeto de la investigación ya que son aspectos que pueden influir en la objetividad de estudio y, por ende, en las conclusiones finales del estudio. El profesor-investigador debe ganar la distancia necesaria para llevar a cabo la investigación.
6. Reflexionar sobre los resultados: En esta fase el profesor-investigador reflexionará, de manera crítica, sobre lo acontecido evaluando los resultados y replanteándose, a menudo, actitudes y creencias sobre su práctica docente. Es un proceso introspectivo a partir del cual pueden surgir nuevos interrogantes que le llevarán a revisar el plan de acción.
7. Revisar el plan de acción: La reflexión realizada por el profesor-investigador en la fase anterior puede suscitar la necesidad de realizar nuevos cambios en actuaciones futuras. De este modo, iniciará otro plan de acción reanudando de nuevo el ciclo. Lo importante es que en cada proceso cíclico nuevo incorporará a su formación como docente lo que ha aprendido del proceso de investigación anterior.

La participación activa del profesor como investigador es, quizá, lo que hace de la investigación-acción una herramienta tan valiosa para su formación al superarse la



dicotomía entre teoría y práctica otorgándole al docente “la legítima y necesaria función investigadora” (Nussbaum, 1996: 122) que no sólo conlleva, como ya hemos dicho, una reflexión crítica sobre su práctica educativa, sino también la búsqueda de actuaciones adecuadas que mejoren el proceso de aprendizaje de sus aprendientes.

### **3.2. La investigación-acción en nuestro estudio**

Este estudio, tal y como hemos mencionado en la introducción, nace de un interés personal en encontrar respuesta a problemas que han surgido dentro de mi propia práctica docente. Este factor es importante para entender que se trata de un estudio realizado desde las aulas por el propio docente involucrado en el contexto investigado.

Por este motivo creemos necesario incluir la primera observación no-empírica realizada unos meses antes de iniciar este estudio: Llevada por una cierta inquietud por avanzar profesionalmente comencé a leer bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas, psicología cognitiva, ciencias del lenguaje y teorías de aprendizaje. Influida por estas lecturas y a partir de una primera auto-observación no-empírica descubro, casi a finales de curso, una serie de problemas durante una clase de 2º de alemán:

- 1) Un discurso asimétrico para con los aprendientes: tal y como se puede observar en la transcripción (líneas 38, 73, 143), el discurso del profesor marca en cada momento cómo, qué y en qué orden deben relatar los aprendientes sus experiencias de la clase anterior.
- 2) Desaprovechamiento de ocasiones de aprendizaje: se reconocen en las líneas 23, 46, 56 y 103 de la transcripción, en las que es el propio docente el que da la respuesta sin fomentar la participación reflexiva de los aprendientes.
- 3) Una marcada obsesión por la utilización de la LE por parte de los aprendientes en clase. Mi pretensión a lo largo de todo el curso era que mis aprendientes, solamente, utilizaran la LE en clase. Incluso sus reflexiones metalingüísticas debían transcurrir en la lengua meta. Muy a menudo estas reflexiones, que eran llevadas a cabo en pequeños grupos por los aprendientes en L1, eran interrumpidas por el profesor para que se continuasen en LE, entorpeciendo el trabajo metalingüístico tan valioso que los aprendientes llevaban a cabo.

La transcripción evidencia la utilización, por parte del docente, de un discurso asimétrico con los aprendiente a través de procedimientos que marcan en todo momento la marcha, dirección y orden de la dinámica de clase. Corrige a los aprendientes de

modo directo y sin dar opción a que reflexionen, desaprovechando oportunidades de aprendizaje que surgen como consecuencia de las necesidades de los aprendientes. En todo momento, es él quien da las explicaciones pertinentes y quien decide incluso en qué momento analizar una duda.

La formulación de preguntas en esta transcripción responde, la mayoría de veces, a preguntas de tipo organizativo o aclaratorio reconociéndose la secuencia *Input-Response-Feedback* (Sinclair & Coulthard, 1975).

La interpretación que de esta primera observación hizo el docente fue recogida en unas observaciones personales a modo de diario. Incluimos la transcripción y estas observaciones como muestra de la preocupación suscitada en el docente y para entender mejor el plan de acción que inspiraría esta investigación.

### Transcripción no-empírica de la primera observación

La transcripción que presentamos a continuación responde al principio de una clase de alemán LE de segundo curso. El docente se dispone a recoger todos aquellos contenidos realizados en la clase del día anterior para, de este modo, enlazarlos con aquellos contenidos previstos para la presente clase.

Los contenidos de la clase anterior a los que apela el docente fueron los siguientes:

#### Tema: viajes-vacaciones

- Trabajo en pequeños grupos: Los aprendientes, a partir de unas viñetas con símbolos sobre las prestaciones o comodidades que puede ofrecer un hotel, debían casarlas con los correspondientes conceptos en alemán.
- Trabajo en pequeños grupos: Una vez resuelto el vocabulario, los aprendientes debían construir un diálogo que tenía lugar en la recepción de un hotel, informándose sobre las comodidades y prestaciones del mismo y efectuando la reserva de una habitación.
- Finalmente, todos los miembros del grupo debían reproducir este diálogo, de modo 'semi-improvisado', delante de la clase después de haberlo ensayado un poco.

#### Código de transcripción utilizado:

P: profesor

A1, A2, : aprendientes concretos

A: aprendiente no identificado

( ): comentarios

(( )): comentarios ininteligibles

//: pausa corta de hasta 10 segundos

///: pausa más larga

1 P: *Setzt euch jetzt zusammen in Gruppen und überlegt, was wir das letzte Mal*  
2 *gemacht haben. Ihr besprecht das in der Gruppe: Was haben wir am letzten*  
3 *Mittwoch gemacht. Ja? Besprecht das in der Gruppe und später sprechen wir*  
4 *darüber. Ja? O.K. Habt ihr verstanden? Ihr setzt euch jetzt zusammen in*  
5 *Gruppen und sprecht miteinander über das, was wir am Mittwoch gemacht*  
6 *haben. Ja? Ein paar Minuten...*

7 (Llega una alumna)

8 *Hallo, Conchi.*

9 A1: *Hallo. Angela, ich muß die Prüfung machen (( ))*

10 P: *Möchtest du 's jetzt machen?*

11 A1: *Mañana no puedo venir.*

12 P: *Morgen kannst du nicht kommen. Gut, möchtest du es nach der*  
13 *Pause machen? O.K.*

14 (me dirijo a la clase)

15 *Schreibt Notizen auf, damit ihr 's später....sagen könnt.*

16 *Ja, habt ihr verstanden, was ihr machen sollt? Denkt darüber nach, was wir (( ))*

17 (se abre la puerta) *Hallo, Mireia.*

18 (trabajan)

19 A2: *Eine Frage. Ich bin nicht zu Unterricht zu kommen o Unterricht zu kommen?*

20 P: *Ich bin nicht zum Unterricht gekommen. Ja? Zum Unterricht. Zu dem*  
21 *Unterricht. Ja? Zu mit Dativ, O.K.?*

22 (trabajan apenas unos minutos)

23 //

24 (les doy unas hojas informativas de la escuela)

25 P: *Ihr habt hier Informationen aus der Schule.*

26 *So, also dann, habt ihr darüber nachgedacht oder braucht ihr mehr Zeit?*  
27 *Braucht ihr noch mehr Zeit?*

28 A1,A2...: *Ja.*

29 P: *Gut, warten wir noch ein paar Minuten.*

30 *Denkt darüber nach. Was haben wir eigentlich das letzte Mal gemacht? Über*  
31 *was haben wir gesprochen? Können wir uns ein bißchen erinnern?*

32 (trabajan unos minutos más)

33 P: *So, Leute. Wollen wir mal sehen. Was wollt ihr dazu sagen? An was*  
34 *könnt ihr euch erinnern?...was wir am Mittwoch gemacht haben?*

35 *Ja, sagt einfach: Welches Thema; haben wir was gelesen, haben wir mit dem*  
36 *Buch gearbeitet? Ohne Buch? Habt ihr was gemacht? Bitte.*

37 //

38 A3: *Wir haben über Reisen gesprochen.*

39 P: *Reisen. Das Thema Reisen.*

40 A4: *es wir sind o wir haben?*

41 P: *Wir haben gesprochen. Ja? Sprechen mit haben. Gut?*

42 A5: *Wir haben mit ein Blatt gespielt, mit kleine Zettel gespielt.*

43 P: *Aha, wir haben ein Spiel gemacht mit kleinen Zettelchen. Was war denn in*  
44 *diesem Spiel? War das ein Spiel? Hatte dieses Spiel etwas Konkretes mit Reisen*  
45 *zu tun?*

46 A4: *Ja, war Hotels*

47 P: *Ja, Hotels. (otro alumno a dicho algo y me dirijo a él) Ja? Was hast du gesagt?*

48 A6: *Symbole über Hotels.*

49 A4: *Was ist gestattet.*

50 P: *Gestattet. Ein anderes Wort füt gestattet?*

51 A1,A2, A3,...: *darf, ....erlaubt*

52 P: *Erlauben. Was ist erlaubt, oder was darf man machen. Was erlaubt ist oder*  
53 *nicht. Was nicht erlaubt ist, ja? Das war alles?*

54 *Habt ihr was gemacht?*

55 A4: *Ja, ein Dialog.*

56 P: *Weiter. Ihr habt einen Dialog gemacht und am Ende? Was habt ihr mit diesem*  
57 *Dialog gemacht? Oder, wie habt ihr diesen Dialog gemacht?*

58 A5: *Ohne Blatt.*

59 P: *Ohne Blatt. (( )) Erst Dialog geschrieben, dann habt iht improvisiert. Ohne*  
60 *Blatt. Ja? Heute machen wir weiter.*

61 *Ich glaube, ich hatte euch dieses Blatt am Ende der Stunde gegeben.*

62 A1,A2,A3...: *Ja.*

63 P: *Hatten wir über diese Foto gesprochen?*

64 A5: *Ein bißchen.*

65 P: *Könnt ihr euch erinnern, was wir über dieses Foto gesagt haben?*

66 A5: *Es ist ein (( )) Es ist für deutsche Touristen.*

67 P: *Für deutsche Touristen. Was hattet ihr noch gesagt?*

68 A4: *Es ist von Süden Spanien*

69 A5: *Die Sonne*

70 P: *Das Meer, die Sonne...*

71 A2: *Strand*

72 P: *Der Strand.*

73 *Jetzt möchte ich, daß ihr zusammen in Gruppen diese kurze Geschichte lest. Lest*  
74 *euch mal diese Geschichte und dann möchte ich, daß ihr alle Verben, die einen*

75 *indirekten Diskurs einleiten.... versteht ihr mich?...einen indirekten Diskurs*  
76 *einleiten, aufschreibt.*

77 *Ihr habt ein Beispiel hier. Wer möchte, Gerard, möchtest du den ersten Satz*  
78 *lesen?*

79 A7: (( ))

80 P: *Welches Verb leitet hier den indirekten Diskurs ein?*

81 A7: (( ))

82 P: *Wie wäre der direkte Diskurs?*

83 A7: *Der direkte?*

84 P: *Der direkte. Wie wäre der?*

85 A8: (( ))

86 P: *Was glauben die anderen?*

87 (( ))

88 P: *Dieses Verb introduce, leitet den indirekten Diskurs ein. Aber, wie ist dieser*  
89 *Diskurs direkt? Was glaubt ihr?*

90 *Wenn ich sage: Welcher Tag ist heute? Ist das direkt oder indirekt?*

91 A1,A2,A3...: *direkt.*

92 P: *Direkt. Welcher Tag ist heute? Das ist direkt. Wie wäre dieser Satz indirekt? Ja?*  
93 //

94 A6: *Wann das war?*

95 P: *Wann das war? Wann ..... das Verb... Wann...*

96 //

97 A8: *Wann war das?*

98 P: *Wann war das. Ja? Das ist der direkte Diskurs.*

99 *Ich möchte, daß ihr jetzt das lest und alle Verben, die den indirekten Diskurs*  
100 *einleiten unten schreibt.*

101 (trabajan un rato)

102 P: *Gerard, wenn du dich hier setzt, wenn wir später in Gruppen arbeiten, kannst du*  
103 *besser in der Gruppe arbeiten.*

104 (trabajan un rato)

105 P: *Ja? Seid ihr fertig? Wollen wir das sehen, was ihr da gefunden habt? Also, wir*  
106 *haben zwei Verben, das sind die zwei ersten Sätze. Habt ihr den Text*  
107 *verstanden?*

108 A1,A2,A3,...: *Ja.*

109 P: *Habt ihr unter euch den Text ein bißchen besprochen? Habt ihr alles*  
110 *verstanden? Wollt ihr noch ein paar Minuten? Ja? Alles klar im Text?*

111 A8: *Alle Sätze...Ich habe nicht eine Sätze verstanden.*

112 P: *Du hast einen Satz nicht verstanden.*

113 A8: *Die anderen (( ))*

114 P: *Mm, jetzt, wenn wir alle Sätze durchgehen. Die anderen haben alles verstanden?*

115 A4: *Zeigen, què vol dir?*

116 P: *Zeigen, wenn ich dir etwas Neues, etwas zeige (gesticulo con las manos*  
 117 *señalando), schau mal: Ich zeige dir etwas.*

118 A4: *Enseñar*

119 P: *Ja.*

120 A4: *Zeigen*

121 P: *Und es ist ein regelmäßiges Verb: Zeigen, zeigte, gezeigt.*

122 A4: *(( ))*

123 P: *Ja, genau.*

124 *(trabajan durante unos minutos)*

125 P: *Alles klar? Ist das eine normale Situation? Wie findet ihr diese Situation?*

126 A4: *(( ))*

127 P: *In welchem Satz bist du? (( )) wie alt die Häuser sind und wem sie gehören.*  
 128 *Das verstehst du nicht. Gut. Jetzt kommentieren wir alle Sätze und wenn wir das*  
 129 *besprochen haben und du verstehst das immer noch nicht, dann erkläre ich´s dir.*  
 130 *Aber ich glaube, wenn wir das jetzt machen, wirst du es verstehen.*

131 *Porque es justo lo que tenéis que saber, Ja?*

132 *Wir beginnen mit dem ersten Satz. Wir haben die zwei Verben: sich erinnern und*  
 133 *wissen rausgeschrieben, ja? Das sind einleitende Verben. Gut. Ich erinnere mich*  
 134 *nicht genau, wann das war aber ich weiß noch genau, wo es passiert ist.*

135 *Könnt ihr mir sagen, wie dieser Satz...es ist ein indirekter Satz, ja? ... wie die*  
 136 *Frage direkt ist? Satz zwei.*

137 // *(la pausa es de apenas dos segundos)*

138 *Also, ich sag: "Aber ich weiß noch genau", das Verb ist wissen, wir haben hier*  
 139 *ein Beispiel, "wo es passiert ist." Wie ist die direkte Frage?*

140 A6: *Wo ist es passiert?*

141 P!: *Wo ist es passiert. Ja, Mireia (me dirijo al alumno A4 que antes preguntó y le*  
 142 *retrasé la respuesta) Wir haben den indirekten Diskurs. Ja? Und jetzt direkter*  
 143 *Diskurs. Weiter, Nummer drei. Bitte, Teresa, lies.*

144 A5: *(( ))*

145 P: *(( )) Nummer vier, Sarah.*

146 A9: *Sie fragte mich, wer ich bin und woher ich komme.*

147 P: *Welches Verb leitet den indirekten Diskurs ein?*

148 A9: *fragen*

149 P: *Fragen. Wie ist die Frage direkt?*

150 ///

- 151 P : *A ver, bis hier, versteht ihr die Geschichte? Ihr müßt die Geschichte verstehen,*  
152 *damit ihr die Perspektive versteht. Wo ist dieser Mann? Bitte?*
- 153 A.: *Auf der Strasse*
- 154 P : *Auf der Straße, aber wo? Ist er in Deutschland, in Norwegen, im Norden, im*  
155 *Süden? Was macht dieser Mann hier? Arbeitet er hier? Was macht er? Warum*  
156 *ist er hier?*
- 157 A2: *Er macht Urlaub.*
- 158 P : *Er macht Urlaub. Also, er ist ein was? Wie nennt man die Person, die Urlaub*  
159 *macht?*
- 160 A.: *Tourist.*
- 161 P : *Ein Tourist. Gut. Was passiert ihm? Also, der Mann ist ein Tourist. Wo ist er?*  
162 *Wo kann er sein? Wo könnte er sein? In Deutschland? Könnte dieser Mann in*  
163 *Deutschland sein? Ein Tourist in Deutschland? Wissen wir das?*
- 164 A8: *Im Ausland.*
- 165 P : *Er ist im Ausland. Wir wissen nicht, wo er ist, ja? Was passiert diesem Mann?*  
166 *Dem Mann passiert etwas. Was?*
- 167 A6: *Er trifft eine junge Frau.*
- 168 P : *Er trifft eine junge Frau. Und was macht ...und dann...wie geht´s weiter?*
- 169 ///
- 170 A4: *Sie fragt ihn*
- 171 P : *Sie fragt ihn noch mal und noch mal. Fragt und fragt, und, was macht der Mann*  
172 *hier?*
- 173 ( señalo el texto)
- 174 //
- 175 P : *Er erzählt mir, was passiert ist. Der Mann erzählt. Ja? Gut. Dann müssen wir*  
176 *die Perspektive verstehen, wenn er sagt: Sie fragte mich, wer ich bin und woher*  
177 *ich komme. Gut. Wie ist die direkte Frage? Was sagt die Frau zu ihm?*
- 178 A4: *Woher kommst du?*
- 179 P : *Woher kommst du. Ja? Das ist die direkte Frage, ja? Alles klar, bis hier?*  
180 *Machen wir weiter. Nummer fünf, Gemma.*
- 181 A10: *Sie möchte wissen (( ))*
- 182 P : *Welches Verb leitet den direkten Diskurs ein?*
- 183 A10: *Sie wollte wissen*
- 184 P : *Wollte wissen. Sie wollte wissen*
- 185 A2: *Ob? Was ist ob?*
- 186 P : *Was kann das sein?*
- 187 A.: *Si.*
- 188 P : *¿Si?*



189 P : *Ich lasse es für das Ende.*  
190 (...)

Observaciones 3 de abril 2000

Repito demasiado lo que quiero que hagan (L33-36). Les digo además cómo lo deben hacer “...schreibt Notizen auf...” (L15)

Creo que, simplemente, con que recapitasen sobre ello hubiera sido suficiente. El hecho de imponerles cómo hacerlo les quita libertad y autonomía ante el ejercicio. El ejercicio debe ser una puesta en común y reflexión sobre aquello en lo que están trabajando, deben reflexionar como quieran ellos, no como quiera yo.

L33: *So, Leute. Wollen wir mal sehen...*”: discurso asimétrico total. Describe la situación del profesor que ahora va a supervisarlos todo. Las explicaciones –L56, L57– indican, claramente, lo que espero de ellos. No les doy libertad. Los condiciono.

L46, L47: “*Aha... Ja!*” Signos de aprobación. Han dicho lo que yo esperaba. La puesta en común se convierte en una sucesión de intervenciones que son enseguida encasilladas por mí como: “buenas” o “por concretar más”.

L53-L54: “*Das war alles? Habt ihr was gemacht?*” Señalo, claramente, que no estoy satisfecha, que quiero más. La última pregunta “*Habt ihr was gemacht?*” es absurda, ya que parte de la “pasividad por naturaleza” del alumno haciendo referencia a algún momento concreto en el que hayan sido supuestamente “activos” (en este caso hace referencia a un diálogo que escribieron y luego representaron).

Las preguntas que siguen no permiten al alumno expresarse con libertad. Estoy muy encima y los dirijo demasiado. Debería mantenerme más al margen y dejar que hablasen de lo que se ha comentado en cada grupo. El alumno se ve limitado a responder mis preguntas y a una evaluación final por mi parte: “*Gut. O.K. etc...*”

La dinámica de la clase continúa siendo asimétrica cuando presento la siguiente tarea L73–. No les dejo sacar sus propias conclusiones del texto, sino que ya les digo lo que quiero y cómo lo quiero.

L131 –¡Es el colmo de la asimetría! Decido cuándo y qué deben “entender”. Me meto en su proceso de aprendizaje.

Además no les doy casi tiempo para contestar. Muchas veces contesto yo. Voy nombrando a los alumnos, *der Reihe nach* (por orden de fila), cosa que crea una pasividad generalizada al limitarse la intervención a uno.

En general utilizo un discurso para niños. No los trato de igual. Continúo marcándoles lo que deben responder.

Toda esta primera hora de clase transcurrió de este modo. Fue una clase de la que no salí satisfecha. Durante la segunda hora, ellos elaboraron en grupos de cuatro una entrevista sobre el tema *Reisen-Urlaub* para luego hacérselas en parejas. Escribieron, finalmente, un pequeño informe objetivo sobre la entrevista, en discurso indirecto. Fue en este último ejercicio en el que tuve la impresión de que utilizaron conscientemente el discurso indirecto y que recapitaron sobre la estructura y utilización del

mismo.

Discutían mucho en grupos sobre ello y me llamaban para preguntarme cosas.

La primera clase no sirvió para nada. (para darme yo cuenta de esto!!!)

Tengo que decir que durante la clase no estuve relajada. Bastante pendiente de mí, quise darle un enfoque a la primera clase que no conseguí. Es decir, tenía una idea muy clara de lo que quería y cómo lo quería.

Me preocupaba su discurso en L2. Cuando vi el vídeo, me di cuenta de que el problema de la L2 no es tan grave. El verdadero problema es el discurso y el diseño de las tareas en las que yo decido sus dudas y necesidades. Son tareas planteadas de manera cerrada, sin opción a necesidades individuales. El discurso que utilizo para con ellos es el que esperan de mí porque es a lo que les tengo acostumbrados.

Después de detectar estos problemas, decidí realizar una serie de cambios al respecto. En este sentido fueron muy importantes las lecturas sobre las distintas disciplinas que convergen en el aula, que me ayudaron a delimitar mi campo de actuación.

Iniciamos esta investigación con la puesta en marcha del plan de acción dentro de los parámetros de la investigación-acción. Nuestro principal objetivo es, por lo tanto, solventar los problemas detectados realizando una serie de actuaciones de forma sistemática y, de este modo, avanzar y mejorar como docente.

Contemplamos los siguientes cambios en la planificación del plan de acción:

1. Cambiar mi discurso. 2. Dar más libertad a los aprendientes. 3. Aprovechar y fomentar más oportunidades de aprendizaje.

#### **4. Presentación de la tesis**

El trabajo que presentamos consta de tres bloques temáticos, además de la introducción; la discusión de resultados, las conclusiones y los anexos.

La introducción presenta la motivación y punto de partida de este estudio describiendo, de modo breve, la esencia de la llamada investigación-acción.

En la primera parte, el marco teórico, presentamos los presupuestos teóricos de las principales disciplinas que incluyen las teorías lingüísticas y de aprendizaje, así como los estudios en adquisición de segundas lenguas. Repasaremos el desarrollo de éstos últimos: las teorías innatistas, las medioambientalistas y nos centraremos, especialmente, en las teorías basadas en la interacción. Presentaremos la interacción

desde el punto de vista del análisis conversacional y nos centraremos en la interacción desde el punto de vista del discurso del profesor.

La segunda parte viene determinada por la investigación. Tratándose de un estudio empírico en didáctica dirigido a investigar una propuesta de enseñanza en un contexto concreto, comenzamos describiendo de modo detallado el contexto investigado: la institución y sus participantes, aprendientes y docente. Todos estos factores, juntamente con los principios teóricos expuestos en la primera parte, suponen la base de la propuesta metodológica que planteamos.

La parte empírica parte de la recogida y análisis de los datos a lo largo de un curso escolar y a partir de la utilización del discurso del docente con aprendientes adultos de primer curso de alemán/LE. Siguiendo los principios de una propuesta investigadora concreta, recogemos diferentes tipos y fuentes de datos. De este modo, se recogen no sólo aquellos datos objetivos procedentes de grabaciones, sino también datos introspectivos, fruto de las reflexiones de los participantes del estudio: aprendientes y docente. Cada tipo de dato será analizado según su naturaleza.

En la última parte, contrastaremos todos los datos extraídos de las distintas fuentes y valoraremos los resultados obtenidos para verificar las hipótesis y presentar, posteriormente, la discusión de los resultados.

Finalmente, cerraremos nuestro estudio con las conclusiones extraídas y añadiremos un pequeño informe personal, desde la perspectiva del docente, sobre la valoración de su estudio en la investigación-acción.

## **PRIMERA PARTE**

### **I. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS–TEORÍAS DE APRENDIZAJE SUBYACENTES**

Las distintas formas de entender el lenguaje han condicionado la concepción del aprendizaje. Por esta razón presentamos, a continuación, una visión de las teorías lingüísticas más actuales y la repercusión directa que éstas ejercen en una concepción determinada de aprendizaje.

#### **1. Teorías lingüísticas actuales**

El concepto sobre la naturaleza del lenguaje ha repercutido, como ya hemos dicho, directamente en la forma de entender el aprendizaje de una lengua. Haciendo un repaso histórico de las principales teorías lingüísticas podemos distinguir cinco paradigmas: Estructuralismo, Generativismo, Pragmática y Análisis del discurso, Lingüística cognitiva y Lingüística educativa.

No entraremos en las corrientes estructuralista y generativista, entendiendo que se tratan de enfoques ya superados, y nos centraremos en los otros paradigmas más actuales por la importancia que para este estudio tienen las distintas concepciones sobre la esencia del lenguaje, que han dado pie al estudio del discurso y a las teorías de aprendizaje subyacentes.

##### **1.1. Las aportaciones de las teorías lingüísticas enmarcadas en la pragmática y el análisis del discurso**

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se produce un importante giro hacia la mitad de los años 70. La concepción del lenguaje como sistema de fórmulas lógicas, estructuras, reglas, esquemas sujetos a convenciones (estructuralismo y generativismo), y del aprendizaje como conocimiento de este sistema normativo y de las convenciones de la actuación lingüística dan paso a un nuevo paradigma. Este cambio viene determinado sobre todo por la influencia de la sociolingüística y, más concretamente, de su descendiente, la pragmática. Su centro de interés es el uso de la lengua y de las

relaciones entre el código lingüístico o sistema textual y el modo en que actúa la gente con la lengua en grupos sociales en determinadas situaciones.

Partimos de la panorámica de Esteve (1999) y recogemos los conceptos más importantes de los estudios enmarcados en estos ámbitos:

#### 1.1.1. La visión del lenguaje como competencia comunicativa

Los sociolingüistas americanos Hymes, Gumperz y Lavob y los filósofos del lenguaje Austin y Searle establecieron una visión del lenguaje que, actualmente, se conoce como 'enfoque comunicativo'. Estos trabajos centran su atención en el sistema de significados que se encuentran implícitos en el uso comunicativo de la lengua, más que en el código lingüístico y el vocabulario (Esteve, 1999; Breen, 1997).

El concepto de 'competencia comunicativa' es un concepto amplio que incluye varias subcompetencias. Canale y Swain (1980) distinguen, concretamente, cuatro:

- La lingüística: el código y los elementos morfosintácticos.
- La sociolingüística: las reglas socioculturales y registro contextual.
- La discursiva: creación e interpretación de textos.
- La estratégica: utilización de estrategias para hacer más efectiva la comunicación.

Para Hymes (1971, 1972), el conocimiento de la lengua incluye también el saber cómo usar de manera apropiada la lengua para lograr ciertos propósitos y participar en determinadas situaciones y acontecimientos cotidianos. La competencia comunicativa incluiría tanto el conocimiento de las reglas del lenguaje en cuanto a código como el conocimiento de las convenciones que gobiernan el uso del código que se establecen y desarrollan en grupos culturales y sociales.

#### 1.1.2. Los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969)

Esta teoría parte de la idea de que cualquier acto de habla es, a su vez, una forma de actuación. Austin distingue entre acto locutivo (la producción de un enunciado siguiendo la gramática de la lengua), acto ilocutivo (la intención que se le atribuye al enunciado), fuerza ilocutiva (la intención con que se dice) y acto perlocutivo (el efecto que el enunciado causa al receptor). En este sentido, Searle hace una distinción entre el enunciado de la frase (enunciación), la predicción de la misma (acto proposicional) y la intención (acto ilocutivo).

#### 1.1.3. Las máximas de Grice (1975, en Levinson, 1983)

Uno de los elementos fundamentales de la conversación es la implicación de los participantes en una tarea de intercambio cooperativo para beneficio mutuo. Esta conversación está sometida a unos principios, reglas o máximas que la guían para resultar satisfactoriamente:

- máxima de calidad: aportación de contribuciones verdaderas y no falsas.
- máxima de cantidad: contribuir de la manera más informativa para los propósitos del intercambio.
- máxima de relevancia: contribuir de manera relevante.
- máxima de modalidad: ser perspicaz y conciso y evitar expresiones oscuras o ambiguas.

Estas normas conforman un ideal de conversación y actúan como directrices para elaborar las condiciones en las que la implicación en una conversación resulte exitosa. Es importante en este punto destacar que el significado o intención del emisor debe ser reconocido por el receptor, ya que no puede haber comunicación auténtica sin una correcta interpretación de las intenciones de los interlocutores. Es lo que Grice llama *no natural meaning*, que hace referencia al significado propiamente interpretado en el que no interviene la intencionalidad.

#### 1.1.4. La teoría de la pertinencia o de la relevancia de Sperber y Wilson (1986)

Desde una perspectiva psicológica y lingüística de la condición humana, Sperber y Wilson (1986) afirman que la comunicación tiene lugar siguiendo el principio de la pertinencia que relaciona la conversación con el contexto lingüístico y el situacional. Parten de un modelo dual de procesamiento de información: el *code model* (modelo de codificación) y el *inference model* (modelo de inferencia).

Un enunciado es pertinente cuando, aún siendo nuevo, tiene una relación o conexión directa con un enunciado que ya poseemos. Esta conexión provoca más información nueva y es la condición para poder inferir. Los mensajes siguen un código preestablecido (*code model*); el contenido de un enunciado es descodificado y se combina con el contexto manifiesto de los participantes aportando más información (*inference model*) y conectando con la intención del enunciado. La relevancia o pertinencia se alcanza porque los participantes fijan su atención en aquella información que se muestra relevante. Para Sperber y Wilson la comunicación consiste, precisamente, en captar esta atención de los interlocutores. La relevancia se fundamenta

en los procesos cognitivos que intentan alcanzar el mayor efecto con el menor esfuerzo cognitivo. En un discurso los participantes seleccionan la interpretación más relevante.

El contexto juega un papel importante ya que si un enunciado (*assumption*) tiene un efecto contextual, entonces es relevante para ese contexto en el que tiene lugar. Por lo tanto, existe un vínculo entre el enunciado (*assumption*) y el contexto. Sperber y Wilson hablan del entorno cognitivo (*cognitive environment*) que afecta al análisis de la información. El entorno cognitivo se define como una serie de actos manifiestos a un individuo durante un tiempo concreto, pero solamente si este individuo es capaz de representarlos mentalmente y, de este modo, aceptar su veracidad. Un comunicador, por consiguiente, intenta transmitir sus intenciones a unos interlocutores modificando su entorno cognitivo y no sus ideas.

#### 1.1.5. La perspectiva funcional del lenguaje (Halliday, 1978, 1985)

La lingüística funcional es una perspectiva teórica dentro de la pragmática y de los estudios de análisis del discurso que considera el lenguaje, básicamente, como un instrumento de comunicación y analiza las unidades y estructuras lingüísticas en relación con las funciones que pueden cumplir en el conjunto de la lengua y en la actividad comunicativa.

Se trata de una perspectiva funcional del lenguaje “*in the sense that we are interested in what language can do, or rather in what the speaker, child or adult, can do with it*” (Halliday, 1978: 16).

A la hora de analizar el desarrollo del lenguaje en los niños, por ejemplo, Halliday destaca dos factores intrínsecamente unidos: el funcional y el sociológico.

La teoría funcional, en este sentido, no analiza los procesos mentales que intervienen a la hora de aprender una lengua, sino que se centra en los procesos sociales que tienen lugar. El lenguaje por sí mismo es una forma de interacción y, lo que es más importante, es aprendido a través de la interacción. Este hecho es lo que hace posible la transmisión de rasgos culturales de una generación a otra.

Desde esta perspectiva el aprendizaje de una lengua para un niño consistiría, primordialmente, en aprender ‘cómo significar’ a partir de siete funciones iniciales:

1. *instrumental*: consistiría en cubrir sus necesidades materiales.
2. *regulatory*: función de control del comportamiento de los demás.



3. *interactional*: función interaccionista, la relación con otros.
4. *personal*: identificación y expresión de uno mismo.
5. *heuristic*: función heurística, exploración del mundo que le rodea y del interior.
6. *imaginative*: creación de un mundo propio.
7. *informative*: comunicar información nueva.

Halliday entiende el aprendizaje de una lengua como progresivo dominio de ser significativo utilizando estas siete funciones. En este sentido adopta una perspectiva sociolingüística del lenguaje. El lenguaje supone el paso o código de comportamientos potenciales a significativos potenciales.

“*Language is being regarded (...) as a means of expressing what human organism ‘can do’, in interaction with other human organisms, by turning it into what he ‘can mean’*” (Halliday, 1978: 20).

‘Lo que significa’ conforma el sistema semántico que es codificado en ‘lo que es capaz de decir’, que conforma el sistema léxico-gramatical. Dicho de otro modo, los significados se expresan en palabras que, a su vez, se reconocen en sonidos o letras (sistema fonológico y ortográfico). Esto sería una explicación ‘lingüística’ para entender cómo se conforma el lenguaje. Pero desde la perspectiva funcional el interés estriba en aquello que el lenguaje es capaz de aportarnos. Halliday describe tres funciones generales que recogemos a partir del estudio de Esteve (1999):

1. La función ideacional (*ideational function*) se refiere a aquello que el lenguaje representa, el lenguaje como vehículo para transmitir información.
2. La función interpersonal del lenguaje (*interpersonal function*) corresponde al aspecto interactivo de los interlocutores (registros, grado de formalidad, etc.).
3. La función textual (*textual function*) se refiere al orden u organización de los mensajes.

Por otro lado, Halliday considera que la adecuación al contexto se manifiesta sobre todo a través de los registros de la lengua que vienen determinados por el tema (*field*), el grado de formalidad (*tenor*) y la forma de transmitir el mensaje (*mode*).

“*A register can be defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context*” (Halliday, 1978: 111).

En cualquier situación de comunicación, el emisor aspira a ser entendido correctamente poniendo en práctica todas aquellas señales para que sean interpretadas por el interlocutor lo más correctamente posible (*performance*). En este sentido es, precisamente, la gramática la que aporta los instrumentos necesarios para poder construir significados (forma lingüística) e interpretarlos de una forma apropiada (intención comunicativa).

#### 1.1.6. Síntesis de las aportaciones más importantes

- La visión del lenguaje como 'competencia comunicativa' que incluye no sólo el conocimiento de las reglas del lenguaje en cuanto a código, sino también el conocimiento de las convenciones sociales y culturales que gobiernan el uso de este código.
- La importancia de entender el lenguaje como una forma de actuación que incluye la producción, la intención y el efecto causado en el receptor.
- La necesidad de considerar el contexto social como un factor imprescindible a la hora de emitir un enunciado para comprender e interpretar las intenciones del comunicador, es decir, sus representaciones mentales y cómo éstas van cambiando al interactuar con los demás.

Hemos visto cómo las distintas ciencias del lenguaje de orientación pragmática se centran en el uso de la lengua como instrumento comunicativo. Esta visión del lenguaje confluirá con los postulados de la psicología cognitiva de Vygotsky<sup>1</sup> (1978) y dará lugar, desde las teorías de adquisición-aprendizaje, a relacionar el desarrollo del individuo con el proceso de aprendizaje y la interacción personal. El interés por la dimensión cognitiva llevaría a una concepción del lenguaje muy particular: la lingüística cognitiva.

### 1.2. Las aportaciones de la lingüística cognitiva

Dentro de las ciencias del lenguaje surge, a finales del siglo XX, una nueva concepción del lenguaje que establece una relación estrecha entre su función cognitiva y comunicativa, entre pensamiento y experiencia lingüística.

---

<sup>1</sup> Más adelante (cfr. I.2) especificaremos el pensamiento de Vygotsky al analizar la teoría de aprendizaje sociocultural.

Cuenca & Hilferty (1999) atribuyen la aparición de este nuevo paradigma a la publicación en el año 1987 de dos estudios:

- *Women, fire and dangerous things*, de George Lakoff, profesor de la universidad de Berkeley y en la que expone los fundamentos del cognitivismo.
- *Foundations of cognitive grammar theoretical prerequisites*, de Ronald Langacker, obra en la que presenta su gramática cognitiva.

La lingüística cognitiva adopta una visión filosófica que Lakoff y Johnson (en Cuenca & Hilferty, 1999) definen como 'experiencialismo'. Frente a la concepción 'objetivista' de que el pensamiento es una manipulación abstracta de símbolos que se relacionan directamente con el mundo y funciona por la combinación de unidades simples creando más complejas, los 'experiencialistas' sostienen que el pensamiento se basa, precisamente, en la experiencia corporal que tiene propiedades 'gestálticas', es decir, que su estructura global es más que la suma de sus partes. Por ello posee la capacidad de abstracción: usan modelos cognitivos que no pueden reducirse a la lógica matemática.

Del existencialismo se derivan varias implicaciones:

- El lenguaje es una capacidad cognitiva que se basa en la experiencia del mundo; en este sentido es importante el cuerpo humano en la comprensión de los conceptos que poseen inherentes una naturaleza corpórea para explicar la intercomprensión de las personas.
- El lenguaje no constituye una capacidad cognitiva separada de las demás, sino que se relaciona con otros procesos cognitivos. Por lo tanto, no debe ser analizado aisladamente, sino que es necesario adoptar un enfoque interdisciplinario.

Siguiendo a Cuenca & Hilferty (1999), no debemos entender la lingüística cognitiva como un paradigma unitario, sino más bien como el resultado o la confluencia de diferentes líneas de investigación que parten de postulados comunes sobre el lenguaje y el estudio de las lenguas.

Expondremos los principales enfoques, las teorías generales (teoría de prototipos, la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora) que desarrollan algún concepto básico aplicable a aspectos de las lenguas y los modelos gramaticales que incorporan alguna de las pautas de las teorías generales, construyendo un sistema articulado y global del estudio del lenguaje y de las lenguas.

### 1.2.1. La teoría de los prototipos

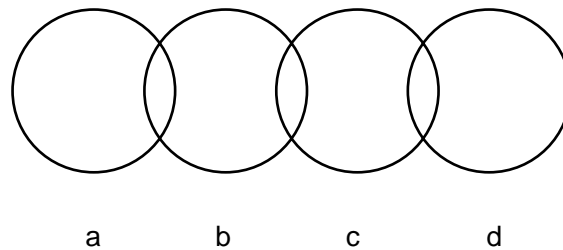
La teoría de los prototipos conforma, junto a la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora, uno de los pilares conceptuales de la lingüística cognitiva. Conocemos el mundo a través de nuestra experiencia y nuestro pensamiento. Comprendemos, pues, la realidad a partir de un conjunto de operaciones cognitivas complejas y elementales que se denomina categorización.

“La categorización es un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad, que es, en sí misma, variada y multiforme. La categorización nos permite simplificar la infinitud de lo real a partir de procedimientos elementales de signo contrario o, mejor dicho, complementario: la generalización o abstracción y la discriminación” (Cuenca & Hilferty, 1999: 31-32).

Generalizar es obviar las diferencias entre entidades y agruparlas según sus semejanzas, mientras que discriminar es destacar las diferencias. La categorización es un proceso mental de clasificación cuyo resultado son las llamadas categorías cognitivas que son “conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro que constituyen nuestro ‘lexicón mental’” (Ungerer & Schmid, 1996, adoptado de Cuenca & Hilferty, 1999: 38). La categorización, por lo tanto, fundamenta los procesos de comprensión y producción lingüística.

No todos los miembros de una categoría son iguales, sino que hay elementos más característicos o representativos: ‘los prototipos’. Un prototipo es un miembro de una categoría que comparte más características con el resto de miembros de la categoría y menos con miembros de otras categorías. Para cada categoría construimos una imagen mental que es “el producto de nuestras representaciones del mundo, de nuestros modelos cognitivos idealizados” (Cuenca & Hilferty, 1999: 36). El prototipo se define respecto a estos modelos cognitivos idealizados, no respecto al mundo real o al conocimiento que de él pueda tener un individuo. Los efectos prototípicos surgen, precisamente, de interrelaciones imperfectas entre la realidad y el modelo cognitivo idealizado.

Dentro de la teoría de los prototipos destaca el concepto ‘de semejanza de familia’ tomado del filósofo Ludwig Wittgenstein para explicar la relación que se establece entre las categorías. Wittgenstein presenta el siguiente esquema (retomado por Cuenca & Hilferty, 1999: 38).

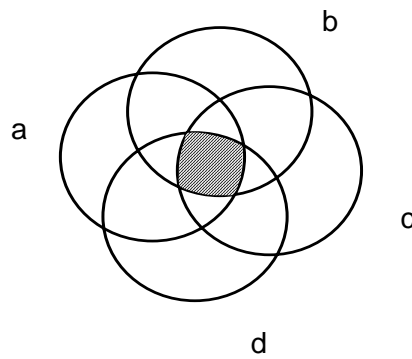


Modelo de semejanza de familia de Wittgenstein

(Cuenca & Hilferty, 1999: 38)

Según este modelo, las líneas de asociación entre los miembros de una categoría no se establecen necesariamente entre los ejemplares de una realidad y el prototipo, sino que existe la posibilidad de que un elemento se integre en la categoría por su semejanza con otro que sí tenga algún atributo común con la imagen mental del prototipo. Citamos el ejemplo del concepto 'madre política' (en Cuenca & Hilferty, 1999), que no comparte ninguno de los rasgos que definen a una madre pero que, sin embargo, puede atribuírsele con relación a la semejanza de familia.

Según la teoría de los prototipos, las categorías se forman por la intersección de una o varias propiedades típicas que tienden a coincidir, aunque dicha coincidencia no sea estrictamente necesaria. Reproducimos el esquema de Givón:



Estructura interna de una categoría según la teoría de prototipos

(Cuenca & Hilferty, 1999: 40)

Para Givón (1984, en Cuenca & Hilferty, 1999: 40) la zona central representa los miembros que tienen las principales características definitorias del prototipo. Nos hacemos eco del ejemplo del ‘chocolate’ cuyos rasgos definitorios como prototipo serían: ‘ser comestible’, ‘estar hecho de cacao’, ‘tener forma de tableta’ y ‘ser marrón’. Pero junto a este chocolate prototípico existirían otros chocolates que se caracterizarían como periféricos (por ejemplo, el chocolate blanco o a la taza).

A partir de este núcleo, el ‘*continuum* categorial’ se puede caracterizar por dos gradaciones: cada característica se evalúa por la importancia relativa que tiene, y cada miembro de la categoría se jerarquiza de acuerdo con el número y el tipo de características que presenta<sup>2</sup>.

Dentro de este *continuum* de categorización se pueden diferenciar tres niveles (Rosch *et al.*, 1976): nivel superordenado, básico y subordinado.

Recogemos el ejemplo de Cuenca & Hilferty (1999): “Si consideramos el concepto de perro, lo podemos asociar con el de animal y con el de caniche, y establecer una gradación, según una relación de inclusión sucesiva animal-perro-caniche, donde perro

<sup>2</sup> De esta forma es posible determinar el grado de prototipicidad de un determinado elemento e incluso por extensión puede explicar fenómenos lingüísticos como la polisemia. Esta prototipicidad puede observarse en el lenguaje natural: cuando queremos destacar que un elemento es prototípico en su categoría utilizamos expresiones delimitadoras como “en sentido estricto” o “desde un punto de vista científico”, etc.

constituye el nivel básico, mientras que animal correspondería al nivel superordenado y caniche, al subordinado” (Cuenca & Hilferty, 1999: 43).

Es lo que se conoce desde la psicolingüística como la teoría del nivel básico de Rosca, (1976, en Cuenca & Hilferty, 1999). Lleva este nombre porque se concentra sobre todo en el nivel básico al que considera el más rico de los tres por dos razones:

- En este nivel los elementos están asociados a una imagen simple y global por lo que son fáciles de identificar.
- Dentro de la comunicación se identifica con el nivel más informativo con menor esfuerzo cognitivo (normalmente son palabras cortas y frecuentes).

Las categorías de nivel básico funcionan, en cierto modo, como categorías prototípicas. El dinamismo del concepto de prototipo y de la imagen mental con que se asocia va más allá del contexto inmediato ya que “se extiende a lo que se denominan modelos cognitivos (visión cognitiva, y básicamente psicológica del conocimiento almacenado sobre un cierto campo) y a su contrapartida social, los modelos culturales (modelos cognitivos compartidos por personas que pertenecen a un grupo social determinado” (Ungerer & Schmidt, 1996: 50).

Como consecuencia del punto anterior, la categorización de los elementos en alguno de los tres niveles no es universal ni homogénea, sino que dependerá del tipo de categoría y de las características de la persona o del grupo.

Estos principios de categorización han influido en un modelo de gramática que parte de una perspectiva cognitiva: la gramática cognitiva.

### La gramática cognitiva

La gramática tradicional, la estructural y la generativa han impuesto siempre un modelo de condiciones necesarias y suficientes a la hora de categorizar los elementos; aquello que no era catalogable quedaba relegado al baúl de las excepciones. La lingüística cognitiva con su concepción de la categorización permite nuevos enfoques más explicativos de las categorías gramaticales. La pertinencia de un elemento gramatical a una categoría se evalúa a partir de condiciones necesarias de semejanza de familia, donde es posible distinguir un nivel básico, superordenado y subordinado.

La teoría de prototipos y del nivel básico es un instrumento que permite definir mejor ciertos conceptos, como los de función y categoría gramatical, difícilmente explicables desde postulados tradicionales.

De la teoría de los prototipos se deduce que no existen límites claros entre categorías y que las propiedades compartidas, la uniformidad y la inflexibilidad categorial, que se encuentra en la base de la concepción tradicional de categorización, no responden a la realidad de la categorización humana en gran número de casos.

Según la concepción cognitiva se establece que:

- Las categorías se asocian a un prototipo.
- Dicha asociación puede ser buena (prototípica) o mala (periférica).
- Los miembros periféricos marcan fronteras respecto a otras categorías.

La relativa heterogeneidad de los miembros de una misma categoría explica que muchas de ellas no se puedan definir a través de condiciones necesarias y suficientes, sino por haces de rasgos o atributos. Las relaciones de similitud, que pueden observarse comparando la lista de atributos de miembros individuales de la categoría, pueden afectar a todos los miembros de la categoría o pueden establecer relaciones sólo entre algunos miembros: semejanza de familia.

Hemos dicho anteriormente, que no debemos entender la lingüística cognitiva como un paradigma unitario, sino como la confluencia de distintas perspectivas, como la teoría de los prototipos antes expuesta, la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora. Exponemos a continuación estas dos últimas líneas teóricas.

### 1.2.2. La semántica cognitiva

La semántica cognitiva, como base teórica de la lingüística cognitiva, parte de una visión integradora de la semántica y de la pragmática. Para la lingüística cognitiva la gramática consta de tres elementos: una representación fonética, una representación semántica y un vínculo simbólico que las relaciona. Ni la forma ni el significado son componentes independientes: tanto la morfología, la sintaxis, como el léxico forman parte de un *continuum* de estructuras simbólicas que resultan de la asociación entre fonología y semántica (Langacker, 1987, 1990, 1991).

Desde esta perspectiva cognitiva se considera que algunas unidades simbólicas, como las expresiones idiomáticas, no pueden analizarse entendiéndolas como el resultado de la



suma de sus elementos. Es decir, el significado del todo puede no corresponderse con el conjunto de palabras que lo integra y presentar características que no se derivan de sus constituyentes. El procesamiento del significado de un enunciado implica la activación de una serie de esferas cognitivas: los dominios cognitivos (Langacker 1987, 1991).

#### Los dominios cognitivos y el dominio cognitivo idealizado

Podemos definir como dominio cognitivo la representación mental del individuo de cómo se organiza el mundo. Los dominios cognitivos “sitúan` el significado en su entorno conceptual correcto. Es imprescindible (...) desvincular la semántica (lo denotativo) de nuestra comprensión del funcionamiento del mundo (lo connotativo) ya que este conocimiento forma parte del sentido global de una expresión” (Cuenca & Hilferty, 1999: 72).

Los dominios cognitivos forman, por lo tanto, una parte esencial de la estructura semántica al contextualizar un término que puede admitir diferentes interpretaciones. Llevar esta afirmación a sus últimas consecuencias sería entrar en una contradicción ya que si explicásemos todo desde nuestro conocimiento del mundo, no podríamos entender los efectos de la prototipicidad. Según Lakoff (1987a), existe una especie de dominio cognitivo idealizado que representa nuestro conocimiento del mundo de forma simplificada y parcial. Aquellos elementos que no coinciden con el modelo cognitivo idealizado se considerarán elementos periféricos, frente a los coincidentes que serían los prototípicos. Tanto los dominios cognitivos como los modelos cognitivos idealizados constituyen elementos indispensables de la estructura semántica por posibilitar la comprensión de una expresión y por proporcionar una explicación a la existencia de conceptos que pueden ser interpretados de modo diferente.

Estos postulados confluyen en un modelo de gramática integrador de formas lingüísticas y significados: la gramática de construcciones.

#### El modelo de gramática de construcciones

La gramática no puede ser entendida considerando la forma y el significado por separado: cualquier construcción gramatical es el resultado de relacionar una forma con un significado. Desde esta perspectiva, la gramática no sólo funciona a partir de unidades léxicas, sino que es una abstracción de las mismas. De este modo pueden entenderse las expresiones idiomáticas e incluso determinados esquemas sintácticos: En el ejemplo de Cuenca & Hilferty (1999) “No me hice rico tirando el dinero”, aunque la frase en un

principio toma la forma de negación con ´no`, su interpretación es afirmativa ya que es el adjunto ´tirando el dinero` el que sugiere la afirmación, y es precisamente este adjunto el que debe recibir la negación. Se produce un desfase entre la forma y el significado de la construcción. Efectivamente, las secuencias sintácticas tienen significado por sí mismas al considerarse construcciones cuyo significado no deriva de la suma de sus partes.

“Las propiedades de la estructura sintáctica son lo que guía la interpretación semántica; de aquí que se afirme que la forma sintáctica es significativa en sí misma” (Cuenca & Hilferty, 1999: 88).

De este modo se explicarían fenómenos lingüísticos muy arraigados en nuestro lenguaje como la metáfora. Desde la lingüística cognitiva, la metáfora adquiere un interés especial como instrumento cognitivo del individuo. Por esta razón, y por suponer una perspectiva teórica importante de la lingüística cognitiva, nos detendremos en analizarla con más detenimiento.

### 1.2.3. La teoría de la metáfora

Desde Aristóteles la metáfora ha sido considerada como una figura retórica propia únicamente de los registros formales y del lenguaje poético y narrativo. Lakoff & Johnson (1980) señalan que forma parte de nuestro lenguaje cotidiano y que debe ser considerada como parte de nuestro sistema conceptual. Basándose en esta concepción, la lingüística cognitiva analiza las metáforas como un instrumento cognitivo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos básicos y conocidos.

Se distinguen dos tipos de metáforas: metáforas conceptuales y metáforas de imagen.

#### Las metáforas conceptuales

Constituyen esquemas abstractos que agrupan expresiones metafóricas. A una expresión metafórica como ´El tiempo es oro` le correspondería la metáfora conceptual: ´El tiempo es un objeto de valor`. Lakoff & Johnson (1980) descomponen la estructura interna de las metáforas conceptuales en lo que llaman ´dominio de origen` y ´dominio de destino`:

“La metáfora se entiende como la proyección de unos conceptos desde un dominio conceptual (dominio de origen) hacia otro dominio conceptual (dominio destino)” (Cuenca & Hilferty, 1999:10).

La proyección (*mapping*) de un dominio a otro puede ser de dos tipos:

- *Ontológica*: simplemente, vinculan las subestructuras entre dominio origen y destino. Es poner de manifiesto las analogías que existen entre dominios. Por ejemplo, en la expresión metafórica “Me cuesta digerir tanta información”, las correspondencias ontológicas serían las siguientes:
  - ideas corresponden a alimentos.
  - la persona que come los alimentos corresponde a la que acepta las ideas.
  - comer el alimento corresponde a concebir la idea.
- *Epistémica*: representan el conocimiento que se importa del dominio de origen al de destino pero no conectan subestructuras entre los dos dominios. Por analogía se traslada la información del dominio de origen: ‘los alimentos sustentan el cuerpo` al dominio de destino: ‘las ideas sustentan la mente`. Las correspondencias epistémicas expresan las intuiciones que extraemos del dominio origen para razonar sobre el dominio destino: “son aquellos aspectos del conocimiento comunes a ambos dominios” (Cuenca & Hilferty, 1999: 102).

Seguendo a Lakoff (1987b), Cuenca & Hilferty distinguen, junto a la metáfora conceptual, otro tipo de metáfora: la metáfora de imagen

#### La metáfora de imagen

Son metáforas que proyectan una imagen sobre otra. El ejemplo ‘Italia es una bota` lo explica muy bien. Podemos decir que la metáfora conceptual ofrece un sistema o patrón de expresiones metafóricas, mientras que la metáfora de imagen es una expresión única basada en una imagen, es decir, se fundamenta en correspondencias perceptivas del dominio origen y dominio destino.

En este punto las proyecciones se ven condicionadas por lo que Johnson (1987, 1991) denomina imágenes esquemáticas. Son imágenes que surgen de la experiencia perceptiva: “a partir de la interacción corporal que tenemos con el entorno, abstraemos ciertas pautas que luego subyacen a buena parte de nuestro sistema conceptual” (Cuenca & Hilferty, 1999: 106). Se trataría de esquemas que hábilmente confeccionamos reconociendo similitudes entre objetos y situaciones. Una imagen esquemática como la circularidad subyacería a conceptos como círculo, rodear, entorno a, etc. Cada concepto parte de la misma imagen esquemática pero se concreta en una imagen semántica diferente. Al conservarse las imágenes esquemáticas entre los dominios no se producen incompatibilidades. Este fenómeno se denomina la hipótesis de la invariabilidad (Lakoff

1990; Turner, 1990, 1991: 172-173) El éxito de una metáfora determinada dependerá del nivel de compatibilidad entre las imágenes de ambos dominios.

Tanto la metáfora conceptual como la metáfora de la imagen actúan, desde los postulados de la lingüística cognitiva, como instrumentos lingüísticos para expresar determinados significados cognitivos.

#### 1.2.4. Síntesis de las aportaciones de la lingüística cognitiva

Resumimos aquellos aspectos de la lingüística cognitiva que creemos más significativos para nuestro estudio:

- ◆ El lenguaje tiene naturaleza cognitiva y simbólica. Las estructuras lingüísticas están íntimamente conectadas con el conocimiento y el pensamiento, y deben entenderse en relación con la función comunicativa del lenguaje.
- ◆ El conocimiento, por su parte, se basa en modelos de la experiencia corporal que se crean a través de la actividad sensorial y motora. La lingüística cognitiva intenta dar cuenta de cómo interactúan el cuerpo, la mente y el lenguaje, entendiendo que la estructura del lenguaje refleja, de algún modo, la experiencia del mundo, es decir, la perspectiva del hablante.
- ◆ Existe una interrelación entre la semántica y la pragmática: No es posible establecer un límite claro entre los aspectos lingüísticos y los no lingüísticos, entre lo denotativo y lo connotativo, esto es, entre la semántica y pragmática.
- ◆ Existe una relación entre los mismos componentes de la gramática: la semántica y la pragmática están íntimamente unidas, pero también lo están la semántica y la sintaxis. La gramática no es una sucesión de módulos aplicables, sino un *continuum* de unidades simbólicas que son el resultado de la asociación entre un polo semántico y un polo fonético.

La gran aportación de la lingüística cognitiva es intentar comprender los contenidos reales de la cognición humana a partir de la interrelación del pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística. Es una idea integradora que “*no entén el llenguatge com a capacitat separada de les altres capacitats cognitives ni com a desvinculat del món*” (Esteve, 1999). Esta concepción integradora del individuo, sus capacidades cognitivas y el contexto supone también la base de la Lingüística Educativa.

Ésta se centra, sobre todo, en las interacciones que tienen lugar en un contexto determinado, el aula, a través del lenguaje.

A continuación nos detendremos en esta teoría lingüística y en su particular concepción del lenguaje, y analizaremos sus repercusiones en el desarrollo de una teoría de aprendizaje muy particular: el socioconstructivismo.

### **1.3. Un nuevo paradigma: la lingüística educativa**

Desde la década de los 90 existe un creciente interés en una nueva forma de lingüística: la lingüística educativa. Aunque el término no es nuevo, van Lier (1994a, 1995a) señala a B. Spolsky<sup>3</sup> como antecedente más inmediato, lo cierto es que no aparece como una disciplina específica, sino como una rama de la lingüística aplicada. Van Lier (1995a), sin embargo, señala varias razones para considerar la lingüística educativa una disciplina, ya que si la educación se lleva a cabo a través del lenguaje, es evidente que una gran parte de los problemas que surjan sean de índole lingüística. Por otro lado, también hay que considerar que actualmente las clases multilingües y multiculturales “requieren más conocimiento lingüístico y necesitan también de habilidades y sensibilidades docentes muy diferentes de las que se requerían por parte de los maestros tiempos atrás” (van Lier, 1995a: 22).

Son razones suficientes, siguiendo a van Lier, para distinguir la lingüística educativa de la lingüística aplicada. Ésta última, aunque abarca un campo parecido, se diferencia de la primera por tratarse de una disciplina que, como su nombre bien indica, ‘aplica’ los descubrimientos de la lingüística teórica a las áreas de trabajo práctico. La lingüística educativa, sin embargo, constituye su propia teoría sobre la base de la práctica. Este hecho deriva, como veremos, en una nueva concepción del lenguaje dentro del contexto educativo, es decir, dentro del aprendizaje. La lingüística aplicada trata, junto a temas educativos, otras aplicaciones lingüísticas en otros campos como la traducción, la comunicación comercial, etc. El ámbito de la lingüística educativa queda, exclusivamente, reducido al “estudio sistemático del uso lingüístico y de la política lingüística en contextos educativos, así como de los procesos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje” (van Lier, 1995a: 23).

---

<sup>3</sup> Aparece en 1978 el libro de Spolsky *Educational linguistics: theory and classroom practice*. Reading, Massachusetts: Newbury House.

En esta nueva forma de entender la lingüística, el lenguaje aparece como un proceso dialógico (*dialogical process*)<sup>4</sup> dentro de un contexto determinado: el de la enseñanza de lenguas en el aula.

Van Lier (1998a) afirma que, para poder ofrecer cualquier alternativa a alguna teoría del lenguaje, es necesario definir un marco conceptual nuevo a partir de:

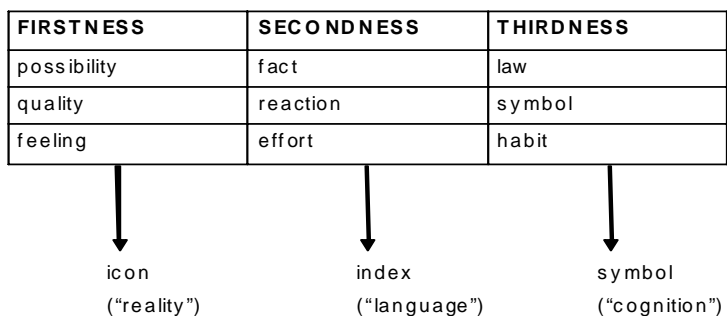
- Una visión ecológica que ofrezca una coherencia teórico-práctica (p. ej. La teoría de los signos de Peirce).
- Una visión ecológica del lenguaje y el desarrollo humano; esto incluye percepción, acción e interacción.
- Una visión del lenguaje esencialmente dialógica –*social interaction*–.
- Una visión de la teoría como el estudio de sistemas complejos y de la práctica como el lugar donde ocurren estos sistemas.

A continuación analizaremos con más detalle estos conceptos.

### 1.3.1. El lenguaje como constructo simbólico: la teoría de Peirce

Para Peirce los signos son las herramientas esenciales del pensamiento, es decir, no podemos pensar sin signos. El sistema de signos más significativo es el lenguaje.

El lenguaje, según Peirce, nos ofrece un inagotable proceso de crear, usar, interpretar y transformar signos. En este sentido conectan el individuo al mundo físico y social en una estructura tripartita. Para ilustrar mejor esta idea, reproducimos el esquema de van Lier:



The triadic relationship of "how to mean".

(van Lier, 1998a: 11)

<sup>4</sup> Volveremos a retomar este concepto en el capítulo III.

1. *Firstness*: se refiere a aquello que ´es`, siendo el icono una imagen de ello.
2. *Secondness*: es una percepción turbia de lo que ´es`, y nuestra reacción a esta percepción sería el *index*.
3. *Thirdness*: conformaría la síntesis de las dos anteriores; es decir, mediante la comprensión, la interpretación y el símbolo el individuo le da sentido a la realidad.

El lenguaje y también el aprendizaje tienen lugar en el nivel *secondness* al iniciarse la acción lingüística en el mundo, especialmente, mediante la interacción con los demás individuos.

El lenguaje funciona, desde esta concepción, al combinarse el icono con el símbolo a través del *index*. Según van Lier, se trata de un sistema de signos que proporciona al individuo las ´claves` o ´llaves` para entrar en el mundo. Estas llaves, sin embargo, no están exentas de interrupciones, como puede ser la falta de comprensión, la falta de recursos pero también la discriminación o la intolerancia. La llave más importante es el *index*, también llamada deíctica, ya que es la que permite al individuo participar pudiendo acceder a aquellos iconos más relevantes (*affordances*).

Pero quizás, la función más destacada por van Lier de este sistema deíctico es que proporciona al individuo un espacio para negociar las posibles opciones de transformación del icono al símbolo que se le ofrecen. El sistema deíctico, por consiguiente, permite al individuo involucrarse cultural y socialmente en el ecosistema del que forma parte intrínseca.

El lenguaje, por lo tanto, como un sistema de signos, ofrece a los individuos el medio para crear relaciones significativas con el mundo y con los demás individuos.

### 1.3.2. Una visión ecológica y dialógica del lenguaje

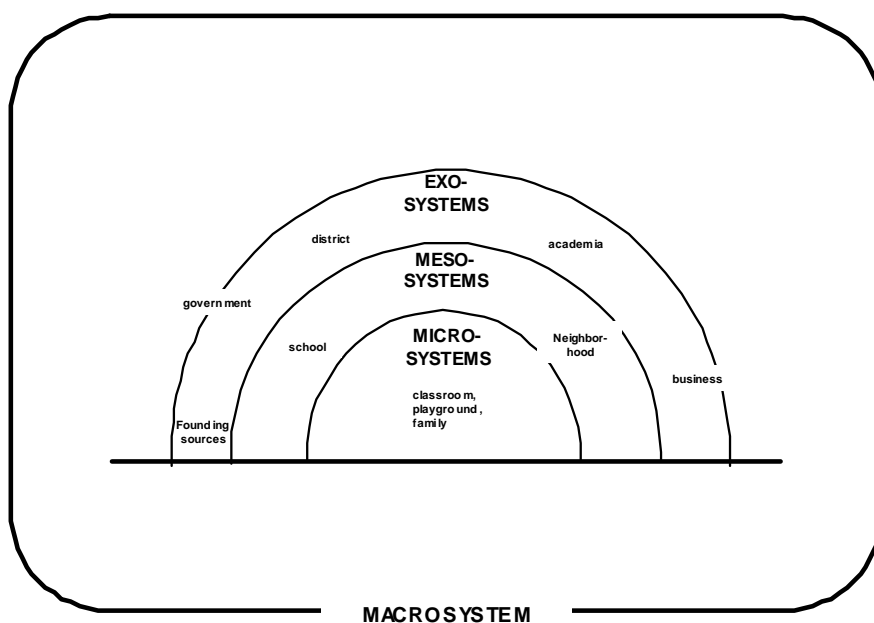
La perspectiva ecológica considera al individuo como organismo activo que crea conexiones con personas y objetos relevantes del ecosistema utilizando el lenguaje y otro tipo de signos (van Lier, 1998a).

La lingüística educativa estudia el papel del lenguaje en un contexto particular: el ámbito educativo. Para van Lier este contexto es el espacio del aula que define como un ´pequeño mundo` o ecosistema en el que intervienen y tienen importancia todas las posibilidades de interacción que le afectan. No sólo se trata de las relaciones entre profesor-aprendiente y aprendiente-aprendiente, sino también de la relación de cada individuo con el mundo exterior, su bagaje cultural, su estado de ánimo, experiencias

vividas o por vivir, entorno familiar, político, institucional, etc. Todo es importante y se relaciona en lo que van Lier llama un CAOS.

Van Lier recoge el esquema del desarrollo humano dentro del sistema ecológico de Bronfenbrenner (1979) para trasladarlo a la ecología del aula. Para Bronfenbrenner el ecosistema se subdivide en varios subsistemas que denomina: microsistema, mesosistema y exosistema. Desde la perspectiva del desarrollo humano, el microsistema se definiría como el espacio en el que se desarrollan las actividades, los roles, las relaciones y experiencias de cada persona, es decir, el espacio en el que interactuamos con los demás dentro de nuestro medio. El siguiente subsistema, a un nivel más elevado, sería el mesosistema que comprendería el espacio de las relaciones familiares o de vecindad. El último subsistema, el exosistema, el sistema más elevado comprendería los ámbitos que, de un modo indirecto, afectan a cada sistema, esto es, el sistema político, las instituciones, etc.

Reproducimos el esquema de Bronfenbrenner presentado por van Lier:



After Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

(van Lier, 1998a: 4)

Van Lier traslada esta 'estratificación de niveles' al mundo del aula. El exosistema o macrosistema comprendería el currículo, es decir, la planificación a largo plazo de las



tareas o actividades de clase. Por su lado, el mesosistema también se ocuparía de la planificación pero a un nivel mucho más reducido o inmediato: la planificación de las actividades o tareas de clase y los pasos que se seguirán para llevarlas a cabo. Por último, el microsistema se definiría como el trabajo interactivo de cada momento de la clase concreta. En el microsistema es donde se tomarán las decisiones pertinentes según vayan surgiendo las necesidades de los aprendientes. Esto significa la posesión por parte del docente de cierto tacto pedagógico para saber reaccionar en cada momento, incluso, anulando o alterando el mesosistema. Para van Lier (1997) se trata de un proceso flexible, no rígido ya que la planificación de la clase debe centrarse en el aprendiente y en sus necesidades inmediatas.

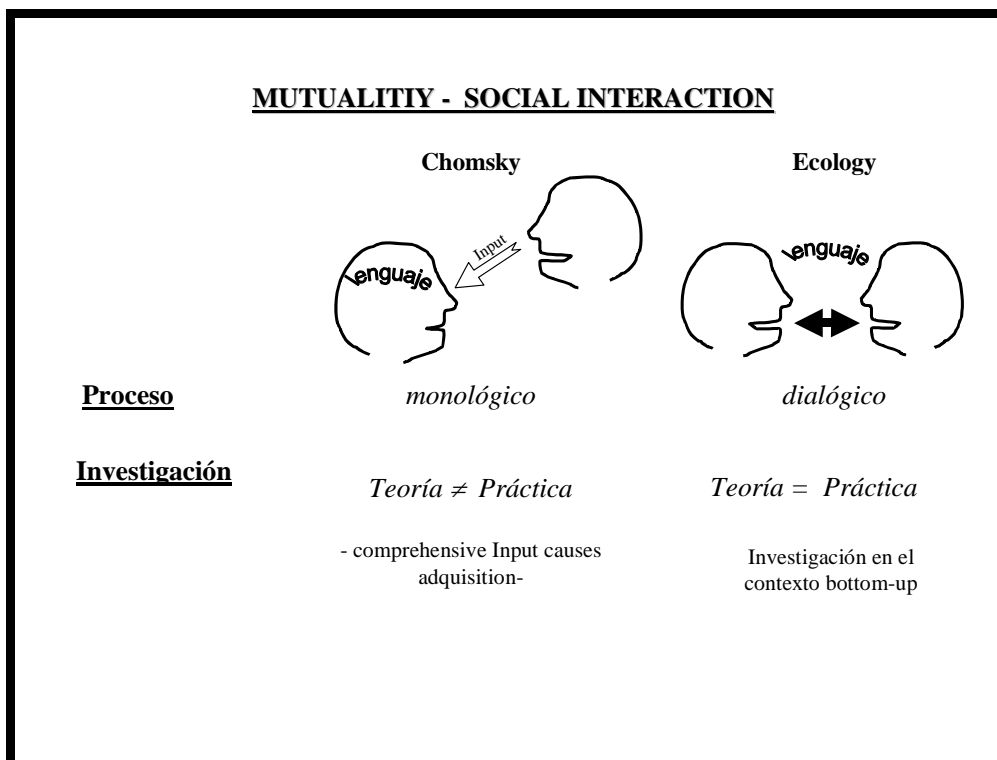
Dentro de esta perspectiva ecológica, el individuo es como un pequeño organismo activo que, como decíamos, se interrelaciona con los demás organismos a través del lenguaje.

Como queda patente, esta concepción del lenguaje contrasta con la concepción chomskiana. Para Chomsky (1986) el lenguaje es un instinto, una facultad dentro de la mente del individuo:

*“We should, so it appears, think of knowledge of language as a certain state of the mind/brain, a relatively stable element in transitory mental states once it is attained: furthermore, as a state of something distinguishable of the mind –the language faculty– with its specific properties, structure, and organization, one “module” of the mind”* (Chomsky, 1986: 12-13).

Para Chomsky, el lenguaje se posee y su aprendizaje conforma un proceso monológico, lineal de causa-efecto: *“Comprehensive Input causes acquisition”*, un *input* comprensible daría lugar a la adquisición del lenguaje dentro de un proceso monológico. Para van Lier *“Language is not “located” or “localized”, people don’t “have” language, rather, language is distributed in the human ecology, and it is defined dialogically rather than monologically”* (van Lier, 1998a).

Hemos confeccionado el siguiente esquema para mejor comprensión:



La concepción generativa separa, claramente, la teoría de la práctica. La teoría conforma las directrices de la práctica. Sin embargo, no se establece el paso de una directriz a su utilización. Este proceso se deriva a otras disciplinas como ahora la pedagogía.

Desde la visión ecológica, sin embargo, el lenguaje debe ser investigado dentro del contexto en el que ocurre porque los acontecimientos no se manifiestan de forma lineal *Input-Response*, sino en múltiples relaciones complejas que solamente pueden ser analizadas desde la más mínima y detallada manifestación, de abajo a arriba, *bottom-up* (van Lier, 1994a).

Desde una perspectiva ecológica del aula, aprender una lengua es el resultado de la utilización de todos aquellos recursos puestos a disposición en el entorno lingüístico a través de la interacción social. Este tipo de interacción, que van Lier denomina contingente, sólo puede darse en una interacción orientada hacia la simetría. La labor del profesor, por lo tanto, es la de crear oportunidades para ´ser invitado` a enseñar:

*“Teachers might look for opportunities to ‘be invited’ to teach by their students, instead of walking into class expecting to teach, and expecting their students to accept this teaching, as a matter of course” (van Lier, 2003).*

Se trata de entender el papel del profesor como ‘facilitador’ o ‘mediador’ de todo aquello susceptible de ser aprendido. Dentro del ecosistema del aula, las oportunidades de aprendizaje son impredecibles al confluir e interactuar toda una serie de factores incontrolables. El lenguaje contingente como vehículo de comunicación dentro de este ecosistema del aula se convierte en el instrumento a través del cual se hace posible establecer las relaciones necesarias para crear un terreno propicio en el que discurran los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Volveremos más adelante, en el capítulo III. 1.2.3., a este concepto de contingencia por su importancia en nuestro estudio.

Hemos destacado desde las teorías lingüísticas más actuales los conceptos determinados de lengua que subyacen a cada una de ellas. A continuación, nos centraremos en la teoría de aprendizaje sociocultural como derivada de la pragmática, la lingüística textual, la lingüística cognitiva y la lingüística educativa.

### 1.3.3. Síntesis de los aspectos más importantes de la lingüística educativa

La concepción del lenguaje como un constructo simbólico que relaciona al individuo con el mundo a través de la interacción social.

- La concepción del lenguaje como un proceso dialógico.
- La consideración del aula como un ecosistema en el que el individuo se relaciona a través del lenguaje.
- La concepción del aprendizaje como disposición de todos aquellos recursos susceptibles de ser aprendidos a través de la interacción social.

## **2. Teorías de aprendizaje actuales: La importancia de la teoría sociocultural**

En el apartado anterior hemos presentado los fundamentos de las teorías lingüísticas más actuales, sin entrar en las corrientes estructuralista y generativita al tratarse de enfoques ya superados. En el presente apartado expondremos aquellas teorías de aprendizaje que subyacen a las teorías lingüísticas presentadas, por lo que creemos

necesario hacer referencia a la concepción del aprendizaje derivada del estructuralismo y generativismo para, de un modo contrastivo, precisar los fundamentos de la teoría de aprendizaje sociocultural desde la que enfocamos este estudio.

## 2.1. Conductismo y cognitivismo

La teoría de aprendizaje que dominó la primera mitad del siglo XX hasta, prácticamente, la década de los 60 fue el behaviorismo o conductivismo. El conductismo es una corriente, dentro de la psicología, que considera el aprendizaje como un comportamiento observable y medible en el que el aprendiente, de modo pasivo, se adapta a su entorno.

Esta concepción del aprendizaje se deriva, principalmente, de los experimentos realizados en los EEUU por I. Pavlov y B.F. Skinner. Según se desprende de estos estudios<sup>5</sup>, el aprendizaje ocurre cuando acontece un cambio en la frecuencia de un comportamiento observable y el individuo se ve *empujado* a adaptarse a los condicionantes del contexto. J.B. Watson, psicólogo estadounidense considerado el padre del conductismo, afirmó<sup>6</sup> que el hombre es producto de sus experiencias con el entorno y su comportamiento es, por ende, resultado de esta adaptación al contexto por haber sido expuesto con cierta frecuencia a un estímulo determinado. De esta forma, no sólo se explicaría el aprendizaje, también las emociones como el miedo, la rabia o el amor se definen partiendo de estímulos ambientales. Para Watson las mismas leyes que regulan el aprendizaje emotivo constituyen la base de las demás adquisiciones y hábitos. Asimismo, también el lenguaje se adquiere por condicionamiento. A partir de la repetición y aplicación de una experiencia aprendida a situaciones similares el aprendiente puede llegar a un grado general o automático de aprendizaje.

La influencia del conductismo en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras ha dado lugar al famoso método audio-lingual en el que el aprendiente se ve expuesto a un estímulo (ejercicios *drill* o de repetición de estructuras) que, a través de la repetición y refuerzo, llega a interiorizar, y es capaz de utilizar en otras situaciones similares cuando se cumplen los condicionantes necesarios como reacción automática a los mismos.

---

<sup>5</sup> PAULOV, I.P. (1987), *El reflejo condicionado* (2ªed.), México D.F., Universidad Nacional de México.

\_\_\_\_\_ (1986), *Reflejos condicionados e inhibiciones*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986.

SKINNER, B.F. & Holland, J.G. (1961), *The Analysis of behavior, a program for self-instruction*, New York, McGraw-Hill.

<sup>6</sup> WATSON, J.B. (1976), *La batalla del conductismo: exposición y discusión*, Buenos Aires, Paidós.

Esta visión que reduce al aprendiente a un individuo automático, falto de propósito y voluntad dio lugar a otra concepción muy distinta del aprendizaje: el cognitivismo.

La escuela cognitiva nace, efectivamente, a mediados del siglo XX como respuesta crítica a una visión excesivamente ´simplista` de la conducta humana. El interés de estos teóricos radica en identificar los procesos mentales que el individuo activa y cambia durante el proceso de aprendizaje. El conocimiento es, desde este punto de vista, un constructo mental simbólico dentro de la mente del aprendiente. El aprendizaje se define como el proceso a través del cual el aprendiente deposita este conocimiento o representación simbólica en la memoria. La concepción cognitiva de la mente humana responde a un modelo de *input/output* o de procesamiento de información.

El cognitivismo se deriva de una concepción generativista del lenguaje, es decir, la idea chomskiana de la existencia de un mecanismo innato en todos los individuos. El aprendizaje de una lengua tiene lugar a través de la interacción entre este mecanismo y las producciones lingüísticas existentes en el entorno. Según resume Esteve (1999), la secuenciación parte de la adquisición de unas reglas gramaticales (*competence*) para llegar a la producción lingüística (*performance*) a través de la formulación de hipótesis y el análisis de errores.

En este punto se considera que la gramática explícita contribuye a la creación de una ´interlengua` que equivale, en LE, al proceso que sigue el aprendiente entre su lengua materna y la lengua que tiene que aprender. Solamente si la información nueva es almacenada de modo significativo y organizado, puede tener lugar el aprendizaje. Del mismo modo, si el aprendiente posee la habilidad de organizar y categorizar información, podrá llegar a aprender los contenidos nuevos almacenándolos debidamente en su mente. Las normas, conceptos y conocimiento se organizan en esquemas mentales de modo que el aprendiente es capaz de transferir esta información a diversos contextos. La esencia del aprendizaje está, desde esta concepción, en el razonamiento y la resolución de problemas, así como en la simulación de situaciones reales a través de la secuenciación de actividades de aprendizaje que capacitarán al aprendiente a alcanzar los objetivos marcados.

Dejamos en este punto la teoría cognitivista para centrarnos en una teoría de aprendizaje que subyace a las teorías lingüísticas más actuales presentadas en el capítulo anterior: la pragmática, la lingüística cognitiva y la lingüística educativa; nos referimos a la teoría sociocultural o el socioconstructivismo.

## **2.2. La teoría sociocultural o el socioconstructivismo**

La distinción básica entre las tres grandes corrientes (conductismo, cognitivismo y constructivismo) radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Tal y como hemos visto, para el conductismo el conocimiento consiste, fundamentalmente, en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en el ambiente. El cognitivismo, por su lado, considera el conocimiento, básicamente, como representaciones simbólicas en la mente de los individuos.

El constructivismo, como el término ya sugiere, concibe al conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje. El aprendizaje, desde esta perspectiva, se define como la capacidad de “elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido” (Coll, 1993: 16). Para el constructivismo, por lo tanto, el conocimiento no es algo fijo y objetivo, sino algo que se construye y, por consiguiente, es una elaboración individual relativa y cambiante.

El supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no reciben simplemente la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; es necesario crear modelos mentales que puedan ser modificados, ampliados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones.

Cada uno de nosotros genera su propio conocimiento, sus propias reglas y modelos mentales con los que damos sentido y significado a nuestras experiencias y acciones. El aprendizaje, dicho de forma simple, es el proceso de ajustar nuestras estructuras mentales para interpretar y relacionarnos con el ambiente. Desde esta perspectiva, aprender se convierte en la búsqueda de sentidos y en la construcción de significados, en una interpretación personal de aquello nuevo para poder integrarlo. Coll lo define como un proceso de aprendizaje significativo, en el que no se trata de la acumulación de conocimientos, sino de un proceso que conduce “a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos (...)” (Coll, 1993: 16).

El constructivismo, al igual que el conductismo y el cognitivismo, presenta una gran variedad de formas. La principal y más general clasificación es la que considera dos tipos de teorías: las teorías con orientación cognitiva o psicológica y las teorías con

orientación social. De las primeras, el máximo exponente es Piaget y de las segundas es Vygotsky.

Nos detendremos brevemente en las ideas de Piaget para centrarnos, a continuación, en las teorías sobre el aprendizaje de Vygotsky.

La idea de aprendizaje para Piaget y sus seguidores:

Los primeros escritos de Jean Piaget, en la primera mitad del siglo XX, se centran en la influencia de la interacción en el desarrollo cognitivo del individuo. Piaget parte del supuesto de que la interacción entre iguales favorece los conflictos cognitivos. Este hecho es especialmente importante porque crea un desequilibrio entre las estructuras cognitivas internas y el medio. Cuando ocurre un desequilibrio del individuo, éste produce cambios o reestructuraciones de las estructuras internas para poder asimilar información nueva. Son precisamente estos desequilibrios, más los ajustes internos resultantes, los que causan el desarrollo cognitivo dentro de una interacción entre iguales, factor este último en el que Piaget insiste especialmente. Forman & Kraker (1985) reproducen esta idea:

*“It is the process of peer conflict and coordination that can result in the disequilibrium necessary for development”* (Forman & Kraker, 1985: 24).

Para Piaget la coordinación social puede fomentar el desarrollo cognitivo siempre y cuando resulte de un consenso alcanzado a través de un proceso en el que los participantes reestructuran activamente sus conocimientos.

Las ideas de Piaget han encontrado sus seguidores en W. Doise y sus colaboradores en el llamado grupo de investigación de Ginebra<sup>7</sup>. Estos estudios demuestran que cuando los niños se ven expuestos a algún conflicto, progresan en su capacidad de razonamiento cognitivo a través de la interacción con los demás. Sin embargo, y ésta es la principal diferencia con la concepción de aprendizaje que veremos en la teoría de Vygotsky, solamente si el individuo ha alcanzado la madurez cognitiva, podrá avanzar en su proceso de aprendizaje. Para Piaget y sus seguidores el aprendizaje es, por lo tanto, consecuencia del desarrollo cognitivo del individuo; depende de factores biológicos y no, como veremos a continuación en los seguidores de Vygotsky, de la interacción social. Siguiendo estos presupuestos, el individuo es primero un ser psicológico y después se desarrolla como un ser social.

---

<sup>7</sup> Forman & Kraker (1985) recogen los principales estudios al respecto.

Frente a esta idea que separa desarrollo cognitivo e interacción social, destaca una concepción que entiende el aprendizaje dentro de la interacción social de los individuos.

Por su importancia en este estudio y en la concepción de la teoría sociocultural, nos detendremos en la teoría de Vygotsky, especialmente, en la concepción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

### 2.2.1. La teoría de Vygotsky

Lev Vygotsky, psicólogo ruso de principios del siglo XX, destacó la importancia del lenguaje en la interacción de los individuos como medio de transmisión de cultura, desarrollo del pensamiento y del aprendizaje. Vygotsky rechazaba la idea de que cualquier contenido de aprendizaje se pudiera dividir en subconjuntos y enseñar como elementos y destrezas diferentes. Su concepción del aprendizaje es esencialmente holística (Williams & Burden, 1997) centrada en el significado como elemento crucial, de modo que cualquier materia de estudio debe presentarse con toda su complejidad.

En Vygotsky, cinco conceptos son fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la Zona de Desarrollo Próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. A continuación, explicaremos con más detenimiento cada uno de estos conceptos siguiendo la clasificación de Romo (<http://www.monografias.com>).

#### 1. Las funciones mentales

Existen dos tipos de funciones mentales:

- Las funciones mentales inferiores: son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.
- Las funciones mentales superiores: se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, y están determinadas por la cultura concreta y la sociedad específica en la que se encuentre el individuo. Las funciones mentales superiores son, por consiguiente, mediadas culturalmente. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Cuanto mayor sea la interacción social, mayor será el conocimiento y más posibilidades habrá de actuar.



Es en la interiorización donde lo social se convierte en lo personal: aquello que una persona puede realizar con ayuda pasa a realizarlo de forma independiente. Desde esta perspectiva, el ser humano es, ante todo, un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres viviente.

*“Animals are incapable of learning in the human sense of the term, human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of these around them”* (Vygotsky, 1978: 88, citado en Wells, 1994:314).

El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos.

## 2. Habilidades psicológicas

Según Vygotsky, las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen, en un primer momento, como manifestaciones en el ámbito social y, en un segundo momento, a nivel individual. “La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo” (Romo, 2002: 3).

Una función mental superior es, en primer lugar, social, es decir, primero es ‘interpsicológica’ y después es individual, ‘intrapsicológica’.

“Cuando un niño llora porque algo le duele, es una reacción al ambiente, una función mental inferior. Sin embargo, si el niño llora para llamar la atención ya es una forma de comunicación, de interacción con los demás; en ese momento, se trata ya de una función mental superior interpsicológica. El niño, con base en la interacción, posee ya un instrumento para comunicarse; se trata ya de una función mental superior, intrapsicológica” (Romo, 2002: 3).

El paso de las habilidades interpsicológicas a las habilidades intrapsicológicas conforma el concepto de interiorización. Es un proceso de desarrollo individual, en el que el individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, depende de la ayuda o asistencia de los demás; en un segundo momento y, a través de la interiorización, “el individuo

adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar” (Romo, 2002: 3).

Desde este punto de vista, el proceso de interiorización es clave en el desarrollo del individuo: es el paso del nivel interpsicológico al intrapsicológico. Y este paso ocurre en la llamada Zona de Desarrollo Próximo.

### 3. Zona de Desarrollo Próximo -ZDP-

Tal y como ya hemos apuntado, en el paso de una habilidad interpsicológica a una habilidad intrapsicológica la interacción con los demás juega un papel importante para ir desarrollando las habilidades psicológicas. Este paso de un nivel a otro mediante la interacción con los demás es llamado por Vygotsky ‘Zona de Desarrollo Próximo`.

Vygotsky lo define como “*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (1978: 86, en Wells, 1999:313).

La Zona de Desarrollo Próximo es la posibilidad de los individuos de aprender con y mediante los demás. El aprendizaje viene determinado, consiguientemente, por nuestro conocimiento y la experiencia con los demás.

Paulatinamente, y a través de la interacción con los demás, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento. “Desde esta perspectiva, la zona de desarrollo próximo puede verse como una etapa de desarrollo del individuo, del ser humano, donde se da máxima posibilidad de aprendizaje” (Romo, 2002: 3).

Wells (1999) destaca, desde esta perspectiva, los siguientes aspectos que definen la ZDP:

- a. La ZDP constituye un potencial de aprendizaje que surge en la interacción de los individuos cuando éstos participan en una actividad particular.
- b. La ZDP ofrece oportunidades de aprendizaje para todos los participantes independientemente de su nivel de conocimiento ya que “*learning continues over the life-span and can at all ages and stages be assisted by others including those who are younger and less mature*” (Wells, 1999: 331).
- c. La ZDP implica todos los aspectos del aprendizaje y el aprendiente: actuar, pensar y sentir. Es una transformación no sólo en las posibilidades de

participación del aprendiente, sino también de su propia identidad que se deriva, a su vez, de la transformación de la comunidad a la que pertenece y de cuyas actividades participa.

#### 4. Herramientas psicológicas: el lenguaje

Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas; son el puente entre las habilidades sociales (interpsicológicas) y las personales (intrapicológicas). Nuestros pensamientos, sentimientos y actuaciones vienen condicionados por las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar tanto las funciones mentales superiores, como las interpsicológicas o intrapicológicas.

Para Vygotsky, la herramienta psicológica más importante es el lenguaje como fuente de pensamiento y control de nuestro comportamiento. Vygotsky demuestra que el lenguaje y pensamiento están estrechamente relacionados en el proceso de la ontogénesis. Durante la etapa preverbal el adulto, a través de su interacción con el niño, introduce el lenguaje. Se trata de un proceso genético mediante el cual el lenguaje, la calidad de instrumento de relaciones sociales, se transforma en un instrumento de organización psíquica interior del niño, es decir, la aparición del lenguaje interior o privado del pensamiento verbal.

La actividad del habla media nuestra relación con el mundo. Siguiendo la interpretación de las teorías vygotkianas de Lantolf (2001), éste afirma que no sólo tenemos la capacidad de regular y transformar nuestro entorno, sino que también tenemos la capacidad de regular procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación y el desarrollo. La comunicación a través del lenguaje es, desde esta perspectiva, “el proceso mediante el que de hecho se completa el pensamiento, bien sea de naturaleza social o privada” (Lantolf, 2001: 84).

El lenguaje, por lo tanto, viene condicionado sobre todo por el entorno social, que es, a su vez, el entorno del aprendizaje<sup>8</sup>. La contribución del aprendizaje estriba, por consiguiente, en que pone la lengua a disposición del individuo como instrumento integrante de sus estructuras psíquicas.

El lenguaje es la herramienta que nos hace ser conscientes de nosotros mismos y ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Es, en este sentido, la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. Desde

---

<sup>8</sup> “*Perspectivas*”, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, n° 3-4, 1994: 773-799.

esta perspectiva, “el aprendizaje es el proceso por el que las personas se apropian del contenido, y al mismo tiempo, de las herramientas del pensamiento” (Romo, 2002: 4).

Vygotsky reconoce otras herramientas psicológicas que, como modelos de representación, son mediadoras en la comunicación y, por ende, artífices del pensamiento: técnicas de memorización, sistemas de símbolos algebraicos, esquemas, mapas o símbolos convencionales, así como obras de arte o expresiones artísticas (danza, música, etc.).

### 5. La mediación

El individuo cuando nace dispone, únicamente, de funciones mentales inferiores. Las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, será, a través de la interacción con los demás, cuando el individuo las irá desarrollando. Todo aquello que aprendemos depende tanto de las herramientas psicológicas que poseemos como de la cultura en la que vivimos. Nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están, consiguientemente, culturalmente mediadas. Sin embargo, no tenemos acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas de que disponemos; el conocimiento se adquiere a través de la mediación con los demás: mediación cultural y socialmente condicionada.

Lantolf (2001) se hace eco, en este punto, de la ‘ley del desarrollo conducente al aprendizaje’ de Vygotsky, en la que se apunta el hecho de que el pensamiento humano se manifiesta doblemente: en el plano social (intermental) y, seguidamente, en el personal (intramental) “a medida que el individuo se adueña de su propio pensamiento y formas de comunicación que surgieron entre los individuos” (Lantolf, 2001: 86).

La ZDP, como hemos visto más arriba, es el espacio donde se produce el aprendizaje ya que favorece el hecho de que los individuos se superen en sus habilidades ayudados por otros más expertos. Si pensamos en el espacio social del aula desde esta perspectiva, la enseñanza se entiende como una actividad social de colaboración mutua entre profesor y aprendientes “para realizar juntos lo que no pueden hacer por separado como individuos” (Lantolf, 2001: 86).

El aprendizaje es, por lo tanto, mediado: mediante la interacción social el individuo pasará del nivel actual al potencial a través de la ZDP. Es un proceso complejo en el que el individuo reestructura sus conocimientos al interactuar con personas más expertas.

Se trata de una interacción asimétrica ya que para Vygotsky es precisamente la ‘ayuda’ o ‘asistencia’ con una persona más capacitada, la que fomenta el aprendizaje en el menos experto:

“Descubrir lo que un alumno puede hacer con ayuda es, para Vygotsky, la instrucción” (Lantolf, 2001: 88).

### 2.2.2. Repercusiones de las ideas de Vygotsky en la teoría sociocultural

Más de medio siglo después de la muerte de Vygotsky, en 1937, sus ideas han visto un espectacular renacimiento. Muchos investigadores norteamericanos actuales como Donato (1994), van Lier (1996), Adair-Hauck (1994), Lantolf & Appel (1994), Lantolf (2000), Rogoff (1995) recogen sus ideas en sus estudios sobre adquisición y aprendizaje de lenguas. Todos ellos propugnan una visión social del aprendizaje que postula la participación, la implicación en una actividad compartida, características todas ellas que definen la teoría sociocultural.

Desde la perspectiva de la instrucción de segundas lenguas Donato (2000) destaca tres aspectos característicos de la teoría sociocultural:

- 1) Mientras que la perspectiva cognitiva basa el aprendizaje de una lengua en procesos exclusivamente internos o mentales, la teoría sociocultural subraya la importancia de conceptualizar el aprendizaje de una lengua como un proceso de mediación semiótica, es decir, no sólo materiales de clase (libro, texto, etc.), el entorno físico (aula), gestos, sino también el discurso. La perspectiva cognitiva basa el aprendizaje de una lengua en procesos exclusivamente internos o mentales.

*“Within a sociocultural framework, however, learning, including the learning of linguistic universals, is a semiotic process attributable to participation in socially-mediated activities”* (Donato, 2000: 45).

*“Los signos lingüísticos y los procesos psicológicos no preceden a su utilización social, es la actividad social y sus formas materiales de mediación social y cultural las que preceden a la conciencia individual”* (Kramsch, 2000).

- 2) El papel del profesor es central para el desarrollo del aprendizaje dentro de una interacción constructiva: *“during instruction we begin to understand how interactions within a social instructional network are responsible for an individual’s cognitive and linguistic development”* (Donato, 2000: 46).

- 3) Un factor central dentro de la teoría sociocultural es el poder de transformación de los participantes. Cada aprendiente aporta su propia historia, creencias, valores, etc. que se interrelacionarán con los de los demás participantes dando como resultado la aprehensión de nuevos valores y significados, fruto de la reestructuración de los propios. “*In so doing they reinterpreted and transformed their learning and teaching activity*” (Donato, 2000: 46).

Otros autores como Frawley & Lantolf (1985), al igual que Donato, consideran que el pensamiento tiene un origen social y que el lenguaje funciona como herramienta en el desarrollo del conocimiento individual. Estos autores destacan la existencia de dos tipos de procesos metacognitivos independientes:

- 1) Aquellos que son un reflejo consciente de las habilidades humanas del individuo.
- 2) Los que hacen referencia a unos mecanismos autorreguladores *self-regulatory* al aprender a solucionar problemas. Frawley y Lantolf le llaman ‘actividad estratégica’ y afirman que su origen se encuentra en la interacción social.

Lantolf y Appel (1994) hacen un paralelismo con el proceso de aprendizaje de los niños. Inicialmente, los niños son incapaces de llevar a cabo tareas por sí mismos y deben necesariamente participar en la interacción social para completar la tarea. Durante esta interacción, la metacognición de los niños es controlada por un ‘sustituto’ que tiene la habilidad de representar la tarea estratégicamente. Lantolf y Appel, basándose en Vygotsky, denominan esta función *other-regulation* y se lleva a cabo, primordialmente, a través del diálogo. El niño empieza a asumir más responsabilidad hasta conseguir la auto-regulación. El hecho de alcanzar la auto-regulación en una tarea específica no significa que se autorregulará en otras tareas.

La *self-regulation* o ‘actividad estratégica’ es un fenómeno relativo. Siguiendo a Vygotsky, Lantolf y Appel destacan una doble función de esta actividad estratégica: primero la función interpsicológica, que ya hemos visto en Vygotsky, que luego pasa a una actividad intrapersonal. El paso de una a la otra, es decir, la transición del *other-regulation* al *self-regulation* se encuentra en la ZDP vygotskiana.

Uno de los conceptos que destacan estos autores durante este proceso es la existencia de un discurso interior, *egocentric speech* o *inner speech*: una especie de pensamiento verbal interiorizado que cada vez que el individuo se involucra en una tarea para él difícil se transforma en *private speech* o *private dialogue*.

Frawley y Lantolf (1985) consideran precisamente el discurso L2 como una exteriorización de ese *inner speech*, es decir, de formas internas creadas durante una tarea difícil para controlarla. Incluso cuando un aprendiente está dotado de *self-regulation* tiene acceso continuo (*continous access*) al *other-regulation*, cuando tiene que enfrentarse a tareas para él difíciles. Es una actividad de recuperar y utilizar estrategias conocidas en situaciones que no puede manejar solo. Este concepto de acceso continuo entiende, por lo tanto, el discurso de L2 como un intento del aprendiente para conseguir auto-regularse en la tarea volviendo a estrategias conocidas:

*“Given the Vygotskian concept of continuous access, the problematic structure on second language discourse can be understood as reflective of the attempts by the producers to gain self-regulation in the task by reverting to other knowing strategies”* (Frawley & Lantolf, 1985: 23).

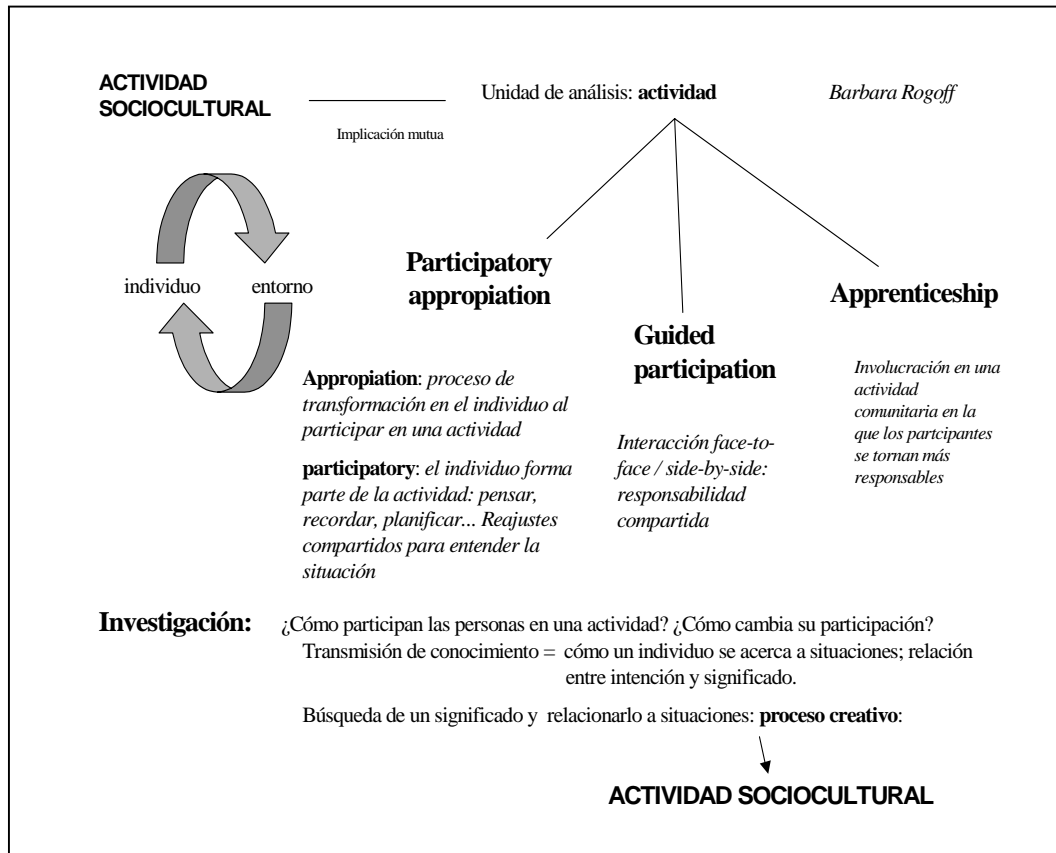
El desarrollo cognitivo se encuentra, pues, en la comunicación social. Íntimamente ligada a esta concepción social del desarrollo cognitivo, Bruner (1975, en Donato, 1994 y Esteve, 1999) acuñó el concepto de *scaffolding*, en el que, a través del trabajo en colaboración, el individuo desarrolla una serie de estrategias que interioriza y que fomentan la construcción de conocimiento. La interacción social es, por lo tanto, el eje para que los aprendientes desarrollen procesos cognitivos potenciales.

Bruner, desde el ámbito del lenguaje, lo define como un proceso de apropiación de significados dentro de una interacción simétrica fundamentada en un grado de confianza mutua (adaptado de Esteve, 1999). Se trata, por lo tanto, de un proceso interactivo cuyo objetivo es llegar a interiorizar nuevos significados. Ellis (1999) define dos niveles en el concepto de *scaffolding*:

1. Es un proceso colaborativo en el que los interactantes construyen su conversación de modo que los aprendientes de idiomas son capaces de producir formas lingüísticas que están fuera de su competencia.
2. Se refiere más ampliamente al apoyo social, cognitivo y afectivo que la interacción logra entre ambos.

Barbara Rogoff (1995) entiende también el aprendizaje como una actividad social y considera, dentro de esta colaboración o relación social, la necesaria implicación de cada miembro en cada individuo. Es decir, cada parte está implícita en el todo y el todo en cada parte, volviendo al parámetro ecológico del aula.

Confeccionamos el siguiente esquema para ilustrar mejor la teoría de Rogoff:



Entendida así la actividad social, se pueden destacar, siguiendo a Rogoff, tres niveles dentro del proceso de aprendizaje:

- Apprenticeship* (aprendizaje): Individuos activos forman parte de una actividad cultural organizada (una tarea de clase, por ejemplo), en la que se tornan más responsables al verse implicados en una labor conjunta.
- Guided participation* (participación guiada): Dentro de la actividad compartida cada individuo juega un papel importante y es crucial su participación y predisposición en la coordinación, negociación y puesta en común de sus esfuerzos para la consecución de un fin común. En este proceso lo importante no es tanto este fin o meta común como la intención participativa de los individuos en el proceso.
- Participatory appropriation* (apropiación participativa): La participación en esta actividad compartida debe ser entendida como un proceso de *becoming*-crecimiento personal. Los individuos cambian al tomar parte en la actividad social; es un proceso creativo en el que cada individuo debe esforzarse y contribuir a comprender



al prójimo para llegar a un contenido común. Debe, por lo tanto, aprehender otras perspectivas que harán reajustar la suya.

Esta concepción del aprendiente de lengua extranjera como individuo creativo es crucial para entender el proceso de aprendizaje en el aula. El proceso se ha invertido: el aprendiente no llega a través de la gramática al significado de los contenidos, sino al revés: los aprendientes se hacen con los contenidos para ellos significativos y buscan un camino para ponerlos en práctica. Es un proceso recíproco, de intercambio, en el que el lenguaje no es un producto (*output*) sino un proceso dentro del ecosistema del aula.

El contexto, en este sentido, es un factor crucial como marco necesario para dar sentido a las actividades compartidas por los aprendientes. Lave & Wenger (1991) acuñaron el concepto *situated learning*, refiriéndose a la necesidad de entender el aprendizaje dentro del contexto en el que ocurre. Las actividades de aprendizaje, por lo tanto, no deben ser presentadas de modo abstracto y fuera de su contexto real; es necesario entenderlas y situarlas dentro del marco cultural y de aprendizaje en el que se desarrollan. Dentro de este contexto los aprendientes forman parte de una comunidad 'actante' (*community of practice*), es decir, una comunidad con sus comportamientos y rasgos culturales concretos: "*learning is an integral part of generative social practice in the live-in world*" (Lave & Wenger, 1991: 35). A medida que el aprendiente 'novato' (*newcomer*) evoluciona desde la periferia de su comunidad al centro, se torna más activo y comprometido con esta cultura asumiendo el rol de 'experto' (*oldtimer*).

El aprendizaje entendido desde esta perspectiva, ocurre dentro de la interacción social y de forma incidental, es decir, inintencionadamente; es lo que Lave y Wenger llaman *legitimate peripheral participation*. A través de la práctica social emerge la individualidad del aprendiente participando en actividades que tienen sentido, no de forma aislada, sino precisamente por formar parte de un sistema más amplio. Aprender, por lo tanto, significa cambiar: "*Learning thus implies becoming a different person (...). To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities*" (Lave & Wenger, 1991: 53).

El aprendizaje, por consiguiente, tiene lugar a partir de la participación de los aprendientes en una actividad social dentro de su contexto real: el aula de LE.

En este capítulo hemos analizado cómo las distintas ciencias del lenguaje (la pragmática y análisis del discurso, la lingüística cognitiva y la lingüística educativa) convergen en

una teoría de aprendizaje común: la teoría sociocultural o socioconstructivismo. De ésta última destacaremos los aspectos más importantes:

- El aprendizaje de una LE es un proceso cognitivo en el que el individuo construye conocimiento a partir de la negociación de significados en la interacción con los demás individuos.
- Se trata de un proceso de modificación y transformación individual: el aprendiente, a través de su interacción con los demás, se apropia de nuevos conocimientos y reestructura los propios.
- El aula como contexto donde tiene lugar el aprendizaje no puede ser obviado, al conformar el marco real, en el que las actividades adquieren su significado.

Veremos a continuación, cómo, dentro de los estudios de adquisición, muchos autores explican los procesos de adquisición-aprendizaje de la lengua desde la investigación en el aula y la aplicación de la teoría sociocultural de aprendizaje.

## **II. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: EL DESARROLLO DE LAS TEORÍAS DE ADQUISICIÓN BASADAS EN LA INTERACCIÓN**

En los últimos años, las aportaciones de los estudios sobre adquisición de lenguas han centrado su interés en la importancia de la interacción como factor crucial en la adquisición de la lengua, y en la necesidad de conocer mejor lo que ocurre en las clases de lengua para comprender los procesos de aprendizaje que se producen en tales contextos.

Por su importancia en este estudio, haremos un breve repaso de las principales teorías de adquisición para centrarnos en aquellas que más han aportado al estudio del papel del profesor.

Presentaremos primero los estudios de adquisición desde la investigación en el aula proveniente del ámbito estadounidense y, a continuación, aquellos estudios basados en la investigación exolingüe desde Centroeuropa. Ambas ramas de investigación nacen de intereses y objetivos distintos pero confluyen en una visión muy similar de la adquisición y ahondan en el papel mediador de la interacción.

### **1. De las teorías innatistas a las interaccionistas**

Adoptamos la clasificación de las distintas teorías de adquisición de segundas lenguas propuestas por Larsen-Freeman & Long (1991) en tres grupos - las teorías innatistas, las medioambientalistas y las interaccionistas – y veremos, brevemente, cómo han ido evolucionando.

#### **1.1. Teorías innatistas**

Desde la perspectiva innatista la adquisición es entendida como una dotación biológica innata que hace posible el aprendizaje, y en esa línea algunos investigadores como Chomsky han postulado la existencia de una gramática universal dando lugar a teorías de aprendizaje como el Generativismo.

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, una de las teorías innatistas que más difusión alcanzó en la década de los 80 es la Teoría del Monitor de Krashen. Para Krashen (1985) la adquisición de una lengua tiene lugar siguiendo un proceso natural a

través del suministro constante por parte del profesor de un *input* comprensible. La adquisición es un proceso inconsciente, mediante el cual se desarrolla la competencia lingüística como consecuencia del uso de la lengua para la comunicación real. El aprendizaje es el proceso consciente en el cual se desarrolla, mediante el estudio, el conocimiento metalingüístico de una lengua. El conocimiento adquirido y el aprendido se almacenan por separado, y éste no puede convertirse en aquél.

La adquisición de estructuras gramaticales sigue un orden natural 'previsible'. Este orden se hace patente cuando se produce la actividad de comunicación, pero no cuando se realizan actividades lingüísticas tales como exámenes de gramática, donde el foco de atención está en la forma.

Con el concepto de 'monitor' Krashen se refiere a una actividad de monitorización, en la que el conocimiento 'aprendido' puede corregirse antes o después de ser producido (*output*) mediante el conocimiento 'adquirido'.

La adquisición tiene lugar, según Krashen, siguiendo la hipótesis *i+1*. Es decir, cuando los aprendientes están expuestos a un *input* (*i*) que contiene rasgos gramaticales que se hallan un poco más allá de su capacidad de comprensión actual (*i+1*). La adquisición sería una consecuencia directa de la exposición a un caudal comprensible y no de la producción. Esta teoría tuvo una gran influencia en los estudios de adquisición desde finales de la década de los 70 dando lugar al denominado *Natural Approach* (Krashen & Terrel, 1983). Todavía hoy en día sigue patente su influencia, especialmente en el ámbito norteamericano.

## **1.2. Teorías medioambientalistas**

Estas teorías parten de la importancia en el desarrollo cognitivo del hombre de las experiencias que éste tiene con su medio. Estas vivencias son más importantes que la dotación innata que tiene por naturaleza.

Entre las teorías más destacadas se encuentra la llamada Hipótesis de la Pidginización y Modelo de Asimilación Cultural de Schumann, siguiendo la síntesis de Esteve (1999). Este modelo explica la adquisición a partir de la asimilación cultural donde juegan un papel importante las actitudes sociológicas y psicológicas del individuo y del grupo ante la sociedad y su lengua meta.

Schumann trasladó esta teoría al aprendizaje de una lengua extranjera y observó que los procesos subyacentes a la pidginización y los estadios iniciales de la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) naturalista eran análogos y universales. “Ambos comportan el desarrollo en L2 de los medios necesarios para satisfacer sólo una de las tres funciones básicas del lenguaje, la referencial o comunicativa, consistente en obtener y proporcionar información en la comunicación intergrupala” (Esteve, 1999).

Según Larsen-Freeman (1991a), el Modelo de Asimilación Cultural ha servido para convertir en predicciones coherentes lo que a menudo no había sido otra cosa que nociones más bien vagas sobre el papel que los factores sociales y psicológicos juegan en la ASL. Pero, por otro lado y siguiendo a Esteve, no debe sorprender que un proceso mental como el aprendizaje de una segunda lengua no quede satisfactoriamente explicado por una teoría que dependa de variables lingüísticas y cognitivas.

### **1.3. El desarrollo de las teorías basadas en la interacción**

A lo largo de las dos últimas décadas se ha producido un cambio de paradigma dentro de la investigación adquisitiva. La idea de un individuo que interioriza competencias lingüísticas específicas ha dado paso a la idea de un locutor interaccionando con otros apropiándose progresivamente de recursos comunicativos: dentro de este marco se sitúa la perspectiva interaccionista de la adquisición lingüística.

Las teorías interaccionistas parten del supuesto de que la adquisición de una lengua es más efectiva cuantas más oportunidades se le ofrezcan a los aprendientes para negociar el significado.

Ellis (1999) destaca en la interacción dos aspectos: el aspecto interpersonal, refiriéndose a la actividad comunicativa cara a cara entre los participantes, y el aspecto intrapersonal dirigido al procesamiento mental durante la comunicación:

*“Interpersonal and intrapersonal interaction are closely connected with regard to both our use and our acquisition of language”* (Ellis, 1999: 3).

Se trata, por lo tanto, de dos factores intrínsecamente relacionados que intervienen en la utilización y adquisición de la lengua. Varias interpretaciones sobre esta relación dieron lugar a teorías sobre la adquisición distintas. Exponemos, brevemente, algunas de estas teorías:

#### **1.3.1. La hipótesis de la interacción –*Interactional-Hypothesis*–**

La hipótesis de la interacción se centra en un tipo particular de interacción: la negociación de significados. Sus seguidores afirman que es más efectiva la adquisición-aprendizaje de una lengua cuando el aprendiente dispone de muchas oportunidades de negociar significados. Implicarse en una interacción interpersonal y oral, en la que emergen problemas de comunicación que se negocian, facilita la adquisición de la lengua, no la causa.

Para Krashen (1985) es el suministro constante por parte del profesor de *input* comprensible el que fomenta la adquisición. Long (1985a, 1988) coincide con Krashen en el hecho de considerar un *input* comprensible necesario para la adquisición, pero contrariamente a él sostiene que es especialmente beneficioso un *input* modificado en la interacción ya que ofrece a los aprendientes información relacionada con formas lingüísticas problemáticas.

### 1.3.2. La hipótesis del *output*: Swain

Es una teoría que complementa la anterior. Según Swain, hay que brindar al aprendiente oportunidades para producir o construir significados con las estructuras lingüísticas que vaya adquiriendo a partir de la negociación del caudal lingüístico.

Lo que Swain llama *pushed output* obliga a los aprendientes a involucrarse en el pensamiento sintáctico, en oposición al procesamiento semántico implicado en la comprensión, cosa que beneficia la adquisición (Swain, 1995).

El *output* ofrece oportunidades para sacar a luz elementos problemáticos para los aprendientes que, de este modo, adquieren conciencia de sus lagunas (*consciousness-raising by noticing the gap*). A estas tres funciones se le añade la función de conseguir más fluidez y mayor control sobre formas que ya ha adquirido.

A finales de los 80 y sobre todo durante la década de los 90 surgen estudios que respaldan la teoría de Swain. (Doughty & Williams, 1998; Nobuyoshi & Ellis, 1993; Esteve, 1999).

Otros estudios sobre adquisición destacan la importancia de esta atención específica por parte del aprendiente: son los de Sharwood-Smith (1981) & Schmith (1992, 1998) pero ninguno de ellos analiza el papel del profesor en este proceso.

### 1.3.3. La teoría Funcional Tipológica (Givón, 1979, 1984)

La teoría Funcional Tipológica se basa en una teoría unificada de todos los tipos de cambio lingüístico. Según Givón, los hablantes (y sus correspondientes sistemas lingüísticos) pasan por un proceso de ´sintactización` gracias al cual empiezan con un modelo pragmático y, poco a poco, van pasando a otro sintáctico. Ambos modos están caracterizados por una serie de rasgos lingüísticos que Givón ha definido y contrapuesto entre sí. Aunque con ligeras variantes, son bastante similares y coinciden en la interpretación del peso que las reglas funcionales o pragmáticas poseen en los primeros momentos del uso de la L2.

#### 1.3.4. La interacción desde el procesamiento de información

Esta teoría o modelo incorpora también una perspectiva interaccionista del aprendizaje. La interacción para estos teóricos (Ellis, 1994a; Multhaup, 1997; Wolf & Multhaup, 1992; Towell & Hawkins, 1994; MacLaughlin, Rosman & McLead, 1983; Bialystok, 1982, 1988, 1991, 1994) sirve para conseguir un tipo de actividad mental necesaria para almacenar ´material` nuevo en la memoria a largo plazo. Se distinguen tradicionalmente tres tipos de memoria:

- 1) Memoria basada en ´copiar` a través de los sentidos el *input* sin prestarle más atención y, por lo tanto, sujeta a olvidar fácilmente.
- 2) Memoria a corto plazo que exige la atención consciente del aprendiente y le permite reciclar información.
- 3) Memoria a largo plazo que organiza la información significativamente y puede mantenerla durante mucho tiempo.

Ellis (1994a) acercándose también a esta dicotomía distingue en el aprendizaje de una lengua entre el conocimiento explícito del aprendiente y el implícito. El explícito conforma la capacidad del aprendiente de utilizar reglas gramaticales oralmente y por escrito. El conocimiento implícito lo conformaría la capacidad de utilizar las normas gramaticales en la comunicación. Son dos tipos de conocimiento distintos pero no se pueden separar.

Towell y Hawkins (1994) señalan la existencia de una memoria a corto plazo y una a largo plazo que se interrelacionan. La primera determina la información disponible para almacenarla en la segunda. La memoria a largo plazo dispone, a su vez, de dos submemorias: la memoria explícita o declarativa y la procedimental. La interacción entre la memoria a corto plazo y el conocimiento declarativo o explícito está controlada

y funciona a partir de mecanismos de interpretación. Se trata de un proceso lento ya que los aprendientes se fijan en la forma. La relación de la memoria a corto plazo y la memoria procedimental, sin embargo, es inflexible ya que se procesa como 'productos enteros' y no se pueden modificar.

Toda información se deposita en la memoria declarativa, mientras que la información explícita de la instrucción lo haría a través de la memoria a corto plazo pudiendo operar en siete niveles distintos de implicidad o explicitidad. El aprendiente posee unos recursos internos (gramática interna o universal y capacidad de uso verbal de la L1) que se irán perfilando convirtiéndose en mecanismos útiles a través de la exposición de información nueva. El aprendiente de L2, por lo tanto, no parte de cero.

Uno de los modelos que actualmente goza de más aceptación es el de Bialystok (1982, 1988, 1991, 1994). El modelo de Bialystok se organiza en tres niveles: aducto, (exposición a la lengua), conocimiento (almacenamiento de la información obtenida a partir del aducto) y educto (utilización de la lengua para la comprensión o producción), que representan tres estadios diferentes del aprendizaje y uso de una lengua segunda.

El llamado 'aducto' se refiere a la exposición a la lengua, sobre todo, el discurso en el aula. El conocimiento se subdivide en tres niveles más: otro conocimiento, conocimiento lingüístico explícito y conocimiento lingüístico implícito. Cada nivel se pone en funcionamiento en la mente del aprendiente de una forma específica cuando el aprendiente realiza una tarea de aprendizaje.

La diferencia entre conocimiento explícito e implícito se define por su función operativa: el conocimiento implícito incluye toda la información automática, intuitiva y utilizada de forma espontánea, mientras que el conocimiento explícito se ocuparía de almacenar información nueva explicitada o llevar a la conciencia la información del conocimiento implícito.

Otros autores del ámbito centroeuropeo, como Wolff & Multhaup (1992), parten de una dicotomía parecida entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental, siendo el declarativo, como su propio nombre indica, un conocimiento 'declarable', es decir, que el individuo puede explicitar o verbalizar, y el procedimental aquel que hace referencia a los procesos de aprendizaje. Nos detendremos para explicarlo con más detenimiento en el ámbito del aprendizaje de L2.



Cualquier aprendiente de una lengua nueva se enfrenta al aprendizaje de ésta utilizando aquellos conocimientos y estrategias de aprendizaje adquiridas de su lengua materna. Estas estrategias de aprendizaje conforman su conocimiento procedimental, que es el que le capacita para adquirir conocimientos sobre la LE, es decir, conocimientos declarativos. Lo más importante de esta idea para el aprendizaje de una lengua nueva es que el aprendiente no parte de cero, que puede recurrir a aquellos conocimientos o habilidades adquiridos en el aprendizaje de su primera lengua. Otro factor importante en el aprendizaje de una lengua es, siguiendo a Multhaup y Wolff (1992), la importancia de utilizar la lengua.

Esta distinción determina los procesos psicológicos que interviene en el aprendizaje de una lengua nueva:

- 1) Procesos receptivos: se refiere a las actividades o estrategias cognitivas del aprendiente que intervienen al recibir algún tipo de *input*: elaborar, generalizar, hipotetizar, etc.
- 2) Procesos productivos: hacen referencia a aquellas actividades o estrategias que intervienen cuando el aprendiente debe producir algo: planificar, valorar, corregir, etc.

Se trata, por lo tanto, de procesos estratégicos. El aprendiente posee, como hemos visto, un conocimiento que conforma los elementos estructurales o léxicos de la lengua que amplía en el proceso de aprendizaje (conocimiento declarativo) y aquellas estrategias a las que recurre al aprender y utilizar la lengua (conocimiento procedimental o estratégico). En este punto cabe añadir que este tipo de conocimiento estratégico es, a menudo, conocimiento implícito que al ser utilizado se hace explícito.

*“Das strategische Wissen des Sprachbenutzers ist weitgehend implizites Wissen, dessen Einsatz er nicht bewußt steuert; das er aber bei Bedarf explizit machen kann”* (Multhaup & Wolf, 1992: 9).

Hemos expuesto brevemente las principales aportaciones a la adquisición de segundas lenguas desde las teorías interaccionistas y sobre el procesamiento de información. A continuación, sintetizaremos las aportaciones más interesantes:

De las teorías interaccionistas cabe destacar:

- El supuesto de que la adquisición de una lengua es más efectiva cuantas más oportunidades para negociar significativamente se les ofrezca a los aprendientes.

- La necesidad de que los aprendientes produzcan *output* para identificar elementos problemáticos y, de este modo, adquirir conciencia sobre su proceso de aprendizaje.

De las teorías sobre procesamiento de información destacaremos:

- La consideración del aprendizaje de una lengua desde dos ámbitos de conocimiento diferenciados: explícito (o declarativo) e implícito (o procedimental); es un proceso tanto consciente como inconsciente. La necesidad, por lo tanto, de fomentar la explicitación de estos conocimientos en el aula es especialmente importante para nuestro estudio, al reconocerse este discurso explícito por parte del aprendiente como un reflejo de una reflexión metalingüística crucial en su proceso de aprendizaje (Esteve, 1999, 2001).
- La concepción del aprendiente de LE como un individuo que aporta ya un conocimiento estratégico y habilidades de su lengua materna que puede utilizar.

Subrayamos la importancia de estas teorías en la visión del aprendizaje como un proceso interactivo en el que el individuo posee unos mecanismos cognitivos que integran nuevos conocimientos a partir de mecanismos mentales complejos. Sin embargo, ninguna de las teorías arriba expuestas sobre procesamiento de información aporta información sobre el discurso del profesor.

## **2. La interacción desde la aplicación del análisis conversacional**

Aunque no parece existir ningún vínculo directo con los estudios del ámbito americano antes expuestos, lo cierto es que las aportaciones de los estudios sobre adquisición de lenguas que se desarrollan a finales de la década de los 80, pero sobre todo durante la década de los 90 en Centroeuropa desde las universidades de Neuchâtel, Basilea, Bielefeld, Lyon o París, llegan a conclusiones sorprendentemente parecidas con los investigadores que se basan en la teoría sociocultural.

Muchos trabajos en esta línea intentaron describir los métodos interactivos de organización de la comunicación exolingüe como base para la intercomprensión y soporte del aprendizaje (Bange 1987, en Pekarek & Mondada, 2000). Py (1989) afirma que ciertas negociaciones interactivas ofrecen al aprendiente la posibilidad de seleccionar y de reestructurar el *input*. De Pietro, Matthey y Py (1989) desarrollan el

concepto de 'secuencias potencialmente adquisitivas' y Dausendschön-Gay & Krafft (1993) describen formas interactivas que pueden facilitar la adquisición.

La preocupación de todos estos estudios es la relación entre mecanismos interactivos y condiciones de aprendizaje. Parten de dos elementos indisociables: los esquemas comunicativos que sirven de soporte al aprendizaje y las condiciones socio-interactivas que enmarcan este aprendizaje dentro de los distintos contextos sociales.

Estos trabajos adoptan una perspectiva de aprendizaje interaccionista y conversacional comparable con las situaciones de aprendizaje en un medio institucional. Lo interesante de estos estudios es el análisis que llevan a cabo de la interacción, detectando la existencia de ciertas secuencias (*séquences potentiellement acquisitionelles, SPA*) que favorecen la incorporación, por parte del interlocutor no-nativo, de algunos elementos ayudado por su interlocutor nativo. El concepto *SPA* recuerda a la metáfora de *scaffolding* y a la ZDP de Vygotsky. En una situación exolingüe se detectan ciertas estrategias de comunicación y de superación de problemas, tales como pueden ser repeticiones, reformulaciones, paráfrasis o simplificaciones, por parte del nativo que adopta el papel de guía en el aprendizaje del no-nativo o alóglota y se establece lo que De Pietyro, Matthey y Py (1989) denominan un 'contrato didáctico'. Es como un acuerdo tácito entre nativo y no-nativo para favorecer e incluso evaluar el aprendizaje de este último.

El (aprendiente) no-nativo es considerado un miembro activo que desarrolla competencias dentro de un contexto social a través de su interacción con otros interlocutores, interacción que ocurre mediante procesos discursivos. Esta orientación de la investigación ha contribuido progresivamente a nutrir, sobre base empírica, una perspectiva nueva sobre la adquisición de L2, insistiendo en el papel constitutivo de la interacción y de las condiciones sociales que la rigen para los productos y procesos de aprendizaje. Los estudios que siguen esta línea se inspiran en el desarrollo de la sociolingüística y en la pragmática y en el análisis de la conversación. Se proponen estudiar las condiciones y los mecanismos sociointeractivos en los que encajan los procesos de aprendizaje.

Expondremos a continuación algunos de los autores más representativos.

Bange (1992) propone clasificar aquellas estrategias de comunicación que fomentan el aumento del repertorio lingüístico del aprendiente y, por ende, su adquisición. Subraya,

que dentro del marco de la enseñanza de LE el papel del enseñante, o mejor, la actividad de enseñar debe consistir en influir en la manipulación de la comunicación en L2 con la finalidad de maximizar los procesos adquisitivos del aprendiente. Bange parte de la base de que cualquier actividad comunicativa es la realización de dos tipos de operaciones:

- Las operaciones de producción de significado (*formulation o compréhension*).
- Operaciones que controlan las operaciones de producción (*monitoring*).

Ante la aparición de problemas de comunicación, es decir, de intercomprensión, el aprendiente<sup>1</sup> utiliza una serie de estrategias que Bange denomina *stratégies de communication* (Bange, 1992: 59).

“*Opérations cognitives qu’un apprenant emploie à court terme intentionnellement pour résoudre un écart perçu comme problématique entre des exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue à ce moment-là*” (Bange, 1992: 59, adaptado de Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K., 1982: 134).

Bange (1992), siguiendo a Faerch et Kasper (1983), distingue tres tipos de estrategias comunicativas:

1. *stratégies d’évitement* – estrategias de abandono de objetivos.
2. *stratégies de réalisation* – estrategias de realización de objetivos.
3. *stratégies de substitution* – estrategias de sustitución.

Las primeras, *stratégies d’évitement*, se manifiestan a través de actividades verbales (secuencias laterales o reformulaciones) y/o paraverbales, como interrumpir momentáneamente el seguimiento de un objetivo comunicativo para superar un obstáculo que impide la consecución de este objetivo.

Las *stratégies de réalisation*, estrategias de realización o consecución de objetivos son estrategias, en las que los aprendientes aceptan los posibles riesgos o dificultades de comunicación a favor del desarrollo de la interacción (Bange, 1992: 61).

El tercer tipo de estrategias, *stratégies de substitution*, son estrategias compensatorias como por ejemplo recurrir a la L1 o preguntar a un experto para resolver los problemas.

Sobre esta base, Bange destaca el doble papel del enseñante de LE:

---

<sup>1</sup> Cabe decir en este punto que Bange se refiere sobre todo a la intercomprensión entre nativo y no-nativo, aunque subraya que es perfectamente aplicable a una situación de aprendizaje de L2.

1. Como experto en la lengua meta debe desarrollar estrategias de apoyo, *stratégies soutien*, para los procesos de adquisición de los aprendientes. Bange las define como *procédures d'étayage de la tâche d'apprendre*; son como procedimientos que ayudan al aprendiente a aprender. Estos procedimientos se transmiten a través de la modelación del discurso durante la tarea de solucionar problemas.
2. Como enseñante debe desarrollar estrategias de optimización para los procesos de adquisición: se trata de estrategias de manipulación de la comunicación que permiten situar al aprendiente en las mejores condiciones para fomentar los procesos adquisitivos en su ZPD. Estas estrategias deben ofrecer al aprendiente objetivos comunicativos que desee realizar y deben permitirle desplegar las estrategias necesarias para resolver sus problemas comunicativos.

Vemos, pues, que desde estos postulados el desarrollo de competencias lingüísticas del aprendiente dependerá no de centrarse en la lengua, sino de utilizar instrumentos determinados para gestionar su discurso dentro de la interacción social. El papel del profesor o enseñante como ´fomentador` o ´transmisor` de estas estrategias es fundamental.

Pekarek & Mondada (2000) subrayan que el aprendizaje de una LE es inseparable de las relaciones interpersonales y de contextos socialmente significativos. Redefinen el objeto de la adquisición entendiendo que no puede limitarse al aprendizaje de un sistema de reglas comunicativas, sino que debe englobar y reflejar la capacidad misma del aprendiente de participar en una actividad social:

*“Cette conception, qui relève d’une position interactionniste `forte`, strictement opposée à d’autres approches de ´acquisition dans l’interaction, opère du même coup une redéfinition radicale de l’objet de l’acquisition: celle-ci ne peut être réduite à l’apprentissage ni d’un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale –et doit par conséquent être étudiée à l’intérieur de cette pratique”* (Pekarek & Mondada, 2000: 7).

La interacción social forma parte de los procesos cognitivos, del conocimiento y utilización de la lengua e incluso de la identidad misma del aprendiente, y no debe entenderse como un simple marco suministrador de elementos lingüísticos que permite el desarrollo de determinados procesos mentales: es un factor estructural del proceso de desarrollo mental. Según Pekarek & Mondada (2000), la adquisición como proceso sociocognitivo debe ser concebida y configurarse dentro de contextos sociales, dentro

de procesos interpretativos determinados por las representaciones que los participantes tengan del mundo.

Pekarek (1999, 2000) identifica tres postulados fundamentales de la perspectiva interaccionista:

1. La interacción tiene un papel constitutivo para el desarrollo lingüístico.
2. El contexto determina las competencias lingüísticas: las competencias que se desarrollan dependen de las condiciones discursivas y socio-interaccionistas del contexto.
3. La naturaleza local y recíproca del discurso: el discurso no puede reducirse a una producción individual a partir de un fondo de competencias y conocimientos.

*“Il est une co-activité, située dans des action co-construites par les interlocuteurs sur l’arrière-fond de leur expérience communicative et de leurs interprétations du monde”* (Pekarek & Mondada, 2000: 9).

El aprendizaje, así como el aprendiente y sus competencias, debe ser entendido desde esta triple vertiente. La investigación se centra, como veíamos, en las interacciones entre nativo y no-nativo, sobre todo, en la identificación y descripción de determinados procesos discursivos como preguntas o reformulaciones y las condiciones concretas (tareas, roles, etc.) que contextualizan las interacciones. En el plano metodológico, estos estudios realizan un micro-análisis de la interacción entre los interlocutores (no-nativo y nativo o más ‘experto’) utilizando cuestionarios y combinando procedimientos cuantitativos y cualitativos (Matthey, 1996; Pekarek, 1999a; Bange & Kern, 1998; Arditty & Prodeau, 1999; Krafft & Dausendschön-Gay, 1999, en Pekarek & Mondada, 2000).

El discurso es considerado como un proceso dinámico que se desarrolla de modo secuencial dentro de la actividad social y que presenta al aprendiente diferentes retos situacionales y micro-tareas comunicativas. Estos estudios dan importancia no sólo a lo que el aprendiente es capaz de producir solo, sino a aquello que produce con otros y, sobre todo, a aquello que la situación le demande hacer.

Según Pekarek & Mondada (2000), una concepción de este tipo pone en cuestión la dicotomía *competence* y *performance*, así como la concepción del error. El error o lagunas dentro del repertorio del aprendiente no responden a deficiencias, sino que constituyen oportunidades para poner en práctica las capacidades resolutivas en

colaboración al abordar problemas creando, de este modo, un lugar potencial para la elaboración de un repertorio variable y adaptado de las necesidades comunicativas y prácticas.

En este punto queremos destacar el estudio de Py (1993) sobre el valor de las normas en el discurso de novicio y experto, entendiendo no solamente las relaciones exolingües, sino también las de enseñante y aprendiente.

Para Py existen dos tipos de aprendientes:

- Aquellos que desarrollan su interlengua de modo que les permite producir una cantidad de enunciados impresionante pero que, sin embargo, no siempre es comprensible para un nativo de dicha lengua meta.
- Aquellos que, dotados de una interlengua elemental y poco estructurada, llegan a hacerse entender por sus interlocutores nativos con cierta facilidad.

A cada aprendiente se le presentan dos caminos para desarrollar su interlengua:

- La memorización de un número suficiente de modelos, es decir, de expresiones reconstruidas, adaptadas a diferentes intenciones de comunicación y contextos, donde se acentúa el aprendizaje de una norma.
- La elaboración de un dispositivo de reglas o de procedimientos de derivación que le permiten solucionar sus problemas de formulación discursiva, donde se acentúa la construcción de un sistema (entendiendo sistema como un dispositivo abstracto que suministra las operaciones necesarias para producir formas y expresiones aceptadas socialmente como modelos dentro del repertorio de los miembros de una comunidad).

Estos caminos están estrechamente relacionados ya que “*il n’y a pas de norme sans ébauche de système, ni de système sans ébauche de norme*” (Py, 2000: 79-80). Los aprendientes utilizan ambos caminos de forma alternativa según sus preferencias.

Para Py, la norma tiene el valor de orientar al aprendiente siendo un recurso que asegura la evolución de su interlengua hacia la lengua meta, es decir, su aprendizaje. La norma debe ser considerada no sólo como producto<sup>2</sup>, sino también como proceso, en tanto que se manifiesta dialógicamente estableciendo una expresión en objeto de evaluación o corrección dentro de un contexto social o institucional determinado.

---

<sup>2</sup> Los estudios de adquisición y didáctica analizan la norma como producto estableciendo un inventario de lo que es correcto y de lo que no lo es.

Py determina lo que llama secuencias de evaluación normativa (*Séquences d'Évaluation Normative, SEN*) distinguiéndolas de las secuencias potencialmente adquisitivas (*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles, SPA*), (Matthey, 1996, en Py, 2000). En ambas secuencias se efectúa una transmisión de información lingüística *in situ* referida normalmente a la norma como sistema, pero mientras que en las SPA es el aprendiente quien manifiesta explícitamente la laguna en su interlengua, en las SEN el experto o enseñante es quien toma la iniciativa de evaluar o corregir un enunciado.

Existe, por lo tanto, en estas últimas una presión exterior ejercida por un experto. Este hecho impide definir las como conjunto de operaciones cognitivas constitutivas del proceso de aprendizaje. Manifiestan, más bien, un proyecto de enseñanza por parte del experto o enseñante que guía las manifestaciones de los aprendientes dentro de la dirección de lo que consideran es la norma.

Las SEN, al igual que las SPA, constituyen momentos cruciales en los que se manifiesta una exposición en la lengua meta y en la que siempre aparecen fenómenos discursivos que denotan una focalización de la atención de los interlocutores sobre la lengua meta. Esta focalización no es solamente cognitiva, sino también pragmática. Es pues, en este sentido, en el que estas secuencias aportan información interesante sobre la relación o 'encuentro' entre aprendiente y lengua meta, encuentro mediatizado y mediado por el enseñante. Tanto las representaciones como las prácticas sobre la norma conforman el objeto de las negociaciones y varían siempre en función del contexto.

La actividad dialógica constituye en este sentido para Py una expresión lingüística de un objeto de evaluación y, también, un lugar de construcción de referentes normativos para el aprendiente. Py propone establecer las normas de los aprendientes como productos de la actividad discursiva a la que asiste y valorar esta actividad discursiva como fuente de información de ciertos determinantes contextuales que rigen la interacción.

Un estudio reciente de Nussbaum y Unamuno (2000) analiza tareas comunicativas realizadas en parejas para descubrir qué tipo de elementos intervienen en la negociación y construcción del discurso. Partiendo de las nociones de fluidez y complejidad, ambas muy utilizadas a la hora de valorar las competencias comunicativas de los aprendientes, estas autoras adoptan una nueva perspectiva. Por un lado, insisten en que la complejidad no reside en la estructura de enunciados aislados producidos por los individuos, sino en la diversidad de estos enunciados y en la manera de coordinarse con el otro para realizar



una tarea comunicativa. En este sentido, la fluidez debe ser entendida no como rapidez de formulación, sino como eficacia en la consecución del objetivo de dicha tarea.

Las tareas comunicativas, como contextos sociales de aprendizaje, sitúan a los individuos frente a dificultades pragmáticas y lingüísticas, a partir de las cuales deben construir una relación social compartiendo el control y la responsabilidad sobre la formulación de enunciados o la construcción de significados para alcanzar los objetivos de la tarea. El valor de estas tareas reside en el hecho de que los participantes vigilan extremadamente su discurso. La búsqueda del éxito trae consigo que los aprendientes controlen interactivamente los aspectos temáticos, lingüísticos e interlocutivos del proceso. Su discurso se hace más complejo: los indicadores habituales de fluidez o de falta de fluidez como las reformulaciones, repeticiones, titubeos, pausas, etc., son indicios de un trabajo metalingüístico de atención y vigilancia sobre el curso de las acciones que pueden contribuir al aprendizaje.

Todos estos estudios aportan nuevos datos sobre la relación entre adquisición y comunicación y de ello se desprende también una nueva concepción del aprendizaje.

La pregunta en cuestión, según Pekarek & Mondada (2000), es cómo se produce el paso de la resolución de problemas de comunicación a la adquisición de nuevos contenidos de conocimiento comunicativo. Estas secuencias son, efectivamente, recursos interaccionistas disponibles que pueden intervenir en un proceso de apropiación adquisitiva pero también en el seno de otros objetivos, pudiendo ser explotados para otros fines prácticos, según la actividad en curso y la definición de la situación.

Por otra parte, estas secuencias no agotan el inventario de procedimientos adquisitivos de los aprendientes. Las reflexiones alrededor de la `reparación` ofrecen una aportación teórica importante en el seno de una perspectiva conversacional sobre la adquisición. Permiten focalizar en los procedimientos más que en las estrategias, ofreciendo una descripción de cómo los participantes se implican dentro de una actividad social relevante para el aprendizaje o la adquisición, considerando a la vez una perspectiva conversacional de la adquisición y una definición `conversacional` de la cognición.

Todos estos trabajos comparten un planteamiento interaccionista-constructivista y consideran la interacción como “la condición necesaria para la puesta en marcha de los procesos intrapsíquicos de adquisición” (Cambra, 1998: 231).

A modo de resumen, destacamos que desde los estudios de adquisición, tanto desde los estudios interaccionistas como desde los trabajos de análisis conversacional, se identifican una serie de elementos comunes que favorecen la adquisición-aprendizaje de la L1/L2, a saber:

- La interacción como espacio de co-construcción de conocimiento permite el desarrollo de determinadas facultades cognitivas que favorecen la adquisición-aprendizaje de la lengua.
- La importancia del contexto social como marco cultural dentro del cual el individuo adquiere significado a la hora de participar en una actividad a través del lenguaje.
- La necesidad de analizar el discurso en las interacciones sociales como reflejo y desarrollo de la actividad cognitiva en la adquisición-aprendizaje de una lengua.

Estos estudios nos llevan a considerar, dentro de un contexto de aprendizaje, el discurso como factor desencadenante del desarrollo de procesos cognitivos que intervienen a la hora de aprender una lengua. Traslándolo al contexto concreto del aula de LE, se evidencia la necesidad, por parte del docente, de adoptar un discurso determinado en la interacción con los aprendientes que fomente el desarrollo de estos procesos cognitivos. En el apartado siguiente nos centraremos sobre todo en el discurso del profesor, objetivo de este estudio. Haremos un breve resumen desde las distintas disciplinas de los principales estudios al respecto, y presentaremos aquellos estudios más actuales y que han incidido más directamente en el presente estudio.

### **3. La importancia del discurso del profesor en la interacción del aula**

En este capítulo describimos cómo la concepción del discurso del profesor ha ido evolucionando y recogeremos aquellos estudios que, desde una visión interaccionista, han atribuido al discurso del profesor un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

Antes de entrar en ello, sin embargo, creemos importante destacar los tipos de discursos que convergen en el aula. Nos centraremos en los estudios de Llobera (1995) y de Cambra (1998), y destacaremos los distintos discursos que estos autores identifican en el aula de LE.

### 3.1. Discurso aportado y discurso generado

El discurso en el aula de LE tiene, según Cambra (1998), características peculiares:

- La consideración del aula como único lugar social en el que el discurso se convierte en objeto de estudio.
- Al aula se acude para aprender y enseñar la lengua siendo la finalidad comunicativa un objetivo añadido.
- El aula es un contexto institucional en el que el profesor cambia y esquematiza la lengua.
- La clase de LE está sujeta a determinantes temporales y espaciales. La lengua es en el aula de LE un objeto constante de reflexión, por lo que sus participantes realizan un constante trabajo metalingüístico.

Llobera, por otro lado, distingue desde una perspectiva didáctica, dos tipos de discurso:

- Discurso aportado: aquel discurso organizado previamente al desarrollo de la clase, procedente de libros de texto, materiales preparados por el profesor o aprendientes, cualquier tipo de esbozo de actuación lingüística que funcione como modelo para su desarrollo fuera del aula:

“Cabe considerar como discurso aportado tanto las muestras de lengua escritas por los profesores a partir de sus intuiciones lingüísticas o a partir de sus convicciones sobre los contenidos que deben prever para su docencia, como las muestras recogidas de los intercambios normales” (Llobera, 1995: 24). Estas muestras de la lengua oral responden, en cierto modo, a una visión idealizada del lenguaje fuera del aula.

- Discurso generado: a partir de estudios como el de Flanders (1970) y el de Fanselow (1986)<sup>3</sup> que analizaron la interacción que se genera en las aulas, la concepción del discurso que se genera en el aula cambió<sup>4</sup>. En estos estudios, el discurso se transcribe y categoriza para investigar el proceso de aprendizaje de la LE. Para Llobera la función primordial del discurso generado en el aula es “la de organizar la aparición de los otros discursos aportados y también facilitar la creación de un

---

<sup>3</sup> En este mismo capítulo hacemos un breve resumen de estos estudios.

<sup>4</sup> Recordemos que durante muchos años el discurso generado en el aula estaba marcado por una serie de convicciones metodológicas, como las behavioristas, que evitaban la utilización de la L1 y que limitaban las expresiones lingüísticas que se generaban en clase a aquellas estructuras morfosintácticas y léxicas aconsejables en cada momento para evitar someter al aprendiente a estructuras complejas que le causaran confusión y también para no recurrir a la traducción de vocabulario a la L1 difícilmente explicable en LE.

interlenguaje del profesor que se acerque al alumno para facilitarle la comprensión de textos escritos u orales propuestos o la simple comprensión de las instrucciones e indicaciones” (Llobera, 1995: 28).

La conducta lingüística de los aprendientes está regulada por el profesor que distribuye los turnos de palabra, corrige a los aprendientes y reproduce parte del discurso en la pizarra. Según Llobera, se produce frecuentemente un cambio de discurso (*code-switching*) de LE a L1 y viceversa, ya que se busca la participación del aprendiente, su socialización, pero también que atienda a las formas de la lengua durante la realización de tareas en clase.

La L1 tiene, en este sentido, una función reguladora porque: (a) aclara problemas (de vocabulario o gramaticales), (b) marca el desarrollo de las actividades en clase, (c) designa y alaba a los aprendientes, con lo cual también favorece una determinada actitud afectiva. “Mucho más importante que definirse sobre si conviene o no que la L1 esté presente en el aula de LE, lo que conviene es explorar qué funciones tienen estos cambios, a qué tipo corresponden, con qué frecuencia se dan, etc. Únicamente después se podrá abordar el estudio de su pertinencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Llobera, 1995: 30).

Según Llobera (1995), es necesario analizar cómo los profesores organizan el discurso aportado y el generado en el aula, es decir, cómo organizan lingüísticamente las situaciones de interfase entre ambos discursos. En este sentido, es importante la fase de planificación y presentación de una actividad a desarrollar en el aula, ya que implica discursos aportados a través de dos actividades:

- La activación cognitiva: centrar la atención de los aprendientes en los conocimientos que poseen para establecer una relación con los contenidos de la actividad ayudándoles a encontrar recursos e información para que se involucren.
- La activación emocional: fomentar una actitud positiva que cree expectación.

“Estas actuaciones sirven de rituales de entrada para los discursos aportados y los profesores de LE organizan su discurso de manera bien determinada y de acuerdo con las exigencias pedagógicas y discursivas” (Llobera: 1995: 33).

Llobera propone un modelo que engloba los distintos discursos. Reproducimos este modelo:

### Sistema de interfase entre el DA y el DG

Apertura	Mantenimiento	Cierre
Evocación de actividades, de esquemas, de conocimientos previos, motivación emocional: Actividades de pre-lectura y pre-audición. Actividades de presentación de tareas, etc.	Animar y alabar la actuación del alumno. Recapitulaciones parciales. Reparaciones inmediatas.	Actividades de resumen, recapitulación y evaluación.

(Llobera: 1995: 33)

Las repercusiones didácticas del estudio de los distintos discursos (aportado y generado) en el aula de LE para el profesor son diversas:

1. El hecho de centrar la atención en los procedimientos y acciones a realizar sin controlar y prefijar las expresiones de los aprendientes permite que éstos decidan qué recursos lingüísticos van a utilizar, siendo este discurso reflejo de su actividad de aprendizaje.
2. Es necesario, por lo tanto, tener un plan de actuación pedagógica abierto a las decisiones de los participantes y que durante las interacciones profesor-aprendientes “haya una previsión de procedimientos para tener constancia de la lengua que se ha utilizado” (Llobera, 1995: 35).

Llobera subraya la necesidad de ‘observar’ los discursos en el aula a través de grabaciones como una parte integrada de los procedimientos y programación del profesor para fomentar el proceso de aprendizaje de los aprendientes.

La consideración del aprendizaje de la LE como fenómeno social y de desarrollo cognitivo ha dado lugar a toda una serie de estudios centrados en el discurso del profesor en el aula. Queremos dedicarle, por su importancia en este estudio, un apartado especial.

### 3.2. Estudios sobre el discurso del profesor: panorámica histórica

Ya desde un principio se vio la importancia del discurso del profesor en la clase de LE para entender todo aquello que ocurre en el aula: cómo funciona la comunicación, qué tipo de discurso se produce, cómo se aprende la lengua y en qué medida la interacción puede favorecer la adquisición de la lengua. El estudio del discurso en la clase de lengua se nutre de los conocimientos de distintas disciplinas afines a la didáctica de la lengua y utiliza diferentes métodos de investigación como la observación, el análisis conversacional y del discurso, la investigación etnográfica, etc., para describir e interpretar el discurso que se construye en el contexto del aula desde la perspectiva de sus participantes. El propósito es precisar la “hipotética relación entre interacción y adquisición de lenguas” (Cambra, 1998: 231).

El estudio del discurso del profesor ha evolucionado a lo largo de los últimos 40 años. Hasta la década de los 60, la investigación en el aula consiste en analizar la efectividad de un método instruccional determinado. El enfoque tradicional de gramática-traducción da paso al método audiolingual y los defensores de este último se afanan por demostrar su superioridad frente al método gramatical aristotélico. Desde la universidad de Colorado en los EEUU, Scherer y Wertheimer (1964) comparan la aplicación de ambos métodos durante dos años sin encontrar diferencias significativas.

También J. L. D. Clark (1969) lleva a cabo un estudio comparativo, el *Pensylvania Project (PP)*, (Allwright, 1988). La técnica de observación consistió en visitas regulares por parte de un observador-coordinador que medía la conformidad alcanzada en un número determinado de actividades siguiendo una categorización preestablecida. El *PP* levantó muchas críticas. El propio J. L. D. Clark (1969) aseguró que no eran fiables los resultados, ya que la categorización preestablecida no distinguía claramente un método de otro.

Entre mediados de la década de los 60 hasta principios de la década de los 80 aparecen numerosos estudios centrados en analizar la interacción verbal entre profesor y aprendientes. La metodología utilizada seguía siendo la observación del discurso a partir de categorías preestablecidas. La idea era identificar aquellos patrones de interacción que caracterizan una instrucción efectiva al margen del método de instrucción utilizado. Estos patrones podrían servir de modo aislado para la formación y desarrollo del profesorado.

Un ejemplo de este tipo de análisis de la interacción fue el de Flanders (1970) llevado a cabo por un grupo de investigadores estadounidenses. El estudio abogaba a favor de un

método descriptivo centrado en ´entender` todo aquello que acontece en el aula, donde el lenguaje es vehículo y contenido de la enseñanza (Allwright, 1972). Partían de la idea de que la enseñanza efectiva dependía de la influencia del profesor en el comportamiento del aprendiente. Se diseñaron unas tablas de observación donde se caracterizaba el comportamiento del profesor y del aprendiente. A pesar de basarse en una determinada ´ideología` instructiva que fomentaba un comportamiento de instrucción opuesto al tradicional autoritario, –“*indirect teaching behavior would lead to higher student learning than ´direct` authoritarian teaching*” (Prokop, 2000: 277)–, reflejó el espíritu de la época adoptando un enfoque más centrado en el aprendiente que en el profesor. Paralelamente al estudio de Flanders, se desarrollaron toda una serie de trabajos basados en el comportamiento verbal y no-verbal de la instrucción en el aula para observar sus repercusiones en los aprendientes. Resumiremos algunos de estos estudios:

El estudio de G. A. Jarvis (1968) se centró en la observación de la utilización de la lengua meta en la interacción profesor-aprendiente con fines ´reales`<sup>5</sup> o para la realización de un ejercicio. Partiendo de unas categorías preestablecidas, el procedimiento de investigación se basaba en la grabación de una muestra de campo en el aula traduciendo los resultados a porcentajes y proporciones. Este método permitía observar el discurso del profesor y del aprendiente en una situación comunicativa real o al realizar un ejercicio.

Desde la universidad de Standford, R. L. Politzer (1969) realizó un estudio basado en el método audiolingual que pretendía fijar las características ideales que debía tener un ´buen` profesor. El procedimiento de investigación se basaba en grabaciones en vídeo y *tests* para valorar la correlación entre el comportamiento del docente y el nivel de competencia lingüística alcanzado por parte de los aprendientes. También aquí se partía de una categorización preestablecida. El propio Politzer, al finalizar su estudio, puso en tela de juicio la técnica de observación utilizada, al no tener en cuenta ni la situación de cada docente ni la naturaleza de los materiales utilizados.

### 3.2.1. Fanselow (1977) y el sistema *FOCUS*

Paralelamente a estos estudios, Bellack *et al.* (1966) introdujeron un sistema de codificación del discurso en el aula complejo en el que se basaría el sistema Focus de

---

<sup>5</sup> ´reales`: referido a situaciones auténticas que surgen en el aula.

Fanselow llevado a cabo en 1977. Fanselow desarrolló unas tablas de observación *FOCUS (Foci for Observing Communications Used in Settings)* basadas en un sistema descriptivo aplicable a cualquier situación de interacción humana sin separar profesor y aprendiz. Fanselow (1977) pretendía analizar todo aquello que interviene en la comunicación, *the learning environment*: medio, contexto, intención, utilización de LE, etc... para entender lo que ocurre en el aula y poder trasladar los contenidos teóricos de la investigación a la práctica. Este sistema no separaba las categorías del profesor y del aprendiz, sino que disponía de categorías generales independientes del participante o del papel que éste jugase en la interacción. Fanselow insistió en la necesidad de un lenguaje objetivo y técnico para abordar todo aquello que interviene en la comunicación:

*“The language of Focus is technical composed of operationally defined terms that are non judgmental”* (Fanselow, 1977).

Se trataba de un sistema minucioso que se basa en cinco factores de comunicación:

1. *the source*: la lengua primera
2. *the medium*: el medio de comunicación utilizado
3. *the use*: su utilización
4. *the context*: su contexto
5. *the pedagogical purpose*: la intención pedagógica

Fanselow analizó también el contenido de la comunicación y el modo de utilizar el medio para comunicar en un sistema complejo de categorías y subcategorías, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla:



## Five characteristics of communications in settings

1.	2.	3.	4.	5.
Who communicates?	What is the pedagogical purpose of the communication?*	What mediums are used to communicate content?	How are the mediums used to communicate areas of content?***	What areas of content are communicated?***
	to structure		1 attend	
teacher		linguistic		language
	to solicit		2 characterize	
individual student				life
		non-linguistic	3 present	
group of students				
	to respond			procedure
		para-linguistic	4 relate	
whole class				subject matter
	to react		5 re-present	

\* These four pedagogical purposes are from Bellack.

\*\* The uses and areas of content are presented alphabetically rather than in any hierarchical order.

(Fanselow, 1977, citado por Allwright, 1988: 141)

Fanselow creía necesario complementar la investigación en el aula con un método de análisis como *FOCUS* para entender mejor lo que ocurre en el aula, poder analizar los efectos del tipo de comunicación transmitida y poder trasladar los contenidos teóricos de la investigación a la práctica educativa.

*“For too long, we have sought technical information only from psychologists, linguists and researchers who did comparison of methods studies. Or we have sought formal and informal instruction from authors of methods books, advocates of particular ‘schools’ or sets of tests or materials. To be sure, these sources have been helpful and ought not*

*to be discarded. They can be supplemented however, by instruments such as FOCUS which (1) permit us to develop technical information about what we practicing language teachers and our students actually do both in classrooms and other settings, (2) help us examine the effects different communications have on learning; and (3) enable us to translate the suggestions and theories from linguists, advocates of particular theories and others into precise objectives” (Fanselow, 1977, citado por Allwright, 1988: 43).*

Fanselow presentó un sistema dirigido a todo tipo de participantes, por lo que indudablemente podía presentarse como representativo de la complejidad de un aula de idiomas. Su aplicación, sin embargo, aunque permita utilizarse parcialmente es, según Allwright (1988), bastante compleja.

Uno de los estudios más representativos fue el modelo desarrollado desde Inglaterra por Sinclair & Coulthard (1975).

### 3.2.2. La secuencia IRF de Sinclair & Coulthard (1975)

Estos autores analizaron el discurso oral que tiene lugar en el aula centrándose, sobre todo, en la interacción profesor-aprendiente e identificando una serie de secuencias discursivas que se van repitiendo. Destacan cinco niveles o unidades de discurso, desde la manifestación o unidad más pequeña, acto (*act*), seguida del movimiento discursivo (*move*), intercambio (*exchange*), transacción (*transaction*), hasta la que consideran más grande, clase (*lesson*). Definiremos brevemente cada uno de estos elementos discursivos para detenernos en los intercambios entre profesor y aprendiente.

1. *Act* o acto: es la unidad más pequeña y correspondería gramaticalmente hablando a lo que entendemos por frase. De los distintos tipos de frases: interrogativa, declarativa, imperativa y carente de modo se articularían veintiún actos discursivos muchos de ellos específicos del aula. En el discurso oral del aula existen tres grandes actos: provocar, dirigir e informar, que a su vez, desencadenan toda una serie de *initiation moves* o juegos discursivos de iniciación.
2. *Move*: juegos<sup>6</sup> o movimientos discursivos, están compuestos por actos y se manifiestan a través de intercambios discursivos. Sinclair & Coulthard clasifican cinco tipos de *moves* que se manifestarían en dos tipos de intercambios: intercambios limitados (*boundary exchanges*) e intercambios de enseñanza (*teaching exchanges*) Cada *move*

---

<sup>6</sup> Traducción de M. Cambra.

tiene una función diferente: *Framing moves* (1) por parte del profesor marcan el final de una etapa de la clase y anuncian el paso a otra. Este paso a otra etapa dentro del transcurso de la clase viene a menudo acompañado de un *focusing move* (2), que es un espacio en el que se habla sobre el discurso, sobre lo que está pasando o sobre lo que va a pasar, representan un cambio de planes (acabamos de hablar de, hablaremos de...). *Opening moves* (3) fomentan la participación de los aprendientes en el intercambio discursivo y vienen casi siempre seguidos de *answering moves* (4) por parte de los aprendientes: “*The purpose of a given opening may be passing on information or directing an action or eliciting a fact. The type of answering move is predetermined because its function is to be an appropriate response in the terms laid down by the opening move*” (Sinclair & Coulthard, 1975: 45). *Follow-up move* (5) tiene la función de evaluar la respuesta o intervención del aprendiente. “*The teacher often indicates the value of an unelicited contribution from a pupil, usually in terms of relevance to the discourse*” (Sinclair & Coulthard, 1975: 48). *Follow-up moves* se pueden expresar mediante actos como una aceptación, evaluación o comentario.

3. *Transaction* (Transacción): son las unidades en las que se insertan los intercambios en clase. Una transacción viene normalmente encabezada por un intercambio preliminar y termina con uno final. Existen tres tipos de transacciones: dirigir, informar y elicitar o preguntar, que nacen casi siempre de la iniciativa del profesor.
4. *Lesson* (clase): Es la unidad mayor del discurso en el aula y está compuesta por toda una serie de transacciones.
5. *Exchanges* (intercambios): como hemos dicho antes, existen dos tipos de intercambios: intercambios limitados (*boundary exchanges*) e intercambios de enseñanza (*teaching exchanges*). Los primeros sirven para señalar el final o comienzo de una etapa de la clase y tienen, por ello, una función fija. Se clasifican en cuatro grupos: reiniciar, escuchar, reforzar y repetir. Los segundos, *teaching exchanges*, hacen referencia a los pasos que sigue el profesor en el transcurso de la clase. Dentro de este último grupo de intercambios, existen once categorías distintas con funciones específicas y estructuras únicas que se pueden resumir en cuatro funciones generales: informar, dirigir, provocar y revisar.

Intercambios de enseñanza (*teaching exchanges*):

- **Informar** (profesor): el profesor utiliza este tipo de intercambio al transmitir hechos, opiniones, ideas o información nueva a los aprendientes. Los aprendientes no siempre

responden o reaccionan a ello, con lo que muy a menudo el intercambio quedaría en la siguiente estructura: I (R) –(*initiation, response*), es decir, una iniciativa por parte del profesor (en este caso informar), daría lugar a una respuesta por parte del aprendiente.

- **Dirigir** (profesor): el profesor quiere que el aprendiente haga algo por lo que éste se ve obligado a responder. Habitualmente también existe un elemento de retroalimentación (*feedback*) por parte del profesor, siendo la estructura del intercambio: I R (F) – (iniciación, respuesta y posible *feedback*).
- **Provocar** o preguntar (profesor): esta categoría incluye todos los intercambios posibles para poder obtener la participación del aprendiente y necesariamente, así Sinclair & Coulthard (1975), deberá venir seguida de un *feedback* evaluativo: I R F (iniciación, respuesta y *feedback*).
- **Provocar** o preguntar (aprendiente): la pregunta por parte de un aprendiente a un profesor sigue una estructura I R (iniciación, respuesta), ya que rara vez, según Sinclair & Coulthard (1975), le sucede algún tipo de *feedback*.
- **Informar** (aprendiente): Ocasionalmente algunos aprendientes informan acerca de algo que les parece relevante. Este tipo de iniciativa por parte del aprendiente siempre recibe algún tipo de comentario por parte del profesor. La estructura es I-F (iniciación, *feedback*).
- **Evaluar** o revisar (profesor): en algún momento de la clase el profesor se asegura del progreso de sus aprendientes. El hecho de llevar a cabo algún tipo de pregunta evaluativa no implica necesariamente que después de la respuesta del aprendiente tenga que suceder un movimiento de *feedback*, por lo que la estructura sería I R (F) (iniciación, respuesta, posible *feedback*).

Intercambios limitados (*boundary exchanges*):

- **Reiniciar** (profesor): Si después de una pregunta o elicitación el profesor no recibe respuesta, suele repetir o parafrasear su pregunta dando pistas o incitando al aprendiente. La estructura resultante suele ser: I R I R F (iniciación, respuesta, re-iniciación, respuesta, *feedback*). También puede ocurrir que, ante una respuesta errónea, dé paso a otro aprendiente. La estructura resultante sería: I R F (I) R F (iniciación, respuesta, *feedback*, re-iniciación a otro aprendiente, respuesta de éste y *feedback*).
- **Escuchar** (profesor): con la finalidad de asegurarse de que la respuesta correcta está en posesión de más de un aprendiente, o bien, por tratarse de más de una respuesta, el

profesor ocasionalmente retrasa la evaluación. La estructura resultante es semejante a la de reiniciación: I R F (I) R F (I) R F (iniciación, respuesta, *feedback*, reiniciación, respuesta, *feedback*, reiniciación, respuesta, *feedback*).

- **Reforzar** (profesor): Normalmente después de haber dado instrucciones, el profesor puede ver la necesidad de reforzarlas si no han sido entendidas totalmente. La estructura resultante de este intercambio es: I R I R (iniciación, respuesta, reiniciación y respuesta).
- **Repetir** (profesor): En ocasiones algún aprendiente no ha oído las instrucciones del profesor. La estructura sería: I R I R F (iniciación por parte del profesor, respuesta, repetición o reiniciación, respuesta y *feedback*).

Vemos, pues, que la estructura básica del intercambio está constituida por los tres elementos *I-R-F*, es decir, una iniciativa, normalmente una pregunta por parte del profesor, una reacción o respuesta por parte del aprendiente y un *feedback* o comentario evaluativo por parte del profesor. La secuencia siempre termina si la evaluación es positiva, si no es el caso, se encajarán otras secuencias secundarias hasta obtener la reacción esperada.

Este tipo de secuencia presenta una interacción profesor-aprendiente asimétrica y jerárquica “en la cual el alumno ve limitadas las posibilidades de participación a simples reacciones: repetir, reformular lo que ha ‘producido o apuntado’ el profesor” (Cambra, 1998: 234).

Cabe decir, sin embargo, que el modelo de Sinclair & Coulthard (1975) ha sido durante mucho tiempo un referente para muchos estudios sobre el discurso en el aula ofreciendo una categorización exhaustiva de las distintas funciones que ejerce el discurso del profesor.

En la década de los 80 se da un giro importante en la concepción de la interacción: ya no se entiende como un ‘juego’ con unas ‘reglas’ que deben seguirse, sino desde un punto de vista ‘negociador’. Esta nueva perspectiva conforma la *Interactional Hypothesis (IH)*.

### 3.2.3. El discurso del profesor desde la perspectiva de la negociación de significados

Como ya vimos en el capítulo dedicado a las teorías basadas en la interacción (cfr. II 1.3.1.), la hipótesis de la interacción (*IH*) se centra en la interacción entendida como negociación de significados que ocurre cuando los interlocutores remedian o previenen un impás comunicativo (Long, 1985a).

Long (1985) sugirió tres pasos para facilitar la investigación empírica basada en la *IH*:

1. Demostrar que los ajustes conversacionales que emergen en la negociación de significado promueven la comprensión del *input*.
2. Demostrar que un *input* comprensible promueve la adquisición. En este sentido cabe destacar la influencia de Krashen (Ellis, 1994b).
3. Cumpliendo los pasos uno y dos quedaría demostrado que los ajustes conversacionales asisten a la adquisición.

La investigación resultante se dividió: una serie de estudios (Pica, Young & Doughty, 1987; Loschky, 1988, en Ellis, 1999) se centraron en la primera hipótesis, mientras que otros (Sharwood Smith, 1986; Faerch and Kasper, 1983) encontraron su foco de investigación en la segunda hipótesis de Long, destacando la importancia de suministrar a los aprendientes un *input* comprensible.

Long (1996, en Ellis 1999) sostiene que el papel de la negociación es facilitar la toma de conciencia, *noticing*, respecto a aspectos formales del *input*. La visión de Long incorpora una perspectiva interpersonal del *input*: es importante asistir a los aprendientes para que se percaten de las formas del *input*, al hallarse tales formas dentro de la capacidad de pensamiento intrapersonal del aprendiente. El *input*, por lo tanto, debe estar dotado de modelos gramaticales aceptables (*positive evidence*).

A pesar de la existencia de una gran cantidad de estudios que analizan la negociación del *input* en relación con la adquisición (Gass, 1997; Richardson, 1993; Oliver, 1995; Mito, 1993; Long, Inagaki & Ortega, 1998; Mackey & Philips, 1998, en Ellis, 1999<sup>7</sup>), no se ha podido demostrar el vínculo entre *input* y adquisición: “*It has failed to show that interactionally modified input works better than premodified input in supporting acquisition*” (Ellis, 1999: 7).

Dentro de la panorámica histórica de los estudios sobre el discurso del profesor, presentamos, a continuación, dos estudios más recientes que se centran en las estrategias instructivas del profesor: nos referimos al estudio de Prokop (2000) y al de Salaberri (2002).

#### 3.2.4. Las estrategias instructivas: Prokop

Los profesores instruyen de modos determinados (a veces, inconscientemente) porque creen que son los más necesarios para el aprendizaje del aprendiente. Han desarrollado

---

<sup>7</sup> Ellis anota cada una de las obras en el libro de 1999, *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam/Philadelphia, Studies in Bilingualism, vol. 17.

un estilo *instructional teaching style* (Prokop, 2000), es decir, una serie de estrategias instruccionales que emplean, habitualmente, como resultado de su experiencia.

Sin embargo, la elección de estas estrategias puede no causar el mismo efecto en los aprendientes por igual. Intervienen muchos factores individuales en el proceso de aprendizaje, como la atención, la implicación en la tarea o la motivación del aprendiente.

Analizando las percepciones que los aprendientes tenían de su profesor de lengua, Noels (2001) destacó que cuanto más ´controlador` les parecía éste, menos autónomos en su proceso de aprendizaje se sentían ellos y, por ende, menos motivados se mostraban.

Prokop (2000) define el concepto de instrucción: “*structuring the learning environment in such a way that as many students as possible can learn as effectively and efficiently as possible*” (Prokop, 2000: 272).

El profesor utiliza diferentes tipos de estrategias instructivas:

1 Estrategias instructivas cognitivas: son aquellas estrategias como presentar o agrupar información, apelar a normas, relacionar o resumir contenidos, etc. Se utilizan en actividades instruccionales específicas cuando los aprendientes utilizan o manipulan la lengua meta. Estas estrategias muestran el proceso cognitivo del profesor sobre su labor docente con y en la lengua meta. Son estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje de los aprendientes mediante la intervención activa del profesor.

Prokop expone una lista general de estrategias cognitivas instruccionales que, a su vez, se subdivide en estrategias cognitivas específicas. Exponemos, brevemente, las estrategias generales que clasifica:

- repetir
- recurrir
- recordar
- agrupar
- clarificar
- aplicar normas
- sustituir
- presenta información
- elaborar

- traducir
- transferir
- deducir
- sustituir
- evaluar

*“Cognitive instructional strategies involve activities which permit us require the learners to interact with the language material to be learned, to manipulate the material mentally, or to apply a specific technique to a learning task”* (Prokop, 2000: 281).

- 2 Estrategias instructivas socioafectivas: este grupo de estrategias trata aquellas dimensiones del proceso instruccional que facilitan la interacción de los aprendientes con el material lingüístico. Permiten al profesor interactuar con los aprendientes de tal modo que se establecen las condiciones afectivas y del entorno de aprendizaje apropiadas que facilitan la realización de la tarea.
- 3 Estrategias instructivas metacognitivas: son todas las consideraciones que el profesor tiene en cuenta a la hora de planificar la clase, es decir, la elección de las operaciones cognitivas que se llevarán a cabo para que los aprendientes aprendan –¿Qué deben aprender los alumnos?, ¿Cómo organizará la clase?, ¿Qué contenidos seleccionará? etc.–.

*“Metacognitive instructional strategies involve planning the instructional process, monitoring its progress, and evaluating ist results. Instances of such strategies may be observed during the instructional process in the way in which the teacher initiates, controls, monitors and evaluates the communication process and other learning activities”* (Prokop, 2000: 279).

Las estrategias instructivas metacognitivas pueden manifestarse de forma verbal y engloban las siguientes funciones:

- Planificar: Se refiere a la previsión organizativa de una tarea instructiva que el profesor lleva a cabo, proponiendo estrategias para manejar la tarea y diseñando planes para cada parte, secuencia, ideas generales o funciones lingüísticas necesarias.
- Justificar: Hace referencia a las razones, públicas o privadas, por las que se orienta una tarea de un modo determinado.



- Dirigir la atención: dirigir la atención a una tarea instructiva determinada o a un aspecto específico de la tarea instructiva.
- Dar instrucciones: en el empleo por parte de los aprendientes de una estrategia específica.
- Guiar el proceso comunicativo.
- Monitorizar: revisar, verificar o corregir a los aprendientes durante la actividad instructiva.

A modo de resumen, podemos decir que la efectividad en la instrucción del profesor dependerá del tipo de estrategias que éste elija en cada momento para fomentar el aprendizaje de sus aprendientes: desde aquellas estrategias que utilice para la planificación de las actividades de clase, como las propias estrategias de instrucción y las afectivas que fomentan un contexto apropiado para el aprendizaje.

### 3.2.5. Las estrategias instructivas que fomentan la reflexión metalingüística: Salaberri

Para Salaberri (2002) el discurso del profesor dentro del aula de LE actúa como una herramienta para fomentar en los aprendientes procesos de reflexión metalingüística. En su labor de facilitar o provocar esta reflexión, los profesores recurren de forma 'espontánea aunque sistemática' a cuatro procedimientos discursivos distintos:

1. Las preguntas: Salaberri distingue dos tipos de preguntas: las expositivas y las referenciales. Las primeras demandan información "se puede obtener a partir de datos observables o simplemente información que hay que recordar a reproducir" (Salaberri, 2002: 74) Las segundas, las referenciales, exigen un razonamiento o demandan una cualidad a partir de un análisis de un objeto, situación o acontecimiento. A través de las preguntas referenciales, el docente puede guiar a los aprendientes en su reflexión metalingüística.
2. La traducción: es una herramienta eficaz para que los aprendientes contrasten la L1 con la L2, descubriendo similitudes o diferencias, aclarar y profundizar en determinados conceptos léxicos.
3. La negociación metalingüística: se refiere al uso de determinadas jergas metalingüísticas negociadas con los aprendientes pero intransferibles a otros contextos. Para Salaberri son un recurso aconsejable y efectivo para fomentar la reflexión en los aprendientes.

4. El cambio de código: en aquellas tareas en las que se trata de modo explícito algún problema gramatical o aclaración de conceptos, el docente se inclina por la L1, reduciendo la utilización de la L2 a muestra de lengua o ejemplos aunque, realmente, no se pueda hablar de espacios específicos de L1 y L2 ya que ambas suelen alternarse. Este recurso tiene, según Salaberri, un valor pedagógico importante ya que ayuda a “dar instrucciones, aclarar conceptos, activar conocimientos previos, contrastar la L1 con la L2, garantizar el conocimiento léxico, mostrar patrones lingüísticos que son necesarios en la realización de una tarea y favorecer procesos de reflexión” (Salaberri, 2002: 84).

Nos detendremos en este procedimiento discursivo de cambio de código en dos estudios que, a nuestro entender, ofrecen una perspectiva más amplia: nos referimos al estudio de Cambra y al de Nussbaum.

#### 3.2.6. Cambio de código: *code-switching*

Otro recurso discursivo utilizado por los docentes en la clase de LE es el cambio de código (*code-switching*), que Cambra (1992) y Cambra & Nussbaum (1997) analizan en dos estudios:

Siguiendo la definición de Cambra (1992), el concepto de *code-switching* (cambio de código) es el “ús alternat de més d’una llengua a l’interior d’un mateix discurs” (Cambra, 1992: 58).

A diferencia con las conversaciones en el ámbito bilingüe o exolingüe, en el aula de LE se pueden presentar otras ocasiones para efectuar un cambio de código, la incompetencia:

*“És una qüestió particularment delicada en la situació d’enseyament/aprenentatge d’una LE, perquè el tret contextual més obvi és precisament la no competència en LE d’una part dels participants (els alumnes principiants) i la consciència que tots (mestre i aprenents) ténen d’aquesta incompetència, que és precisament el motiu que els reuneix”* (Cambra, 1992: 79).

Nussbaum (en Cambra, 1998) analiza las interacciones que se producen dentro de un grupo de profesores en formación, es decir, asumiendo éstos el rol de aprendientes. A partir del análisis de estas interacciones, Nussbaum identifica varios tipos de cambio de código y sus funciones:

1. Conmutaciones –aquellas secuencias en las que se renegocia la lengua base:
  - Conmutaciones y participantes: por cuestión de preferencia o por competencia insuficiente.
  - Conmutaciones y parámetros de la situación: por cambios contextuales, incompetencia o preferencia del hablante.
2. Alternancias de código –secuencias en las que el cambio de código no nace de la renegociación:
  - Alternancias de código y construcción del discurso: responden al discurso pero sin cambiar las condiciones de producción por lo que no implican renegociación. Suele haber un retorno a la lengua de la interacción (interjecciones, calificaciones, citas, etc.).
  - Alternancias de código y participantes: transferencias que surgen por la incompetencia del participante y las consecuentes interferencias.

Otras diferencias que hay que tener en cuenta a la hora de hablar de un cambio de código entre el ámbito exolingüe y el escolar es el concepto de negociación. En el aula es el profesor el que decide seguir con una u otra lengua aunque, obviamente, el aprendiente al verse incapaz de expresarse en la LE recurrirá a la L1. Esto no significa que por *motu proprio* no vuelva a la LE.

Cambra (1992) destaca la existencia, dentro del contexto de aprendizaje en el aula, de un contrato implícito en el que se sostiene que la LE se ha de utilizar para escuchar, comprender y producir. Por un lado, la función del docente es facilitar este aprendizaje. Existe, por consiguiente, una interacción asimétrica entre profesor y aprendientes. Por otro lado, se impone una cierta ‘tensión de aprendizaje’ muy fuerte en el sentido de que, en un momento determinado, si se olvida la situación de aprendizaje y el tema en cuestión es interesante se ‘permite’ acudir a la L1.

Para Cambra & Nussbaum (1997) el cambio de LE a L1 en una clase de LE cumple una serie de funciones:

- Establece contrastes para guiar el aprendizaje.
- Facilita el desarrollo de una actividad compleja.
- Contextualiza el discurso.
- Tiene la seguridad, por parte del profesor, de que pese a la baja competencia de sus aprendientes éstos han comprendido su mensaje en LE.

Cambra & Nussbaum (1997) detectan en su estudio que en la clase de LE emerge cierta actitud metalingüística que se extiende a todo el discurso de clase y que señala aquello que el docente considera contenidos de aprendizaje, es decir, “*un discours marqué par l’utilisation de la LE et par les sollicitations de reproduction de ces énoncés retenus comme objet d’apprentissage*” (Cambra & Nussbaum, 1997: 432), y un espacio limitado de contenidos de la *langue à enseigner* introducidos por distintos medios y, a través de los cuales, los profesores se aseguran de su comprensión utilizando reformulaciones en L1.

Existe para estas investigadoras una representación de la lengua limitada a los contenidos de aprendizaje de tipo morfológico y léxico que excluye la dimensión de la comunicación. El hecho de utilizar la L1 en la realización con las actividades muestra una prioridad de las formas lingüísticas en detrimento de la comunicación real para el desarrollo de las actividades.

Destacaremos, en este punto, un estudio de Cots (2000) centrado en el discurso del profesor que parte de que el conocimiento no es un reflejo de la realidad, sino una construcción social basada en la interpretación y en la negociación de símbolos. Dicho de otro modo, es a través del lenguaje como se construye el conocimiento. Cots analiza una entrevista realizada por un investigador a dos docentes y llega a la conclusión de que una entrevista flexible puede convertirse en un instrumento de observación, en la que él mismo participa, al emerger la problemática existente entre los conceptos ‘éticos’ y los ‘émicos’. Los primeros parten de la ideología educativa oficial expuesta en los libros o currículo; y los segundos, los émicos, tienen sus orígenes en la propia experiencia educativa de los docentes. Para analizar este discurso que se genera en las entrevistas, Cots propone el método de Análisis Crítico del Discurso (ACD). Este enfoque se aproxima al discurso de forma social:

- El discurso es por naturaleza social y cultural.
- No se puede obviar la relación existente entre el discurso y el contexto.
- Analizar el discurso significa tener en cuenta tanto las funciones locales (particulares), como las globales (textuales, de tipo social, político y cultural).

El lenguaje no es una actividad individual (Fairclough, 1989, 1992, en Cots, 2000), sino “como una forma de práctica social, un modo en que la gente representa el mundo y

actúa sobre él para preservar o modificar las normas prácticas sociales en las que participan” (Cots, 2000: 13).

El lenguaje incluye tres aspectos:

- Identidad social (función de identidad).
- Relaciones sociales (función reaccional).
- Sistemas de conocimiento (función ideacional).

La propuesta de Fairclough (Cots, 2000) propone, a su vez, tres tipos de práctica social:

1. Práctica social: el objetivo es descubrir hasta qué punto el discurso está condicionado por las estructuras sociales.
2. Práctica discursiva: relaciona aspectos materiales y cognitivos con la producción o interpretación en el proceso comunicativo.
3. Práctica textual: El texto, sus rasgos formales y semánticos (la gramática, vocabulario, etc.) contribuyen a la interpretación y enunciado de un mensaje concreto.

Cots insiste en la necesidad de analizar el discurso de los docentes, desde un punto de vista émico, reflejando cómo éstos representan la realidad a partir de las herramientas discursivas.

Una reciente publicación de Cambra (2003) recoge los estudios del discurso en el aula desde la perspectiva del análisis conversacional y desde los postulados de la teoría sociocultural. Antes de dar paso a los estudios sobre el discurso del profesor desde la teoría sociocultural, creemos interesante incorporar la aportación de Cambra sobre las preguntas del profesor en el presente apartado por aportar una visión global desde ambos ámbitos.

### 3.2.7. Las preguntas del profesor en la clase de LE

Las preguntas por parte del docente en la clase de LE son para Cambra una herramienta instructiva que cumple distintas funciones. Cambra, siguiendo a Boissat (1991), distingue una función ‘real’, es decir, la demanda de una información que el profesor desconoce y una función ‘falsa’, fruto, casi siempre, de una intención evaluativa por parte del docente. Se trata, pues, de dos tipos de preguntas muy diferenciadas:

- Preguntas referenciales: el docente demanda una información que desconoce realmente.

- Preguntas de clase: el docente demanda una información que ya conoce.

Frente a estas preguntas los aprendientes, por su lado, saben interpretar la intención específica del profesor a la hora de utilizar una pregunta u otra, es decir, entienden estas preguntas en el contexto del aula. La pregunta de clase es, desde esta perspectiva y siguiendo a Cambra, un reflejo de un ‘contrato de aprendizaje’ que tiene como objeto “*montrer comment on sait/on ne sait pas parler en LE, et d’utiliser les productions au moyen de procédés d’évaluation et de réparation*” (Cambra, 2003: 115).

Desde la perspectiva del análisis conversacional, Boissat (1991, en Cambra, 2003) distingue los distintos tipos de preguntas que acontecen en la clase de LE:

1. Preguntas en las que la información demandada ya es conocida:
  - La pregunta *sommatión*: el docente actúa como si ignorase un contenido para poner a prueba al aprendiente. Un ejemplo es la secuencia de intercambio *I-R-F* descrita por Sinclair & Coulthard expuesta en este mismo capítulo.
  - La pregunta de alerta: un tipo de pregunta que despierta la atención de los aprendientes pero, a través de la cual, el profesor no demanda realmente una respuesta ya que a menudo es él mismo quien responde. El aprendiente, en este tipo de pregunta, debe ser capaz de interpretar correctamente la intención del profesor para reaccionar correctamente dejándole responder directamente.
2. Preguntas referenciales que demandan realmente una información: Normalmente surgen cuando la conversación en clase se centra en un tema nuevo y el profesor realmente demanda información. Según Cambra, son un tipo de pregunta poco frecuente que surgen habitualmente de malentendidos en los que es necesario solventar problemas de tipo metalingüístico o metacomunicativo.
3. Preguntas que recogen ambas funciones de demanda de información real y de demanda de contenidos ya conocidos: este tipo de preguntas muestra la complejidad del discurso en la clase de LE.

Las preguntas de clase permiten al docente verificar los conocimientos de sus aprendientes, además de ser una herramienta útil para llevarles a deducir determinados contenidos. Sin embargo, y este aspecto es especialmente importante, suponen una estrategia instructiva que reduce la participación de los aprendientes en el formato de la interacción en la clase de LE a espacios de intervención muy limitados:

*“Les réponses que produisent les <questions de classe> constituent une bien maigre participation à l’interaction, car les occasions de parler sont très limitées en ce qui concerne l’initiative de la prise de parole ainsi que le choix de l’énoncé, qui ne peut pas se développer hors des limites de la réponse souhaitée”* (Cambra, 2003: 117).

Según Cambra, las respuestas de los aprendientes suelen ser breves monosilábicas, poco elaboradas, limitadas a una o varias palabras aisladas. En general, su producción reproduce formas ya introducidas por el docente y carece de creatividad.

Vemos, por lo tanto, que desde esta perspectiva la pregunta del profesor se reduce o bien a una falta de información real, o cumple, en la mayoría de los casos, una función evaluativa o de llamada de atención, reduciendo la participación e implicación del aprendiente considerablemente.





### **III. EL DISCURSO DEL PROFESOR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL O SOCIO-CONSTRUCTIVISTA**

Como hemos visto, tanto la pragmática y el análisis del discurso como la lingüística cognitiva y la lingüística educativa han dado lugar a una concepción del aprendizaje como un proceso cognitivo en el que el individuo construye conocimientos a través de la interacción con los demás. Esta nueva concepción del aprendizaje como algo social repercute muy directamente en la labor que en este proceso desempeña el profesor. Por su importancia en la teoría de aprendizaje sociocultural, le dedicaremos un capítulo precisando los fundamentos sobre los cuales entendemos la función discursiva del docente.

#### **1. Enseñar en las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP)**

Desde los postulados de las teorías de Vygotsky (1978) y, desde la concepción sociocultural o socioconstructivista, el aprendizaje es un proceso en el cual el aprendiente “construye, modifica y diversifica sus esquemas de conocimiento” (Onrubia, 1993: 101) con respecto a los contenidos de aprendizaje a partir del significado y sentido que él mismo puede atribuirles. Desde los postulados de Vygotsky, se extiende la idea de aprendizaje al proceso de transmisión cultural dentro y a través del cual el individuo puede ser significativo y desarrollar sus capacidades cognitivas.

Trasladando esta idea al ámbito educativo, el aprendiente podrá desarrollar sus capacidades mentales a través de su participación en una actividad compartida y significativa (Rogoff, 1990). Dentro de este proceso de apropiación de significados, es crucial el papel que desempeña el docente como guía que orienta las actuaciones de los aprendientes. Entendida así la enseñanza, como ayuda o actuación externa en el proceso de aprendizaje, es necesario prestarle especial atención a la calidad de esta ayuda ya que “sin ella es altamente improbable que los alumnos lleguen a aprender, y a aprender, de manera lo más significativa posible, los conocimientos necesarios para su desarrollo personal y para su capacidad de comprensión de la realidad y de actuación en ella” (Onrubia, 1993 101).

La ayuda, por lo tanto, que el docente preste al aprendiente debe partir, según Onrubia, de dos postulados:

- Debe tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los aprendientes con relación a los contenidos de aprendizaje, así como los significados que éstos les atribuyan.
- Debe, al mismo tiempo, provocar en los aprendientes desafíos y retos abordables que les hagan cuestionarse sus significados y les fuercen a modificarlos. Modificación que debe ser orientada hacia los fines educativos.

Esta modificación debemos entenderla como construcción de esquemas de conocimiento nuevos, de nuevas maneras de entender y enfrentarse a tareas y a problemas que puedan surgir. Es un proceso de enriquecimiento individual que tiene lugar en la ZDP gracias a la ayuda o asistencia recibida.

Podemos afirmar, siguiendo a Onrubia (1993), que ofrecer una ayuda ajustada al aprendiente supone crear Zonas de Desarrollo Próximo para que, a través de su participación y favorecido por esta asistencia, “los alumnos puedan ir modificando en la propia actividad conjunta sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos, y puedan ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma” (Onrubia, 1993: 105). Esto significa, por parte del docente, fomentar la participación de los aprendientes, de manera contingente, aprovechando en cada situación los recursos o actividades de enseñanza más adecuados de que disponga, tanto a nivel cognitivo, como afectivo y relacional. En este punto es importante tener en cuenta que no se trata, a menudo, de una tarea fácil para el docente al enfrentarse éste a situaciones y condiciones que pueden enlentecer y entorpecer este proceso, pero que no será por ello “menos decisivo e importante” (Onrubia, 1993: 123).

Wells (1999) define la ayuda prestada por el profesor como ayuda receptiva *responsive*, fruto de la observación del docente implicado en la actividad compartida con el aprendiente. A través de la observación, el profesor puede decidir qué tipo de asistencia será más efectiva para capacitar al aprendiente a alcanzar sus objetivos y, de este modo, fomentar su proceso de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de prestar ayuda al aprendiente en aquello que ya es capaz de hacer sin sobreasistírle para que éste pueda desarrollar la habilidad de trabajar independientemente ya que “*development cannot occur if too much assistance is provided or if a task is too easy*” (Ohta, 2000: 52).

Es una ayuda negociada entre profesor y aprendiz; una ayuda que, de modo gradual, pasa de un nivel explícito a un nivel implícito o estratégico hasta que el aprendiz se autocontrola y funciona de manera autónoma:

*"The help negotiated between the novice and expert is graduated and contingent in the sense that it moves from more explicit to more implicit, or strategic levels, and is offered only when needed and is withdrawn once the novice shows signs of self-control and ability to function independently"* (Aljaafreh & Lantolf, 1994: 468, citado por Otha, 2000: 55).

A través de la interacción social y adecuadamente asistido, el aprendiz es capaz de apropiarse de nuevos significados en un proceso de interiorización que discurre del plano social o interpsicológico al individual o intrapsicológico. En este proceso, Aljaafreh y Lantolf (1994, en Otha, 2000) distinguen varios niveles de interiorización que, a su vez, definen el grado de ayuda o asistencia necesarias:

- Nivel 1: El aprendiz no es capaz de detectar o corregir el error, incluso siendo asistido.
- Nivel 2: El aprendiz es capaz de detectar el error pero no lo puede corregir a pesar de ser asistido.
- Nivel 3: El aprendiz sólo es capaz de detectar y corregir el error con asistencia; comprende la ayuda que se le presta y es capaz de incorporarla.
- Nivel 4: El aprendiz detecta y corrige el error con asistencia mínima empezando a asimilar plena responsabilidad en la corrección del error. No obstante, todavía no ha interiorizado plenamente la estructura al utilizarla a menudo de modo incorrecto. Frecuentemente el aprendiz llega a rehusar recibir cualquier tipo de ayuda.
- Nivel 5: El aprendiz utiliza la estructura correctamente en todos los contextos y es plenamente capaz de detectar y corregir sus propios errores sin ayuda.

Como consecuencia de esta variedad de niveles y también debido a otros factores como la experiencia del docente, la naturaleza de la actividad a realizar, los objetivos o nivel cognitivo de los participantes, la ayuda o asistencia deberá ajustarse continuamente y acoplarse a las necesidades que surjan en cada momento. Es un proceso no sólo de transformación de conocimientos, sino también de mediación en el que el lenguaje se destaca como la herramienta mediadora por excelencia en la interacción profesor-aprendiz. Es, indudablemente a través del lenguaje que el docente asiste a sus aprendices facilitándoles

oportunidades para el desarrollo de su capacidad y voluntad de ser aprendientes más independientes.

Para Coyle (2000) esto significa el desarrollo no sólo de una competencia lingüística, sino también de una competencia estratégica que proporcione al aprendiente las herramientas accesibles y efectivas para desarrollar su autonomía. Los aprendientes necesitan controlar su proceso de aprendizaje y, en este sentido, el papel del profesor como guía o facilitador de las estrategias apropiadas es crucial. Coyle considera la interacción en el aula un espacio en el que se refleja la progresión lingüística de los aprendientes. Ésta puede observarse analizando la comunicación y, sobre todo, explorando aquellos procesos cognitivos y metacognitivos que fomentan el aprendizaje.

Coyle analiza dos conceptos vygotskianos adoptados por Frawley y Lantolf (1985, cfr. I.2.2.2.): la auto-regulación (*autoregulation*) y el discurso privado (*private speech*). Ambos aspectos hacen referencia a una labor metacognitiva intensa y decisiva para el desarrollo de estrategias de aprendizaje útiles para fomentar la autonomía de los aprendientes.

Para autoregularse y, por ende, adquirir control sobre el propio proceso de aprendizaje, los aprendientes utilizan un tipo de lenguaje –*private speech*– para exteriorizar procesos mentales internos –*inner speech*– que dan fe del estado cognitivo individual durante la realización de una tarea específica. Coyle parte de la idea de que tanto el discurso interno, *inner speech*, como el externo, *private speech*, son mecanismos cognitivos y metacognitivos auto-reguladores que facilitan el aprendizaje a través de la interacción social.

Dentro del contexto del aula, en la interacción profesor-aprendiente, Coyle identifica cinco tipos de procedimientos o movimientos pedagógicos (*moves*) distintos que determinan su grado de auto-control:

1. Ideológico: el aprendiente utiliza el discurso 'para él', el profesor no interviene; se trata de *private speech*.
2. Monológico: el profesor controla el discurso como transmisor de información.
3. Duológico: el profesor controla el discurso en su interacción con el aprendiente; es la secuencia I-R-F (Sinclair & Coulthard, 1975, cfr. II. 3.2.2.)
4. Contingencia explorativa: discurso instruccional transaccional en un proceso bidireccional impuesto por el docente: profesor-aprendiente, aprendiente-aprendiente.

5. Contingencia conversacional: interacción transformativa y co-constructiva de eventos a través de un discurso contingente no impuesto; auto-control del aprendiente<sup>1</sup>.

Para Coyle todos los movimientos pedagógicos expuestos tienen su importancia en el proceso de aprendizaje, aunque lo que es esencial, es el desarrollo de espacios de reflexión metacognitivos. Los movimientos pedagógicos contingentes surgen de modo espontáneo y permiten, por ende, que emerja el control de los aprendientes a través de su discurso privado en un diálogo constructivo con el docente. El discurso externo, así como el interno, tienen un papel metacognitivo importante cuando los aprendientes se ven inmersos en tareas de aprendizaje con desafíos. Se trata de un proceso de desarrollo mental dirigido hacia la autorregulación, condición indispensable para la autonomía.

A continuación, nos detendremos en el discurso del docente a partir de los estudios centrados en la perspectiva del lenguaje como instrumento de ‘mediación’ y nos fijaremos en el discurso contingente que hemos apuntado.

### **1.1. La pregunta como instrumento de mediación**

Desde la perspectiva sociocultural, las preguntas son una herramienta lingüística simbólica que media y asiste la actividad mental: “*questions are one example of symbolic linguistic tools that semiotically mediate, assist and scaffold mental activity during both formal and informal instructional activity*” (McCormick & Donato, 2000).

Las preguntas son, además, uno de los aspectos más característicos del discurso profesor de LE. A través de preguntas el profesor puede desencadenar la producción del discurso por parte de los aprendientes. Muchos estudios de investigación basados en el aula se han centrado, como hemos visto en el capítulo anterior, en la naturaleza de las preguntas. Dentro de una instrucción más progresista en la década entre los 60 y 70, los profesores veían en las preguntas un modo de estimular el pensamiento y la discusión de los alumnos (Edwards & Mercer, 1987). Algunos teóricos, como Dillon (1982, en Edwards & Mercer, 1987), aseguran que representan la técnica predominante del profesor para iniciar, extender y controlar la conversación en el aula.

---

<sup>1</sup> En este mismo capítulo retomaremos y analizaremos con más detalle este concepto de contingencia desde los presupuestos de Van Lier (1996).

La mayoría de las preguntas buscan información. Son parte de los recursos del profesor para controlar los temas de discusión, dirigir la acción, actividad y pensamiento compartidos por los aprendientes. Se supone que el profesor conoce la respuesta y que está en posición de evaluarla cumpliéndose así la secuencia I-R-F (*Initiation-Response-Feedback*): el profesor se dirige al aprendiente con una pregunta en la mayoría de los casos, éste responde y, finalmente, el profesor valora o evalúa su respuesta. Esta evaluación puede reflejarse de diferentes modos: un silencio puede implicar incorrección al igual que la repetición de la misma pregunta. Por otro lado, dar muestras de ignorancia por parte del profesor puede denotar justo lo contrario.

Estos factores demuestran que el profesor controla el discurso pero que éste, a su vez, está sometido a unas 'normas interpretativas' (Edwards & Mercer, 1987) que deben ser entendidas por los participantes. Son normas implícitas y los participantes pueden no ser conscientes de poseerlas:

*“These rules of classroom talk are part of a more general set of unwritten rules of interpretation which underlie successful participation in educational discourse”* (Edwards & Mercer, 1987: 47).

Cuando los aprendientes no comparten con el profesor una experiencia cultural o contexto pueden no reconocer estas normas implícitas. El contexto es un fenómeno mental que surge al implicarnos en la comunicación con otros (Mercer, 2000).

Muchos estudios, como el anteriormente expuesto de Sinclair & Coulthard (1975) sobre el discurso en el aula, señalan la secuencia I-R-F como factor dominante en el discurso del profesor evidenciando una interacción asimétrica que limita las intervenciones del aprendiente a una mera reacción en forma de respuesta, repetición o reformulación. En secuencias de este tipo es el profesor el que controla el discurso.

El concepto de control del profesor dentro del discurso en el aula ha sido objeto de un estudio más reciente por A. Candela (1999). Según Candela, algunos estudios, como el de Erickson (1987), otorgan al profesor un poder legítimo por su posición institucional y mejor conocimiento del tema. El control del profesor en el aula también ha sido considerado un elemento inhibitor de las ideas de los aprendientes (Edwards y Mercer, 1987), o como una fuerza contraria a la educación reflexiva de los aprendientes,

especialmente, al utilizar la estructura I-R-F: “*IRE allows teachers to control classroom discourse because they are the ones who ask the question, orient the students and evaluate their answers*” (Leith & Myerson, 1989; Sinclair & Coulthard, 1975, en Candela, 1999: 140).

Pero son los propios aprendientes los que tienen el poder de resistirse a aprender aquello que el profesor quiere que aprendan. Candela estudia la estructura *I-R-F*, desde la perspectiva del aprendiente, señalando que toda estructura discursiva depende siempre de la negociación de los participantes. En cualquier tipo de interacción, los individuos involucrados compiten por un liderazgo, por un ‘control’ del discurso.

Según Sacks (1992) la formulación de preguntas en una interacción responde a un afán por el control. Las preguntas que se formulan siempre obedecen a unas normas muy concretas:

1. El interrogador tiene derecho a hablar después de la pregunta.
2. El interrogador controla la conversación porque él define la relevancia de la próxima intervención y orienta los temas.
3. Existe una tendencia general en estar en la posición del interrogador.
4. Existen muchas formas para eludir una pregunta y hacerse con el control del debate (por ejemplo, respondiendo con otra pregunta).

Candela afirma que el poder es siempre algo local y dinámico al poder pasar de un participante a otro. Este poder local puede reflejarse en la capacidad de un interlocutor en introducir temas nuevos, en modificar las relaciones locales o en controlar los roles de los participantes. Para Mercer (2000) la relación entre ser la persona, al parecer más poderosa, y controlar la estructura y los contenidos de una conversación no se puede predecir de una forma fiable, “el empleo del lenguaje es sensible a las situaciones concretas y a los factores contextuales que los participantes consideran pertinentes” (Mercer, 2000: 126).

Como hemos visto en el apartado anterior, *scaffolding* es el proceso en el que expertos atienden o asisten a novicios para alcanzar una meta o resolver un problema que el menos experto no pudo resolver solo. En este sentido y, centrándonos en el discurso del profesor, las preguntas que éste formule estarán estrechamente ligadas a los objetivos que persiga. Siguiendo a Wells (1996, en McCormick & Donato, 2000) Donato expone dos tipos de objetivos:

1. Objetivos preestablecidos a priori que no cambian.
2. Objetivos espontáneos, no planificados que pueden emerger y ser negociados.

En una interacción co-constructiva o *scaffoldiana* el profesor selecciona y mantiene los objetivos del curso hasta que el aprendiente adopta los objetivos del profesor o selecciona los suyos propios. La formulación de preguntas que lleve a cabo el profesor, dependerá de los objetivos concretos de la actividad que lleve a cabo. “*A teacher`s a priori instructional goals are, therefore, an integral component of the theory of the task or problem may drive the selection of instructional tools, in this case the use of questions, needed to complete the task*” (McCormick & Donato, 2000: 186-187).

McCormick y Donato muestran en un estudio llevado a cabo en una clase de inglés L2, cómo las preguntas del profesor ayudan a los aprendientes a resolver sus dificultades.

“*The teacher`s (expert) questions, when effectively used, enabled the students (novices) to achieve tasks they were not able to achieve alone*” (McCormick & Donato, 2000: 196).

La asistencia recibida por el profesor a través de las preguntas fue la siguiente:

1. Conducir la atención del aprendiente en la tarea.
2. Reducir el grado de libertad simplificando las demandas de la tarea.
3. Mantener la motivación y el progreso del aprendiente hacia los objetivos de la tarea.
4. Marcar elementos críticos llamando la atención del aprendiente hacia aspectos importantes de la tarea.
5. Controlar la frustración del aprendiente reduciendo su ansiedad.
6. Modelar los procedimientos más adecuados para alcanzar los objetivos.

A la hora de realizar tareas complejas, por ejemplo, preguntas reformuladas o focalizando sobre aspectos concretos, simplifican la tarea y ayudan al aprendiente a progresar en la tarea incrementando su participación,

“*We see how a question aimed at redefining and restructuring the problem space for the learner provides a venue for the learner to participate in the social setting of the classroom and build new knowledge*” (McCormick & Donato, 2000: 194).

El estudio de McCormick también demuestra que aquellas preguntas con las que el profesor marca elementos cruciales (información en un texto, errores o elementos lingüísticos y



semánticos) necesarios para realizar la tarea, facilitan el cumplimiento por parte de los aprendientes de la misma. Preguntas clarificadoras o que hacen referencia a la comprobación de la comprensión de los aprendientes durante la tarea mantienen la atención y participación del aprendiente, y facilitan su comprensión. Resultan, además, un instrumento de monitorización durante la realización de la tarea.

Vemos, cómo la pregunta para estos investigadores es más que una herramienta que promueve lenguaje (Lynch, 1990), “*they need to be understood as tools for shared cognitive functioning in the social context of tasks, courses and goals*” (McCormick & Donato, 2000: 197): son una herramienta discursiva (Donato, 1994) para la construcción de conocimiento y comprensión comunes.

Entre el tipo de preguntas más habituales en el aula destaca la pregunta didáctica –*display question*– y las preguntas referenciales –*referential questions*– provocadas estas últimas por una falta de información (Cambra, 1998; Long & Sato, 1983 en Banbrook & Skehan, 1990). Salaberri (2002) define las preguntas referenciales como aquellas que “demandan razonamiento lógico u opiniones cualitativas que se derivan del análisis de los rasgos de un objeto, aspectos de una situación o un acontecimiento” (Salaberri, 2002: 74). Este tipo de preguntas son una herramienta utilizada por el docente para guiar a los aprendientes en los procesos de reflexión lingüística.

Dos estudios realizados por Banbrook & Skehan (1990) y Mercer (1997) ponen en duda el valor de un estudio basado en preguntas. Mercer se apoya en estudios de lenguaje como el de Barnes y Todd (1977), en el que se señala la libertad por parte del hablante –en nuestro caso el profesor– a la hora de escoger y utilizar las distintas formas lingüísticas de una manera variada para constituir sus múltiples propósitos.

A ello hay que añadir que “cualquier análisis o evaluación del habla debe dar importancia al hecho de que todas las conversaciones tienen una historia y un futuro y tienen lugar entre una gente concreta y en un lugar y momento específicos” (Mercer, 1997: 41).

El discurso, por lo tanto, se inserta en un momento y contexto sociocultural determinados que lo enmarca y da sentido a las actuaciones de sus participantes. Contexto y continuidad son, por lo tanto, elementos muy a tener en cuenta dentro del discurso del profesor. Los analizaremos a continuación con más detenimiento.

## 1.2. La importancia del 'contexto' y de la 'continuidad'

Hemos dicho que un discurso o una conversación siempre está 'situada' en un contexto que lo determina y por el cual adquiere sentido. Recordemos que Lave y Wenger (1991, cfr. I. 2.2.2.) recogen esta idea en lo que denominan *situated learning*. Cualquier actividad de aprendizaje adquiere un significado dentro del marco real en el que transcurre: el aula de LE.

Desde esta perspectiva y atendiendo al discurso del docente, una pregunta directa puede ser apropiada algunas veces y otras, sin embargo, no. El mismo tipo de pregunta o, incluso, las mismas palabras puede ser utilizado por el profesor para resultados muy distintos en contextos diferentes. Analizar, por lo tanto, la pregunta como técnica para guiar la construcción del conocimiento debe tener en cuenta a los participantes, su contexto, etc. Es imprescindible adoptar un enfoque etnográfico u holístico, es decir, describir los fenómenos en su contexto natural y teniendo en cuenta a los participantes.

Algunos investigadores (Edwards & Mercer, 1987) han sugerido algunas técnicas generales para alargar discusiones en clase como alternativa a las preguntas tradicionales:

- Afirmar algo que invite a réplicas o desacuerdos.
- Invitar a la elaboración o concreción.
- Admitir la perplejidad ante alguna intervención cuando ésta se da.
- Animar a que los aprendientes hagan preguntas.
- Mantener silencio en momentos clave para solicitar la intervención de otro aprendiente o animar a razonar sobre lo dicho.

Estas sugerencias, según Mercer (1997), son razonables pero no garantizan que los aprendientes avancen en su comprensión. Las alternativas a las preguntas tradicionales pueden, o no, proporcionar una mejor enseñanza en cualquier situación concreta: "todo depende del criterio del profesor en el contexto" (Mercer, 1997: 43).

Mercer considera más importante favorecer un proceso de desarrollo cognitivo en el que "las experiencias anteriores proporcionan las bases para dar sentido a las siguientes" (Mercer, 1997: 44). Está en manos del profesor proporcionar al aprendiente esa

´continuidad` de la experiencia compartida. El lenguaje ofrece la posibilidad de revisar y reinterpretar la experiencia conjunta y utilizarla como base de conversaciones y actividades futuras. El proceso de aprendizaje, en este sentido, no es un proceso lineal y unidireccional; debemos entenderlo como una progresión que, a medida que avanza y accede a nuevas experiencias, reinterpreta y reajusta las anteriores.

Mercer (2000) presenta algunas estrategias, por parte del profesor, que pueden fomentar el valor de una experiencia pasada conjunta para construir el futuro:

- **Recapitular:** repasar brevemente experiencias conjuntas anteriores para encajar y contextualizar la actividad presente.
- **Suscitar:** normalmente adopta forma de pregunta y es el intento por parte del profesor de que los aprendientes aporten alguna información adquirida en el proceso de aprendizaje que sea pertinente para una actividad presente o futura.
- **Repetir: o ´rebotar`** la respuesta de un aprendiente puede tener el valor de ratificarla o, por el contrario, puede indicar que no es adecuada y que aún se espera otra posibilidad.
- **Reformular:** tras obtener respuesta de un aprendiente, la reformulación es la repetición de un enunciado con otros recursos lingüísticos.
- **Exhortar:** los profesores destacan el valor de alguna experiencia pasada de los aprendientes para el éxito de alguna actividad actual invitándoles a pensar o recordar.

Dentro de esta concepción del aprendizaje como un proceso continuo nos detendremos, a continuación, en dos conceptos estrechamente relacionados: la prolepsis y la contingencia.

### 1.2.1. La instrucción proléptica

Como hemos visto anteriormente los estudios sobre la interacción en el aula han demostrado que, a través de tareas comunicativas, los aprendientes pueden centrarse tanto en el significado como en la forma y negociarlos con éxito.

Antón (1999) estudia la interacción entre profesor y aprendientes en una clase de L2 desde una perspectiva de co-construcción de conocimiento. Antón parte, al igual que Donato, de las principales funciones *scaffoldianas* como estrategias instructivas para fomentar esta construcción de conocimiento del aprendiente. Estas funciones son:

1. Despertar interés.
2. Simplificar la tarea reduciendo el grado de libertad.
3. Mantener al aprendiente motivado y atento al objetivo.
4. Remarcar elementos cruciales.
5. Controlar la frustración de los aprendientes reduciendo su ansiedad.
6. Modelar los procedimientos más adecuados para alcanzar los objetivos.

(Adaptado de Woods *et al.*, 1976)

Antón identifica en su estudio, en el que analiza la negociación que tiene lugar en la interacción entre profesor y aprendientes al centrarse en la forma lingüística, aquellos procedimientos comunicativos por parte del profesor (*communicative moves*) que propician la co-construcción de conocimiento (*scaffolding*):

- La utilización de preguntas abiertas por parte del profesor contribuye a que los aprendientes se centren en la forma lingüística.
- La utilización de preguntas dirigidas directamente a los aprendientes fomenta su implicación en la construcción y explicación de la forma lingüística en cuestión.
- El hecho de retomar las contribuciones de los aprendientes y verbalizar sus ideas en frases completas les guía en la resolución de problemas.
- El hecho de impulsar a los aprendientes a que utilicen la forma gramatical de forma analítica, en una actividad significativa, mantiene la motivación de los aprendientes hacia la resolución del problema.

La focalización consciente en determinadas características formales, a través de la negociación, facilita la reestructuración del conocimiento gramatical de los aprendientes:

*“Throughout the interaction, teacher guided learners to notice consciously the linguistic form under attention, a procedure that may facilitate a restructuring of the learners grammar”* (Antón, 1999: 308).

Se trata de una instrucción basada en procedimientos inductivos que centra la atención de los aprendientes en las estructuras, de modo que éstos pueden formular hipótesis sobre formas lingüísticas por sí mismos. En este tipo de instrucción, Antón destaca el concepto de prolepsis:

*“Prolepsis refers to a communicative move which indicates presupposition of some information on the part of the speaker”* (Antón, 1999: 305).

El hecho de que el orador presuponga cierta información por parte del interlocutor desafía a este último a interpretar el significado o significados de sus enunciados.

Van Lier atribuye el origen de este concepto a Rommetveit (1974), quien lo define de la siguiente forma:

*“When one partner is more knowledgeable than another or others, as is the case in the teacher-student relationship, this process often involves the creation of shared background knowledge out of incomplete clues, an extrapolation, as it were, from shared words (and acts) to shared worlds. Rommetveit uses the term prolepsis to refer to such creation of shared background knowledge (...)”* (Rommetveit, 1974, en van Lier, 1996: 161).

La concepción de Rommetveit del concepto de *prolepsis*, que recoge van Lier, también incluye por parte del profesor el hecho de apelar a ciertos conocimientos que éste sabe que el aprendiente desconoce, pero facilitándole ciertas pistas que le impliquen en un espacio de actividad compartida en el que estos conocimientos irán emergiendo.

La *prolepsis* lleva a los participantes a través de la interacción a un entendimiento mutuo a partir de las distintas perspectivas de cómo solucionar un problema; por ello es importante entender este concepto de ‘*prolepsis*’ dentro de la ZDP vyotskyana.

*“By challenging the listener to reconstruct the speaker’s view, prolepsis introduces an element of tension in the communicative exchange which may have the effect of transforming the situation”* (Antón, 1999: 305).

En una instrucción proléptica el profesor asiste al aprendiente en la formulación de hipótesis y fomenta la participación de éste en la actividad instruccional. Se trata no sólo de compartir la comprensión mutua a través de la negociación de significados, sino también de negociar la responsabilidad a la hora de resolver conflictos, es decir, *“the transfer of responsibility from the teacher to the learner”* (Antón, 1999: 308).

En este sentido, el discurso del profesor no debe ser autoritario ya que, según van Lier (1996), un discurso de este tipo no espera un *feedback* de los aprendientes. Sin embargo, van Lier distingue el discurso autoritario del ‘autoritativo’ (*autoritative*). Este último, al

contrario del autoritario, es un discurso esperado por los aprendientes. Siguiendo a Bakhtin (1981), van Lier define el discurso ideal como aquel “*simultaneously authoritative and internally persuasive*” (Bakhtin, 1981, en van Lier, 1996: 182).

Sobre la base de las teorías del círculo de Bakhtin, Skidmore (2000) analiza en un estudio qué formas de interacción contribuyen mejor al desarrollo de la capacidad comprensiva de la LE de los aprendientes. Skidmore, siguiendo las ideas bakhtinianas, entiende el lenguaje como un constructo históricamente condicionado por muchas y diferentes lenguas que reflejan las distintas posiciones socio-ideológicas de múltiples grupos sociales. Es lo que Bakhtin define como ‘heteroglosia’ (Bakhtin, 1981), y que describe esta condición de estratificación interna y diferenciación intrínseca del lenguaje. Frente a esta ‘heteroglosia’, Bakhtin describe el concepto de ‘monolingüismo’ para describir el discurso entre profesor y aprendiente, en el cual el docente tiende a dominar y tener ‘la última palabra’ en lo que Bakhtin define como diálogo pedagógico (*pedagogical dialogue*). Se trata de un discurso autoritario cerrado al debate. Frente a este discurso monolingual imperante entre profesor y aprendientes, Nystrand (1997, en Skidmore, 2000) considera necesario adoptar un discurso ‘dialógicamente organizado’. Se trata de un tipo de discurso que se caracteriza por:

- La utilización de preguntas auténticas en las que la respuesta no está preespecificada.
- La incorporación de respuestas previas en preguntas subsecuentes.
- Una evaluación que permite incluso que los aprendientes decidan el tema a tratar.

Un concepto dialógico de la enseñanza y del aprendizaje ofrece una alternativa a la relación tradicional de poder en el aula, que tiende a reproducir una pedagogía basada en la transmisión de conocimientos preestablecidos (Lyle, 1998, en Skidmore, 2000). Para Skidmore (2000) este cambio hacia una ‘pedagogía dialógica’, en la que los aprendientes se impliquen significativamente, parte del docente, de que éste analice su propio discurso y sea consciente de la necesidad de cambiarlo:

*“Encouraging teachers to collect and analyze examples of talk from their own classrooms could provide a useful starting point for professional development which might sensitize them to the alternative speech genres which are available”* (Skidmore, 2000: 294-295).

La adopción de un discurso abierto y en cierto modo persuasivo, que implique a los aprendientes, es también el foco de atención de van Lier. Presentamos, a continuación, la

concepción de un discurso que van Lier define como ‘contingencia’ y que, a nuestro entender, recoge los fundamentos de la prolepsis.

### 1.2.2. Una instrucción ‘contingente’: van Lier

El concepto de contingencia de van Lier (1996), y más detalladamente la concepción de un discurso contingente, está estrechamente unida a conceptos como diálogo y conversación. Van Lier recoge una idea clave de Paolo Freire que reproducimos a continuación:

*“Without dialogue there’s no communication, and without communication there can be no true education”* (Freire, 1972, en Van Lier, 1996: 81).

La clave de esta idea está en concebir la educación como un proceso de reciprocidad: enseñar implica conversar. La conversación, según van Lier, es indudablemente la forma más básica de utilizar el lenguaje en la vida social. Dentro de la dinámica interactiva que fundamenta una conversación se destacan los deseos, intenciones y comportamientos de los participantes a lo largo de un intercambio no planificado que va conjugando las distintas aportaciones individuales en un constructo compartido.

La contingencia conecta al individuo con su entorno social y cultural. El contexto en el que se encuentra el individuo determina su discurso y la interpretación que de este discurso hagan los demás. Se trata de una dinámica interactiva en la que cada interactante espera que su discurso vaya alternándose con el del prójimo. Van Lier traslada este tipo de interacción contingente al ámbito del aula; al ámbito de la enseñanza y aprendizaje. En este contexto, van Lier habla de una conversación contingente desde los postulados de la teoría vygotskiana:

*“Contingency is the quality of language use that can most directly be associated with engagement and learning”* (van Lier, 1996: 171).

La contingencia es un factor condicionante para involucrar e implicar a los aprendientes en su proceso de aprendizaje. Dentro de la interacción en el aula, un discurso pedagógico contingente es aquél que conecta al aprendiente con su contexto de aprendizaje:

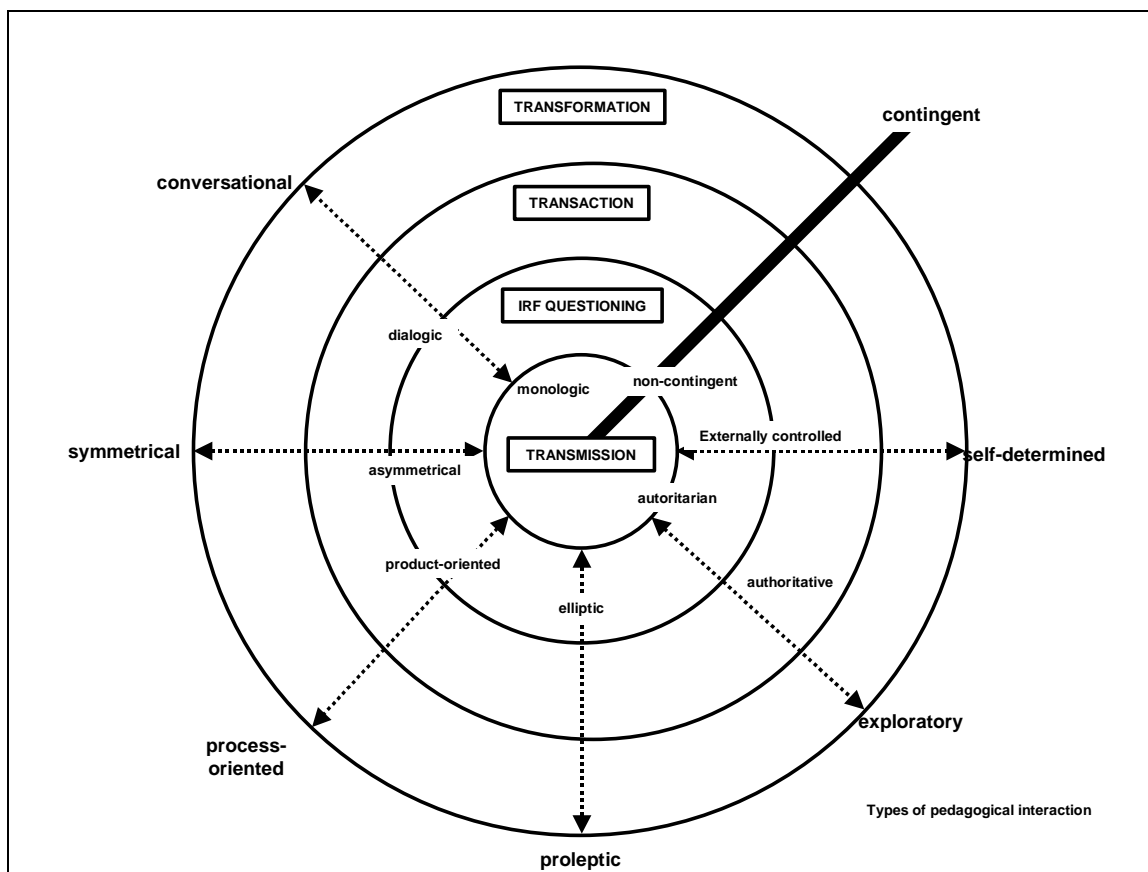
- Aludiendo a contenidos familiares para conectarlos con nuevos contenidos.
- Creando expectativa hacia contenidos nuevos, entendiendo que el proceso de aprendizaje es un *continuum* y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y

lo nuevo: “*Contingencies draw upon what we know and connect this to what is new. It is this part of the essence of learning*” (van Lier, 1996: 174).

La consecución de un discurso contingente solamente es posible dentro de una interacción simétrica. Es un aspecto que parece contradictorio si pensamos en la relación profesor-aprendiente ya que, de hecho, uno es el experto y el otro no. Sin embargo, la simetría, tal y como la entiende van Lier, no se debe confundir con la igualdad. Esta última hace referencia a factores no discursivos como la edad, factores de tipo social, rol, poder, etc. La simetría hace referencia al discurso en la interacción social, a la distribución equilibrada de derechos y obligaciones del discurso.

Volviendo al contexto del aula, entendemos un discurso contingente por parte del docente, como aquél que aspira a alcanzar la simetría en la interacción con sus aprendientes. Van Lier analiza los distintos tipos de interacción pedagógica que ocurren en el aula y su repercusión en el proceso de aprendizaje. Reproducimos el esquema de van Lier para entender mejor estos conceptos:





(van Lier, 1996: 179)

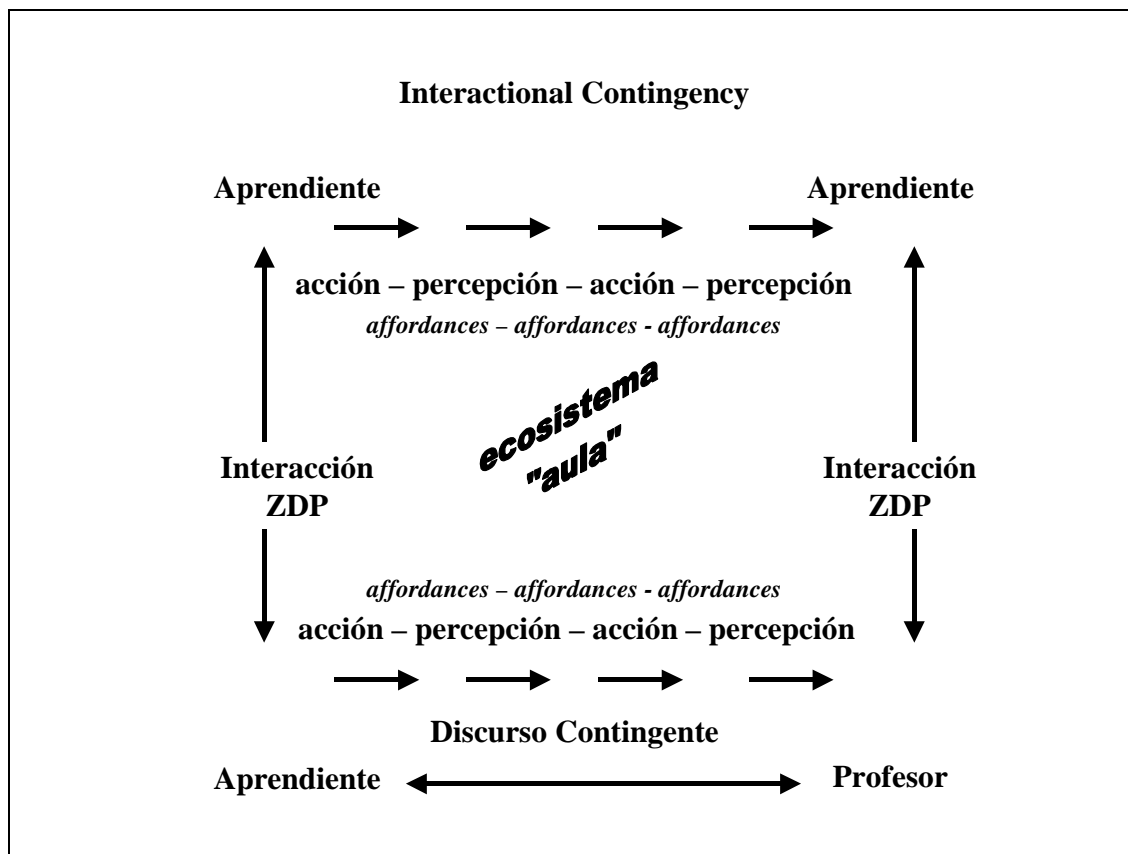
- Transmisión: Transmisión de información de un experto a un no-experto en una interacción unidireccional con un discurso por parte del profesor monológico.
- Orientación hacia el producto versus orientación hacia el proceso: El primero hace referencia a un proceso instructivo orientado hacia un tema concreto, realización de exámenes o evaluación de contenidos, mientras que aquél discurso orientado hacia el proceso implica a los aprendientes “*and allow them to grow academically*” (van Lier: 1996: 182).
- Elipsis versus prolepsis: La elipsis hace referencia a un vacío de información provocado por el docente para que sea completado por el aprendiente. Frente a la elipsis, la prolepsis (Rommetveit, 1974, en van Lier, 1996) describe un procedimiento pedagógico que ‘invita’ a los aprendientes a completar el vacío de información ofreciéndoles pistas y apoyándoles para adquirir mayor competencia: “*Prolepsis discourse therefore is*

*aware of gaps in understanding and invites the less-competent into sharing with the more-competent”* (van Lier, 1996: 182).

- Discurso autoritario versus discurso autoritativo versus discurso explorativo: Un discurso autoritario dirige y manda sin esperar *feedback*, mientras que un discurso autoritativo se caracteriza por su capacidad persuasiva. Cuando los participantes son iguales en todos los aspectos relevantes y el aprendizaje se torna en un proceso recíproco hablamos de una interacción explorativa.
- Control externo versus autodeterminación: Si el docente controla con exceso las actuaciones de los aprendientes, éstos no pueden desarrollar su autonomía. Para fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje es necesario desarrollar el pensamiento crítico, la autorregulación, es decir, una actuación pedagógica centrada en movimientos transaccionales y de transformación.
- Discurso no-contingente versus discurso contingente: Un discurso no-contingente no se sitúa en el mundo real. La interacción contingente es aquella que se sitúa en un contexto real (el aula), orientada a compartir y crear expectativas que fomenten el potencial de aprendizaje de los aprendientes.

La labor más importante para el profesor es entender la naturaleza de la (inter)acción pedagógica. El profesor debe convertirse en su propio analista del discurso que utiliza, es decir, desarrollar una conciencia discursiva en su aula, ser crítico con la forma de utilizar el lenguaje en sus clases, reflejar el valor pedagógico en su interacción y elaborar estrategias para hacer su interacción más contingente.

Presentamos en el siguiente esquema la concepción de ‘interacción contingente’ de van Lier:



Se trata de un enfoque pedagógico que, según van Lier (2003), se divide en tres bloques:

- 1) Los principios del profesor: se refiere no sólo a los principios epistemológicos de instrucción, a su metodología pedagógica, sino también a valores morales como concienciación, autonomía y autenticidad que cada profesor debe desarrollar como un requisito básico en su actividad pedagógica y que, según van Lier, reflejan su ‘buen hacer’: *“Teachers who are encouraged to reflect on the characteristics of good teaching tend to elaborate their own set of principles”* (van Lier, 2003: 13).
- 2) Las estrategias: que traducen los principios en una acción pedagógica efectiva y responsable, por ejemplo, al buscar modos de promover una interacción contingente, el diseño de actividades que promueven una reflexión crítica y la toma de conciencia de

los aprendientes y, también, actividades co-constructivas (*scaffolding*) que aseguran y promueven desafíos lingüísticos para los aprendientes.

- 3) Acciones: se refiere a todo tipo de tareas pedagógicas, conversaciones o actividades desempeñadas en el aula, que nacen a partir de las estrategias instruccionales mencionadas antes.

Pero no sólo el profesor es el que instruye, sino también los aprendientes en grupos cooperativos y a través de actividades significativas. También van Lier se apoya en la ZDP de Vygotsky, en la que el aprendiente puede aprender con ayuda de otro a través de la interacción.

Vemos que para van Lier la visión ecológica de la enseñanza supone un cambio en la concepción *input-output* hacia una visión contingente de la interacción social. El éxito de la enseñanza y el aprendizaje viene en gran medida determinado por la calidad de la interacción social en el aula: el profesor tiene la labor de crear oportunidades de aprendizaje para animar y motivar a sus aprendientes. Estas disponibilidades de aprendizaje o *affordances* emergen de la percepción de las mismas. En el ámbito ecológico del aula, la percepción es un agente dinámico en una relación de simbiosis constante con la acción, por lo tanto, no puede existir percepción sin acción ni acción sin percepción; no se diferencia la teoría de la práctica, sino que hablamos de una 'teoría de la práctica'. Las posibilidades de aprendizaje (*affordances*) son, precisamente, todas aquellas percepciones que se crean entre sujeto y entorno a través de la interacción.

Síntesis de los aspectos más importantes de la teoría de van Lier:

- La importancia de entender la interacción entre profesor y aprendientes en el contexto del aula desde la simetría, es decir, desde la reciprocidad e intercambio.
- El discurso entre profesor y aprendientes debe ser contingente y proléptico, un discurso esperado y expectante, entendiendo los 'vacíos de conocimiento' como retos de aprendizaje y relacionar estos contenidos nuevos con aquellos ya adquiridos creando un *continuum* en el proceso de aprendizaje de los aprendientes.
- Entender la función principal del docente como facilitador o creador de oportunidades de aprendizaje buscando, a través de su discurso, la constante implicación de sus aprendientes.

En este sentido es crucial que el profesor sea consciente de que la utilización o puesta en práctica de determinados procedimientos o factores discursivos fomentarán el proceso de aprendizaje de sus aprendientes.

### 1.2.3. La importancia de un discurso contingente para el desarrollo de una programación

Los métodos de enseñanza de lenguas y, por ende, el diseño de programas han ido variando en función del concepto de lenguaje que estuviera en vigor y en función de la teoría psicolingüística de aprendizaje relacionada con cada teoría lingüística.

Desde el diccionario de lingüística aplicada, Richards, Platt & Platt (1992) ofrecen una definición parecida entendiéndose que un programa educativo debe implicar:

- a. Los objetivos educativos del programa.
- b. El contenido, los procedimientos de enseñanza y las experiencias de aprendizaje que serán necesarias para alcanzar estos propósitos.
- c. Algún tipo de instrumento para medir si los objetivos educativos han sido alcanzados.

Todo programa es la representación concreta de conocimientos y capacidades y viene determinado por las concepciones del diseñador sobre la naturaleza de la lengua. Los diseñadores de programas, sean profesores o teóricos, forman parte de una comunidad de profesionales implicados en la educación de lenguas.

En los apartados anteriores hemos descrito, desde una perspectiva sociocultural de la enseñanza-aprendizaje de LE, qué tipo de discurso por parte del profesor fomenta mejor el proceso de aprendizaje del aprendiente.

En este apartado describiremos los planteamientos metodológicos que, a nuestro entender, mejor integran un discurso de este tipo. Comenzaremos con una breve descripción de la evolución de los principales programas proposicionales (formal y funcional) para centrarnos, a continuación, en las programaciones derivadas de los planes procesurales (programa mediante tareas, programa procesural).

#### 1.2.3.1. Síntesis de los planes proposicionales: el programa formal y funcional

Los planes proposicionales representan lo que debe conseguirse a través de la enseñanza y el aprendizaje como declaraciones formales: organizan el conocimiento del lenguaje y las

convenciones de la actuación lingüística y las presentan como aspectos que se basan inherentemente en el sistema. Este tipo de programación expresa los contenidos en fórmulas lógicas, estructuras, reglas, esquemas o categorías derivados de un análisis del conocimiento que se supone como objetivo al que obedece el plan. Dentro de los planes proposicionales destacan los programas formal y funcional.

Este programa, ya superado, tiene sus raíces en la descripción y análisis de las lenguas clásicas remontándose a las teorías sobre el conocimiento de Aristóteles y Platón.

El contenido de este programa es conocimiento que ha sido identificado y aceptado como universal, invariable y absoluto. Obedece a un paradigma estructuralista del lenguaje y centra su atención en la naturaleza sistemática y sometida a reglas de la propia lengua. El propósito de este programa es transmitir el conocimiento del sistema del lenguaje a los aprendientes asegurándose que dominen el vocabulario y la gramática de la lengua. Los procedimientos del profesor y las experiencias de aprendizaje incluyen la memorización de frases gramaticalmente correctas, explicaciones teóricas y listas de vocabulario.

Con un programa formal, el alumno trabaja para lograr la corrección o precisión de sus producciones. Se describen las capacidades necesarias en términos de corrección lingüística (o textual) en el uso de las cuatro destrezas, redundando las receptivas en las productivas.

Los criterios empleados para seleccionar el contenido y la secuenciación del programa reflejan fielmente la organización o `lógica` inherente a la lengua misma. Se identifican por separado la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la morfología y los rasgos estructurales del discurso. La secuenciación parte de unidades mayores hasta llegar a unidades menores contenidas en las anteriores. La mayoría de estos programas señalan un camino que va desde lo `simple` en términos de forma, estructura o norma hasta lo `complejo` pero teniendo también en cuenta la frecuencia de uso y su utilidad.

Según Richards & Renandya (2002), es un modelo inadecuado al ser incapaz de hacer frente a los problemas y habilidades del aprendiente individual y la complejidad del propio proceso de aprendizaje. En la era de globalización y crecimiento de sociedades multiculturales un programa de este tipo parece no justificar la transmisión de una única cultura particular, y atender las múltiples diferencias y necesidades de una enorme población de estudiantes. Por ende, un modelo basado en el contenido es demasiado

simplista “*and too much a product of an earlier, very different society, to be the content planning factor for curricula today*” (Richards & Renandya, 2002: 71).

Con la llegada de la perspectiva comunicativa en el aprendizaje de la lengua a finales de la década de los 60 y durante los 70, este método de diseño de programas decayó aunque no ha desterrado su importancia en la práctica docente.

Desde mitad de los años 70 el programa funcional ha sido la alternativa al programa formal. Los postulados de este programa vienen determinados por la influencia de la sociolingüística y más concretamente de su descendiente, la pragmática. Su centro de interés es el uso de la lengua y de las relaciones entre el código lingüístico o sistema textual, y el modo en que actúa la gente con la lengua en grupos sociales en determinadas situaciones. Los sociolingüistas americanos Hymes, Gumperz y Lavob y los filósofos del lenguaje Austin y Searle establecieron, como es sabido, con su visión del lenguaje lo que actualmente se conoce como ‘enfoque comunicativo’. El concepto más importante es el de ‘competencia comunicativa’. Este concepto es, según Breen (1997), una réplica al concepto de *competence* de Chomsky (las formas lingüísticas almacenadas en la mente humana), porque se considera que los seres humanos no son sólo seres hablantes, sino también y sobre todo seres comunicativos.

Todos estos aspectos contribuyeron a un cambio de perspectiva sobre la práctica en el aula. Según Breen (1997), es necesario tener en cuenta que el nuevo paradigma funcional nace también por un desencanto en la enseñanza de la lengua, en la metodología aparentemente ‘mecánica’ asociada a los métodos de gramática-traducción y al audiolinguismo. El programa funcional se centra en el conocimiento por parte del aprendiente de los actos de habla y de los fines que puede lograr mediante el uso de la lengua en determinadas actividades o acontecimientos sociales. Los objetivos y contenidos didácticos se representan mediante categorías sociosemánticas vinculadas a sus exponentes lingüísticos o textuales<sup>2</sup>.

Un programa de este tipo considera a los individuos meros autómatas susceptibles de ser entrenados para comportarse de determinados modos ignorando conceptos como autonomía o desarrollo personal. Un modelo de este tipo “*attempts to impose a linear process on something that is spiralling and cyclical*” (Richards & Renandya 2002: 72).

---

<sup>2</sup> Anotado en el artículo de Breen (1997).

Tanto la programación formal como la funcional centraban su atención en las cuatro destrezas sin tener en cuenta las habilidades subyacentes a éstas, como puede ser la habilidad de negociar para “refinar el conocimiento mismo del lenguaje” (Breen & Candlin, 1980).

La década de los 80 supuso una búsqueda de nuevas metodologías alternativas y una investigación variada y amplia sobre la viabilidad de un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua (Allen & Howard, 1981; Breen, 1983; Yalden, 1983; Brumfit, 1984; Savignon & Berns, 1984; Mitchell, 1985<sup>3</sup>, en Breen, 1997).

Una nueva concepción mucho más amplia del concepto de competencia comunicativa trae consigo la consideración de otros factores como la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el diseño y desarrollo de la programación en el aula: nos acercamos a los planes procesurales.

#### 1.2.3.2. Los planes procesurales: programación mediante tareas y programas procesurales

El interés por hallar metodologías alternativas ha venido marcado por la investigación en el proceso de aprendizaje de lenguas y, especialmente, en las aportaciones del aprendiente en este proceso. Podemos destacar, siguiendo a Breen, dos propuestas importantes que contribuyeron decisivamente al cambio de paradigma:

- A- Los principales estudios en adquisición de L2 que destacan las capacidades psicológicas inherentes de los aprendientes para adquirir la competencia lingüística, siempre que esta capacidad actúe sobre *input* lingüísticos comprensibles que a su vez amplíen la competencia actual de los alumnos (Krashen, 1985; Ellis, 1995)<sup>4</sup>.
- B- La aportación del alumno, su tendencia a buscar consciente o inconscientemente su propio plan de contenido sobre el programa del profesor, y a imponer sus propias estrategias de aprendizaje y modos preferidos de trabajo en la metodología del aula (Rubin y Wenden, 1987; Breen, 1997).

Este último aspecto es especialmente importante. Parece lógico que, si partimos de la existencia de un plan y de una metodología de aprendizaje propios por parte del aprendiente,

---

<sup>3</sup> Referenciado en el artículo de Breen (1997).

<sup>4</sup> En el capítulo II de este estudio hemos destacado las principales teorías de adquisición L2 que han tenido una repercusión directa en el papel del profesor.



deje de tener sentido la idea tradicional de que el contenido de las lecciones es lo que se aprende. El centro de interés será en consecuencia el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades y roles que estos procesos traen consigo, “cualquier programa no está simplemente subordinado a una metodología sino que es, de hecho, reemplazado por lo que se aprende a partir de la experiencia del trabajo en clase” (Breen, 1997: 4).

El contenido de un programa procesural, por lo tanto, se basa en principios derivados de la investigación del proceso de aprendizaje y del marco general de los objetivos del proceso educativo. Son programas centrados en el proceso, no en los contenidos. Los objetivos educativos se definen, por ende, en conceptos de procesos y procedimientos a través de los cuales “*the individual develops understanding and awareness and creates possibilities for future learning*” (Richards & Renandya, 2002: 73).

Efectivamente, si bien los planes proposicionales, como la programación formal y funcional, representan los objetivos a conseguir a través de la enseñanza-aprendizaje, los planes procesurales representan cómo se hace algo, cómo la corrección, adecuación y significatividad pueden lograrse simultáneamente durante la comunicación. Dentro de los programas procesurales encontramos los programas basados en tareas y los propiamente procesurales. Los presentamos a continuación desde la perspectiva del discurso del profesor.

#### Programas de aprendizaje mediante tareas

La programación de aprendizaje mediante tareas se aproxima al conocimiento comunicativo como un sistema unificado donde cualquier utilización de la nueva lengua exige que el aprendiente establezca, continuamente, correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico –conocimiento textual–, con las necesidades y expectativas sociales que gobiernan la conducta comunicativa –conocimiento interpersonal–, y con los significados e ideas que quiere compartir –conocimiento ideacional–. El conocimiento comunicativo se contempla aquí como el conocimiento de las reglas y convenciones que gobiernan la orquestación del código, la conducta y el significado.

Los programas de aprendizaje mediante tareas parecen cumplir con los siguientes objetivos que se derivan de un plan procesural:

- a. Entienden la competencia comunicativa como la realización y cumplimiento de una serie de tareas.
- b. Parten y dependen de las contribuciones de los aprendientes en lo que se refiere a la activación de su competencia comunicativa previa que éstos aportan.
- c. Enfatizan el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua “cruzando explícitamente la frontera entre contenido y metodología” (Breen, 1997).

Para Kumaravadivelu (1993) la pedagogía basada en tareas se dirige, principalmente, al método, una metodología centrada en el aprendiente:

*“For language –and learner– centered methodologists, L2 development is primarily intentional or direct but for learning-centered methodologists, L2 development is primarily incidental or indirect”* (Kumaravadivelu, 1993: 76).

Dentro de una instrucción basada en tareas la relación entre el profesor y la tarea a desempeñar por los aprendientes es, esencialmente, complementaria: la base de la tarea es crear oportunidades para la negociación de significados y el profesor debe actuar como mediador, guía o apoyo para los aprendientes, *leading from behind* (Samuda, 2001), ‘dirigiendo desde atrás’. En consecuencia, todos aquellos elementos que hacen referencia al diseño de tareas de clase afectan muy de cerca la labor del instructor: el propósito pedagógico general, el manejo de la atención de los aprendientes, la elaboración del *input*, así como la negociación de significados en la interacción con los aprendientes.

La instrucción se centra en el aprendizaje, es decir, en los procesos psicolingüísticos del proceso de instrucción-aprendizaje. El profesor debe ofrecer a los aprendientes oportunidades para participar en interacciones abiertas a través de actividades centradas en el significado, partiendo de que los aprendientes pueden desarrollar la habilidad gramatical a través de esas actividades significativas. El diseño de tareas debe considerar, en consecuencia, y siguiendo a Kumaravadivelu, los siguientes principios psicológicos:

- El aprendizaje de una lengua es un proceso de desarrollo mental.
- El aprendizaje de una lengua es un proceso de toma de decisiones (*decision-making*).
- El aprendizaje de una lengua es un proceso de negociación de significados.
- El aprendizaje de una lengua no es un proceso lineal ni acumulativo: es incidental .
- Es una actividad subconsciente centrada en el significado.

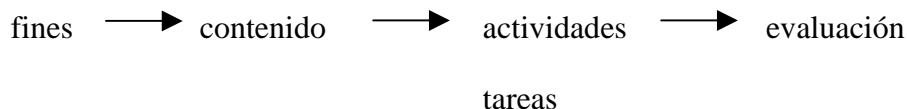
El procedimiento metodológico consiste, por lo tanto, en el diseño de tareas en las que la atención de los aprendientes se centre en la negociación de significados. Los aprendientes realizan las tareas desplegando el repertorio lingüístico que han desarrollado hasta el momento hacia un fin determinado

La esencia de una metodología basada en tareas está en la oportunidad de negociar en la interacción dada a los aprendientes, para que recorran sus propias rutas de aprendizaje utilizando sus propias estrategias y estilos de aprendizaje. El resultado del aprendizaje es, entonces, el resultado de una interacción impredecible entre el aprendiente, la tarea y la situación de la tarea.

Desde una perspectiva vygotskiana<sup>5</sup> o psicolingüística, el aprendizaje basado en tareas es un proceso interno auto-regulado que variará según el individuo y no puede ser controlado específicamente por un diseño del sílabo o por el profesor. No obstante, es la responsabilidad del profesor promover y maximizar las oportunidades de aprendizaje a través de unos procedimientos metodológicos del aula apropiados. La metodología se convierte, en consecuencia, en el centro de la pedagogía basada en tareas.

En este sentido también Nunan (1989a) rompe con la distinción entre metodología y diseño del sílabo. Según Nunan, si el diseño del sílabo es aquello que deben aprender los alumnos y la metodología el cómo aprenderlo, entonces el diseño de tareas de aprendizaje es parte de la metodología. Según Nunan, el sílabo debe tener en cuenta tanto la finalidad como los medios. El currículo debe dirigirse, por lo tanto, al contenido como al proceso.

Al diseñar el currículo se partía, tradicionalmente, de los objetivos de la instrucción. Una vez especificados se decidía el contenido para luego concretar las actividades de aprendizaje y los medios. Finalmente, se cerraba aplicando una evaluación. Nunan expone el siguiente gráfico:

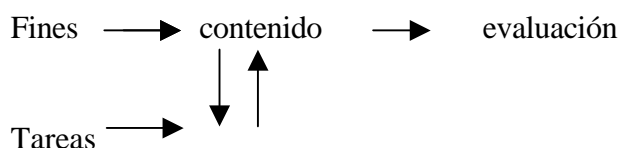


---

<sup>5</sup> Anteriormente (cfr. I.2.2.1.) hemos expuesto las teorías de la psicología cognitiva de Vygotsky y su repercusión en las teorías de aprendizaje.

Se parte y decide de antemano lo que van a aprender los aprendientes cosa que afectará a la relación de *items* gramaticales, funciones, temas, etc. Es un diseño curricular, según Nunan, rígido.

El enfoque por tareas ofrece una perspectiva más flexible, en la cual las tareas se desarrollan en tándem ya que, generalmente, ofrecen resultados más satisfactorios y coherentes. Partiendo de un listado de finalidades curriculares se especifica, simultáneamente, el contenido y se desarrollan las tareas de aprendizaje. “*A more flexible approach, in which content and tasks are developed in tandem, generally leads to a more satisfactory and coherent product*” (Nunan, 1989a: 16).



Al desarrollarse el contenido y las tareas simultáneamente, el contenido puede sugerir las tareas y viceversa. También existe un *feedback* de modo que los resultados de la evaluación pueden alimentar y regresar al proceso de planificación del *curriculum*.

De hecho, una instrucción centrada en el aprendizaje persigue incorporar la visión psicolingüística del desarrollo de la L2 en la pedagogía L2. Por ende, los cambios que acontecerán no sólo se referirán a especificaciones del sílabo sino a todos los aspectos de las operaciones del aprendizaje/instrucción: diseño del sílabo, materiales de producción, metodología del aula, evaluación formativa y la formación del profesorado.

En el diseño de tareas es importante tener en cuenta que se trata de materiales de aprendizaje más que de instrucción. Los materiales de instrucción, como por ejemplo los libros del curso, tienen un valor complementario, de apoyo. El libro aporta sólo el contenido pero no los elementos del lenguaje. El lenguaje necesario para realizar la tarea debe ser negociado por el aprendiente durante la tarea con apoyo del profesor, cuya labor es la de facilitar oportunidades de aprendizaje en el aula eligiendo las tareas que mejor cubran las necesidades de los aprendientes.

*“The teacher’s job as facilitator of learning opportunities through learner interaction and expression is complicated by the fact that tasks most often do not, on the surface, represent any scale of cognitive, communicative or linguistic complexity. It is up to the teacher to choose a set*

*of tasks, adopt or adapt them to suit the specific learner needs, wants and present them in a sequence that makes pedagogic sense” (Kumaravadelivu, 1993: 82).*

Muchos son los autores que presentan listados de tipos de tareas, Breen & Candlin (1980), Candlin & Murphy (1987), Madden & Reinhart (1987), Prahbu (1987), Ur (1988), Nunan (1989a), Estaire & Zanón (1990), Breen (1997), Willis (1995), pero la clasificación de Kumaravadelivu (1993) nos parece especialmente interesante porque resalta el proceso interaccional.

Kumaravadelivu clasifica las tareas en cuatro grupos:

1. Tareas comunicativas: tareas de aprendizaje de la lengua que tratan la actividad del aula como una imitación del comportamiento comunicativo fuera del aula.
2. Tareas pedagógicas: tareas de aprendizaje de la lengua que forman la base de actividades de clase para profesores y aprendientes.
3. Tareas psico-sociales: tareas de aprendizaje de la lengua que tienen en cuenta parámetros cognitivos expresivos y sociales. Son el resultado de la interacción negociada entre los participantes implicados en el aula. El aula es considerada como una mini-sociedad con sus normas, derechos y responsabilidades.
4. Tareas interaccionales: se centra en la intención del profesor y la interpretación que el aprendiente hace de las tareas de aprendizaje. La convergencia o divergencia entre la intención del profesor y la interpretación de los aprendientes es crucial por la importancia que tiene la interacción y la negociación en el aula. La pedagogía basada en tareas minimiza el papel del diseñador del sílabo (éste sólo puede aportar un pre-sílabo) y el del productor de materiales (el libro es un apoyo). Tanto el profesor como el aprendiente tienen un grado marcado de flexibilidad y de responsabilidad al presentárseles sólo una serie de objetivos de aprendizaje generales y tareas de aprendizaje para ser interpretadas, conjuntamente, en el aula a medida que el proceso interaccional les envuelve.

Este último grupo es, especialmente, interesante por su relación directa con el discurso por el que opte el profesor. Cuanto más contingente sea el discurso de éste, irá emergiendo más control por parte del aprendiente sobre su proceso de aprendizaje. Es importante

sensibilizar al profesor de las divergencias potenciales entre su intención y la interpretación de los aprendientes.

En un enfoque predominantemente dirigido al método y una pedagogía basada en tareas, el hecho de secuenciar los contenidos es secundario. Lo importante es la metodología en el aula más que el contenido lingüístico. Consecuentemente *“the right place where decision concerning sequencing should be made is the classroom and the right person to make those decisions is the practicing teacher”* (Kumaravadivelu, 1993: 82).

Un programa de aprendizaje mediante tareas asume que el aprendizaje es necesariamente una empresa tanto metacomunicativa como comunicativa. Se basa en la creencia de que los alumnos pueden proceder analíticamente en su exploración de la comunicación en la lengua que aprenden, y en el conocimiento y uso de capacidades que ello implica. Se apoya en el principio de que la metacomunicación es en sí misma un eficaz trampolín para el aprendizaje de una lengua. De ahí la importancia del discurso del profesor como herramienta para fomentar espacios de reflexión metacomunicativa en los aprendientes.

#### Los programas procesurales

La programación procesural va más allá de las programaciones de aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para que el programa real de un grupo de clase sea más accesible a cada uno de sus miembros.

Se centra en tres procesos:

1. La comunicación.
2. El aprendizaje.
3. La actividad social en el aula.

Es un programa centrado en las decisiones que deben tomarse y en los procedimientos de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua en grupo.

El programa procesural es un plan de trabajo para el aula en el que lo importante es contar con un marco de trabajo que permita, a profesor y aprendientes, crear su propio programa en el aula de modo progresivo y adaptativo. Según Breen “la justificación para este aparente abandono de las responsabilidades del diseñador de programas se encuentra en el fenómeno

diario de la reinterpretación por parte del profesor sobre el plan original a fin de hacer lo propio y obtener, por tanto, un referente útil de orientación y continuidad en el aprendizaje” (Breen, 1997).

Por lo tanto, el profesor, aunque se vea obligado a trabajar a partir de un programa fijo, deberá interpretarlo para que pueda ponerse en práctica en una clase concreta. Los aprendientes por su parte reinterpretarán a su vez la versión del profesor sobre el programa original con la finalidad de hacerlo propio y obtener un referente útil de orientación y continuidad en su aprendizaje. Esta creación y puesta en práctica de un programa constituye el objetivo de la programación procesural.

Resumimos, siguiendo a Breen (1997), las principales características de un plan procesural:

1. Un plan sobre las decisiones que profesor y aprendientes tienen que tomar durante el aprendizaje de lenguas en el aula.
2. Un abanico de actividades o tareas centradas en función de las preguntas que profesor y aprendientes consideren necesarias respecto a tres aspectos fundamentales como son: la participación en el aula, los procedimientos que se utilizarán y los propósitos de las actividades.

El programa procesural ofrece a profesor y aprendientes la tarea de dar prioridad, seleccionar y secuenciar lo que debe alcanzarse de un modo progresivo y negociado.

Al igual que la programación mediante tareas, el diseñador proporciona un plan para la toma de decisiones y un banco de actividades o tareas, pero el programa procesural además incluye un banco de actividades alternativas que pueden ser necesarias para cumplir con la tarea principal y que no obedecen a una secuenciación predeterminada, sino que están categorizadas en función de sus propios objetivos, contenidos y procedimiento recomendado.

Un elemento importante en este tipo de programación es la evaluación. Profesor y aprendientes comparten conjuntamente los resultados del trabajo. Se recurre a las decisiones acordadas a la luz de los logros y dificultades para seguir planificando. El programa procesural implica pues tanto a profesor como a aprendientes en un ciclo en el que sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de contenidos y tareas adecuadas.

El programa procesural, según Breen (1997), no proporciona un plan de lo que debe conseguirse mediante la enseñanza y el aprendizaje. Supone que el profesor y los distintos aprendientes tendrán particularidades y distintas visiones sobre lo que puede constituir el contenido más adecuado para su aprendizaje. Supone que las creencias de los aprendientes cambiarán a medida que el aprendizaje progrese y desvele los aspectos de la nueva lengua y su uso durante el trabajo. Y que los problemas y dificultades específicos que los aprendientes puedan descubrir no pueden planificarse por adelantado. Es una programación, por lo tanto, que se fundamenta sobre la existencia de una relación simétrica entre profesor y aprendientes (van Lier, cfr. III. 1.2.2.), es decir, un relación en la que todas las 'voces' interactantes tienen su importancia y significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El programa procesural ofrece medios para que la selección y la organización de la materia forme parte del proceso de toma de decisiones en el aula. Es también un marco de referencia en el que el profesor y los aprendientes deciden cómo trabajarán mejor dicha materia. La participación en un programa procesural conduce a la creación progresiva de un programa de contenido particular en el grupo de clase. Este tipo de programas puede ser adecuado porque se centra en dos problemas presentes en la puesta en práctica de un programa externo:

- a. Cómo relacionar dicho programa con el programa interno de un grupo de alumnos.
- b. Cómo crear gradualmente el programa de clase que debe ser una síntesis del externo y del de los alumnos.

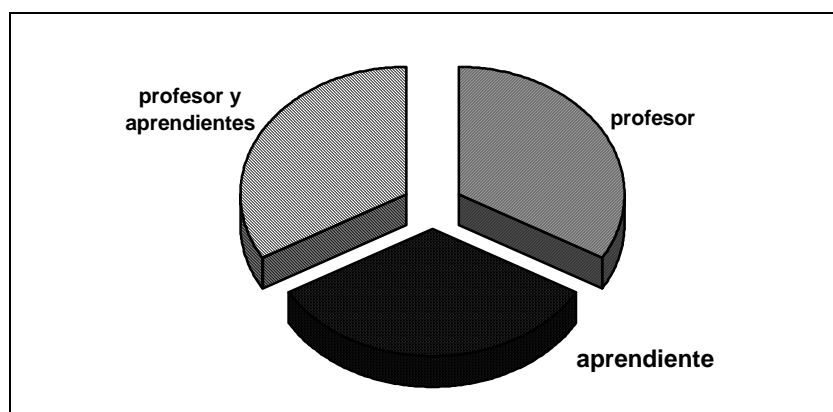
Los programas procesurales se proponen como un medio de negociar los programas externo e interno y, a través de dicha negociación, de crear un programa de clase fruto de esa síntesis.

Un aula que adopte un programa procesural deducirá y llevará a cabo su propio programa de contenidos; un programa convencional basado en contenidos podría diseñarse, ponerse en práctica y evaluarse dentro de un programa procesural. En aquellos casos en que hubiera un programa externo preplanificado que tuviese que ser puesto en práctica por profesor y alumnos, las decisiones de aprendizaje de la lengua deberían relacionarse directamente con dicho programa. Como resultado, el programa externo podría incorporarse al proceso del grupo con o sin modificaciones, según lo decida éste y usado como un punto de referencia continuo o una fuente de criterios útiles durante la toma de decisiones y la evaluación. Es más probable que cualquier programa externo se modifique conforme el grupo trabaja



alumnos. El programa procesural es el reconocimiento con él. En definitiva, el programa procesural es un contexto en el que trabajar cualquier otro programa de contenidos.

El programa procesural es la síntesis de tres tipos de programas que confluyen en cualquier clase. Con el esquema siguiente queremos representar esta confluencia:



El programa del profesor es la reinterpretación normalmente de un programa preplanificado externo que el profesor pone en práctica en su clase. A este plan preplanificado hay que sumarle los diversos y múltiples programas de los aprendientes. El tercer programa es una síntesis de los anteriores ya que es aquel que, diariamente, crean conjuntamente profesor y aprendientes.

“El programa procesural es un plan y un banco de recursos específicamente diseñado para facilitar la síntesis a través del proceso de toma de decisiones llevado a cabo por profesores y alumnos conjuntamente” (Breen, 1997: 15).

El programa procesural reconoce la realidad práctica del aula a la que se enfrenta el profesor y supone para éste un instrumento para llevar a cabo los siguientes aspectos:

- Poner en práctica cualquier programa a lo largo del tiempo con un grupo específico de aprendientes en una situación de enseñanza específica.
- Solucionar los problemas y necesidades que van apareciendo en el grupo.
- Hacer frente a los cambios en el conocimiento y capacidades propios de los aprendientes durante el aprendizaje de la lengua.

Vemos por lo tanto, que el programa procesural es una extensión de la programación mediante tareas ya que también se basa en los principios de ésta. Tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa subyacente en una nueva lengua, por lo que prioriza la comunicación en la lengua meta. A diferencia de las programaciones proposicionales, este tipo de programaciones sostiene que tanto la metacomunicación como la toma de decisiones compartidas entre profesor y aprendientes son condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua en el aula. De ahí la importancia de un discurso simétrico, proléptico y contingente.

#### 1.2.3.3. La importancia del discurso del profesor desde los presupuestos del nuevo pragmatismo didáctico: Finney

Queremos destacar en este punto el llamado *new pragmatism* de Finney (2002) que no es sino una extensión de una programación procesural. Esta autora parte de una crítica al llamado método comunicativo. El concepto comunicativo ha sido utilizado en el diseño de muchos programas sin un acuerdo real de lo que realmente significa 'comunicativo' en este contexto y sin clarificar los principios y procesos del diseño de un programa de este tipo. Para Finney existen tres áreas principales dentro de un currículo comunicativo:

1. La visión del lenguaje desde la perspectiva sociolingüística.
2. Una visión cognitiva del aprendizaje de la lengua.
3. Una perspectiva humanística de la educación.

Finney defiende una interpretación del currículo orientada hacia el producto y el proceso, lo que llama *mixed focus*. Aspectos importantes de este modelo serán: “*needs analysis, an emphasis on process as well as product, a focus on the learner and learning, evaluation at every stage; and most important, the need for interaction between an integration of the different aspects of the design and implementation process*” (Finney, 2002: 74).

Finney hace hincapié en analizar e identificar las necesidades de los aprendientes como punto de partida para el desarrollo del programa. Brindley (1989, en Richards & Renandya, 2002) propone analizar estas necesidades de dos formas:

1. Un análisis orientado al producto que se centra en las necesidades futuras.
2. Un análisis orientado al proceso que incluye conceptos como la motivación y el estilo de aprendizaje del aprendiente así como su comportamiento hacia la lengua meta.

Ambos análisis son necesarios “*one aimed at collecting factual information for the purposes of setting broad goals related to language content, the other aimed at gathering information about learners which can be used to guide the learning process once it is underway*” (Brindley, 1989: 64, en Richards & Renandya, 2002: 75).

Los resultados del análisis de las necesidades revierten en el desarrollo de los objetivos del programa y en la elección de la metodología de instrucción adecuada. Dentro de esta perspectiva integrada, el análisis de las necesidades tiene lugar no solo en la planificación antes de iniciarse el curso, sino también durante éste, contribuyendo al desarrollo de los objetivos negociados entre profesor y aprendientes.

Siguiendo a Finney, la programación o sílabo proporcionaría el marco y el aprendizaje *per se* dependería de la **interacción entre el profesor y los aprendientes en el aula** y de la perspectiva de la instrucción, así como las actividades, materiales y procedimientos empleados por el profesor. Desde una perspectiva comunicativa de la instrucción de una lengua, las necesidades y deseos de los aprendientes informan al proceso de instrucción-aprendizaje y el énfasis residiría en la utilización del lenguaje “*in stimulating communicative activities*” (Finney, 2002: 77).

Uno de los aspectos más importantes que destaca Finney es la necesidad de que el profesor se convierta en investigador del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje:

*“Teachers must be reflective, analytic and creative, open to new methods and ideas; the aim of teacher-training courses must be to develop teachers who are researchers, not just technicians and deliverers of the syllabus. In this way teaching methodology can reflect curriculum goals, and teachers` experiences in turn contribute to the process of curriculum renewal”* (Finney, 2002: 77).

Concluimos este capítulo destacando la importancia que tiene esta perspectiva para el profesor a la hora de adoptar los contenidos del currículo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Nos parece un enfoque muy realista al tener en cuenta todos los aspectos operantes: las expectativas externas, los objetivos del profesor y de los aprendientes, las percepciones y experiencia del profesor, las preferencias de los aprendientes y, también, las variables administrativas del entorno.

A modo de resumen destacaremos, por su importancia para este estudio, los rasgos más importantes de este capítulo:

- Los planes procesurales son programas centrados en el proceso, en la toma de decisiones y en los procedimientos de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua en grupo.
- Como consecuencia del punto anterior, una programación procesural ofrece a profesor y aprendientes la oportunidad de negociar los objetivos de modo progresivo partiendo del presupuesto de que los problemas y las dificultades de los aprendientes no pueden planificarse por adelantado.
- Dentro de los planes procesurales una programación de aprendizaje mediante tareas destaca la competencia comunicativa partiendo de las contribuciones de los aprendientes, enfatizando el proceso durante el aprendizaje y situándose como puente entre este proceso y el contenido.
- Desde los presupuestos del nuevo pragmatismo destacamos la idea de tener en cuenta la identificación de las necesidades de los aprendientes para el desarrollo de la programación.

Para finalizar este capítulo creemos necesario destacar la importancia de que el docente adquiera **conciencia sobre el tipo de discurso** que utiliza en la interacción con sus aprendientes, ya que está estrechamente ligada a su conocimiento del lenguaje y a la habilidad comunicativa que posea. Cualquier comentario en el aula sobre gramática, por ejemplo, apelará a su conocimiento del lenguaje y al modo en que lo transmita. Contenido y medio están estrechamente relacionados de infinitas formas y tienen una repercusión directa en la instrucción.

Mucho más allá de entender esta conciencia discursiva en términos de conocimiento o habilidad del lenguaje, insistimos en la importancia que tiene una concienciación de tipo metacognitivo al implicar 'conocimiento sobre conocimiento', es decir, otra dimensión cognitiva sobre el conocimiento del lenguaje y la habilidad comunicativa que proporciona la base para la planificación y la instrucción; apela a un concepto genérico que engloba todo: capacidad comunicativa y conocimiento pedagógico.

La conciencia lingüística juega un importante papel en la planificación de la clase. El profesor debe analizar el tema gramatical desde la perspectiva del aprendiente y su aprendizaje; identificará aquellos elementos claves y los ´filtrará o mediará` a través de un *input*, concretando los objetivos y determinando los materiales y actividades para alcanzarlos. En este punto tendrá en cuenta factores como la edad de los aprendientes o nivel de aprendizaje, contexto, motivación y el factor afectivo. Este último, la afectividad, implica por parte del docente una predisposición y cierto ´tacto` a la hora de mediar conocimientos y detectar la pertinencia o no de una actitud o procedimiento determinado.



## SEGUNDA PARTE

### IV. LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO Y DE INVESTIGACIÓN

#### **Pregunta general**

El objetivo general de este estudio nace desde un interés personal por mejorar y avanzar en mi labor como docente y desde un afán común en encontrar para profesores de LE una base sólida para fomentar una metodología co-constructiva entre profesor y aprendientes a través del discurso.

La revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo desde las distintas disciplinas: ciencias del lenguaje, teorías de aprendizaje y estudios de adquisición, nos ha permitido concretar la pregunta de investigación en los siguientes términos:

---

**¿Qué tipo de discurso por parte del profesor fomenta en la clase de alemán LE en un nivel de principiantes, una interacción simétrica que propicie la co-construcción de conocimiento explícito entre profesor y aprendiente y, consiguientemente, una participación activa por parte del aprendiente?**

---

Para dar respuesta a esta pregunta planteamos las siguientes hipótesis:

1. A partir de los estudios de adquisición interaccionistas y también desde los estudios de análisis del discurso en el ámbito exolingüe se ha visto la importancia de la negociación de significados, entre iguales y entre nativo y no-nativo, para fomentar procesos co-constructivos de significados. Este tipo de ayuda –*andamiaje*, *scaffolding* o *etayage*– contribuye a maximizar el proceso de aprendizaje del aprendiente al operar también como transmisor de conocimiento estratégico. En una interacción profesor-aprendiente, ¿qué tipo de discurso por parte del profesor genera una participación activa co-constructiva en el aprendiente?

**Hipótesis 1.1:** Un discurso contingente por parte del profesor, que remita a conocimientos ya adquiridos y fomente el interés del aprendiente por adquirir y descubrir nuevos conocimientos, promueve su participación activa.

**Hipótesis 1.2:** Cuanto más contingente es el discurso del profesor más se manifiesta el control del discurso por parte del aprendiente

2. Los programas procesurales basados en tareas ofrecen un marco metodológico dentro del cual profesor y aprendientes reinterpretan y construyen su programación. Los estudios basados en tareas dentro de un método comunicativo destacan aquellas actividades de clase que presentan conflictos lingüísticos y espacios para la reflexión dentro de un contexto social como idóneas al ofrecer oportunidades de aprendizaje reales, que nacen del proceso de aprendizaje de los aprendientes.

**Hipótesis 2.:** El discurso co-constructivo sólo es posible en actividades de aprendizaje que crean conflictos lingüísticos. Las actividades, como construir un texto en colaboración o la corrección conjunta o en grupos de algún texto escrito por los aprendientes, generan conflictos lingüísticos y fomentan una interacción contingente y proléptica de los aprendientes en un ámbito social.

3. Los estudios centrados en la función de la L1 en la clase de LE subrayan la importancia de ésta como referente y recurso importante para llevar a cabo un proceso de *scaffolding* y de co-construcción de significados. ¿Qué papel juega la relación L1/LE en el aula y de qué modo puede el profesor fomentar el uso de la LE a partir de un discurso contingente?

**Hipótesis 3.1:** La utilización de la L1 es necesaria para el aprendiente al ser el vehículo de comunicación y de negociación en el momento de investigar el funcionamiento de la lengua meta. Este proceso supone un ejercicio de reflexión que solamente puede darse en la L1.

**Hipótesis 3.2. :** La utilización por parte del aprendiente de la L1 entra en conflicto con su visión o representación comunicativa del aprendizaje de LE.

4 - Nuestro estudio se basa en una experiencia de investigación-acción, es decir, en la autorreflexión del docente sobre su propia práctica como punto de partida para mejorar



y auto-formarse. ¿Qué consecuencias tiene la investigación-acción para la práctica docente del profesor de idiomas?

**Hipótesis 4.: La investigación-acción ofrece al profesor de LE la posibilidad de mejorar como docente. Al tratarse de un proceso de auto-observación, el docente aprende a distanciarse y valorar críticamente su labor profesional. Extraerá unas conclusiones que repercutirán directamente en su labor profesional y le harán evolucionar hacia un método pedagógico propio.**

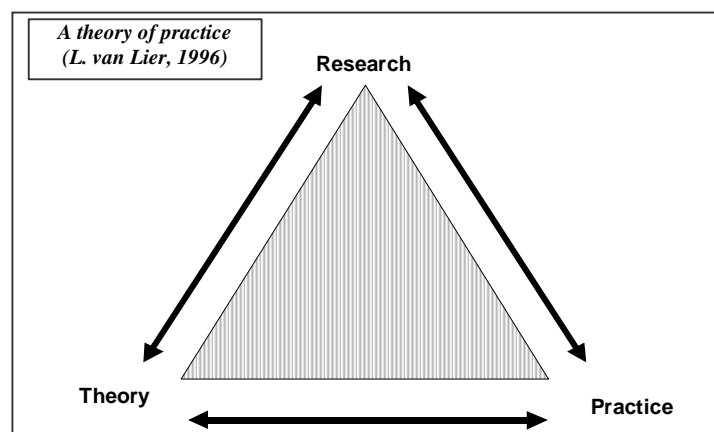


## V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

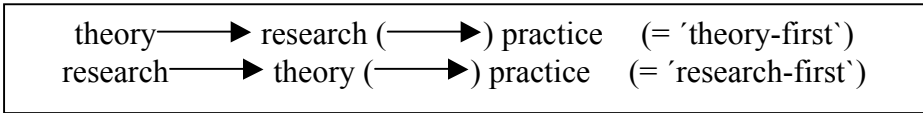
### 1. Objetivos de la investigación

#### 1.1. Objetivo general

El objetivo general de este estudio es, como apuntaba en la introducción de este trabajo, iniciarme en la llamada Investigación-Acción (*action research*) (Esteve, 1999; Nussbaum, 1996; van Lier 1996; Legutke, 1997) al ofrecer para el docente la posibilidad de avanzar profesionalmente. Se trata de una propuesta de formación que engloba tres ámbitos: investigación, teoría y práctica. Es lo que van Lier llama la Teoría de la Práctica y que, tal y como queda representado en el siguiente esquema, supone un compromiso con los participantes de la realidad del aula: profesor y aprendientes.



Los tres conceptos, teoría, investigación y práctica, están, como hemos dicho, estrechamente unidos. Van Lier sostiene, sin embargo, que mayoritariamente la relación que se establece es entre teoría e investigación, quedando la práctica al margen. Los presupuestos teóricos se sirven de la práctica y algunas de sus conclusiones pueden incidir, de modo esporádico, en ella. Otra posibilidad es aquella en la que los teóricos, alimentados por sus investigaciones, dictan aquellos presupuestos que se deben seguir en el ámbito de la práctica. Ambos enfoques parten o bien de la teoría (como el primero expuesto), o de la investigación (el segundo caso). Van Lier ilustra esta idea:



Van Lier (1996: 30)

Van Lier aboga por un equilibrio entre los tres ámbitos, es decir, un trabajo estrecho entre el ámbito académico, el profesorado y todo aquello implicado en el contexto educativo. El profesor como mejor conocedor del contexto en el que trabaja, sólo si es capaz de realizar una reflexión crítica sobre su pedagogía, podrá avanzar y mejorar su labor docente. Este hecho repercutirá en la mejora del proceso de aprendizaje de sus aprendientes y fomentará el progreso en la pedagogía de lenguas:

*“The teacher as researcher therefore works with a model that may look more like a continuing spiral, where practice, research, and theory continually reinforce one another”* (van Lier, 1996: 30).

Entender que el docente es también investigador en su propio terreno, el aula, aporta una nueva visión de su labor profesional. Desde esta nueva perspectiva, la práctica pedagógica sigue siendo el foco de atención para el docente, pero incluyendo un espectro mucho más amplio: el contexto social, las estructuras institucionales, el clima político, etc. Esta ‘apertura a nuevas perspectivas’ implica que el docente, a su vez, debe ampliar sus conocimientos del aula, adoptar una teoría de la práctica, es decir, ser investigador del contexto mismo en el que actúa.

La didáctica de la lengua conforma el espacio de las aulas, el espacio multidisciplinario que incluye los estudios de adquisición y de las ciencias del lenguaje y el espacio de los didactas. El profesor de lengua no puede descartar ninguno de los tres ya que debe basarse en “una construcción razonada que dé respuestas a las expectativas sociales” (Nussbaum, 1996) para mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes y para reflexionar sobre la labor docente.

La investigación en el aula llevada a cabo por el docente, la llamada *action research* (Kemmis & McTaggart, 1988; van Lier, 1996), ofrece al docente la posibilidad de relacionar la teoría con la práctica y llevar a cabo, a partir de una crítica reflexiva fundamentada en gran medida en los presupuestos teóricos, aquellos cambios que crea conveniente para fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, en su

práctica diaria. La teoría, en este sentido, no sólo guía la investigación sino que se utiliza para ayudar a interpretar los datos (Davis, 1995).

Según Esteve (1999) la reflexión del docente, es decir la toma de conciencia de lo que sucede en su entorno, es fundamental para detectar problemas e iniciar acciones para solventarlos. Para poder resolver posibles conflictos es igualmente necesaria, como ya hemos dicho, una base teórica que dé consistencia razonada a la práctica. Entender qué pasa y por qué pasa influye muy directamente en las decisiones que el docente toma al introducir cualquier cambio en su práctica docente. Volveremos a este punto más adelante.

## **1.2. Objetivos concretos**

A partir de la pregunta y de las hipótesis de investigación nos interesa observar:

1. En qué se traduce un discurso contingente por parte del profesor.
2. Cómo se desarrolla la participación activa y constructiva del aprendiente a partir de este discurso contingente.
3. Qué espacios de interacción son los más idóneos, es decir, qué tipo de actividad de clase fomenta mejor la co-construcción de conocimiento en los aprendientes.
- 4.Cuál es la función de la L1 en el proceso de aprendizaje por parte del aprendiente.
5. La repercusión de la investigación-acción en la práctica docente.

## **2. Opción metodológica de la investigación**

Los objetivos que perseguimos y los fundamentos teóricos, revisados y expuestos en el apartado anterior, han determinado la metodología de investigación utilizada. Partimos, en primer lugar, de una visión más global de los principales fundamentos de la investigación cualitativa para centrarnos, a continuación, en la investigación etnográfica, dentro de la cual se enmarca nuestro estudio.

A menudo se presenta la metodología cualitativa en oposición a la cuantitativa. En nuestro estudio adoptamos el concepto de Erickson (1986), 'investigación interpretativa', para no caer en esta dicotomía. Nos hacemos eco de las razones con las que justifica tal denominación:

- a) es un término más inclusivo,

- b) evita nombrar estos métodos como no cuantitativos, lo que significa que también en esos estudios se contempla la cuantificación,
- c) se centra en un aspecto clave que es el interés por el significado humano en la vida social y su percepción y exposición por parte del investigador.

(Erickson, 1986, adaptado de Arumí, 2003)

El paradigma interpretativo es una perspectiva semiótica que se centra en el significado inmediato y local de las acciones desde el punto de vista de los participantes (Erickson, 1991). Frente a la tradición positivista que analiza la conducta humana a partir de variables controlables, predicciones o explicaciones causales, el paradigma interpretativo tiene como principal objetivo comprender cómo participa y se desarrolla el individuo dentro de una cultura determinada. Según Palou (2002) se trata no de un marco específico dentro del cual se lleva a cabo una investigación, sino de una forma e intención de obtener nuevos datos partiendo de la observación-interpretación.

Utilizando una metodología de investigación interpretativa y cualitativa se puede dar respuesta a preguntas como: ¿cómo se sienten los participantes como aprendientes de idiomas? o ¿cómo varía su participación? La etnografía no es, por lo tanto, la investigación en sí misma, sino “*el que aquesta recerca pot significar i aportar a un col·lectiu determinat*” (Esteve, 1999: 164). Nos referimos, por supuesto, al colectivo docente que puede adquirir, con este tipo de investigación, un mejor conocimiento de su labor y una toma de conciencia sobre el significado de sus actuaciones y de las de los aprendientes en el aula.

Taylor y Bogdan (1986) destacan los principios de la metodología cualitativa. Los resumimos brevemente:

- Es una investigación inductiva que no parte de categorías predeterminadas
- El contexto y las personas se consideran, desde una perspectiva holística, como un todo.
- Los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre las personas implicadas en la investigación.
- Un investigador cualitativo aspira a entender a las personas dentro del propio marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador no da nada por sobreentendido.
- Todas las perspectivas son valiosas.

- Los métodos cualitativos se basan en las acciones humanas.
- Los métodos cualitativos están destinados a asegurar una estrecha relación entre los datos y lo que la gente dice y hace realmente.
- Para la investigación cualitativa todos los contextos y personas son dignos de estudio porque son únicos.
- La investigación cualitativa es un arte.

Estos principios dan lugar a toda una serie de formas concretas de investigación en el ámbito de la antropología y las ciencias sociales. Creswell (1998) contempla cinco formas distintas:

1. La biografía: explorar la vida de un individuo a través de la observación mediante entrevistas y documentos estableciendo relaciones.
2. La fenomenología: el individuo es el que da significado a las cosas, por lo que depende de la interpretación de la perspectiva de la persona. Los datos se recogen a través de entrevistas semiestructuradas principalmente clasificando y categorizándolos a posteriori.
3. La *grounded theory*: desarrollar una teoría a partir de los datos recogidos del contexto para poder establecer, analizando las regularidades, una teoría.
4. El estudio de un caso: seguir a través de un caso el desarrollo de un individuo. Los datos recogidos corresponden a una sola perspectiva.
5. La etnografía: describir e interpretar un grupo social y cultural desde dentro, atendiendo a todas las perspectivas inmersas.

Nuestro estudio nace a partir de un paradigma cualitativo ya que su objeto último es la mejora de la práctica docente. La investigación-acción se alimenta de la metodología de la investigación cualitativa al suponer una observación, intensa y minuciosa, de la actuación del docente. Esta observación tiene lugar en un contexto social y de aprendizaje determinado con su propia idiosincrasia y sus múltiples e impredecibles relaciones.

En el momento de investigarse a sí mismo en la investigación-acción, el docente no puede obviar la implicación del contexto en el que está directamente inmerso. Dado que en este estudio, siendo 'fiel' a los principios de la investigación-acción, el profesor incorporó una acción pedagógica concreta en un contexto determinado, es lógico

pensar que éste estudia la cultura de su propio contexto, observándola, utilizando las herramientas de la etnografía.

Nos detenemos en la investigación etnográfica para concretar mejor este último aspecto y para conformar el marco metodológico concreto de nuestro estudio.

### La metodología etnográfica

La etnografía surge como modalidad de investigación de las ciencias sociales. Tiene sus orígenes en la antropología cultural y la sociología cualitativa (Brooks, 1990; Chaudron, 1988; Davis, 1995; McDonough & McDonough, 2002) y ha sido adoptada por investigadores educativos para estudiar los contextos de aprendizaje.

La investigación etnográfica es para Chaudron (1988) una alternativa a los estudios de SLA al considerar la adquisición no sólo cómo un proceso mental individual, sino también como un proceso inmerso en un contexto sociocultural. Así también Davis (1995): “*Linguistic anthropologists, ethnographers of communication, and other qualitative researchers interested in language issues have offered an alternative to mainstream SLA studies in viewing acquisition not only as a mental individualistic process, but one that is also embedded in the sociocultural contexts in which it occurs*” (K.A. Davis, 1995: 432).

La perspectiva etnográfica permite comprender todo aquello que sucede en el aula partiendo de la realidad misma del contexto para construir una teoría del acto didáctico que tiene lugar. Interesa conocer los comportamientos de los participantes en sus interacciones, sus conocimientos, sus representaciones del contexto en el que se mueven, sus actitudes y hábitos dentro de su cultura particular. Partiendo de la naturaleza social del aprendizaje y de la concepción del aula como escenario sociocultural, la perspectiva etnográfica busca una descripción cultural de la clase de LE, observando y analizando todo aquello que hacen los miembros de un grupo, es decir, teniendo en cuenta sus propuestas y vivencias y examinando su comportamiento. Se trata de una ‘mini-cultura’ (Cambra, 2003), entendida dentro de una cultura escolar más amplia y ésta, a su vez, dentro de una sociedad con una idiosincrasia determinada<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Recordemos el esquema del desarrollo ecológico humano adoptado por Bronfenbrenner (1979) adoptado por van Lier (1998, cfr. I. 1.3.2.).



Partimos, por lo tanto, del contexto real del aula, recogemos y analizamos los datos empíricos allí, donde tienen lugar, para interpretarlos teóricamente. Según Cambra (2003), existen tres razones de interés para llevar a cabo una investigación empírica en la clase de LE:

1. Analizar el discurso educativo para comprender los procesos de interacción pedagógica al servicio de la construcción progresiva de significados y conocimientos repartidos.
2. Examinar el discurso producido por la comunicación y construcción social ya que revela aspectos importantes sobre el aprendizaje de la LE para los aprendientes.
3. Descubrir las voluntades subyacentes de los participantes.

La investigación etnográfica ha pasado de una simple descripción de fenómenos sociales a la explicación de éstos. Este punto es especialmente importante por el reconocimiento de dificultades y contradicciones de los participantes. Se describen los acontecimientos que suceden en el aula con detalle y en su ámbito natural desde las distintas perspectivas de sus participantes, incluyendo aspectos cognitivos y sociales. El enfoque etnográfico entiende, por tanto, el aula como un contexto social, en el que tienen lugar determinados procesos interactivos que se caracterizan por su singularidad y complejidad:

*“A study becomes ethnographic when the fieldworker is careful to connect the facts that s(h)e observes with the specific features of the backdrop against which these facts occur; which are linked to historical and cultural contingencies”* (Baszanger & Dodier, 1997, en Silverman, 1997: 10).

La perspectiva etnográfica estudia la interacción en el aula de lenguas con el cometido de ofrecer una descripción detallada y una explicación razonada de los significados y pautas que siguen los participantes.

*“The result of such an investigation is usually a detailed description of the research site, and an account of the principles or rules of interaction that guide the participants to produce their actions and meanings and interpret the actions and utterances of others”* (Chaudron, 1988: 46).

Los procesos mentales son igual de importantes como el contexto sociocultural en el que ocurren. Es por ello que tanto etnógrafos como investigadores cualitativos realizan sus estudios desde una perspectiva *holística*. Siguiendo a Watson-Gegeo (1988) y a

van Lier (1988, 1990), destacamos diversos factores característicos de la investigación etnográfica:

- *El principio émico*: interpreta los procesos sociales siempre a partir de la perspectiva de los participantes. Por lo tanto, es necesario tener un conocimiento profundo del grupo que se va a estudiar: “*rules, concepts, beliefs, and meanings of the people themselves, functioning within their own groups*” (van Lier, 1989: 43, adaptado de McDonough & McDonough, 2002: 51).
- *El principio holístico*: establece una relación entre todos los elementos o factores que confluyen en la realidad del contexto, entre los elementos específicos y la totalidad. Aunque exista un objetivo concreto, es necesario tener en cuenta todos los factores: sociales, institucionales, contextuales, etc. que confluyen en la realidad a investigar: “*ethnographers attempt to understand phenomena in connection with the location and situation of those phenomena and not abstracted from them; the accent on ‘context’, (...) the use of ‘grounded theory’, and the idea that the process of research should be open and explicit about its procedures and design decisions*” (McDonough & McDonough, 2002: 51).

Adoptar un paradigma etnográfico, como acabamos de ver, presupone una concepción holística de la realidad. Se trata de una investigación interpretativa, lo que implica la comprensión teórica de hechos locales y singulares; una descripción de casos individuales, es decir, de ‘universos concretos’ (Cambra, 2003) y no abstractos ni típicos o representativos.

Desde esta perspectiva empírica y naturalista es necesario entender el contexto dentro del cual se suceden los acontecimientos. Las fuentes de datos vienen dadas por las situaciones cotidianas que se viven dentro del contexto natural en el que se desarrollan las acciones. Por ello, el análisis de los datos se fundamenta en el conocimiento detallado del contexto investigado que permite interpretar la interacción y contextualizarla; es, siguiendo a Cambra (2003), la búsqueda de perspectivas lo que permite situar los acontecimientos.

La investigación interpretativa no valora las relaciones siguiendo la secuencia causa-efecto; se centra en el contexto social del aula. Los etnógrafos son, en este sentido, mediadores culturales, que no consideran a los participantes observados meros objetos de análisis, sino que se enriquecen con las informaciones que de ellos obtienen: cómo

aprenden, cómo se comunican, cómo enseñan. El etnógrafo debe aprender a observar, a escuchar, acceder al conocimiento, implicarse en las interacciones y negociaciones entre los participantes. Este tipo de investigación es, por ello, de naturaleza dialógica.

Los métodos de recogida de datos son variados, complementarios y abiertos. El principio holístico, al que aludíamos antes, implica examinar los hechos sociales considerando las relaciones en el contexto de modo global y no de modo aislado. La perspectiva etnográfica es, por ello, participativa: el observador se integra con los demás participantes y compone una perspectiva más del contexto mismo de la observación, analizando los hechos desde el interior de la situación. Se trata de una observación intensa y empática. La recogida de datos es esmerada, minuciosa y reflexiva, con el fin de tener en cuenta los significados locales que los acontecimientos tienen para los individuos que participan. Esta minuciosidad supone, a la hora de recoger los datos, un trabajo elaborado 'de escritura'; suelen ser largas y detalladas descripciones.

Cambra (2003) sintetiza las características principales de la etnografía en diez puntos que, a modo de resumen, retomamos a continuación:

- 1 La etnografía se interesa por la realidad de las situaciones educativas: el aula se analiza desde las actuaciones del profesor y los aprendientes como un contexto real de aprendizaje de LE.
- 2 La finalidad de la etnografía es profundizar en los hechos cotidianos reconstruyendo los significados para entender e interpretar las interacciones de sus participantes.
- 3 El hecho de considerar la clase de LE como un grupo social y una comunidad cultural permite abordar la forma de comunicarse que adoptan los individuos que participan.
- 4 La finalidad de la etnografía es realizar una descripción minuciosa e interpretar las acciones e interacciones de los aprendientes y docentes a partir de los datos empíricos, con el fin, no de reducir la realidad a variables o predicciones de resultados, sino para comprender, de modo *holístico*, los procesos complejos que tienen lugar.
- 5 La importancia de entender el aula como un micro-contexto construido por sus interactantes y que se inserta, a su vez, dentro de un macro-contexto que lo influye.

- 6 El conocimiento del aula debe contribuir a la innovación y mejora pedagógicas. Las conclusiones y experiencias deben repercutir en la organización de las tareas, los grupos de clase, etc.
- 7 La etnografía se centra en los participantes y en sus percepciones y representaciones, así como en la cultura a la que pertenecen, por lo que todos los individuos están implicados.
- 8 La investigación etnográfica se centra muy especialmente en el docente como transmisor del currículo e informador y colaborador en la investigación. Este factor es especialmente importante ya que esta implicación contribuye a su desarrollo y formación profesional.
- 9 La investigación etnográfica acepta la singularidad de cada realidad.
- 10 Aceptar esta singularidad o complejidad de las situaciones educativas implica un análisis metódico, un modelo teórico complejo que tenga en cuenta los acontecimientos significativos; sean esporádicos o recurrentes.

Siguiendo estas ideas, describimos, a continuación, el contexto y todo el marco en el que hemos realizado este estudio. Dentro del contexto investigado definiremos el ámbito institucional, el perfil de los aprendientes y el de la profesora-investigadora. Concretaremos las fases de la investigación, así como las actividades realizadas.

## **2.1. El contexto investigado**

### **A Ámbito institucional**

El estudio se ha llevado a cabo en la Escuela Oficial de Idiomas de Terrassa.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas en Cataluña son centros públicos de enseñanza de idiomas para adultos dentro del ámbito no universitario que dependen del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*. La duración total de estos estudios es de cinco cursos de, al menos, 130 horas cada uno que se estructuran en dos ciclos:

- Ciclo elemental: tres cursos.
- Ciclo superior: dos cursos.

La finalidad de la enseñanza de idiomas es capacitar al alumno en la utilización del idioma como vehículo de comunicación general. Alcanzar este objetivo comporta:

- Adquirir las habilidades básicas receptivas y productivas, tanto de la lengua oral como escrita.

- Desarrollar estrategias comunicativas en diferentes áreas de comunicación.
- Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo y continuo que puedan facilitar el uso de la lengua en el ejercicio de actividades profesionales y en los distintos ámbitos de la cultura o por interés personal.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y el pluralismo cultural del mundo actual.

Dentro del estado español existen numerosas escuelas oficiales de idiomas, sin embargo, no existen unos criterios de unificación comunes para el diseño del currículo. A partir de unas directrices, cada comunidad autónoma se ha centrado en su ámbito de actuación.

En Cataluña existe un diseño curricular desde el año 1995, es decir, se han establecido de modo institucional unos objetivos con unos contenidos muy concretos que el aprendiente deberá alcanzar para poder obtener los dos certificados que ofrece la Generalitat de Cataluña: Certificado Elemental y Certificado de Aptitud.

Las pruebas para adquirir estos certificados tienen como referente principal el currículo de las EEOOII y se elaboran a partir de documentos escritos y orales auténticos.

## **B Los aprendientes**

El alumnado de las EEOOII está compuesto por aprendientes que, de manera general, se caracterizan por:

- a) ser adultos y de procedencia social y nivel cultural diverso
- b) tener objetivos muy distintos a la hora de aprender un idioma extranjero
- c) no tener normalmente casi contacto con la lengua que estudian fuera del aula
- d) ser casi todos bilingües (catalán/castellano) y muchos de ellos con conocimientos de alguna lengua extranjera
- e) con ideas propias de lo que es aprender una lengua derivadas de su pasado como aprendientes
- f) interesarles a muchos de ellos la enseñanza en la EOI por la posibilidad de optar a un diploma oficial

Respecto al alumnado de alemán destacaremos algunas especificaciones:

- coinciden todos en considerar el alemán una lengua difícil por su gramática y vocabulario

- muy a menudo son alumnos que tienen conocimientos de otra lengua, normalmente la inglesa

En cuanto a los grupos investigados destacaremos lo siguiente:

Se trata de dos grupos de 1º de alemán. El grupo 1C cuenta con catorce aprendientes matriculados oficialmente<sup>1</sup> y el grupo 1D con veinticinco. Ambos grupos asisten dos veces por semana a clase<sup>2</sup> en días alternos: el grupo 1C los lunes y miércoles de 16:00 a 18:00 horas, y el grupo 1D los mismos días, pero de 19:00 a 21:00 horas.

Nada más comenzar el curso se repartieron unos cuestionarios (ANEXO 1) para establecer el perfil de estos aprendientes. Esta información la resumiremos a continuación:

**EDAD:** Es parecida en ambos grupos, oscilando entre los quince y cincuenta años en el grupo 1C con una media de veinticinco años, y entre los catorce y cuarenta y ocho años con una media de veinticuatro años en el grupo 1D.

**SEXO:** Ambos grupos varían: el grupo 1C con más mujeres:8 de 14, y el grupo 1D con quince varones frente a nueve mujeres.

**FORMACIÓN ACADÉMICA:** Existe en ambos grupos una gran diversidad, desde estudiantes de FP (Formación Profesional), ESO (Escuela Secundaria Obligatoria) o Bachillerato, hasta diplomados y licenciados en estudios superiores.

En los dos grupos más de la mitad de los aprendientes cursan estudios superiores; en el grupo 1D la mayoría son estudiantes de ingeniería y, aquellos que ya poseen estudios superiores, son en su mayoría ingenieros. Este hecho no debe sorprender ya que Terrassa además de ser una ciudad industrial cuenta con una facultad de ingeniería superior de larga tradición.

**LENGUA MATERNA:** La mayoría de los aprendientes del grupo 1C contempla el castellano y el catalán como sus lenguas maternas, frente a dos personas que señalan sólo el castellano y tres sólo el catalán. Una persona posee el gallego y otra el castellano e inglés como lengua materna. En el grupo 1D más de la mitad de los aprendientes parten del castellano como lengua materna frente a siete que señalan el catalán y dos el castellano y el catalán.

---

<sup>1</sup> En un principio este grupo contaba con 26 aprendientes pero por razones administrativas la inspección del centro decidió dividir el grupo en dos.

<sup>2</sup> Hasta el mes de febrero cada grupo asiste también un viernes cada dos semanas.

MOTIVACIÓN: En cada grupo los motivos que les han llevado a estudiar el idioma son muy diversos y los recogemos por grupos y a modo de resumen:

### 1C

- porque tiene facilidad para los idiomas y le gusta viajar
- por considerarlo un idioma importante
- por curiosidad
- por motivos profesionales (posibilidades de futuro, estudios de turismo, etc.)
- por querer leer escritores alemanes
- por interés en aprender idiomas
- para poder viajar a Alemania
- para ampliar conocimientos
- por los estudios que cursa
- por no haber conseguido plaza en otro idioma

### 1D

- por motivos profesionales
- por considerarlo después del inglés un idioma importante
- por razones profesionales
- por un interés por el idioma y la cultura
- por haberlo estudiado alguna vez y querer retomarlo
- por hobby
- por considerarlo necesario para los estudios (ingeniería)

IMAGEN QUE POSEEN DE LA LENGUA ALEMANA: Prácticamente todos los aprendientes de ambos grupos coinciden en considerar el alemán un idioma muy difícil. Otras valoraciones sobre el alemán las detallamos a continuación:

### 1C

- “es complicado pero divertido”
- le gusta la pronunciación
- “tiene poco que ver con otros idiomas”
- “útil junto al inglés para buscar trabajo”
- “brusco”
- la pronunciación es difícil

- es como el latín (declinaciones)
- es difícil de aprender y de entender
- “dura”

### 1D

- “rígido y lógico”
- “muy estructurado”
- “suena fuerte y seco”
- “difícil y matemático”
- la gramática y la pronunciación son difíciles
- el vocabulario es difícil de memorizar
- es difícil llegar a hablarlo con corrección
- se parece al inglés
- precisa dedicarle mucho tiempo de estudio

Casi todos los aprendientes de ambos grupos han estudiado antes una lengua extranjera. Las lenguas estudiadas son principalmente el inglés y en algunos casos también el francés. En el grupo 1C además del inglés dos alumnos han estudiado el italiano. En el grupo 1D todos los aprendientes menos uno han estudiado el inglés, siete también el francés, uno, junto al inglés y el francés también el ruso y el portugués y, solamente, un aprendiente no ha estudiado lenguas extranjeras con anterioridad.

Respecto al modo en que han estudiado una lengua extranjera, la mayoría destaca haberla estudiado a través de la gramática.

VALORACIÓN COMO APRENDIENTES: Los encuestados destacan, en general una actitud positiva frente al aprendizaje de lenguas extranjeras aunque muchos de ellos expresan su inseguridad. Recogemos sus comentarios:

### 1C

- “privilegiada” y “a gusto con toda la gente que me rodea”
- “me cuesta mucho, en general, aprender idiomas”
- “me encanta y me gusta saber comunicarme o al menos intentarlo”
- “a veces muy torpe porque me cuesta la pronunciación”
- “de ninguna forma especial”
- “con mucha ilusión”
- “muy a gusto aprendiendo una nueva lengua”



## 1D

- “me siento a gusto”
- “cómodo conociendo otra cultura y otra forma de pensar”
- “bastante mal con el vocabulario”
- “bien por las salidas profesionales que puede suponer dominar otro idioma”
- un poco “frustrado”
- “haciendo lo que me gusta”
- “satisfecho y afortunado”
- “un poco raro”
- “como un niño de ocho o nueve años”
- “orgullosa de poderlo hacer”
- “me cuesta bastante”
- “me siento inseguro pero me hace ilusión ver mis pequeños progresos”
- “enriquece culturalmente aunque requiera n esfuerzo al aprenderlo de adulto”

PAPEL QUE DESEMPEÑA EL POFESOR DE IDIOMAS: En ambos grupos se coincide en que el papel del profesor es muy importante a la hora de aprender un idioma. Junto a la idea recurrente de que su principal función es la de motivar, aparecen otros comentarios que exponemos a continuación:

## 1C

- “el papel más importante después de uno mismo”
- debe atraer la atención del alumno y “que la fijación en la mente de lo que se trata en clase se lleve a cabo de una manera simple pero eficaz”
- “indispensable para entender que el idioma en cuestión es un instrumento básico de comunicación y, por lo tanto, que ha de incrementar el bagaje cultural del alumnos para poderse comunicar con los nativos”
- “ha de enseñar y motivar”
- “de su actitud y predisposición en clase dependerá el interés por el idioma”
- “con él aprendo y sigo un procedimiento ayudado de un libro”
- “persona de consulta”
- “dependiendo del profesor puedes ‘enamorarte’ del idioma o puedes llegar a odiarlo”
- “debe indicar cómo se debe estudiar un idioma”

- “es un amigo”

### 1D

- “tiene que motivar a los alumnos y seguir su evolución”
- “ejemplo, modelo, resolver dudas, guía de normas y moderador”
- “un recurso más para consultar dudas y el que evalúa”
- “según cómo dé la clase, tú tendrás más interés o menos”
- “espero que me ayude a comprender la gramática, a resolver las dudas de vocabulario y a aprender la pronunciación correcta”
- “ayuda a aprender un idioma”
- “depende como lo haga puedes ‘amar’ u ‘odiar’ la lengua”
- “tiene que ser una persona instruida en el tema”
- “con buenos conocimientos de comunicación”
- “quien me hace aumentar mi interés y curiosidad por esa cultura y ese país”
- “la persona que te ayuda a evolucionar en la lengua y a resolver dudas”
- “un apoyo cuando una cosa no se entiende”
- “enseñar lo que sabe”
- “comunicador de la cultura y costumbres del país que enseña el idioma”
- “la persona que te enseña, que te guía y que te da las pautas para luego poder tú estudiar y aprender por tu cuenta”

En resumen, podemos decir que los grupos investigados son aprendientes adultos bilingües (castellano/catalán) con conocimientos de otras lenguas extranjeras, sobre todo, del inglés. Mayoritariamente cursan o poseen estudios superiores. Coinciden en considerar la lengua alemana una lengua difícil pero se muestran orgullosos de estudiarla. El papel del profesor es, en general, el de motivar y enseñar la lengua.

### **C La profesora-investigadora**

Como hemos dicho en el apartado anterior, el objetivo de este estudio es iniciarme en la investigación-acción, con la finalidad de mejorar en la práctica docente (Nunan, 1992b; Nussbaum, 1996; van Lier, 1996; Elliott, 1991). En el presente estudio la profesora asume también el papel de investigadora siguiendo los principios de la investigación-acción.

En relación con este tema, Nunan (1993) afirma que el factor determinante en la investigación-acción es precisamente que el proceso de la investigación se inicie y se

lleve a cabo por la misma persona, por el docente. La razón principal está en que una investigación de este tipo se nutre de las contribuciones de los profesores que aspiran a identificar y definir lo que está ocurriendo en el aula. Por otra parte, una investigación llevada a cabo por el propio profesor contribuye al conocimiento de las necesidades que tienen los aprendientes de un modo dinámico, generativo y adecuado: *“as teachers engage within challenge, and act upon their evolving understandings of subject matter, educational practice, and professional values through their daily classroom interactions”* (Nunan: 1992b: 204).

Esta es la esencia de la investigación-acción: ofrecer un espacio de reflexión a un colectivo inmerso en un contexto educativo determinado para que con el tiempo pueda llegar a iniciar su propia investigación. Este trabajo de investigación debe servir como base para acciones pedagógicas posteriores.

*“(…) Si el professor assumeix observar el seu propi comportament, el dels seus alumnes i els efectes d’aquests comportaments, hi ha alguna possibilitat que modifiqui d’alguna manera les seves pràctiques, que sigui sensible al canvi, actitud sense la qual no hi ha formació possible”* (Cabra, 1992: 341, citado en Esteve, 1999).

Una opción metodológica de este tipo cuenta con el riesgo de llegar a conclusiones poco fiables por falta de objetividad. Por este motivo hemos adoptado una metodología proveniente de la investigación educativa que nos permite garantizar la validez de los resultados. Nos referimos a la estrategia de la triangulación (van Lier, 1988). Este tipo de método de investigación consiste en la recogida de información desde las distintas fuentes y aplicando diferentes métodos de análisis. Insistiremos más adelante en este punto.

La profesora-investigadora de este estudio es, como muchos profesores de EEOOII, licenciada en filología anglo-germana y especializada en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Para poder optar a una plaza en esta institución ha llevado a cabo una oposición en la que, aparte de requerir un conocimiento bueno de la lengua extranjera, se exigen conocimientos teóricos sobre ciencias del lenguaje y otras disciplinas afines como la metodología didáctica que se defiende en la parte práctica.

Al igual que muchos docentes de EEOOII no ha contado con una preparación didáctica previa y su inicio como docente ha sido en la práctica misma. Asiste regularmente a

seminarios y cursos monográficos ofrecidos habitualmente por distintas instituciones educativas dirigidos específicamente a la didáctica de LE.

#### **D Fases de la investigación**

La investigación que llevamos a cabo es un estudio longitudinal que se enmarca dentro de un curso escolar (octubre-mayo), de primer nivel de alemán LE de la Escuela Oficial de Idiomas. Se centra concretamente en tres etapas:

1ª etapa –desde principios de noviembre a mediados de diciembre: se han grabado seis días<sup>2</sup> de clase por grupo.

2ª etapa –desde finales de marzo a principios de abril<sup>1</sup>: se han grabado cinco días de clase por grupo.

3ª etapa –desde principios a mediados de mayo: se han grabado cuatro días de clase por grupo.

Aquellas actividades realizadas por grupos (hasta cuatro grupos) suponen por sí mismas un espacio propio, por lo que cada actividad realizada en grupos multiplicaría por tres y, en ocasiones, por cuatro su duración.

Se han escogido tres etapas que marcan inicio, mitad y final de curso, para poder observar la evolución de los aprendientes a la hora de solucionar sus problemas a través de la ayuda del profesor. En este punto es necesario hacer una matización:

El hecho de dividir el curso en tres trimestres obedece también al funcionamiento del curso en la Escuela Oficial de Idiomas de Terrassa, ya que el departamento de alemán de dicho centro acordó la realización de tres exámenes durante el curso al finalizar cada trimestre. Las grabaciones realizadas no interceden en el período de exámenes.

#### **E Las actividades utilizadas**

De las clases grabadas se seleccionaron de cada trimestre aquellas que ofrecían la realización de dos tipos concretos de actividades:

- 1) Tareas en las que los aprendientes construyen conjuntamente un texto a partir de un *input*.
- 2) Tareas en las que se trata de modo explícito algún conflicto lingüístico.

---

<sup>2</sup> Cada clase tiene una duración de 2 horas.

<sup>1</sup> Cabe destacar que durante el curso estudiado las vacaciones de pascua tuvieron lugar durante el mes de abril lo que redujo considerablemente el espacio entre el 2º y el 3er trimestre.

La razón de utilizar estas actividades es la siguiente: Son actividades que están concebidas dentro de los planes procesurales que hemos presentado en el apartado X. Recordemos que una programación procesural permite adecuarse a una situación de aprendizaje con objetivos prefijados, en nuestro caso las directrices y objetivos del currículo de las EEOOI, uniendo, sin planificación previa, el programa externo (EEOOI) con el programa interno de los aprendientes. *“El més important és que en la negociació entre programa extern i l’intern es crea un procés de presa de decisions que és determinant per a l’aprenentatge”* (Esteve, 1999: 178).

**1). Tareas en las que los aprendientes construyen conjuntamente un texto a partir de un *input*:**

Este tipo de tareas contemplan los siguientes presupuestos:

1. Se trata de tareas con una finalidad comunicativa en las que se prioriza el proceso más que el contexto (Breen, 1997). Son tareas que se centran, sobre todo, en las necesidades de los aprendientes ofreciéndoles oportunidades para poner en práctica nociones y funciones, preseleccionadas a través de actividades en la comunicación, partiendo de que los aprendientes puedan cubrir sus necesidades comunicativas fuera del aula utilizando la LE en la interacción social (Kumaravadivelu, 1993).

La atención de los aprendientes se focaliza explícitamente en propiedades formales así como funcionales de la lengua: *“el treball explícit sobre el sistema formal de la llengua només té sentit si existeix un objectiu global dirigit a la consecució d’un acte comunicatiu”* (Esteve, 1999: 183). Los aprendientes deben implicarse utilizando los recursos formales, funcionales y nocionales que les son introducidos a través de la preselección y presecuenciación con la finalidad de alcanzar un objetivo comunicativo determinado. En este sentido se pueden distinguir al realizar este tipo de tareas dos objetivos:

- el objetivo comunicativo o tarea comunicativa: el aprendiente se centra en la comunicación real del significado a través de la lengua meta (Breen, 1997).
- objetivos de aprendizaje o tareas de aprendizaje: Según Breen (1997) las tareas de aprendizaje deben seleccionarse basándose en criterios metacomunicativos. El hecho de hablar sobre la lengua es un trabajo sociocognitivo que fomenta la toma de conciencia del proceso de aprendizaje de la lengua.

*“Active experimental exploration of L2 structures (morphological and syntactic) by the learners in the classroom on the basis of authentic materials and research in the communicative functions and processes and strategies of language use are activities which lead to language awareness and thus develop his L2 competence”* (Wolff & Legenhausen, 1992: 11).

Sirven para proporcionar el fundamento para la intervención de los aprendientes en tareas de comunicación y para tratar las dificultades que puedan surgir. Las tareas metacomunicativas analizan la comunicación y el aprendizaje mientras que las tareas comunicativas exigen una participación auténtica en el uso de la lengua meta.

La función esencial de una tarea es fomentar la actividad de los aprendientes de modo que se impliquen en el material que deben practicar. Este hecho no sólo significa producir unas estructuras determinadas por parte de los aprendientes, en muchos casos significa percibir, discriminar, entender o interpretar procesos que también implican un alto grado de ‘actividad mental’ (Pica *et al.*, 1993).

Siguiendo a Murray (1992) Esteve afirma que *“perquè una tasca de producció escrita en col.laboració sigui veritablement comunicativa, s’ha de donar un buit d’informació entre els participants en l’acte comunicatiu”* (Esteve, 1999: 185). Este vacío de información se crea a partir de las diferencias entre los participantes que interactúan con la finalidad de alcanzar el objetivo comunicativo común. De este modo y, como consecuencia de este vacío de información, se fomenta tanto la dimensión social (comunicativa) como la dimensión cognitiva de la escritura.

2. La secuenciación de los programas mediante tareas está relacionada con la naturaleza de la tarea y la aparición de problemas de aprendizaje de los aprendientes al participar en una tarea comunicativa. Es una secuenciación, por lo tanto, cíclica: desde las tareas más familiares en función de la competencia de los aprendientes en ese momento y obedeciendo a la relativa complejidad inherente, a la tarea en función de las demandas de los aprendientes.

Breen coincide con Kumaravadivelu (1993) al afirmar que la secuenciación de tareas en relación con la aparición de problemas no puede preverse de antemano puesto que depende de:

- la identificación de los problemas de aprendizaje según se manifiesten
- la priorización de problemas particulares y el orden en el que se pueden tratar

- la identificación de tareas de aprendizaje apropiadas que se ocupen de las áreas problemáticas.

El aprendiente podrá realizar las tareas de aprendizaje como una carretera secundaria que se dirige a la ruta principal hasta que el problema sea resuelto. Dado que los problemas variarán de un aprendiente a otro serán impredecibles en relación con cualquier tarea principal.

3. El lenguaje necesario para realizar la tarea debe ser negociado por el aprendiente durante la tarea con apoyo del profesor, cuya labor es, como ya hemos dicho, la de facilitar oportunidades de aprendizaje en el aula eligiendo las tareas que mejor cubran las necesidades de los aprendientes (Crookes & Gass, 1993; Kumaravadivelu, 1993).

Las teorías del *input* e interaccionistas de la adquisición de segundas lenguas (Hatch, 1978; Krashen, 1980 y Long 1980, en Crookes & Gass, 1993) sostienen que el aprendizaje de la lengua se apoya en la interacción de los aprendientes y sus interlocutores, particularmente, cuando negocian hacia una comprensión mutua del significado del mensaje de cada uno. En este sentido, el trabajo escrito en colaboración genera una reflexión metalingüística que favorece la co-construcción de conocimiento (*scaffolding*) entre iguales (Esteve, 1999). En este punto es especialmente importante la relación que durante estas actividades puede crearse entre aprendientes y profesor. Recordemos que desde la psicología cognitiva (cfr. I.2.2.) y desde la investigación educativa (cfr. I.2.) se ha visto la necesidad de fomentar este tipo de relación. Una relación también co-constructiva que puede fomentar la transmisión de estrategias de aprendizaje.

Una tarea debe ofrecer espacio suficiente para que los aprendientes puedan comprender los significados y reciban *feedback* en la producción y modificación de su interlengua. Son actividades, por los tanto, que deben cumplir las siguientes condiciones:

- Cada interactante posee una parte de la información que debe ser intercambiada y manipulada para alcanzar el objetivo final.
- Los interactantes actúan como demandantes y a la vez suministradores de la información.
- Los interactantes tienen fines iguales o convergentes.
- Sólo un resultado es posible para cumplir el objetivo final.

4. Los aprendientes deben verse inmersos en experiencias que no sólo estén orientadas a un fin o a generar actividad, sino que deben promover objetivos al profesor para el aprendizaje eficaz de sus alumnos y ofrecer a la investigación una visión dentro del proceso de aprendizaje (Crookes & Gass, 1993; Pica *et al.*, 1993).

## **2). Tareas en las que se trata de modo explícito algún conflicto lingüístico:**

Desde la perspectiva sociocultural (Donato & Adair-Hauck, 1992; Adair-Hauck & Donato, 1994), la unidad didáctica debe pasar de actividades globalizadoras, es decir, de la comprensión global, a actividades centradas en la forma. La idea que defienden estos autores es que el aprendiente debe entender el aspecto funcional del fenómeno gramatical: las estructuras gramaticales expresan significados. La secuenciación iría del significado del texto global a la forma para tomar conciencia de los elementos gramaticales. Los aprendientes revisan el *input* para identificar elementos formales familiares; es un procesamiento *bottom-up* (Nunan, 1989a).

Como se desprende de los estudios de adquisición (recogidos por Esteve, 1999), son necesarias actividades extensivas para centrar la atención de los aprendientes en el significado.

Frente al procesamiento *bottom-up*, el procesamiento *top-down* utiliza el conocimiento de fondo para comprender el mensaje. En las actividades que proponemos los aprendientes utilizarán estas estrategias *top-down* (entender e interpretar los aspectos funcionales) para luego llevar a cabo un análisis *bottom-up*. Tal y como veremos más adelante, las actividades que presentamos en este punto, como por ejemplo la corrección conjunta de frases extraídas de textos, exigen que los aprendientes contextualicen su significado, es decir, precisar o interpretar el o los significados que puede tener la forma lingüística en cuestión. Este hecho les obliga a negociar las formas lingüísticas en función de su significado: “*S’ha d’induir l’aprenent a estar atent als aspectes de la forma. Aquesta atenció és bàsica per entendre el funcionament del nou sistema lingüístic*” (Esteve, 1999: 94). No son suficientes las explicaciones del profesor para que el aprendiente llegue a entender el nuevo sistema lingüístico. Se trata, siguiendo a Esteve (1999), de una explicación lingüística o gramatical conjunta y compartida entre profesor y aprendientes. Es necesario, por lo tanto, que el aprendiente se vea obligado a producir hipótesis, a deducir y descubrir los significados de la lengua.



Este tipo de actividad llevada a cabo de manera conjunta, parte de la fase de explicitación gramatical en la que el aprendiente puede desarrollar una conciencia lingüística. Hablamos de actividades en las que, en una fase previa, el significado ha dado lugar a determinadas formas lingüísticas que son revisadas y negociadas en colaboración. Por lo que seguimos el ciclo propuesto por Adair-Hauck & Donato (1994) y aplicamos las estrategias *top-down* y *bottom-up* de Nunan (1989a). En este sentido el profesor se convierte en un mediador de la solución de problemas ayudando al aprendiente a través de un discurso co-constructivo (cfr. III.) porque “*professor i aprenent han de construir l’explicació gramatical conjuntament*” (Esteve, 1999: 94).

### **Los días seleccionados y las actividades realizadas**

Como hemos dicho más arriba, en el estudio hemos aplicado dos tipos de tareas: Tareas en las que los aprendientes construyen conjuntamente un texto a partir de un *input* y tareas en las que se trata, de modo explícito algún conflicto lingüístico.

### **Secuencia didáctica de las tareas**

Tareas en las que los aprendientes construyen conjuntamente un texto a partir de un *input*.

#### Primer Trimestre:

Grupo 1D–Trabajo grupo-clase
➤ Corrección de frases extraídas de diálogos hechos por los aprendientes en grupos (cuatro episodios).
<b>Fase previa:</b> Durante la clase del día anterior los aprendientes eligieron entre cuatro posibles títulos (Tangram 1A) para escribir de forma conjunta un diálogo. Los diálogos fueron corregidos por la profesora en casa, quien seleccionó varias frases con diferentes errores de todo tipo.
<b>Fase 1:</b> Antes de repartir los diálogos corregidos la profesora proyecta en una transparencia las frases seleccionadas.
<b>Fase 2:</b> Los aprendientes en pequeños grupos se disponen a corregirlas.
<b>Fase 3:</b> Finalmente, se comentan los errores encontrados por los grupos en el grupo-clase.
Subgrupos
➤ Narración de hábitos alimenticios de un personaje del libro siguiendo un ejemplo parecido
Subgrupo A – 2 episodios
Subgrupo B – 2 episodios

**Fase previa:** Los aprendientes revisan, a partir de un ejemplo del libro, los hábitos alimenticios de un personaje y deducen en pequeños grupos la función que cumple un caso nuevo que aparece para ellos: el acusativo.

**Fase 1:** Los aprendientes construyen un pequeño informe sobre los hábitos alimenticios de otro personaje, a partir de unas viñetas y utilizando, por primera vez, el acusativo.

**Fase 2:** Los aprendientes presentan en el grupo-clase el informe que han redactado.

#### Grupo 1C–Trabajo grupo-clase

- Corrección de frases extraídas de diálogos hechos por los aprendientes en grupos (cuatro episodios)

**Fase previa:** Durante la clase del día anterior los aprendientes eligieron entre cuatro posibles títulos (Tangram 1A) para escribir de forma conjunta un diálogo.

Los diálogos fueron corregidos por la profesora en casa, quien seleccionó varias frases con diferentes errores de todo tipo.

**Fase 1:** Antes de repartir los diálogos corregidos a profesora proyecta en una transparencia las frases seleccionadas.

**Fase 2:** Los aprendientes en pequeños grupos se disponen a corregirlas.

**Fase 3:** Finalmente, se comentan los errores encontrados por los grupos en el grupo-clase.

#### Subgrupos

- Narración en colaboración de hábitos alimenticios de un personaje del libro siguiendo un ejemplo parecido.

**Fase previa:** Los aprendientes revisan, a partir de un ejemplo del libro, los hábitos alimenticios de un personaje y deducen en pequeños grupos la función que cumple un caso nuevo que aparece para ellos: el acusativo.

**Fase 1:** Los aprendientes construyen un pequeño informe sobre los hábitos alimenticios de otro personaje, a partir de unas viñetas y utilizando, por primera vez, el acusativo.

**Fase 2:** Los aprendientes presentan en el grupo-clase el informe que han redactado.

Subgrupo A – 1 episodio

Subgrupo B – 3 episodios

#### – Segundo Trimestre:

#### Grupo 1C–Trabajo grupo-clase

- Repaso *Wechselpräpositionen* a partir de unas viñetas (OHP) (dos episodios)

Los primeros minutos de la clase la profesora utiliza, a modo de repaso, un ejercicio

explícito de gramática en el que los aprendientes, a partir de unas viñetas, deben construir frases para describir el recorrido que hace un pájaro que se ha escapado de la jaula. El tema gramatical en cuestión son las preposiciones locales en acusativo.

Subgrupos

- Redactar una *Bildgeschichte*, con una pequeña ayuda de vocabulario, debajo de cada viñeta.

Los aprendientes en grupos reciben unas viñetas que narran una historia. Debajo de cada viñeta, la profesora ha dispuesto una ayuda de vocabulario utilizando algunos verbos especialmente complicados.

Subgrupo A – 2 episodios

Subgrupo B – 3 episodios

Subgrupo C – 3 episodios

Grupo 1D–Trabajo grupo-clase

- No se realizó la actividad.

Subgrupos

- Redactar una *Bildgeschichte* con una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada viñeta

Los aprendientes en grupos reciben unas viñetas que narran una historia. Debajo de cada viñeta, la profesora ha dispuesto una ayuda de vocabulario utilizando algunos verbos especialmente complicados.

Subgrupo A – 3 episodios

Subgrupo B – 3 episodios

– Tercer Trimestre:

Grupo 1C–Trabajo grupo-clase

- **Corrección de frases extraídas de textos suyos**

**Fase previa:** Durante la clase del día anterior los aprendientes habían deducido de un texto aquellas partículas que expresan causalidad y su funcionamiento sintáctico.

**Fase 1:** La profesora aprovecha los primeros minutos de la clase para repasar el tema y escribe en la pizarra unas frases relacionadas con el tema del texto del día anterior para que los aprendientes en grupos las reformulen en frases que expresen una causalidad.

**Fase 2:** Todas las posibilidades que surgen del trabajo en grupo son comentadas en el grupo-clase.

(cuatro episodios)

Grupos

- **Informationswechsel: Bist du zufrieden: Redactar un informe en grupos sobre la satisfacción o insatisfacción frente a temas como familia, trabajo estudios y amor.**

**Fase previa:** Durante la clase anterior los aprendientes habían leído un texto en el que un personaje narraba su satisfacción e insatisfacción frente a distintos aspectos de la vida como trabajo, familia, etc.

**Fase 1:** Los aprendientes han comenzado la clase con el ejercicio que hemos expuesto antes y deben ahora, a partir de una tabla y de modo individual, escribir brevemente (simplemente haciendo un apunte) si están satisfechos en los aspectos que refleja el cuadro (familia, trabajo/estudios, salud y amor) y razonarlo.

**Fase 2:** En parejas intercambian la información oralmente mientras que cada aprendiente toma nota, también a modo de un apunte, de la información del otro.

**Fase 3:** En grupos de cuatro cada aprendiente informa oralmente al resto del grupo sobre su compañero.

**Fase 4:** Finalmente el grupo de cuatro hace un informa destacando la información más importante de los aprendientes.

Subgrupo A – 4 episodios

Subgrupo B – 1 episodio

Subgrupo C – 2 episodios

#### Grupo 1D–Trabajo grupo-clase

- Corrección de frases extraídas de textos suyos

**Fase previa:** Durante la clase del día anterior los aprendientes habían deducido de un texto aquellas partículas que expresan casualidad y su funcionamiento sintáctico.

**Fase 1:** La profesora aprovecha los primeros minutos de la clase para repasar el tema y escribe en la pizarra unas frases relacionadas con el tema del texto del día anterior para que los aprendientes en grupos las reformulen en frases que expresen una causalidad.

**Fase 2:** Todas las posibilidades que surgen del trabajo en grupo son comentadas en el grupo-clase.

(tres episodios)

#### Grupos

- **Informationswechsel: Bist du zufrieden:** Redactar un informe en grupos sobre la satisfacción o insatisfacción frente a temas como familia, trabajo estudios y amor

**Fase previa:** Durante la clase anterior los aprendientes habían leído un texto en el que un personaje narraba su satisfacción e insatisfacción frente a distintos aspectos de la vida como trabajo, familia, etc.

**Fase 1:** Los aprendientes han comenzado la clase con el ejercicio que hemos expuesto antes y deben ahora, a partir de una tabla y de modo individual escribir brevemente

(simplemente haciendo un apunte) si están satisfechos en los aspectos que refleja el cuadro (familia, trabajo/estudios, salud y amor) y razonarlo.

**Fase 2:** En parejas intercambian la información oralmente mientras que cada aprendiz toma nota, también a modo de un apunte, de la información del otro.

**Fase 3:** En grupos de cuatro cada aprendiz informa oralmente al resto del grupo sobre su compañero.

**Fase 4:** Finalmente el grupo de cuatro hace un informe destacando la información más importante de los aprendices.

Subgrupo A – 3 episodios

Subgrupo B – 1 episodio

### **3. El corpus**

#### **3.1. Método de recogida de datos**

La investigación se ha llevado a término focalizando en el discurso del profesor en los episodios de negociación con los aprendices, a través de las tareas antes expuestas. Recordemos que los dos grupos investigados, de catorce y veinticinco aprendices cada uno, pertenecen al nivel de principiantes.

A partir de un paradigma interpretativo y desde una perspectiva 'émica' (Davis, 1995, cfr. X.) es decir, utilizando diferentes formas de datos dentro de un tiempo prolongado para entender los significados de los participantes en sus acciones sociales, describimos, de forma densa y minuciosa, las interpretaciones de los protagonistas y del contexto social y cultural desde una perspectiva 'holística' (cfr. V.1.2.).

Aplicamos, como ya dijimos en el apartado V (cfr. V.1.2.), un enfoque etnográfico (Brooks, 1990) congelando, a través de las grabaciones, los eventos en su transcurso natural. Este enfoque permite, según Brooks, explicar, investigar e identificar las pautas de comportamiento mientras se desarrollan en el tiempo. Es durante el discurso instruccional entre profesor y aprendiz cuando los fines de la instrucción misma, así como las normas para el comportamiento social en el aula, son transmitidos. Entendemos que nuestro estudio no puede seguir una progresión lineal en la recogida, análisis y exposición de los datos. El enfoque tiene una naturaleza cíclica ya que envuelve la recogida de datos a partir de la cual se crean hipótesis, se verifican de nuevo recogiendo datos nuevos hasta alcanzar la redundancia (Davis, 1995).

Utilizamos la estrategia de la triangulación (cfr. V.1.3.1.) para la recogida y análisis de datos: la necesidad de recoger datos de fuentes diferentes (aprendientes, profesor-investigador) para examinar datos introspectivos y retrospectivos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE (Königs, 1998).

La estrategia de la triangulación permite recoger las distintas perspectivas del contexto investigado: *“Triangulation assumes that looking at an object from more than one standpoint provides researchers and theorists with more comprehensive knowledge about the object”* (Miller, 1997: 25, en Silverman, 1997).

Este método permite además asegurar la credibilidad del estudio al utilizar distintas fuentes de datos: *“at least two perspectives are necessary if an accurate picture of a particular phenomenon is to be obtained”* (Allwright & Bailey, 1991: 73).

La estrategia de la triangulación tiene precisamente esta ventaja: permite corroborar, elaborar e iluminar el objeto de estudio en cuestión. En la investigación educativa es particularmente importante a la hora de medir por el riesgo de formular afirmaciones basándose en un solo criterio (McGroarty & Wei Zhu, 1997).

Según Erickson (1991), la investigación interpretativa óptima sería aquella que:

1. recoge evidencias de fuentes distintas de una sola realidad (entrevistas, grabaciones en video, diarios...)
2. presenta una descripción específica y general de la realidad
3. busca deliberadamente casos discrepantes dentro del proceso analítico para alcanzar las conclusiones.

*“Diversity of evidence enables the researcher to demonstrate what is technically called convergent validity”* (Erickson, 1991).

McGroaby (1989) recoge varios estudios como el de Freedman (1992, en McGroaby & Wei Zhu, 1997) o el de Nelson & Murphy (1992, en McGroaby & Wei Zhu, 1997) en los que se utilizó la triangulación de datos basándose en una metodología cualitativa, utilizando los datos de una serie de fuentes incluyendo: grabaciones en video de las discusiones de los aprendientes, diarios de los aprendientes, etc... Esta triangulación de datos permitió la integración de diferentes perspectivas: la de los participantes y el investigador. También, Allwright y Bailey destacan la necesidad de incorporar varias perspectivas:

*“(...) we have come to recognise the value of multiple perspectives in data collection and analysis. Learner collaboration is one way of ensuring a variety of perspectives on the situation being investigated” (Allwright & Bailey, 1990).*

Partiendo de lo expuesto, hemos aplicado la estrategia de la triangulación recogiendo los datos desde las diferentes perspectivas de este estudio: aprendientes y profesor-investigador.

A continuación expondremos con detalle cada una de estas fuentes.

### 3.1.1. Datos directamente observables *on-line*

#### **A. Las grabaciones**

La investigación se ha llevado a cabo a partir de grabaciones en video y en audio durante las etapas arriba mencionadas. Cada clase grabada comprende dos horas de duración<sup>2</sup>.

Las grabaciones se realizaron a dos niveles:

1. la cámara graba la clase en su totalidad, captando movimientos gestos y discursos en el grupo-clase.
2. tres o cuatro radiocasete (según el número de subgrupos) se reparten entre los grupos de clase para grabar las negociaciones que surgen en los grupos de trabajo.

La ventaja de este procedimiento de recogida de datos es que ofrece un campo de análisis contextualizado cerrado y completo, siempre listo para ser examinado (Henrici, 1995). En este sentido es un recurso bastante objetivo que reduce la subjetividad del observador.

*“Tape recordings and transcripts based on them can provide for highly detailed and publicly accessible representations of social interaction” (Peräkylä, 1997, en Silverman, 1997: 203).*

El gran número de grabaciones realizado hizo necesario seleccionar en cada grupo y para cada trimestre una serie de sesiones en las que los aprendientes negociaran significados con ayuda o asistidos por el profesor. Para llevar a cabo esta selección se siguieron los siguientes criterios:

- a) sesión más inteligible acústicamente

---

<sup>2</sup> Normalmente se realiza una pausa de unos diez minutos entre clase y clase.

- b) para cada grupo se seleccionaron sesiones de negociación durante la realización de actividades en grupos y en el grupo-clase.
- c) Las negociaciones transcritas corresponden a la realización de los dos tipos de tareas expuestas en el apartado anterior:
- Tareas en las que los aprendientes construyen conjuntamente un texto a partir de un *input*.
  - Tareas en las que se trata de modo explícito algún conflicto lingüístico.

<p>Primer Trimestre</p> <p>Grupo 1C – Trabajo grupo-clase (4 episodios)</p> <p>Subgrupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subgrupo A – 1 episodio</li> <li>Subgrupo B – 3 episodios</li> </ul> <p>Grupo 1D – Trabajo grupo-clase (4 episodios).</p> <p>Subgrupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subgrupo A – 2 episodios</li> <li>Subgrupo B – 2 episodios</li> </ul>
--

<p>Segundo Trimestre</p> <p>Grupo 1C – Trabajo grupo-clase (2 episodios)</p> <p>Subgrupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subgrupo A – 2 episodios</li> <li>Subgrupo B – 3 episodios</li> <li>Subgrupo C – 3 episodios</li> </ul> <p>Grupo 1D – Trabajo grupo-clase</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No se realizó la actividad.</li> </ul> <p>Subgrupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subgrupo A – 3 episodios</li> <li>Subgrupo B – 3 episodios</li> </ul>
---

Las sesiones seleccionadas fueron transcritas; para la selección del código de transcripción de las secuencias de negociación nos hemos basado en la propuesta de Esteve (1999). Según Esteve y, siguiendo los criterios de Allwright & Bailey (1991), “*només s’han d’usar aquelles convencions de transcripció que siguin estrictament necessàries i útils per als objectius de la recerca*” (Esteve, 1999: 197). El material no



transcrito puede servir de apoyo a la hora de verificar los resultados. Recogemos, por lo tanto, todo aquello que queremos observar y analizar sin olvidar que se trata de una investigación interpretativa, en la cual el discurso que se genera en la interacción profesor-aprendiente tiene una importancia fundamental y debe ser respetado fielmente.

El código de transcripción lo adoptamos de Esteve (1999):

<p><u>Código de transcripción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ 1,2,3, ...: numeración correlativa de líneas</li><li>➤ A1, A2, A3, ...: participantes</li><li>➤ AA: varios aprendientes hablan a la vez</li><li>➤ A: aprendiente no identificado</li><li>➤ : Turno de palabra</li><li>➤ P: profesor de clase</li><li>➤ //: pausa corta hasta 10 segundos</li><li>➤ ///: pausa más larga</li><li>➤ (( )): fragmento ininteligible</li><li>➤ ( ): comentario lateral, off task</li><li>➤ cursiva: palabras y enunciados producidos en LE.</li></ul>
--

### 3.1.2. Datos secundarios

#### **A. Los aprendientes**

Los métodos de recogida de datos desde la perspectiva de los aprendientes son los siguientes:

##### 1. Diarios individuales:

A lo largo de todo el curso hemos recogido unos diarios repartidos a los aprendientes. Los diarios no están sujetos a ningún tipo de normas: recogemos datos esencialmente afectivos e introspectivos (Wallace, 1998). Son diarios semiestructurados, con preguntas abiertas que sirven al aprendiente de guía para reflexionar sobre determinados aspectos. Nos interesa recoger sus percepciones sobre los acontecimientos pero, a la vez, implicarlos como participantes.

Los diarios eran suministrados siempre al finalizar la clase “*in order to add appropriate interpretations before they are forgotten*” (Chaudron, 1988: 46).

El objetivo primordial de estos diarios es recoger las reflexiones sobre procesos de aprendizaje propios de los aprendientes, ya que sus reflexiones pueden revelar percepciones y experiencias distintas (Allwright & Bailey, 1991).

*“The diary study is one of a number of methods designed to encourage self-reflection”* (Wallace, 1998: 68).

A lo largo de la investigación las preguntas abiertas van variando con el fin, no sólo de mantener el interés y la cooperación de los aprendientes, sino también para focalizar en diferentes aspectos siguiendo los objetivos de la investigación. Siguiendo a Esteve (1999) los criterios para la selección de las preguntas fueron los siguientes:

- a) Preguntas sobre valoraciones: grado de satisfacción y participación personal, grado de dificultad de las actividades, valoración del trabajo en colaboración y con el profesor, valoración del uso de la L1 y LE.
- b) Preguntas sobre hechos: precisar las estrategias y el uso de fuentes de recursos a la hora de solucionar problemas; expresar la aportación personal y, sobre todo, la del profesor.

Cabe matizar que el número de diarios recogidos varía de un día a otro respondiendo al hecho de que la asistencia a clase puede también variar.

## 2. Entrevistas colectivas

Al acabar el curso la profesora-investigadora llevó a cabo una entrevista semiestructurada en grupos, de tres a seis aprendientes, en lengua materna. El hecho de llevar a cabo la entrevista en la L1 es obvio al tratarse de recoger las percepciones, impresiones y experiencias de los aprendientes que, al ser principiantes, no podrán expresarse del mismo modo en la LE.

Unos días antes de realizar las entrevistas la profesora-investigadora repartió a los aprendientes un diario o cuestionario final (ANEXO 5) a partir del cual tendría lugar la entrevista final. La decisión de suministrar antes un diario para ser respondido por escrito radica en la ventaja que supone una reflexión individual previa del aprendiente para la posterior puesta en común del propio análisis introspectivo.

La entrevista semiestructurada permite al entrevistador mayor flexibilidad en el orden de preguntas así como una mayor matización y riqueza en las respuestas de los aprendientes (McDonough & McDonough, 2002: 183), cosa que responde a un

paradigma cualitativo ya que *“it allows for richer interactions and more personalized responses armed with entirely pre-coded questions”* (McDonough & McDonough, 2002: 184).

En este sentido entendemos la entrevista como un acontecimiento social (Gilbert, 1993 y Silverman, 1993), en el que el entrevistador es un participante observador que *“no es pot entendre fora del context on ha tingut lloc”* (Esteve, 1999: 201).

La entrevista permite acceder a los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y mundos sociales. No podemos entender la entrevista desde un paradigma positivista, ya que no puede ser un mero reflejo o espejo del mundo social, sino que debe permitir el acceso a los significados que las personas atribuyen a sus experiencias: *“it is only in the context of non-positivistic interviews, which recognize and build on their interactive components (rather than trying to control and reduce them) that ‘intersubjective depth’ and ‘deep-mutual understanding’ can be achieved”* (Silverman, 1997: 100).

## **B. El docente**

El método de recogida de datos desde la perspectiva del profesor fue el diario individual.

### 1. El diario del profesor

El diario del profesor pretende ser una reflexión retrospectiva sobre la propia experiencia vivida en clase, sobre los propios procedimientos y metodología utilizados. En este sentido también puede ser considerado una fuente de datos introspectivos. Se trata de un diario completamente abierto, sin pauta alguna, reflejando todo aquello que al propio docente le hubiese parecido significativo o relevante de la clase.

Después de cada clase la profesora-investigadora reflejaba sus observaciones, sentimientos o percepciones de la clase vivida. El hecho de realizarlas por escrito abre un espacio de reflexión personal muy valioso sobre el propio proceso docente.

*“Diaries are best written over an extended period, and ‘snapshot’ extracts cannot capture changes over time which can often be very marked, so any one segment belongs organically in a broader temporal and contextual picture”* (McDonough & McDonough, 1997: 123).

El valor del diario del docente para la investigación-acción es que aporta otra visión de los acontecimientos que, contrastada con las demás perspectivas (perspectiva de los aprendientes y de los datos observables), enriquece la visión y comprensión de todo aquello que sucede en el aula.

### **3.2. Método de análisis**

El hecho de utilizar datos de fuentes tan diversas añade dificultad a la hora de analizarlos. Son datos ricos, polisémicos que contienen un gran porcentaje de información descriptiva en lo que se refiere a situaciones, conductas, conversaciones, sentimientos, etc. Precisamente por esta razón, consideramos necesario basarnos en aquellos estudios sobre análisis de datos cualitativos que presentan unas pautas que nos sirvan para analizar nuestros datos de una forma transparente y ordenada.

Siguiendo los principios de la triangulación (cfr. V.1.3.1.) utilizamos una metodología multidimensional (van Lier, 1988; Esteve, 1999) ya que el hecho de recoger diferentes tipos de datos trae consigo la utilización de diferentes métodos de análisis.

Hemos concretado la planificación de las etapas de análisis de datos y la extracción de conclusiones siguiendo a Miles & Huberman (1994):

1. actividades dirigidas a la reducción de datos: aquí se encuentran las actividades de selección y transcripción, separación de unidades, identificación y clasificación de elementos
2. reducción u obtención de datos y extracción de conclusiones: se trata de verificar si los resultados obtenidos se corresponden a los significados atribuidos por los participantes. Se comparan los datos extraídos de las grabaciones de las negociaciones de discursos entre profesor y aprendientes con las aportaciones de los participantes en sus diarios y en la entrevista.

De modo resumido, hemos seguido para el análisis de los datos las siguientes pautas:

- a) analizamos los datos directamente observables: transcripción de los episodios
- b) analizamos los datos secundarios: diarios de los aprendientes, docente y las entrevistas

- c) verificamos las hipótesis de trabajo uniendo las distintas perspectivas. Se trata de un trabajo contrastivo, a partir del cual se observará una confluencia o divergencia de los distintos resultados que reflejaremos en las conclusiones.

### 3.2.1. Datos directamente observables

Nos basamos en la metodología utilizada por Esteve (1999) en el análisis de los datos directamente observables. Esteve recoge, a su vez, la propuesta de análisis del grupo vygotskyano norteamericano dirigido por James P. Lantolf centrándose en la metodología de análisis de R. Donato (1994). Este análisis consiste en identificar la co-construcción o andamiaje colectivo: *collective scaffolding* (Frawley & Lantolf, 1985; Brooks, 1990; Donato, 1994, 2000). Los estudios que se basan en este tipo de análisis consideran “el aprendizaje colectivo (*collective scaffolding*) como un proceso interactivo a través del cual el individuo construye su propio conocimiento” (Nussbaum, 1996: 113).

El proceso de aprendizaje tiene lugar dentro de un contexto de tareas o actividades en colaboración. El hecho de colaborar con un individuo más experto a la hora de solucionar un problema ayuda al menos experto a desarrollarse cognitivamente (Antón & Dicamilla, 1998; Donato, 1994). Este proceso de desarrollo cognitivo sin duda ocurre a través del lenguaje: “*speaking is the primary semiotic tool used to guide novices to perform what they cannot perform unassisted*” (Vygotsky, 1978, en Donato, 2000: 184).

Según Esteve, el análisis vygotskyano se centra en cómo el lenguaje es utilizado como una herramienta estratégica para construir significados, es decir, “*com el discurs que es genera en posar en marxa una tasca ajuda l’aprenent en el seu desenvolupament*” (Esteve, 1999: 206).

No se trata del análisis del discurso que se genera en una conversación que se centra en las estrategias y movimientos que utilizan los hablantes para transmitir mensajes, ya que este tipo de análisis conversacional organiza el discurso en turnos de habla secuenciados que consisten, primordialmente, en movimientos distributivos apropiados como comenzar o finalizar el turno de habla, utilizar un discurso apropiado a la situación, etc. (Sacks *et al.*, 1974).

El análisis del discurso de base vygotskyana entiende que el discurso que se genera durante la interacción refleja el proceso cognitivo que los participantes llevan a cabo y

no una muestra de la competencia lingüística de los aprendientes. Esteve, basándose en Rommetveit (1979), lo define como una exteriorización del *inner speech* (cfr. I.2.2.1.).

Para el análisis del discurso utilizamos el tipo de análisis *top-down* (Forman & Kraker, 1985; Frawley & Lantolf, 1985), al poder aportar información significativa sobre los procesos cognitivos.

## **1 Análisis de los datos directamente observables**

### Análisis de los episodios

Adoptamos el episodio como unidad de análisis al igual que la mayoría de estudios centrados en el análisis de comportamientos de los individuos durante la interacción<sup>3</sup>.

Las principales razones son:

1. Los episodios se caracterizan por la presencia de un conflicto cognitivo que obliga a los participantes a negociar para resolverlo. Los conflictos suelen ser de naturaleza lingüística.
2. La secuenciación sería desde la detección del problema por parte de los participantes o del profesor hasta su resolución o, en algunos casos, darse por finalizado.

Seguiremos los siguientes procedimientos para el análisis de los episodios adoptando la misma secuenciación que Esteve (1999) (puntos de A a D) pero añadiendo una cuantificación de las intervenciones de profesor y aprendientes, de la utilización de la LE y L1 y de los procedimientos y reacciones suscitadas en los aprendientes. Cabe decir, en este punto, que dicha cuantificación, a su vez, ha contribuido a identificar la calidad participativa de profesor y aprendientes.

- A. Identificación del episodio a partir del fragmento transcrito
- B. Microanálisis funcional
- C. Esquema analítico del episodio
- D. Análisis global interpretativo del episodio

### **A Identificación de los episodios**

Tal y como hemos mencionado más arriba, el episodio se constituye a partir de la presencia de un conflicto o problema lingüístico y la resolución o no a partir de la

---

<sup>3</sup> Remitimos al estudio de Esteve (1999) que recoge los estudios más significativos: Goldstein & Conrad, 1990; Samuda & Rounds, 1993; Kowal & Swain, 1994; Villamil & Guerrero, 1996).

interacción con el profesor. Hemos aplicado el siguiente código para identificar los episodios, los grupos y el tipo de organización social de la actividad:

Identificación de los episodios: Episodio 1

Episodio 2

...

Identificación de los dos grupos: Grupo 1C y Grupo 1D

Identificación de los subgrupos al trabajar en grupo: Subgrupo A

Subgrupo B

...

## **B Microanálisis funcional de los episodios**

Como ya hemos dicho, analizamos el discurso que se genera en la interacción ya que supone un instrumento explicativo de los procesos de adquisición-aprendizaje de LE, un análisis del discurso *on-line*, interpretando su función dentro del episodio, entendiendo que no puede reducirse a una categorización porque no es un discurso predecible. Interesa investigar el discurso como actividad cognitiva y no como predicción de conocimiento (Frawley & Lantolf, 1985).

Resaltaremos especialmente y en rojo el procedimiento discursivo utilizado por el profesor dentro de su actividad co-constructiva con los aprendientes al dar cuenta de un discurso contingente y proléptico.

## **C Esquema analítico de los episodios**

Los datos extraídos del microanálisis funcional son representados en forma de esquema escalonado (de abajo a arriba), siguiendo el código Donato-Esteve en Esteve (1999) para mostrar gráficamente cómo el aprendiente resuelve o construye (*scaffolding*), asistido por el profesor, un enunciado.

Para su presentación en el gráfico hemos dividido el recuadro en dos coordenadas, al igual que el análisis de Donato-Esteve. Destacaremos las peculiaridades del gráfico:

5. (L82-L88)	P3? A8+ P3? A8+ P A8+ <i>machst du Kaffee?</i>
4. (L64-L81)	P↻ (A8) (P) (A8) P? (P) (A14) P? A3+ P3? A3+ <i>machen</i>
3. (L57-L63)	A3+ P↻ A3 P↻ A8+ A7+ <i>machen // ¿Haces café?</i>
2. (L51-L56)	P↻? A8+ P↻? A3? P <i>te gusta // haz un café</i>
1. (L42-L50)	P? A3+ P↻⇒? A3- A10+ P↻ A8+ <i>mächst // machen</i>

Las cifras de la izquierda enumeran las 'secuencias de andamiaje'.

La coordenada horizontal presenta las intervenciones de los aprendientes y del profesor siguiendo el mismo código que en las transcripciones (A1, A2, etc.) con las siguientes características añadidas:

- Con los signos '+' y '-' se simboliza la corrección e incorrección de un enunciado
- El signo de interrogación '?' representa la duda explícita de un aprendiente
- Los paréntesis ( ) representan enunciados ininteligibles o comentarios laterales

En nuestro estudio hemos añadido el siguiente código:

Dado que el objetivo es estudiar los procedimientos de un discurso contingente, hemos establecido, a su vez, un código para identificar los procedimientos que el profesor utiliza al asistir a los aprendientes en los episodios de negociación.



P? Formular una pregunta sobre un aspecto concreto (normalmente para dar alguna pista que lleve al aprendiente a la solución).

P↻ Rebotar la intervención o enunciado de algún aprendiente a modo de pregunta al resto de la clase. Este procedimiento normalmente viene acompañado de algún gesto añadido que ilustramos a continuación:



P√ Invitar a hacer comparaciones o aportar un factor comparativo para ayudar a solucionar el problema.

P⇒ Complementar un comentario o destacar un aspecto concreto de lo comentado o aportado para ayudar a solucionar el problema.

P3 Aprobar o dar muestras de aprobación.

P8 Negar o dar por erróneo un enunciado o intervención.

Pm Apelar a la memoria de los aprendientes.

Pw Preguntar por la razón, pedir que se razone una respuesta

P⇒? Invitar a completar un enunciado esbozando solamente una parte.

Pe: Pedir un ejemplo.

P: El profesor hace un comentario que tiene que ver con el tema que se está tratando o con la organización del ejercicio.

Para determinar el lenguaje que profesor y aprendientes utilizan en la negociación, es decir, la lengua extranjera, la materna, o una mezcla de ambas, utilizamos un código de colores siendo:

- los enunciados en L1 en negro
- los enunciados en LE en rojo
- los enunciados que combinan ambas lenguas (aunque solamente sea una palabra en L1 o LE) en azul

#### **D Análisis interpretativo global del episodio**

Incorporamos un análisis interpretativo del episodio para valorarlo globalmente y, de este modo, sintetizar la repercusión de un discurso determinado por parte del docente en la resolución de conflictos de los aprendientes.

## **2 Cuantificación de los datos directamente observables**

Antes de dar paso a este apartado es necesario hacernos eco de una matización de Allwright y Bailey (1991) y Wallace (1998) que nos parece importante a la hora de hablar de métodos de análisis cuantitativos y cualitativos. Según estos autores, ambos conceptos se han utilizado a menudo de forma errónea como sinónimos de un análisis objetivo frente a uno subjetivo. Sin embargo, ambos pueden ser aplicados de forma complementaria sin necesidad de que estén opuestos:

*“there need to be no real opposition or contradiction between the two approaches. Quantitative data can throw light on qualitative insights and vice-versa”* (Wallace, 1998: 38).

Asimismo, siguiendo el principio de la triangulación recogemos datos de fuentes distintas que, por lo tanto, requerirán también un análisis diferente dependiendo de su naturaleza: *“given this diversity of data types, it is appropriate to talk about the use of both quantitative and qualitative approaches to data collection in classroom research. Likewise, once we have collected data we can analyse them by counting or measuring (quantitative analysis) or by directly reflecting upon and trying to interpret them (a qualitative analysis)”* (Allwright & Bailey, 1991: 65).

Datos cualitativos como los diarios de los aprendientes o del profesor recogen datos subjetivos. Este tipo de datos, no obstante, es muy valioso en una investigación por reflejar las percepciones de los implicados. Por otro lado, el hecho de cuantificar datos apela seguramente a una perspectiva objetiva pero no todo es cuantificable, no todos los datos pueden reflejarse en números: *“numbers cannot tell the whole story”* (Allwright & Bailey, 1991: 67).

Son numerosos los estudios que recogen esta consideración a la hora de analizar los datos (Ellis, 1984; Bailey, 1984; Long, 1980; van Lier, 1984, 1988, en Allwright & Bailey, 1991).

Por esta razón, aplicamos un análisis cuantitativo a aquellos datos que pueden, por su naturaleza, ser cuantificados, combinando ambos tipos de análisis (cuantitativo y cualitativo) que, siguiendo a van Lier (1988), no se excluyen mutuamente.

Presentamos a continuación aquellos aspectos de los datos directamente observables que hemos cuantificado, así como el código aplicado:

### **A. La participación del profesor y aprendientes**

A partir del esquema analítico hemos hecho un recuento del número de intervenciones del profesor y de los aprendientes por episodios, por forma de trabajo (grupo-clase o en grupos), por trimestres y de forma global. Nos interesaba ver cómo el discurso del profesor en la interacción con los aprendientes incidía en la participación de éstos.

### **B. La utilización de la L1 y la LE o la mezcla L1/LE por parte del profesor y aprendientes.**

La identificación de la lengua utilizada la hemos destacado en:

- la transcripción: con letra cursiva la utilización de LE y con letra normal la L1
- el esquema analítico: utilizando distintos colores como el negro para la L1, rojo LE y azul L1/LE
- un gráfico en porcentajes para su visualización por episodios, por forma de trabajo (grupo-clase o en grupos), por trimestres y de forma global. También aquí nos parecía interesante mostrar, de modo cuantitativo, las lenguas utilizadas para observar su evolución.

### **C. Los procedimientos más utilizados por parte del profesor**

Una vez identificados en el microanálisis funcional los procedimientos utilizados por el profesor y, después de reflejarlos en el esquema analítico, hemos destacado los cinco procedimientos más utilizados por episodios, por forma de trabajo (grupo-clase o en grupos), por trimestres y de forma global.

### **D. Reacciones suscitadas en los aprendientes**

Queríamos ver qué tipo de reacciones suscitaban los procedimientos utilizados por el profesor. A partir de la transcripción y el microanálisis funcional hemos identificado las cinco reacciones más utilizadas por episodios, por forma de trabajo (Trabajo grupo-clase en grupos), por trimestres y de forma global.

Para identificar estas reacciones utilizamos un código propio y adaptamos la categorización de Esteve (1999):

(A= aprendiente)

- Amfon – comentario metafonológico: hace referencia al conocimiento de la estructura fonológica de los *items* lingüísticos. Se incluyen aquí todas las explicaciones relacionadas con la pronunciación y la grafía.
- Amsem – comentario metasemántico: hace referencia a verbalizaciones de las relaciones entre significante y significado.
- Ammorf – comentario metamorfológico: hace referencia a los enunciados relacionados con las reglas gramaticales que rigen el nivel de la palabra.
- Amsin – comentario metasintáctico: hace referencia a los enunciados relacionados con las reglas gramaticales que rigen a nivel de la oración.
- Amtex – comentario metatextual: son los comentarios que hacen referencia a las relaciones formales intralingüísticas y a las estrategias de elaboración sintáctica de textos.
- Amprag – comentarios metapragmáticos: los enunciados de este tipo hacen referencia a la relación entre el sistema lingüístico y su contexto no lingüístico de uso. Se incluyen aquí todos los comentarios relacionados con la adecuación de una palabra o un enunciado en su contexto, pero también con la adecuación de un enunciado en relación con la idea que se quiere expresar.
- Amcog – comentario metacognitivo: describe todos los comentarios relacionados con el control que los procesos cognitivos de comprensión y producción lingüísticas (planificaciones, evaluaciones y valoraciones, etc.).

Añadimos las siguientes reacciones identificadas:

- Arep – comentario repetitivo: se refiere a la repetición de un comentario enunciado por otro aprendiente o por el docente.
- A√P – muestra su acuerdo con el profesor
- Acomp – comparación: establecimiento de una comparación o de un aspecto comparativo

### **3 Explicación de los esquemas realizados a partir del análisis de los datos directamente observables**

### **A. Esquema de los procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio**

Reflejamos, a partir de cada episodio en una tabla aquellos procedimientos identificados en el episodio analizado, así como el número de veces que aparecen y, en una tercera columna el tipo y número de intervenciones suscitadas en los aprendientes. Sirva la siguiente tabla de ejemplo:

columna 1	columna 2	columna 3	columna 4	columna 5
procedimientos de P	número de int. de P	intervenciones de A suscitadas por P	intervenciones de A	número de intervenciones de A
<b>P?</b>	<b>2</b>	<b>1-1</b>	<b>A?</b>	<b>1</b>

Siguiendo este esquema a modo de ejemplo, la interpretación que deducimos es la siguiente:

1. El profesor interviene con una pregunta concreta (columna 1) dos veces (columna 2) y suscita en los aprendientes dos intervenciones (columna 3).
2. Por otro lado, los aprendientes intervienen en el episodio con una pregunta (columna 4) una vez (columna 5)

Al final de este esquema exponemos un recuento de las líneas transcritas y del número de intervenciones del profesor y de los aprendientes.

### **B. Tipos de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

columna 1	columna 2		
<b>Procedimiento</b>	<b>Reacción suscitada</b>		
P?	ApL1 msim – contestación directa a P con comentario metasintáctico en la L1		
L3	A1+	ApL1 msin	L4

Más detalladamente analizamos cada procedimiento utilizado por el profesor (P?) (columna 1) en el episodio analizado, detallando la línea de la transcripción (L3) en cuestión y la reacción suscitada en los aprendientes. Para entender mejor esta reacción que simbolizamos (en el ejemplo ApL1 msin), explicitamos su significado en la columna superior (contestación del aprendiente directa al profesor en L1 con un comentario metasintáctico). Añadiendo además la línea en la que aparece (L4).

### 3.2.2. Análisis de los datos secundarios o complementarios

Los datos secundarios se han recogido, como ya hemos especificado a partir de

- a) diarios semiestructurados de los aprendientes
- b) diarios no estructurados del profesor
- c) entrevistas colectivas semiestructuradas entre profesor-investigador y los aprendientes.

También en este tipo de análisis tomamos como referente el estudio de Esteve (1999). Algunas consideraciones al respecto:

En el análisis de los datos secundarios hemos utilizado un método diferente al utilizado en los datos observacionales con el fin de garantizar la validez de los resultados. Recogemos los argumentos de Esteve, en que los datos procedentes de las transcripciones de las negociaciones entre profesor y aprendientes ofrecen una información distinta a los datos extraídos de los diarios y de las entrevistas. Si bien los primeros son más 'objetivos', los segundos (diarios y entrevistas) reflejan las percepciones de los participantes que difícilmente pueden recogerse con otro tipo de análisis (van Lier, 1988).

Recordemos que en nuestro estudio recogemos los datos de fuentes independientes. El análisis de cada parte refleja, de forma independiente, el nivel 'microcontextual' (Watson-Gegeo, 1992, en Esteve, 1999). En nuestro estudio partimos del análisis del discurso del profesor durante su interacción con los aprendientes. Sin embargo, no podemos ignorar todos aquellos factores que influyen en el contexto que estudiamos: las distintas conductas de los protagonistas, las actividades y la forma de realizarlas, ni el contexto más global que también tiene su influencia. Es, no lo olvidemos, la esencia de la investigación educativa.

#### **A. Perspectiva del aprendiente**

##### Los diarios de los aprendientes

Ya describimos anteriormente que se trata de diarios semiestructurados con preguntas abiertas en las que los participantes describen sus percepciones: "*The main task is to discover what happens in language lessons*" (Allwright & Bailey, 1991: 193) A la hora de analizar los datos extraídos de los diarios, Allwright & Bailey hacen las siguientes consideraciones:

- a) *frequency of mention*: la frecuencia con la que se repite un tema o cuestión en los diarios
- b) *distribution of mention*: el número de personas que alude al tema

En el análisis de los diarios adoptamos una perspectiva, por lo tanto, iterativa “*to identify patterns and categories emerging from them*” (McGroarty & Zhu, 1997: 29). Siguiendo a McGroarty & Zhu, clasificamos las respuestas en tres categorías:

- positiva: comentarios o actitudes favorables respecto a la experiencia
- mixta: actitud algo indefinida destacando variables que han sido satisfactorias y otras que no lo han sido
- negativas: actitudes o comentarios negativos respecto a la experiencia

Llevamos a cabo el análisis en los dos grupos por separado para poder, de este modo, comparar los datos.

Los diarios semiestructurados de los aprendientes se encuentran en el ANEXO 4 y el análisis en el ANEXO 4.1.

#### Entrevista final a los aprendientes

La entrevista es considerada desde la sociología como una forma valiosa de recoger datos retrospectivos (Silverman, 1997). La llamada ‘entrevista activa’ –*active interview*– descrita por Silverman, es un tipo de entrevista interactiva y flexible en el orden y aparición de los temas, así como en la forma de expresarlos. “*Respondents` answers and comments are not viewed as reality reports delivered from a fixed repository. Instead, they are considered for the ways that they construct aspects of reality in collaboration with the interviewer*” (Silverman, 1997: 127).

Analizaremos las entrevistas basándonos en el método de análisis del discurso recogido por Esteve (1999), el *linguistic repertoire* de Gilber & Mulkay (1984): se trata de identificar en el discurso de los aprendientes entrevistados aquellos conceptos lingüísticos que expresen una valoración extrema para, de este modo, interpretar ‘el qué’ a través del ‘cómo’: “*A través dels comentaris i les respostes, els entrevistats construyesen la seva realitat conjuntament amb l’entrevistador*” (Esteve, 1999: 223). Se trata de que el entrevistado, además de aportar información, vaya construyendo significados en su interacción con el entrevistador; significados muy valiosos que serían difíciles de recoger en un cuestionario.

También analizaremos el discurso siguiendo el planteamiento iterativo que, también , aplicamos en el análisis de los datos (Allwright & Bailey, 1991), teniendo en cuenta la frecuencia con la que aparece un tema y la fuerza con la que se expresa.

Los pasos que seguimos son, por lo tanto:

1. transcripción de todos los fragmentos acústicamente inteligibles. Recordemos que son datos secundarios o *metapragmatic assessment data* (Henrici, 1995) que vienen a completar los datos observacionales añadiendo información significativa. En la transcripción seguimos el principio émico y no hemos manipulado los enunciados de los aprendientes entrevistados. Con la finalidad de no perder el hilo de la entrevista añadimos unos comentarios descriptivos y no valorativos (Esteve, 1999).
2. Los fragmentos transcritos se han dividido en secuencias temáticas siguiendo un planteamiento iterativo.
3. Adoptamos como presentación final un análisis interpretativo siguiendo el método de análisis del discurso de Esteve (1999). Este análisis parte de aquellos aspectos más enfatizados y relevantes de la entrevista (Allwright & Bailey, 1991).

Los fragmentos transcritos de las entrevistas con los aprendientes se encuentran en el ANEXO 6 siguiendo el código que hemos utilizado para las transcripciones de los episodios con alguna matización<sup>4</sup>.

## **B. Perspectiva del docente**

### **Análisis interpretativo del diario**

En el caso del profesor se trata de un diario regular después de cada clase, en el que éste, de modo completamente abierto, recoge sus reflexiones sobre los hechos, conductas, metodología y procedimientos utilizados en el aula.

Analizaremos este diario de modo contrastivo para identificar concordancias o divergencias en los distintos aspectos extraídos de los diarios de los aprendientes.

---

<sup>4</sup> A diferencia del código utilizado en las transcripciones de los episodios, simbolizamos con un doble paréntesis '((...))' aquellos fragmentos ininteligibles, y con un paréntesis sencillo '(...)' la omisión de alguna parte del discurso.



## **VI. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBSERVABLES *ON-LINE***

Antes de dar paso a la descripción del proceso de análisis, haremos algunas apreciaciones que consideramos decisivas para entender los pasos que hemos seguido.

En el análisis de los datos directamente observables hemos partido de la propuesta de Esteve (1999) incorporando la identificación y transcripción de episodios, el microanálisis funcional, el esquema analítico y el análisis interpretativo global.

Durante el proceso de análisis, vimos la necesidad de determinar una simbología para identificar los procedimientos discursivos del profesor en los episodios de co-construcción de conocimiento con los aprendientes que incorporamos en el esquema analítico. Asimismo, añadimos un análisis cuantitativo con el fin de determinar la participación del profesor y de los aprendientes, así como la utilización de la L1 y la LE. Estas cuantificaciones las reflejamos en unos gráficos para mejor visualización. La cuantificación de la participación del profesor y aprendientes nos llevó a considerar no sólo los procedimientos utilizados por éste, sino también el tipo de reacciones suscitadas en los aprendientes. Estos datos cualitativos los hemos categorizado y analizado por orden de frecuencia. También aquí hemos visto la necesidad de reflejarlos en gráficos para mejorar su visualización.

El proceso de análisis, por lo tanto, ha ido surgiendo a medida que hemos visto la necesidad de ahondar en algún aspecto. Si en un primer análisis cualitativo (transcripción del episodio, microanálisis funcional, esquema analítico, análisis interpretativo global) hemos detectado determinados factores (participación del profesor y los aprendientes), éstos nos han llevado a cuantificarlos para mostrar el grado de participación del profesor y de los aprendientes en cada episodio. A partir de este análisis cuantitativo vimos la necesidad de precisar el tipo de participación de cada uno de ellos: profesor y aprendientes.

Analizamos los datos observacionales siguiendo los pasos comentados (cfr. V.1.3.2.) y los presentaremos de la siguiente manera:

1. Análisis de los episodios:

- Identificación del episodio.
- Microanálisis funcional del episodio e identificación de los procedimientos utilizados por el profesor.
- Esquema analítico.
- Análisis global interpretativo.

2. Análisis cuantitativo de las intervenciones del profesor y de los aprendientes:

- por episodio.
- por trimestres.
- por forma de trabajo (grupo, grupo-clase).
- de forma global.

3. Análisis cuantitativo de la utilización de la LE y L1:

- por episodio.
- por trimestres.
- por forma de trabajo (grupo, grupo-clase).
- de forma global.

4. Procedimientos del profesor y reacciones suscitadas en los aprendientes:

- por episodio.
- por trimestres.
- por forma de trabajo (grupo, grupo-clase).
- de forma global.

## 1. Análisis de los episodios

### Primer trimestre

#### Grupo 1C–Trabajo grupo-clase

#### Episodio 1

En este episodio los alumnos analizaban unas frases extraídas de unos diálogos escritos por ellos en clase. Se trataba de corregir posibles errores.

#### Transcripción del episodio

- 42 P: *Hier steht nächst. Und wie ist, welche Person ist das, welche*  
43 *Konjugation? Person? Ich?*
- 44 A3: *Du.*
- 45 P: *Also, du //*
- 46 A3: *No, no // Umlaut.*
- 47 A10: *Umlaut nicht.*
- 48 P: *A ver, Umlaut nicht // pensad un momento. Wie heißt das Verb,*  
49 *Infinitiv vom Verb. ¿Cuál es el verbo?*
- 50 A8: *Machen.*
- 51 P: *Machen? ¿Qué significa la frase? Versteht ihr, versteht ihr den Satz?*  
52 *¿Entendéis la frase?*
- 53 A8: *Haz un café, no?*
- 54 P: *¿Haz un café, quiere decir?*
- 55 A3: *Te gusta, ¿no?*
- 56 P: *Ah, pues podría ser. Bueno, yo (( )) esta frase.*
- 57 A3: *Machen es hacer.*
- 58 P: *Machen es hacer.// vamos a ver*
- 59 A3: *No, pues quiere decir te gusta el café*
- 60 P: *Bueno, pero quizá también podría ser hacer café (señalo al alumno*  
61 *que lo ha dicho.)*
- 62 A: *(( )) es una pregunta, ¿haces café?*
- 63 A7: *¿Haces café?*
- 64 P: *Yo he sacado esta frase de un contexto que no quería decir esto, pero*  
65 *realmente es una posibilidad, O.K.? // Si quiero decir ¿Haces café?*  
66 *como ha propuesto // (P se para para recordar el nombre)*
- 67 A8: *El subdelegado*
- 68 P: *Xavi, Xavi*

69 (se ríen)  
70 P: Toni // Dani.  
71 A8: Dani.  
72 P: Dani, eh. ¿Cómo sería entonces tu pregunta?  
73 (entra A 14)  
74 P: *Hallo.*  
75 A14: *Entschuldigung.*  
76 P: Yo he preguntado (señalo la pantalla del proyector) ¿Qué quiere  
77 decir la frase? ¿Qué puede querer decir?  
78 A3: Haces café (( ))  
79 P: *O.K.* Haces café. ¿Cómo sería el verbo en *Infinitiv*? ¿Cómo sería el  
80 verbo?  
81 A3: *Machen.*  
82 P: *Machen*, ¿no? (lo apunto en la pizarra) // *Also*, ¿cómo sería entonces?  
83 *Wie ist der Satz?* Haces café, la frase de Dani?  
84 A8: Sí, ¿no?// le sobra el *Umlaut*.  
85 P: *Gut*. ¿Le sobra el *Umlaut*? *Kannst du bitte den Satz sagen?*  
86 A8: Eh?  
87 P: Pronuncia la frase, di la frase, *sag den Satz*.  
88 A8: *Machst du Kaffe*

### **Microanálisis funcional del episodio**

L42-L43: P destaca el verbo y pregunta por la persona en la que está conjugado el verbo. *Destacar el verbo del enunciado y preguntar por un aspecto concreto de éste.*

L44: A3 destaca en LE la persona del verbo conjugado.

L45: P repite la afirmación de L44. *Repetir la propuesta del alumno esperando sea completada.*

L46: A3 se muestra en desacuerdo y destaca un error en la ortografía del verbo.

L47: A10 niega la propuesta de A3.

L48-L49: P repite la propuesta de A10 e invita a pensar en el infinitivo del verbo. *Repetir la propuesta formulada por un alumno y trasladarla a la clase.*

L50: A8 propone un verbo en infinitivo.

L51-L52: P repite la forma propuesta por A8 y pregunta por el significado de la frase en L1 y LE. *Repetir la propuesta del alumno y preguntar directamente por el significado a todos.*

L53: A8 traduce la frase.

L54: P repite la frase traducida de A8 y pregunta por su correspondencia en LE. *Repetir y preguntar por correspondencia en LE.*

L55: A3 alude a otro significado.

L56: P se percata de otra posibilidad semántica.

L57: A3 destaca el verbo en infinitivo y lo traduce.

L58: P repite la afirmación de A3 e invita a pensar al resto. *Repetir y trasladarla propuesta del alumno a toda la clase a modo de pregunta.*

L59: A3 se reafirma en su primera afirmación (L56).

L60-L61: P destaca la doble posibilidad semántica. *Destacar otras posibilidades nacidas en clase.*

L62: A destaca el tipo de frase a corregir, una pregunta.

L63: A7 interviene con una propuesta.

L64-L66: P subraya esta propuesta aunque reconoce que en un principio no la había tenido en cuenta y se para al intentar recordar el nombre del alumno que la propuso. *Destacar propuesta de un alumno.*

L67: A8 hace un comentario gracioso aludiendo al alumno en cuestión.

L68: P acaba de recordar el nombre.

L69: Los alumnos se ríen.

L70: El profesor se percata de su equivocación y, después de equivocarse una vez más, da con el nombre del alumno.

L71: A8 corrobora el nombre.

L72: P le pregunta por su propuesta en LE. *Invitar al alumno a reformular su propuesta en LE.*

L74: P saluda a un alumno que acaba de llegar.

L75: A14 se disculpa por haber llegado tarde.

L76-L77: P repite su pregunta. *Repetir la pregunta antes esbozada (L72).*

L78: A3 expresa una posibilidad en L1.

L79-L80: P se muestra de acuerdo y pregunta por el verbo. *Mostrar acuerdo y preguntar por el verbo.*

L81: A3 responde.

L82-L83: P repite la afirmación de A3, la apunta en la pizarra y pregunta por el significado en LE.

L84: A8 afirma sobrarle al verbo el 'Umlaut' (Comillas sobre la vocal que cambian el sonido de ésta).

L85: P se muestra de acuerdo y le pide que formule la pregunta. *Mostrar acuerdo y formular pregunta.*

L86: A8 da muestras de no haberle entendido.

L87: P repite su pregunta. *Formular pregunta.*

L88: A8 formula correctamente la frase.

## Esquema analítico del episodio

*Machst du Kaffee?*

5. (L82-L88)	$P3? A8+ P3? A8+ P A8+$ <i>machst du Kaffee?</i>
4. (L64-L81)	$P \rightarrow (A8) (P) (A8) P? (P) (A14) P? A3+ P3? A3+$ <i>machen</i>
3. (L57-L63)	$A3+ P \rightarrow A3 P \rightarrow A8+ A7+$ <i>machen // ¿Haces café?</i>
2. (L51-L56)	$P \rightarrow? A8+ P \rightarrow? A3? P$ <i>te gusta // haz un café</i>
1. (L42-L50)	$P? A3+ P \rightarrow \Rightarrow? A3- A10+ P \rightarrow A8+$ <i>mächst // machen</i>

### Análisis interpretativo global del episodio

En este episodio el profesor pretendía que los alumnos corrigiesen el verbo por la forma correcta del *möchten*. El profesor se ve sorprendido al surgir una interpretación distinta que remite a otro verbo, el *machen*. Los alumnos llegan a la forma conjugada correcta al reconocer el infinitivo y el significado del verbo.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P3	3	1-1-1	A+	11
P↻	3	2-1-2-1	A-	1
P↻?	3	1-1-1	A?	2
P3?	3	1-1-1	(A)	3
P	2	1-1	A	1
(P)	2	1-1		
P↻⇒?	2	1-2		
	17			18

Intervenciones totales: 35

Intervenciones de P: 17

Intervenciones de A: 18

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3? Aprobación y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Amcog – comentario metacognitivo		
P? Pregunta concreta			
P? L42	A3+	Ammorf	L44
P? L72	-	-	
P? L76-L77	A3+	Amsem	L78
P3? L79-L80	A3+	Ammorf	L81
P3? L82-L83	A8+	Ammorf	L84
P3? L85	A8?	Amcog	L86

Procedimiento	Reacción suscitada



P↻?	Rebote de una intervención a toda la clase y pregunta por un aspecto concreto de dicha intervención	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico		
L48-L49	A8+	Ammorf	L50	
L51-L52	A8+	Amsem	L53	
L54	A3+	Amsem	L55	

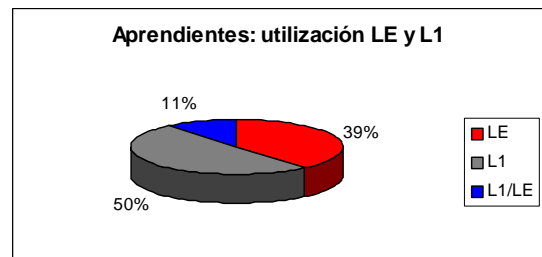
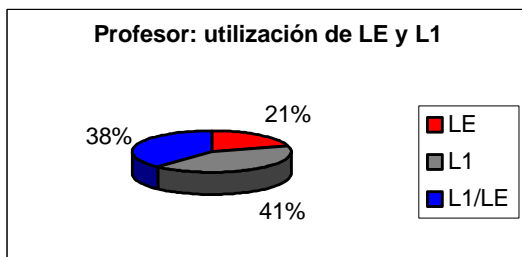
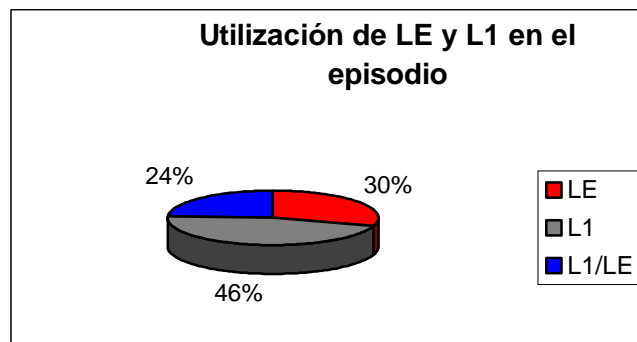
Procedimiento	Reacción suscitada		
P↻⇒?	Rebote de una intervención a toda la clase y esbozo de un enunciado para que sea completado		
P↻⇒? L45	Ammorf - comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Arep – repetición o reformulación de una intervención		
	A3- A10+	Ammorf Ammorf	L46 L47

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↻	Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase		
P↻ L58	Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Arep – repetición o reformulación de una intervención		
P↻ L60-L61	A3 a A8+ A7	Amsem Amsin Arep	L59 L62 L63
P↻ L64	se va del contexto (en off)		

Procedimiento	Reacción suscitada		
p	Comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción		
L56	A3+	Amsem	L57
L87	A8+	Amsin	L88

Procedimiento	Reacción suscitada		
(P) Ininteligible	En off		
L68-L70	(A8)	En off	L71
L74	(A14)	En off	L75

## Gráficos del episodio



## Episodio 2

Los alumnos están corrigiendo unas frases extraídas de unos diálogos que han escrito el último día de clase. El profesor contextualiza la frase y surge el problema del verbo modal 'mögen'.

### Transcripción del episodio

- 89 P: *Machst du Kaffee?* (lo apunto). *Gut*, la frase, en el contexto donde la  
90 he sacado, quería decir, quieres café. Entonces no será el verbo  
91 *machen*.
- 92 A2: No.
- 93 P: ¿Qué verbo podrá ser?
- 94 A9: *Möchten*.
- 95 P: *Möchten*, O.K. (lo apunto) *Möchten*, me podéis decir algo de este  
96 verbo? // ¿Me podéis decir algo de este verbo?
- 97 A9: ¿Como qué por ejemplo?
- 98 P: Lo que se os ocurra. Este verbo qué // le ocurre algo extraño, que os  
99 recuerda a algo, que salió en no sé qué (( )) pensamiento de este  
100 verbo que recordéis.
- 101 A2: *Modal*.
- 102 P: O.K. *Modal*.// ¿Y eso de *modal* qué significa? // ¿Qué significa que...  
103 ¿Por qué llamo yo un verbo *Modalverb*?
- 104 A2: Como el *können* (( )).
- 105 A3: Un verbo como auxiliar
- 106 P: Un verbo como auxiliar // (( )) verbo auxiliar, Cuando tú dices como  
107 un verbo auxiliar, ¿qué quieres decir?
- 108 A2: Que te ayuda.
- 109 P: Que te ayuda
- 110 A2: Auxilio.
- 111 P: ¿Te ayuda a qué?
- 112 A10: (( ))
- 113 A2: Ayuda a los infinitivos.
- 114 P: Ayuda con los infinitivos.
- 115 A2: O sea, ayuda a formar (gesticula)
- 116 P: Hm, ayuda con los infinitivos // (( )) Tú ves un infinitivo como un  
117 segundo verbo.
- 118 A2: Exactamente // Puede ser una explicación para (( ))
- 119 P: Assumpta, *Kannst du wiederholen?* //
- 120 A8: ¿Cómo se dice (( ))?

121 P: *Klassenspreche r*//Assumpta dice que el verbo auxiliar // ¿Puedes  
122 repetir Assumpta? ¿Lo que dices del verbo auxiliar? //  
123 (me he equivocado de nombre)  
124 A10: (( ))  
125 P: Ah, *entschuldigung*// Carme, hui, ¡cómo estoy hoy!  
126 (se ríen)  
127 P: Carme (( )) lo que tú entiendes por verbo auxiliar.  
128 A2: A, ver, un verbo auxiliar siempre nos ayuda a hacer otra cosa,  
129 transmitir otra idea con el otro verbo // por ejemplo saber // no sé  
130 escribir.  
131 P: Hm.  
132 A2: (( ))  
133 P: *Gut* . // ¿Una cosa más queréis decir, otra opinión que tengáis? ¿Otra  
134 imagen que tengáis del verbo auxiliar? /// ¿Hay alguna cosa especial  
135 que tienen los verbos auxiliares?  
136 A11: Sí //  
137 P: ¿Tienen algo especial? ¿Recuerdas algo especial?// Podéis ayudar un  
138 poco (( )).  
139 A2: (( )) ¿para formarlos?  
140 P: Lo que se os ocurra, para formarlos o para lo que sea. ¿Tenían algo  
141 especial estos verbos?  
142 A13: Sí.  
143 P: Hm. Marta, ¿no?  
144 A13: Raquel.  
145 P: A Raquel le llama la atención que tiene algo especial. ¿Qué opináis  
146 los demás? ¿Os acordáis de algo especial?  
147 A1: Se conjugan diferente.  
148 P: Se conjugan diferente. // ¿Qué era lo diferente?  
149 A1: (( ))  
150 A13: (( ))  
151 P: *Bitte*?  
152 A13: Bueno, en castellano.  
153 P: No, parla en català.  
154 A13: El que se conjugaba, que era el que se conjugaba. Iba con otro verbo,  
155 pero era éste el que se conjugaba.  
156 P: ¿(( )) se conjugaba?  
157 AA: (( )) (discuten)  
158 A4: Esto lo explicaste, esto.  
159 P: (( )) lo dedujisteis vosotros.  
160 A4: Sí.  
161 P: Yo os dije dónde estaba ese verbo y vosotros me dijisteis lo que  
162 cambiaba en la conjugación // ¿Lo recordáis? //  
163 A3: Muy poco, muy poco.

164 P: *Ja?*

165 A2: (( )) que la segunda persona cambia.

166 P: Que la segunda persona cambia

167 A2: No, perdón // la segunda y la tercera.

168 P: La segunda y la tercera // Yo voy a apuntar segunda y tercera persona

169 // Porque, a ver ...

170 A2: Y la tercera (( )) Bueno, que por ejemplo el verbo (( )) ser y estar, el

171 *have* // el *sein* y el *have*?

172 P: *Sein?*

173 A2: *Sein* y *haben*, no, ¿sería? //

174 T: ¿Son verbos auxiliares?

175 A2: Sí.

176 P: También pueden ser verbos auxiliares.

177 A2: *Sein* y *haben* son verbos auxiliares (( )) No sé, en español sí.

178 P: En alemán también pueden serlo para formar otros tiempos verbales

179 (( ))

180 A2: (( ))

181 P: (( )) verbos principales.

182 A2: Lo que decía, para ayudar a ...

183 P: Sí, y otra cosa son luego el verbo, los verbos, los *Modalverben* con

184 el *möchten*. // Entonces estamos ahora haciendo referencia a la

185 manera de conjugar. A ti te suena algo de una segunda y una tercera

186 persona. // Bueno, mirad en el libro si queréis // ¿Qué es esto de la

187 segunda y tercera persona? o, ¿Cuál es la característica de la

188 *Konjugation* del *möchten* // A ver, si lo recordamos un poco.

189 //

190 P: En el libro, tenéis que buscar *Grammatik*.

191 AA: // (buscan y discuten)

192 Hm, a ver. *Wo ist denn der Wischer*.// A ver, yo voy a apuntar las

193 *Endungen* // que (( )) de un verbo regular. y vosotros // decidme, por

194 favor, ¿Qué es lo que cambia? (( )) cambia.

195 (P apunta en la pizarra las terminaciones de la conjugación regular)

196 // ¿Qué es lo que es distinto // en un *Modalverb*?//

197 A3: En el *du* hay una e, en el *du*? Sería, ¿no?

198 P: En el *du* hay un e.

199 A2: En el *möchte*, sí.

200 P: En el *möchten* sí.

201 A8: Todo.

202 P: En todo hay una e.

203 A8: (( ))

204 P: En todos, en todas las personas.

205 A8: No, en todas no.

206 P: ¿En todas no?

207 A8: Las que llevan una e ya no.

208 P: ¿Cuál, qué pongo? (señalo la pizarra)

209 A8: e, ene // y e (deletrea)

210 A1: (( ))

211 A3: (( )) El único que lleva la e es el *moch, möchte* este, es el único, es el  
212 único que lleva la e

213 P: Y, ¿por qué la lleva?

214 A2: (( )) Para la pronunciación, supongo.

215 A8: Porque la base es en (( )) (señala la conjugación del verbo  
216 *antworten*, colgada en la clase, los demás alumnos asienten)

217 P: Recordáis lo de la raíz, *ja*?

218 A2: Porque no es monosílabo, igual // Es, tiene dos sílabas // y los otros  
219 es monosílabo, *kann*

220 P: ¿Esa es la razón porque lleva una e?

221 A2: O sea *möch...test* (( ))

222 A8: Porque acaba en *te*.

223 A2: (( ))

224 P: *O.K.*, pasa lo mismo que con aquellos verbos que habéis puesto ahí,  
225 no? (señalo la pared de la clase con la conjugación de *antworten*)  
226 Que termina la raíz en *te, ja*?

227 A2: Sí.

228 T: *Gut*, esto es una característica , de las características de este verbo.  
229 Pero como verbo modal ¿Qué es lo que ves en la *Konjugation*? ¿Qué  
230 es lo que os llama la atención de la *Konjugation*? // A ver, nosotros  
231 tenemos que intentar agrupar un poco lo que vamos aprendiendo para  
232 ver claramente qué cosa parece, qué cosa es distinta para no  
233 armarnos un *Kakao* con las *Konjugationen*. Tenéis la *Konjugation*  
234 normal puesta ahí, decidme por favor, qué veis que es distinto? ¿Qué  
235 podéis, qué os servirá a vosotros para recordar, para tener (( )) este  
236 verbo? //

237 A2: Este, el *möchten*?

238 P: Sí, ¿Qué personas cambian? //

239 A1: La primera y la tercera.

240 A2: La tercera solo no.

241 A1: Ahora sí, la tercera, la tercera.

242 A2: La tercera sólo.

243 A1: (( ))

244 P: *Dritte Person*? ¿Qué es lo que cambia?

245 A2: Que normalmente termina en *te* y termina en *e*.

246 P: *O.K., ja*? O sea que tenemos que coincide la primera persona del  
247 singular con la

248 A2: Con la tercera.

249 P: *Gut*, esa será una característica (( )) de los *Modalverben*.// Si esta  
250 frase que tengo aquí // hubiese sido con el *möchten* ¿Cómo sería? //  
251 A2: *Möchtest*.  
252 P: *Möchtest* (escribo), *ja?* *Möchtest du Kaffee, ja?* // *Gut Nummer drei*.  
253 A8: Ah, ja está (( ))  
254 P: *Entschuldigung, möchtest du Kaffee. Ja?*  
255 A2: En cambio todos los demás modals terminan en ese te, la segunda  
256 persona // todos los otros (mira y compara los modales en el libro)  
257 P: ¿Todos los otros modales?  
258 A2: Terminan en ese te.  
259 P: *O.K.*  
260 A2: (( )) éste es el único que no (mira pizarra verbo *möchten*)  
261 P: ¿La segunda persona en qué termina?  
262 A2: La segunda...en ese te.  
263 P: ¿Y por qué le hemos puesto una e?  
264 A2: Para la pronunciación.  
265 P: Para la pronunciación.  
266 A2: Es el único que termina en ese te.



## Microanálisis funcional del episodio

L89-L91: P lo apunta y repite. Alude a otra posibilidad semántica teniendo en cuenta su contexto original y a la incorrección del verbo propuesto en ese contexto determinado.

*Repetir y nueva formulación de hipótesis.*

L92: A2 corrobora la incorrección de contenido del verbo en el contexto propuesto por P.

L93: P pregunta directamente por el verbo. *Preguntar directamente por el verbo.*

L94: A9 hace una propuesta en LE.

L95-L96: P repite la forma y la apunta en la pizarra invitando a los alumnos a destacar cualquier rasgo del verbo. *Repetir propuesta del alumno y trasladar al resto de la clase.*

L97: A9 pide concreción a P.

L98-L100: P expresa la importancia de destacar cualquier rasgo que los alumnos recuerden. *Apelar a la memoria del alumno.*

L101: A2 destaca el verbo como modal.

L102-L103: P se muestra de acuerdo y pide aclaración respecto al concepto de modal. *Expresar acuerdo y pedir concreción.*

L104: A2 destaca otro verbo modal en LE.

L105: A3 introduce el concepto de auxiliar para definir lo de modal.

L106-L107: P pregunta por el significado de auxiliar. *Recoger la afirmación anterior y pedir concreción.*

L108: A2 lo define.

L109: P repite la afirmación de A2. Repetición del enunciado del alumno.

L110: A2 hace referencia al origen etimológico de la palabra.

L111: P recoge la definición de A2 y busca concreción. *Repetir la propuesta del alumno y pedir concreción.*

L113: A2 contesta en metalenguaje en L1.

L114: P repite la reflexión de A2. *Repetir la propuesta del alumno.*

L115: A2 se ayuda con gestos para definirlo.

L116-L117: P insiste en repetir la reflexión de A2 en metalenguaje en L1 y destaca la visión gramatical de A2. *Repetir y sintetizar las propuestas esbozadas por los alumnos.*

L118: A2 corrobora el comentario de P.

L119: P pide repetición a la intervención de A2. *Pedir repetición a la propuesta de un alumno.*

L120: A8 irrumpe preguntando por la traducción de una palabra.

L121-L122: P responde a A8 y vuelve a la intervención de A2 invitándola a repetirla. *Pedir repetición a la propuesta de un alumno.*

L123-L124: A10 interviene.

L125: P se da cuenta de haber confundido el nombre del alumno y se disculpa.

L126: Los alumnos se ríen.

L127: P se dirige a A2 y vuelve a insistir en que repita su definición. *Pedir repetición a la propuesta de un alumno.*

L128-L130: A2 explica su concepción en L1.

L131: P reflexiona.

L132: A2 vuelve a intervenir.

L133 -L135: P pide más propuestas a la clase. *Pedir propuestas.*

L136: A11 contesta afirmativamente.

L137-L138: P repite la pregunta. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L139: A2 destaca la morfología del verbo.

L140-L141 P insiste en la importancia de cualquier rasgo. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L142: A13 asiente.

L143: P intenta recordar el nombre de A13.

L144: A13 corrige su nombre a P.

L145-L146: P destaca la intervención de A13 y la traslada a toda la clase. *Rebotar la intervención de un alumno a toda la clase.*

L147: A1 subraya la conjugación del verbo.

L148: P repite la intervención de A1 y pregunta por la diferencia. *Repetir la afirmación del alumno e invitar a comparar.*

L149-L150: A1 y A13 interviene.

L151: P pide aclaración. *Pedir aclaración.*

L152: A13 decide expresarse en castellano.

L153: P insiste en su comprensión del catalán.

L154-L155: No obstante A13 insiste en castellano destacando la posibilidad de más verbos y la exclusividad del verbo como único conjugado.

L156: P reformula la afirmación de A13 a modo de pregunta y la rebota a la clase. *Recoger la afirmación de un alumno y trasladarla o rebotala como pregunta a la clase.*

L157: Se crea una discusión.

L158: A4 recuerda alguna explicación anterior por parte de P.

L159: P le recuerda que fue un ejercicio de deducción por parte de ellos. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L160: A4 asiente.

L161-L162: P alude al proceso de deducción que tuvo lugar. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L163: A3 reconoce recordarlo muy lejanamente.

L164: P insiste.

L165: A2 destaca un rasgo morfológico de la conjugación.

L166: P repite la intervención de A2. *Repetir la intervención anterior de un alumno a modo de pregunta para la clase.*

L 167: A2 se auto-corrige.

L168-L169: P repite la propuesta de A2 y lo apunta en la pizarra. *Repetir la propuesta del alumno a modo de pregunta y trasladarla a la clase al apuntarlo en la pizarra.*

L170-L171: A2 reflexiona sobre el tipo de verbos (auxiliar) con interferencias del inglés.

L172: P repite la forma verbal correcta de A2 en LE. *Repetir sólo la parte correcta de la intervención del alumno.*

L173: A2 se auto-corrige y dirige la pregunta sobre el tipo de verbo a P.

L174: P repite la pregunta y la rebota a la clase. *Repetir la intervención anterior de un alumno a modo de pregunta para la clase.*

L175: A2 se auto-convence.

L176: P corrobora la posibilidad. *Corroborar una posibilidad propuesta.*

L177: A2 reflexiona de nuevo y destaca la posibilidad en los verbos españoles.

L178: P insiste en la misma posibilidad en el ámbito alemán. *Complementar la reflexión anterior del alumno.*

L179-L180: Comentarios inapreciables.

L181: P hace referencia a otro tipo de verbos. *Hacer referencia a otro tipo de verbos.*

L182: A2 insiste en su propuesta.

L183-L188: P corrobora la explicación de A2 y recoge las intervenciones sobre la conjugación que se han dicho y pide aclaración a la clase.

***Corroborar y recoger las intervenciones anteriores pidiendo aclaración y apelando a la memoria de los alumnos.***

L189: Durante un rato reina el silencio, los alumnos reflexionan.

L190: P invita a los alumnos a aclararse consultando en el libro. ***Invitar a consultar el libro.***

L191: Los alumnos buscan en la gramática del libro y comparan la conjugación de los verbos modales.

L192-L196: P busca el borrador y propone a los alumnos un análisis comparativo con la conjugación normal. ***Invitar a comparar.***

L197: A3 destaca una diferencia en la conjugación.

L198: P se hace eco de su intervención. ***Repetir la intervención anterior.***

L199: A2 corrobora la afirmación de A3.

L200: P se muestra de acuerdo. ***Mostrar acuerdo.***

L201: A8 extiende la diferencia a toda la conjugación.

L202: P se hace eco de la intervención de A8. ***Repite la intervención anterior.***

L204: P insiste en el rasgo de totalidad en la intervención de A8.

L205: A8 pone en duda su intervención.

L206: P busca concreción. ***Pide concreción.***

L207: A8 concretiza su intervención.

L208: P pide concreción para escribirlo en la pizarra. ***Pide concreción.***

L209: A8 Deletrea a P.

L211-L212: A3 corrige a A8 y concretiza la morfología de la conjugación.

L213: P pide la causa de su concreción. ***Pregunta directa por la causa.***

L214: A2 destaca razones fonológicas.

L215-L216: A8 hace referencia a un verbo colgado en la pared de clase donde ocurre un fenómeno aparecido.

L216: Los demás alumnos asienten.

L217: P apela a la memoria de los alumno ***Apela a la memoria de los alumnos.***

L218-L219: A2 busca la causa en el número de sílabas del verbo.

L220: P repite la intervención de A2 a modo de pregunta a toda la clase. ***Repetición de la intervención anterior de un alumno a modo de pregunta para la clase.***

L221: A2 separa el verbo en sílabas.

L222: A8 apela a la terminación de la raíz del verbo.

L224-L126: P vuelve a apelar a los verbos colgados en la clase donde ocurre el mismo fenómeno. *Apela a la memoria.*

L227: A2 se percata del fenómeno.

L228-L236: P resalta el rasgo anterior e invita a los alumnos a fijarse en la conjugación del verbo para contrastarla con la conjugación que ya conocen. *Recoge las intervenciones anteriores de los alumnos e invita a comparar.*

L237: A2 se asegura del verbo a contrastar.

L238: P confirma a A2 el verbo y pregunta directamente por las conjugaciones distintas. *Confirmación de lo dicho y pregunta concreta acerca de lo que cambia.*

L239: A1 destaca dos conjugaciones diferentes.

L240: A2 solamente observa un cambio.

L241: Ante el comentario de A2, A1 se auto-corrige.

L242: A2 vuelve a insistir en su observación anterior.

L243: A1 hace un comentario ininteligible.

L244: P repite la propuesta de A2 y pregunta por aquello que cambia. *Rebotar una intervención a modo de pregunta a la clase y formular pregunta concreta.*

L245: A2 destaca los cambios.

L246-L247: P aprueba la intervención de A2 y pregunta por la coincidencia de la primera persona de la conjugación con otra. *Aprobar y esbozar el principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes.*

L248: A2 completa el enunciado correctamente aludiendo a la persona de la conjugación con la que coincide.

L249-L250: P da muestras de aprobación y pregunta por el mismo caso con el verbo 'mögen'. *Aprobar y formular pregunta concreta.*

L251: A2 conjuga el verbo correctamente.

L252: P da muestras de aprobación. *Aprobar.*

L253: A8 da muestras de haberlo entendido.

L254: P repite la frase completa en LE a modo de aprobación. *Aprobar.*

L255-L256: A2 hace una comparación con la conjugación de los demás modales.

L259: P se muestra de acuerdo. *Aprobar.*

L260: A2 señala el verbo 'mögen' como una excepción.

L261: P pregunta por la conjugación de 'mögen' en la segunda persona. *Formular pregunta concreta.*

L262: A2 destaca la conjugación correctamente.

L263: P pregunta por la utilización de la vocal ´e` al conjugar. *Formular pregunta concreta.*

L264: A2 señala que se debe a un problema de pronunciación.

L265: P repite la intervención de A2 a modo de pregunta a la clase. *Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase.*

L266: A2 destaca que se trata del único verbo con ese fenómeno.

## Esquema analítico del episodio

### Características del verbo “möchten”

15. (L260-L266)	A2+ P? A2+ Pw A2+ P↻ A2+ lleva `e´ por la pronunciación
14. (L255-L259)	A2+ P↻⇒? A2+ P3 los otros modales terminan en `st´
13. (L249-L254)	P3? A2+ P3A8 P3 möchtest
12. (L244-L248)	P↻? A2+ P3⇒? A2+ termina en `e´
11. (L224-L243)	P3m A2 P3√ A2? P3? A1+ A2+ A1+ A2+ (A1) solo cambia la tercera persona
10. (L213-L223)	Pw A2+ A8+ AA+ Pm A2- P↻ A2+ A8+ (A2) möchtest // porque acaba en “t”
9. (L198-L212)	P↻ A2+ P↻ A8+ P↻ (A8) P↻ A8+ P↻ A8+ P? A8+ (A1) A3+ el único que lleva e es el <i>möchte</i>
8. (L190-L197)	P√ A3+ en el <i>du</i> hay una e
7. (L166-L188)	P↻ A2- P↻ A2-? P↻ A2-? P↻ A2+ P3A2 P⇒ (A2) P) A2+ P3m característ. <i>möchten</i>
6. (L148-L165)	P↻? (A1 A13) P? (A13) P A13+ P↻ (AA) A4 Pm A4 Pm A3 Pm A2- la segunda persona cambia
5. (L133-L147)	P3m A11+ Pm A2? Pm A13+ Pm (A13) Pm A1+ se conjugan diferente
4. (L114-L132)	P↻ A2 P↻ A2 P? (A8) P? (A10) P? A2+ P (A2) transmitir otra idea con otro verbo
3. (L102-L113)	P3? A2+ A3 P↻? A2+ P↻ A2 P↻? A10 A2+ // ayuda con los infinitivos
2. (L95-L101)	P3m A9? Pm A2+ es un verbo modal
1.(L89-L94)	P↻? A2+ P? A9+ quieres café // <i>möchten</i>

### Análisis interpretativo global del episodio

En este episodio el profesor formula en L1 el significado de la frase dentro del diálogo extraído. Los alumnos pasan a identificar el verbo correcto y con pequeñas pautas que el profesor va introduciendo recuerdan algunas características de los verbos modales y algunas peculiaridades en las terminaciones del *möchten*. Este episodio no sólo les hace llegar a la forma correcta, sino que sobre todo les sirve para concentrar su atención en las peculiaridades de los verbos modales. Los alumnos consultan el libro y comparan las distintas formas.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	7	1-1-1-1-3-1	A+	37
P↻	15	1-1-1-1-1-1-1-1-1-1-1-1-2-1	A-	3
P↻?	5	1-1-2-2-1	A-?	2
P↻⇒?	1	1	A	10
Pm	9	1-1-1-1-1-1-1-1-1-1	(A)	12
P3m	4	1-1-0-1	AA+	1
P3?	3	2-5-1	(AA)	1
P3√	1	1	A?	3
P3	4	1-1-1-1		
P3⇒?	1	1		
P	2	1-1		
(P)	1	1		
Pw	2	3-1		
P√	1	1		
P⇒	1	1		
	57			70

Intervenciones totales: 127

Intervenciones de P: 57

Intervenciones de A: 70

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
P3? Aprobación y pregunta	A3P – acuerdo con P



concreta  P? Pregunta concreta P3⇒? Aprobación y esbozo del principio de un enunciado para que los aprendientes lo completen	Acomp – comparación con algo conocido Amtex – comentario metatextual Ar – razonamiento una propuesta Ammorf – comentario metamorfológico		
P? L93	A9+	Ammorf	L94
P3? L102-L103	A2+ A3	Acomp Amtex	L104 L105
P? L119	(A8)	Inintel.	L120
P? L121-L123	(A10)	Inintel.	L124
P? L125-L127	A2+	Ar mprag	L128-L130
P? L151	(A13)	Amcog	L152
P? L208	A8+ (A1) A3+	Ammorf Inintel. Ammorf	L209 L210 L211-L212
P3? L238	A1+ A2+ A1+ A2+ (A1)	Ammorf Ammorf Ammorf Ammorf Inintel.	L239 L240 L241 L242 L243
P3? L249-L250	A2+	Ammorf	L251
P? L261	A2+	Ammorf	L262

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↔? Rebote de una intervención a toda la clase y pregunta por un aspecto concreto de dicha intervención	Ar –razonamiento de una propuesta de tipo metasintáctico Amtex – comentario metatextual A3P – acuerdo con P Ammorf – comentario metamorfológico		
L89-L91	A2+	A3P	L92
L106-L107	A2+	Ar msem	L108
L111	(A10) A2+	Inintel. Amtex	L112 L113
L148	(A1) (A13)	Inintel. Inintel.	L149 L150
L244	A2+	Ammorf	L245

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↔ Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase	Amsem – comentario metasemántico Amcog – comentario metacognitivo Aa mmorf– autocorrección de tipo metamorfológico Ammorf – comentario metamorfológico Acomp – comparación con algo conocido		

	A3P – acuerdo con P Arep – repetición o reformulación e un comentario Amfon – comentario metafonológico Ar – razonamiento de una propuesta		
L109	A2	Amsem	L110
L114	A2	Amtex	L115
L116-L117	A2	A3P	L118
L156	(AA) A4	discusión Amcog	L115 L158
L166	A2-	Aa mmorf	L167
L168-L169	A2-?	Acomp	L170-L171
L172	A2-?	Ammorf	L173
L174	A2+	A3P	L175
L198	A2+	Arep	L199
L200	A8+	Ammorf	L201
L202	(A8)	Inintel.	L203
L204	A8+	Aa mmorf	L205
L206	A8+	Ammorf	L207
L220	A2+ A8+ (A2)	Amfon Ar mfon Inintel.	L221 L222 L223
L265	A2+	Ammorf	L266

Procedimiento	Reacción suscitada		
P $\rightarrow$ ? Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase y esbozo del principio de una pregunta para que sea completada	Ammorf – comentario metamorfológico		
L257	A2+	Ammorf	L258

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria P3m Aprobación y apelación a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico A3P – acuerdo con P Amcog – comentario metacognitivo		

P3m L95	A9?	Amcog	L97
Pm L98-L100	A2+	Ammorf	L101
P3m L133-L135	A11+	Ammorf	L136
Pm L137-L138	A2?	Amprag	L139
Pm L140-L142	A13+	Ammorf	L142
Pm L143	(A13)	en off	L144
Pm L145-L146	A1+	Ammorf	L147
Pm L159	A4	Amcog	L160
Pm L161-L162	A3	Amcog	L163
Pm L164	A2-	Ammorf	L165
P3m L183-L188	-		
Pm L217	A2-	Ammorf	L218
P3m L224-L226	A2	A3P	L227

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3√ Aprobación y establecimiento de una referencia comparativa o remisión a consultar (libro, diccionario,...)</p> <p>P↻√ Rebote de una intervención de un aprendiz a toda la clase y establecimiento de una referencia comparativa o remisión a consultar</p> <p>P√ Establecimiento de una referencia comparativa o remisión a consultar</p>	<p>Amtex – comentario metatextual Ammorf – comentario metamorfológico</p>		
P√ L190-L196	A3+	Ammorf	L197
P3√ L228-L236	A2?	Ammorf	L237

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3⇒? Aprobación de una intervención y esbozo de una propuesta para que sea completada</p>	<p>Ammorf – comentario metamorfológico</p>		
L246-L247	A2+	Ammorf	L248

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>Pw Pregunta por la razón de una intervención</p>	<p>Amfon – comentario metafonológico Ammorf – comentario metamorfológico A3A – acuerdo con una propuesta de A</p>		

L213	A2+ A8+ AA+	Amfon Ammorf A3A	L214 L215 L216
L263	A2+	Amfon	L264

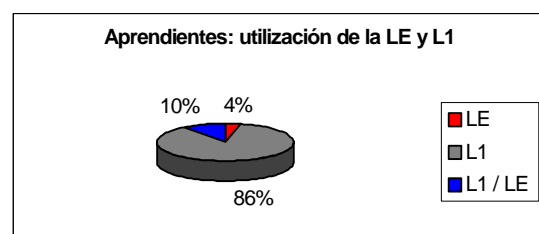
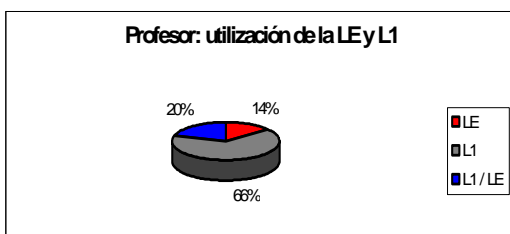
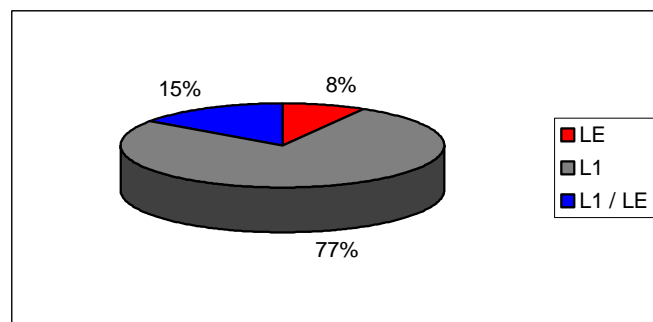
Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Dar información o completar un comentario	Ammorf – comentario metamorfológico		
L178	(A2)	Inintel.	L180

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Ammorf – comentario metamorfológico		
L131	(A2)	Inintel.	L132
L153	A13+	Ammorf	L154-L155

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3	Acomp – establecimiento de una comparación Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico		
L176	A2	Acomp	L177
L252	A8	Amcog	L253
L254	A2+	Ammorf	L255-256
L259	A2+	Ammorf	L260

Procedimiento	Reacción suscitada		
(P) Inintel.	Ammorf – comentario metamorfológico		
L181	A2+	Ammorf	L182

## Gráficos del episodio



### Episodio 3

El profesor traslada a toda la clase la pregunta de un alumno acerca de la utilización de la negación 'kein' y 'nicht' en alemán

#### Transcripción del episodio

- 307 A2: ¿Tú niegas el verbo o niegas la cerveza?  
308 P: ¿Qué opina el resto de la clase? ¿El verbo o la cerveza?  
309 AA: La cerveza.  
310 P: La cerveza.  
311 A2: Ah, no sé.  
312 P: (( )) Pensad un poco en vuestro idioma ¿Cómo la hacéis?  
313 A2: No quiero cerveza.  
314 P: En vuestro idioma, ¿qué negación existe en este caso?  
315 A3: No quiero (( ))  
316 A2: No quiero, negamos el verbo. Nosotros negamos el verbo siempre.  
317 P: ¿Hay algún artículo que sea negativo?  
318 A2: No  
319 A3: No  
320 A7: No  
321 P: ¿Cómo el *kein*?  
322 A2: No, no.  
323 P: Pues eso es una cosa que es diferente // Si yo por ejemplo digo, eh //  
324 a ver // No veo? // No veo // ¿Cómo la diría eso en alemán?  
325 A10: *Ich sehe nicht*.  
326 P: *Ich sehe nicht*. No hay nada, no hay ningún objeto detrás. Ahora  
327 bien, si yo digo, eh, no veo ningún coche?  
328 A2: (( )) (nos reímos)  
329 P: No veo ningún coche ¿Cómo lo diría yo esto?  
330 A2: Ah, o sea, siempre lo pones en la palabra que tienes que negar, ah,  
331 vale (( )) niegas el objeto.

## **Microanálisis Funcional del episodio**

L307: A2 se dirige al profesor y pregunta directamente lo que se niega en el ejemplo.

L308: P traslada la pregunta al resto de la clase. *Rebotar la intervención de un aprendiente a modo de pregunta al resto de la clase.*

L309: Respuesta casi unánime de varios aprendientes que niegan el objeto.

L310: P se hace eco de las respuestas. *Hacerse eco de las respuestas.*

L311: A2 expresa duda.

L312: P propone una comparación metalingüística. *Invitar a comparar con la propia lengua.*

L313: A2 expone un ejemplo en L1.

L314: P pregunta por la negación utilizada en el ejemplo de A2. *Destacar a modo de pregunta la propuesta de comprar anterior.*

L315: A3 repite a modo de reflexión la forma en L1.

L316: A2 destaca la negación del verbo en L1.

L317: P pregunta por la existencia de un artículo negativo. *Invitar a comparar con su propio idioma.*

L318: A2 responde negativamente.

L319: A3 responde negativamente.

L320: A7 responde negativamente.

L321: P insiste en la comparación con el artículo negativo de LE. *Insistencia de un aspecto comparativo L1-LE.*

L322: A2 subraya la no existencia de este artículo en L1.

L323-L324: P insiste en esta diferencia en L1 y LE y formula una hipótesis a modo de ejemplo para trasladar de L1 a LE. *Subrayar una diferencia para con L1 y formular hipótesis.*

L325: A10 responde con una propuesta en LE.

L326-L327: P repite la forma y destaca la no existencia de un objeto y propone otra frase a trasladar de L1 a LE. *Repetir propuesta alumno y formular otra pregunta.*

L328: A2 hace un comentario gracioso y todos se ríen.

L329: P repite la frase a trasladar de L1 a LE. *Repetir la pregunta.*

L330-L331: Sin responder A2 se ha percatado con el enunciado que la negación del artículo solamente sucede con verbos que llevan un objeto.

### Esquema analítico del episodio

El 'kein` niega el objeto. En L1 se niega el verbo.

4. (L323-331)	P? A10+ P↻? (A2) P? A2+ no veo // sehe nicht // no veo ningún coche// niegas el objeto
3. (L317-322)	P√ A2 A3 A7 P√ A2+ hay algún artículo como el <i>kein</i> // no.
2. (L310-316)	P↻ A2? P√ A2 P√ A3 A2 en vuestro idioma // negamos el verbo
1. (L307-309)	A2? P↻ AA+ niego verbo o cerveza // la cerveza

AA+(intervención correcta de muchos alumnos a la vez)



### Análisis global interpretativo del episodio

En este episodio los alumnos examinan el artículo negativo. El profesor les invita a realizar un análisis contrastivo con su idioma. Esto les lleva a entender mejor la forma en LE.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	2	1-1	A+	4
P↻	2	1-1	A?	2
P↻?	1	1	A	5
P√	4	1-2-3-1	AA+	1
			(A)	1
	9			13

Intervenciones totales: 22

Intervenciones de P: 9

Intervenciones de A: 13

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

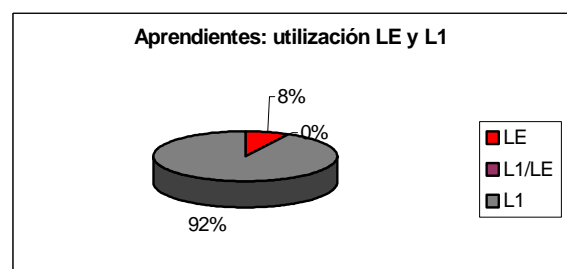
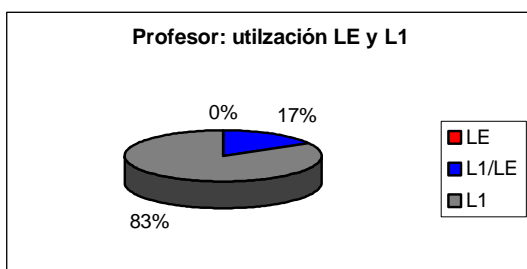
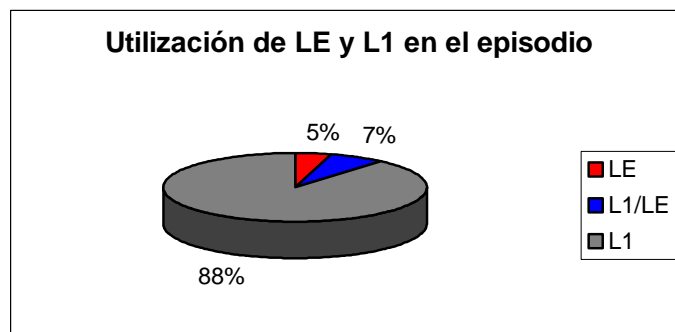
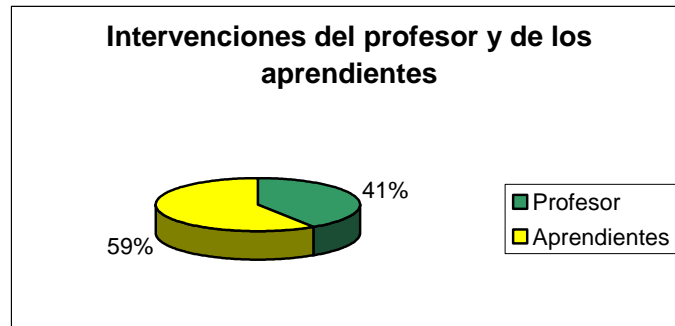
Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">P↻</p> Rebote de una intervención de un aprendiente a toda la clase	Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo		
L308	AA+	Ammorf	L309
L310	A2	Amcog	L311

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">P↻?</p> Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase y esbozo del principio de una pregunta parra que sea completada	Acomp - comparación con algo conocido Ammorf – comentario metamorfológico		
P? L323-L324	A10+	Acomp	L325
P↻? L326-L327	(A2)	En off	L328
P? L329	A2+	Amsin	L330-L331

Procedimiento	Reacción suscitada		
P√ Establecimiento de una referencia comparativa o remisión a consultar	Amcog – comentario metacognitivo Acomp - comparación con algo conocido		
L312	A2+	Acomp	L313
L314	A3 A2+	Acomp Amsin	L316 L327
L317	A2 A3 A7	Acomp Acomp Acomp	L318 L319 L320

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Amcog – comentario metacognitivo		
L323-L324	A10+	Amsem	L325
L329	A2+	Amsin	L330-L331

## Gráficos del episodio



## Episodio 4

Los alumnos deben narrar los hábitos alimenticios de un personaje del libro. Han leído el ejemplo y el profesor les ha dado las instrucciones pertinentes para que trabajen en grupos. Surge la duda del verbo conjugado *íß`* por parte de una alumna. El profesor la traslada a toda la clase. (*Gruppenarbeit, 10 minuten*)

### Transcripción del episodio

- 453 A5: (( ))  
454 P: Esta cosa con *ißt, bitte*, ¿Qué puede ser esto?  
455 A8: Come.  
456 P: Te refieres a *morgens ißt Franz Kaiser* // este *ißt*  
457 A5: La ese  
458 A14: Ah, la beta (dibuja en el aire la letra)  
459 P: Ah te refieres a la letra. // ¿Qué quiere decir, *bitte*?  
460 A2: Come.  
461 A8: Come  
462 A3: *Essen*.  
463 P: *Gut essen* ¿Dónde habéis visto el verbo *essen*?  
464 A2: Arriba, allí (señala la pizarra)  
465 P: *Gut, essen, ja, essen*. Osea que // aquí tenemos el verbo conjugado,  
466 *ja*?  
467 A8: Comer, ¿no?  
468 P: Es comer, verbo *essen, ja*? A ver, una pregunta ¿El verbo está  
469 conjugado en qué persona? *In welcher Person*?  
470 A2: Tercera.  
471 A3: Tercera.  
472 A7: La tercera.  
473 P: ¿Os recuerda a algo este verbo? // ¿Os llama la atención algo de este  
474 verbo?  
475 A1: Cambia de vocal.  
476 A2: Que lleva la // la la ese, la beta esa.  
477 P: Lleva la beta, ¿Algo más?  
478 A1: Cambia la vocal la e.  
479 P: Cambia la vocal, ¿en qué verbos cambiaba la vocal?  
480 A14: Segunda y tercera persona.  
481 A2: Segunda y tercera persona.  
482 P: En las personas segunda y tercera, *gut*. Ese es uno de éstos. ¿Habéis,  
483 os acordáis de algún otro que cambiaba también la segunda y la  
484 tercera persona?

485 A2: *Sprechen*  
486 A2: *Sprechen*  
487 AA: *sprechen*

### **Microanálisis funcional del episodio**

L453: A5 hace una pregunta inapreciable en la filmación.

L454: P repite la pregunta de A5 y la traslada a toda la clase. *Repetir la pregunta del alumno y rebotarla a la clase.*

L455: A8 responde con la traducción en L1.

L456: P se asegura de la forma traducida. *Asegurarse de la forma preguntada.*

L457: A5 destaca una consonante de la forma verbal que le llama la atención y no entiende.

L458: A14 nombra la letra en L1 y la dibuja en el aire.

L459: P pregunta a A5 si su duda se encuentra en dicha letra y pregunta a toda la clase su significado. *Repetir la duda del alumno y trasladarla a toda la clase y asegurarse de que haya sido entendido.*

L460: A2 responde con una traducción.

L461: A8 responde con una traducción.

L462: A3 propone un verbo en LE en infinitivo.

L463: P asiente y pregunta el lugar, de dónde los alumnos lo han extraído. *Aprobar y preguntar la fuente dónde han encontrado la información.*

L464: A2 señala el lugar (póster colgado sobre la pizarra).

L465-L466: P asiente y repite la forma en infinitivo y destaca la forma conjugada que aparece en el ejemplo. *Aprobar y repetir la forma destacando un aspecto concreto.*

L467: A8 pregunta por una posible traducción que propone.

L468-L469: P afirma su propuesta y pregunta por la conjugación. *Afirmar una propuesta anterior y preguntar por la conjugación.*

L470: A2 responde proponiendo una segunda persona.

L471: A3 corrige a A2 proponiendo una tercera persona.

L472: A7 corrobora la propuesta de A3.

L473-L474: P pregunta por algún rasgo especial de la forma apelando a la memoria de los alumnos. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L475: A1 destaca el cambio de vocal que se produce.

L476: A2 destaca la consonante.

L477: P repite la propuesta de A2 y pregunta por algún aspecto más. *Rebotar respuesta del alumno a toda la clase y preguntar por un rasgo más.*

L478: A1 destaca el cambio de la vocal.

L479: P repite la propuesta de A1 y pregunta por otros verbos en los que ocurre tal fenómeno. *Repetir la propuesta anterior y apelar a la memoria de los alumnos.*

L480: A14 destaca las personas conjugadas en las que ocurre este fenómeno.

L481: A2 repite la propuesta de A14.

L482-L484: P repite las propuestas de A2 y A14 y las afirma. Pregunta luego por otros verbos en los que se dé el fenómeno. *Repetir la propuesta anterior, aprobarla y apelar a la memoria del alumno.*

L485: A2 propone un verbo en LE.

L486: A2 corrobora la propuesta de A2.

L487: Muchos alumnos de la clase corroboran la propuesta.

### Esquema analítico del episodio

Verbo 'essen', la conjugación de la tercera persona y características del verbo y verbos parecidos.

6. (L482-487)	P3m A2+ A7+ AA+ también // <i>sprechen</i>
5. (L476-481)	A2+ P↻? A1+ P↻? A14+ A2+ lleva la beta // cambia la vocal // la 2ª y 3ª persona
4. (L473-472)	Pm A1+ cambia vocal
3. (L463-472)	P3? A2+ P3A8? P3? A2+ A3+ A7+ <i>welche Person</i> // la tercera
2. (L459-462)	P↻? A2+ A8+ A3+ comer // <i>essen</i>
1. (L453-458)	(A5?) P↻ A8+ P? A5? A14+ <i>Iβt</i> // la beta



### Análisis interpretativo global del episodio

A raíz de una consonante desconocida en el verbo conjugado 'essen', el profesor lleva a los alumnos a profundizar en la conjugación del verbo. El profesor apela a la memoria de los alumnos para que recuerden algún verbo con características parecidas.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	1	2	A+	16
P↻	1	1	A?	2
P↻?	3	3-1-2	(A?)	1
P3	1	1	AA+	1
P3?	2	1-3		
P3m	1	3		
Pm	1	2		
	10			20

Intervenciones totales: 30

Intervenciones de P: 10

Intervenciones de A: 20

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
P↻ Rebote de una intervención de un aprendiente a toda la clase	Ammorf – comentario metamorfológico
L454	A8+      Ammorf      L455

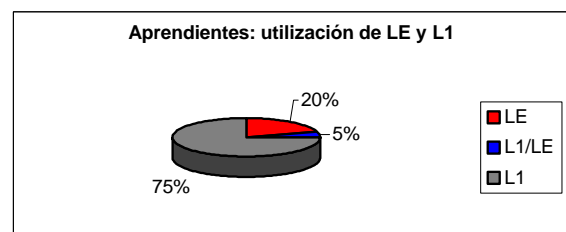
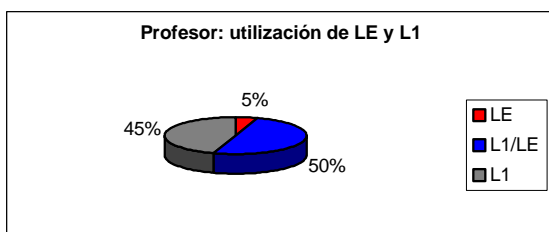
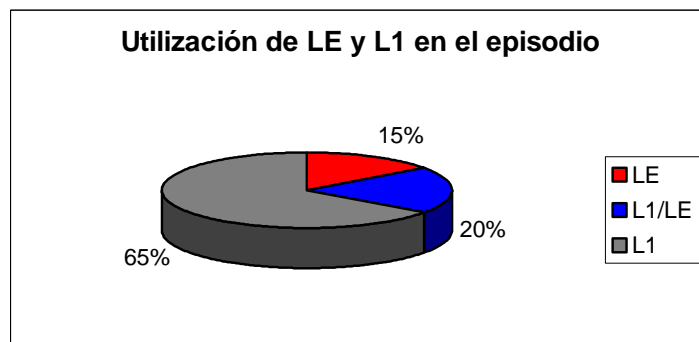
Procedimiento	Reacción suscitada
---------------	--------------------

<p>P?</p> <p>Pregunta concreta</p> <p>P↻?</p> <p>Rebote de una intervención a toda la clase y pregunta por un aspecto concreto de dicha intervención</p> <p>P3?</p> <p>Aprobación y pregunta concreta</p>	<p>Ammorf – comentario morfológico</p> <p>Arep – repetición de una intervención</p> <p>Amcog – comentario metacognitivo</p>		
P? L456	A5? A14+	Ammorf Ammorf	L457 L458
P↻? L459	A2+ A8+ A3+	Ammorf Ammorf Ammorf	L460 L461 L462
P3? L483	A2+	Amcog	L464
P3? L468-L469	A2+ A3+ A7+	Ammorf Arep Arep	L470 L471 L472
P↻? L477	A1+	Ammorf	L478
P↻? L479	A14+ A2+	Ammorf Arep	L480 L481

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3m</p> <p>Aprobación y apelación a la memoria</p> <p>Pm</p> <p>Apelación a la memoria</p>	<p>Ammorf – comentario morfológico</p> <p>Arep – repetición de una intervención</p>		
P3m L482-L484	A2? A7+ AA+	Ammorf Arep Arep	L485 L486 L487
Pm L473-L474	A1+ A2+	Ammorf Ammorf	L475 L476

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3</p> <p>Aprobación</p>	<p>Ammorf – comentario morfológico</p> <p>Arep – repetición de una intervención</p>		
P3 L465-L466	A8+	Amsem	L467

## Gráficos del episodio



## 1. Análisis de los episodios

### Primer trimestre

#### Grupo 1C–Trabajo en grupos

#### Subgrupo A–Episodio 1

En este episodio los alumnos deben redactar, a partir de un ejemplo que han leído, los hábitos alimenticios de un personaje del libro. En este episodio el alumno se dirige al profesor para asegurarse de la no utilización de un artículo. El profesor se percata de un error de ortografía en el texto del alumno.

#### Transcripción del episodio

- 1 A1: ¿En *Brot*, pan, no podemos poner (( )) un determinante delante de  
2 pan, un pan, porque claro, siendo indeterminado..., ¿sabes lo que te  
3 quiero decir?, o sea, es en general (( )) ¿Es correcto? Huevo y pan  
4 (señala la libreta)  
5 P: O.K. Huevo es un ¿Qué palabra es?  
6 A1: Neutro  
7 P: ¿Pero qué tipo de palabra es, es un *Adjektiv, Verb...*?  
8 A1: Nombre  
9 P: O.K. ¿Qué pasa con los nombres? (( )) (señala el cuaderno del  
10 alumno?)  
11 A1: Mayúscula  
12 P: O.K.  
13 A1: Vale.

### Microanálisis funcional del episodio

L5: P se percata de un error en una palabra del texto de A1 y pregunta por el tipo de palabra que es. *Preguntar por un aspecto concreto que por deducción lleve a solucionar el error.*

L6: A1 responde con el género de la palabra.

L7; P repite su pregunta más explícitamente. *Repetir la pregunta más concretamente.*

L8: A1 contesta correctamente.

L9-L10: P asiente y pregunta por el fenómeno ortográfico de ese tipo de palabra. *Preguntar por la norma.*

L11: A1 se percata del error.

### Esquema analítico del episodio

Los nombres van en mayúscula.

3. (L9-L11)	P? A+ va mayúscula
2. (L7-L8)	P? A1+ es un nombre
1. (L5-L6)	P? A1+ huevo es neutro

### Análisis interpretativo global del episodio

El alumno auto-corrige su error de ortografía al preguntarle el profesor por el tipo de palabra en cuestión. Es cuando el alumno recuerda el fenómeno en LE.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	3	1-1-1	A+	3
	3			3

Intervenciones totales: 6

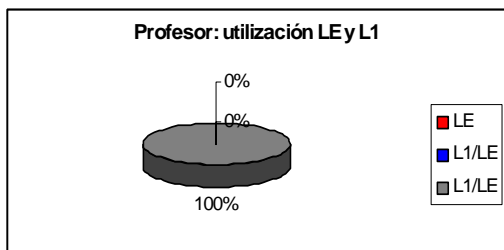
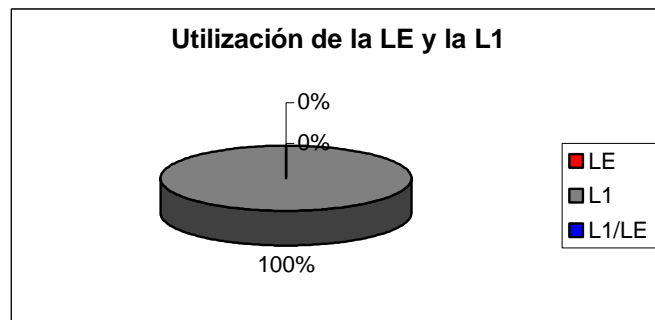
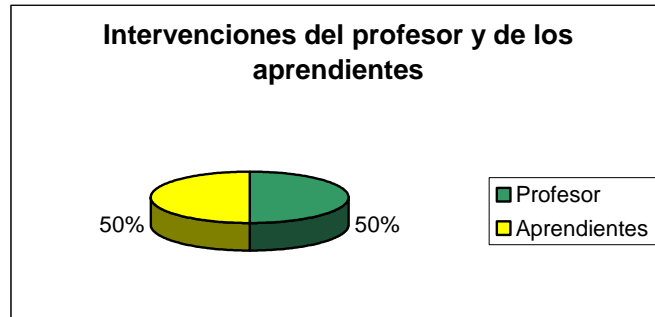
Intervenciones de P: 3

Intervenciones de A: 3

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta (sobre un aspecto concreto)	ApL1 – propuesta en L1 (a menudo obedece a una pregunta de P)		
L5	A1	ApL1	L6
L7	A1+	ApL1	L8
L9-L10	A1+	ApL1	L11

## Gráficos del episodio



## Subgrupo B–Episodio 1

Los alumnos le preguntan al profesor el significado de ‘limón’ en LE. El profesor pronuncia la palabra en LE y surgen dudas con la ortografía.

### Transcripción del episodio

- 1 A: ¿Com es diu limón? ¿Lemon?  
2 A2: No ho sé.  
3 A1: (se dirige al profesor) ¿Limon, Lemon? ¿No?  
4 A3: ¿Lemon, limón ¿ No ho sé?  
5 P: *Zitrone*  
6 A3: Ah, *sitron*  
7 A1: Sitron, ¿Con “ce” o con “zeta”?  
8 P: *Zitrone*  
9 A2: *Sitron*.  
10 P: (Escribo en la pizarra las dos posibilidades ¿Ésta o ésta? ¿Cuál os  
11 parece más alemán, ésto o ésto?  
12 A1: Con “z” Sitron  
13 P: (pronuncio la palabra) *Zitrone*  
14 A2: La “zeta”, *Zitrone*.  
15 A3: (se ríe) Això es alemany, sí  
16 A2: *Zitro...ne*



### Microanálisis funcional del episodio

- L1: A1 pregunta a A2 por una correspondencia semántica en LE.  
 L2: A2 expresa su desconocimiento.  
 L3: A1 se dirige al profesor formulando una propuesta en LE.  
 L4: A3 formula otra propuesta y expresa su inseguridad.  
 L5: P revela la respuesta correcta. *Contestar directamente.*  
 L6: A3 repite la respuesta.  
 L7: A1 la repite y expresa duda ante la consonante inicial de la palabra.  
 L8: P pronuncia la palabra en LE. *Añadir más información contestando directamente.*  
 L9: A2 la repite con pronunciación errónea y se inclina por la consonante errónea.  
 L10 L11: P escribe en la pizarra las dos posibilidades que se barajan y pregunta cuál es la que les parece más alemana. *Escribir en la pizarra las posibilidades que se barajan en el grupo.*  
 L12: A1 se inclina por una de las dos.  
 L13: P pronuncia la palabra en LE. *Añadir más información contestando directamente.*  
 L14: A2 se inclina por la misma posibilidad que A1.  
 L15: A3 sonrío y subraya la posibilidad anterior encontrándola muy alemana.  
 L16: A2 pronuncia la palabra en LE.

### Esquema analítico del episodio

Zitrone con “z”

3. (L10-L14)	P? A1+ P⇒ A2+A3 A2+ suena más alemán // la “z”
2. (L5-L9)	P⇒ A3- A1-? P⇒ A2- Zitrone con “c”
1. (L1-L4)	A1? A2- A1? A3- Cóm es diu limon? // limon? // lemon?

### Análisis interpretativo del episodio

El profesor apela al *Sprachgefühl*<sup>1</sup> de los alumnos. Ellos eligen la pronunciación que más alemana les parece e identifican la pronunciación de la 'z'. (En este episodio P da directamente la respuesta repitiéndola en LE para que se fijen en la pronunciación)

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	1	1	A+	3
P⇒	3	2-1-3	A-	3
		1-2	A?	3
			A	1
			A-?	1
	4			11

Intervenciones totales: 15

Intervenciones de P: 4

Intervenciones de A: 11

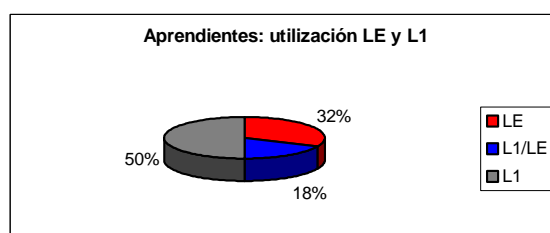
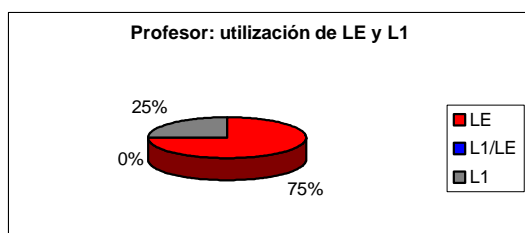
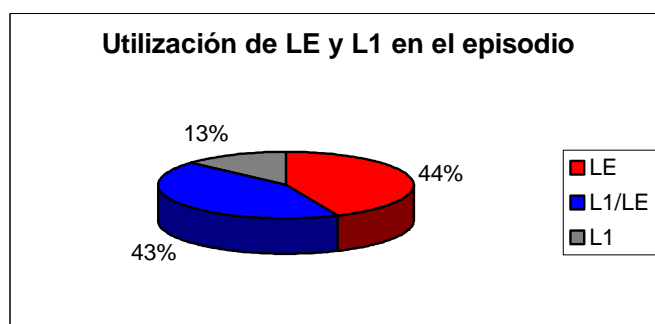
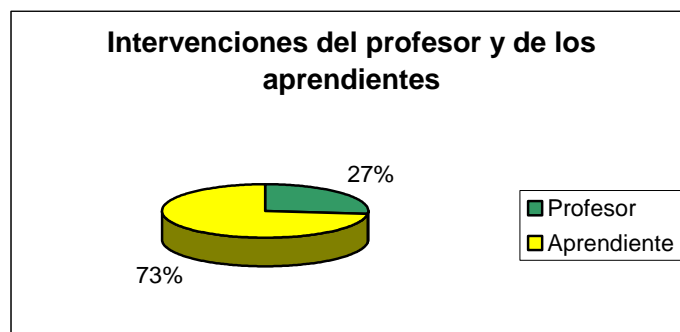
### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Comentario añadido o respuesta directa	Afon - comentario fonológico Acog – comentario cognitivo		
L5	A3- A1-?	Amfon Amfon	L6 L7
L8	A2-	Amfon	L9
L13	A2+ A3 A2+	Amfon Amcog Amfon	L14 L15 L16
Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta sobre un aspecto	Amfon – comentario metafonológico		
L10	A1- <sup>2</sup>	Amfon	L12

<sup>1</sup> Sprachgefühl hace referencia al desarrollo de una cierta intuición sobre contenidos correctos o no correctos de la lengua meta.

<sup>2</sup> Aunque en este caso el aprendiente responde correctamente a la pregunta, tratándose de una cuestión fonológica la valoramos como intervención incorrecta por pronunciar mal la palabra (ver transcripción L 12).

## Gráficos del episodio



## Subgrupo B–Episodio 2

Los alumnos deben narrar los hábitos alimenticios de un personaje del libro.

### Transcripción del episodio

- 1 A1: Cuando dices vaso de agua, por ejemplo (( )) ¿qué toma el  
2 género, de vaso o de agua? Bueno, en este caso es igual pero  
3 (( ))
- 4 P: ¿Te refieres al *ein*?
- 5 A1: Sí, ¿de qué lo toma, del vaso o de...del *Glas* o del *Wasser*?
- 6 P: Si tú te fijas...
- 7 A2: La palabra no es compuesta. Si es compuesta la toma de la  
8 Última.
- 9 P: Exactamente
- 10 A3: ¿Y si son dos palabras?
- 11 P: Pues fijaros, aquí tenéis por ejemplo varias (señala texto)  
12 tenéis *Flasche*, *Glas*, *Dose* y (( )) ¿Qué opinas? ¿De dónde lo  
13 toma? ¿Lo toma de la 2ª palabra, es decir de *Mineralwasser*,  
14 *Milch*, *Wein*, o de *Flasche*, *Glas*, *Dose*...?
- 15 A1: O sea que *Glas* sólo aparece con *Wein* y *Bier* (( )) *Wein*, ¿qué  
16 es, el vino?
- 17 A3: *Ein Glas* ¿qué? ¿*Wein*?
- 18 A1: Ah pues la (( )) *Glas*.
- 19 P: ¿Y en *Dose*? *Dose*, ¿qué género tiene?
- 20 A3: *Femenin*
- 21 P: ¿Y dice?
- 22 A1: *Eine Dose*.
- 23 P: *Eine Dose*, O.K? ¿Cómo lo hacéis en vuestro idioma? ¿Qué  
24 Artículo (( ))?  
25 (( ))
- 26 A1: Un vaso de agua.
- 27 A3: Un vaso de vino.
- 28 A1: Un vaso de coca cola.
- 29 P: ¿Botella?
- 30 A1,A2, A3: Una botella de agua.
- 31 A1: Es igual.
- 32 A3: Vaso de vino *Ein Glas Wein*?
- 33 P: *Aha*.
- 34 A3: (( )) La copa de vino.

35 A2: *Sí. Glas Wein.*  
36 A3: *Aquí me he equivocado, sería einen.*  
37 A1: *No, porque es el Glas. Glas, ¿Hem posat el mateix? Morgens*  
38 *ißt Clara Mai ein Ei.*  
39 A3: *Morgens ißt Clara Mai ein Ei und Brot.*  
40 A1: *Und ein Brot.*  
41 A: (( ))  
42 (( ))  
43 A3: *Sie trinkt ein Glas Wasser.*  
44 A1, A2, A3: (lo dicen en coro) *Mittags ißt sie einen Fisch mit*  
45 *Zitrone.*  
46 (van leyendo todo el texto para comparar)

### **Microanálisis funcional del episodio**

L1-L3: A1 pregunta por el género que le corresponde al artículo de una palabra que le parece compuesta.

L4: P se asegura de la duda. *Preguntar.*

L5: A1 repite su duda.

L6: P quiere llamarle la atención algún punto concreto. *Preguntar sobre un aspecto.*

L7-L8: A2 interrumpe a P y afirma que la palabra a la que se refiere A1 no es compuesta.

L9: P corrobora la afirmación de A2. *Corroborar una propuesta anterior.*

L10: A3 formula la hipótesis de tratarse de dos palabras.

L11-L14: P les remite a los ejemplos del libro donde se da la hipótesis de A3 y pregunta por la palabra a la que corresponde el artículo. *Dar una información añadida y hacer una pregunta.*

L15-L16: Se percata de que *Glas* aparece acompañado solamente de dos sustantivos concretos

L17: A3 formula una hipótesis en LE.

L18: A1 se percata que el género del artículo en el ejemplo lo lleva *Glas*.

L19: P formula otra frase y pregunta cuál sería el género en ese caso. *Formular una hipótesis para asegurar la comprensión.*

L20: A3 responde correctamente.

L21: P les remite al texto preguntando por la forma en ese caso. *Preguntar.*

L22: A1 Responde correctamente en LE.

L23-L24: P invita al grupo a hacer una comparación con L1. *Aprobar e invitar a comparar con L1.*

L26: A1 formula una propuesta en L1.

L27: A3 formula otra propuesta en L1.

L28: A1 formula otra propuesta en L1.

L29: P propone otra posibilidad. *Proponer otra posibilidad a modo de pregunta para la comparación con L1.*

L30: A1, A2 y A3 responden en L1.

L31: A1 se percata de que ocurre el mismo fenómeno que en LE.

L32: A3 compara dos formas equivalentes en LE y L1.

L33: P asiente. **Aprobar.**

L34: A3 hace un comentario con un ejemplo en L1.

L35: A2 traduce el ejemplo en LE.

L36: A3 se percató de un error en una de las frases que ha escrito.

L37-L38: A1 le explica la razón de su error compartido.

L39: A3 lee una frase ya escrita de su cuaderno.

L40: A1 continúa leyendo el texto que conjuntamente han formulado.

### **Esquema analítico del episodio**

*Glas Wein* no es una palabra compuesta

5. (L32-L35)	A3? P3A3+ A2+ vaso de vino // ein <i>Glas Wein</i>
4. (L23-L31)	P3√A1+ A3+ A1+ P? A1+ A2+ A3+ A1+ y en vuestro idioma? // es igual
3. (L19-L22)	P? A3+ P? A1+ Y en <i>Dose</i> ? // <i>Feminin</i> // <i>eine Dose</i>
2. (L10-L18)	A3? P⇒? A1+? A3? A1+ y si son dos palabras // <i>Glas Wein</i> // <i>Glas</i>
1. (L1-L9)	A1? P? A1? P A2+ P3 vaso de agua // de dónde toma el género // no es una palabra compuesta

### **Análisis interpretativo global del episodio**

El profesor asiste a los aprendientes rebotando sus intervenciones a modo de pregunta a toda la clase y formulando varias hipótesis. Los aprendientes analizan las posibilidades que se proponen en clase y determinan la composición de las palabras compuestas en L2 llegando a solucionar el problema.

### **Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio**

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	4	1-1-1-4	A+	13
P3	2	1-2	A?	5
P⇒?	1	3	A+?	1

P	1	1		
P3√	1	3		
	9			19

Intervenciones totales: 28

Intervenciones de P: 9

Intervenciones de A: 19

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico		
P? L4	A1?	Ammorf	L5
P? L19	A3+	Ammorf	L20
P? L21	A1+	Ammorf	L22
P? L23-L24	A1+	Amsem	L30
	A2+	Amsem	L30
	A3+	Amsem	L30
	A1+	Ammorf	L31
	A3?	Amsem	L32

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completada	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico		
P⇒? L11-L14	A1+?	Amsem	L15-L16
	A3?	Ammorf	L17
	A1+	Amsem	L18

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación a una intervención	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico		
L9	A3?	Ammorf	L10
L33	A3+	Amsem	L34
	A2+	Ammorf	L35

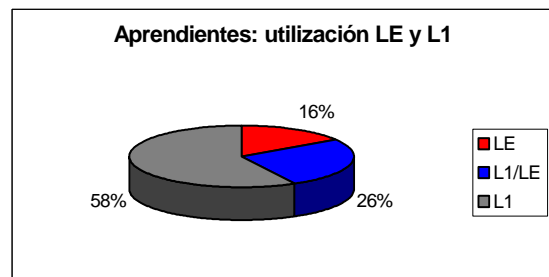
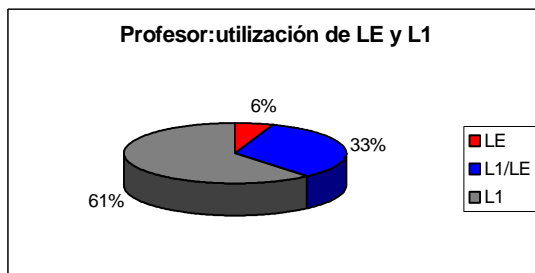
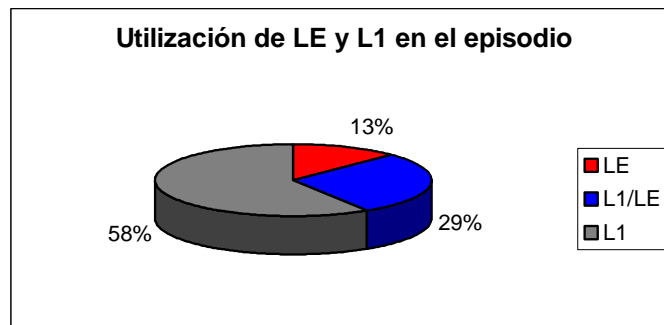
Procedimiento	Reacción suscitada		
P	Ammorf – comentario metamorfológico		



Comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción			
L6	A2+	Ammorf	L7-L8

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3√ Aprobación y establecimiento de una comparación o aspecto comparativo	Acomp– comentario comparativo		
L23-L24	A1+ A3+ A1+	Acomp Acomp Acomp	L26 L27 L28

## Gráficos del episodio



### Subgrupo B–Episodio 3

En este episodio los alumnos en grupos narran los hábitos alimenticios de un personaje y se encuentran con una duda a la hora de decidir si ´vaso de agua o de vino` es una palabra compuesta en LE. El profesor traslada la pregunta a toda la clase.

#### Transcripción del episodio

- 1 A3: Si jo hagués posat allò de la copa , això seria un got d´aigua.  
2 A1: Copa, llavors un *Glas*.  
3 A3: Es que hem posat *Glas* allà (( ))  
4 A3: (se dirige al profesor) ¿ La copa y el vaso serían igual?  
5 P: (( )) ¿Qué tipo de vaso, por ejemplo, un tipo de vaso para vino  
6 ¿Cómo sería eso en alemán?  
7 A3: *Ein Glas Wein*.  
8 P: Voy a trasladar esta pregunta para todos. A ver, si yo quiero tomar ,  
9 *ich möchte* un vaso de vino. *Ich gehe in ein Restaurant und möchte*  
10 un vaso de vino. ¿ qué digo?  
11 (grupo-clase))  
12 A3: Una copa  
13 A7: Blanco o tinto?  
14 P: Eh, *Rotwein, Rotwein*.  
15 A3: *Rotwein*.  
16 P: ¿Qué diré, yo quiero un vaso de//  
17 A6: De *Rotwein. Bitte*  
18 A5: *Ein Glas*  
19 P: *Ein Glas?*  
20 A1,A3: *Ein Glas Rotwein*  
21 //  
22 P: *Rotwein, Rotwein. Yo quiero...*  
23 AA: *Ich möchte ein Glas Rotwein*.  
24 P: *Ein Glas Rotwein, vale*.  
25 A8: *Bitte!*  
26 P: *Natürlich, entschuldigung*.  
27 (se ríen)  
28 P: Ahora (( )) no quiero un vaso de vino, sino quiero  
29 A2: *Flasche*  
30 (nos reímos todos)  
31 P: la copa de vino (( )) por ejemplo, tengo invitados y le digo a mi

32 marido, por favor, que me traiga las copas del vino.

33 A8: *Glas*.

34 P: *Glas*

35 ///

36 P: A ver, pensad una cosa, en alemán hay una característica a la hora de  
37 formar palabras para definir las mejor, es decir, el vocabulario a  
38 veces se compone para definir mejor una palabra, ¿eh? ¿Os ayudo  
39 con esto?

40 A2: *Glaswein*.

41 P: ein *GlasWein*. Mi marido me trae un *Glas mit Wein*.

42 A2: *Weinglas*

43 P: *Bitte?*

44 A2: *Weinglas*.

45 P: *Weinglas*

46 (sigue la discusión dentro del grupo)

47 A3: Al revés

48 A2: Dí algo.

49 P: ( apunto las dos posibilidades y la discusión sigue en el grupo-clase)  
50 ¿Qué opináis? ¿*Weinglas oder Glaswein?*

51 A1: *Weinglas*

52 A2: *Weinglas*, con lo rebuscados que son (( ))

53 A1: Es lo último lo que importa ¿no?

54 A3: Sí

55 A2: Sí.

56 P: O.K. La última palabra, ¿qué es lo que hace la primera?

57 A2: Definirla

58 A3: *Weinglas*, ostras!

59 (dentro del grupo, continúan)

60 A2: *Weinglas* es una copa de vino vacía, oye, ( se dirige al profe)  
61 *Weinglas* es una copa de vino vacía

62 A1: *Weinglas*.

63 P: No se especifica, es el tipo de copa.

64 A2: Y *Glas Wein* es llena.

65 (A1, A2 se ríen)

66 A2: ¿Es eso no?

67 A1, A3. Clar.

68 P: Hombre!

69 A2: *Weinglas* es vacía

70 P: Hace referencia al tipo de copa.

71 A2: Copa de vino. Nosotros decimos lo mismo, la copa de vino y la  
72 copa de vino

- 73 A3: Sí
- 74 A1: Sí.
- 75 A3: Es el contexto que define la palabra. Tráeme las copas del vino
- 76 A2: Copa de vino es el tipo de copa.

### Microanálisis funcional del episodio

L8-L10: P traslada una pregunta de un grupo a toda la clase. Se trata de expresar en LE un vaso de vino. P contextualiza la situación en un restaurante. *Rebotar la pregunta de un grupo a toda la clase.*

L12: A3 propone en L1 otro tipo de recipiente.

L13: A7 pregunta por el tipo de vino.

L14: P contesta a A7 en LE. *Contestar directamente a una pregunta aleatoria.*

L15: A3 repite la respuesta.

L16: P vuelve a la pregunta del restaurante esbozando el principio de la frase en L1. *Rebotar la pregunta del principio de un grupo a toda la clase esbozando el principio en L1.*

L17: A6 termina la frase en LE.

L18: A5 vuelve al principio de la frase que no ha sido traducida y hace una propuesta.

L19: P repite la propuesta de A5 y la traslada a toda la clase. *Repetir o rebotar una propuesta y rebotarla a modo de pregunta a toda la clase.*

L20: A1 y A3 repiten la forma completa.

L21: Hay unos momentos de silencio.

L22: P repite la última parte de la forma e insiste en la traducción de la forma verbal esbozándola en L1. *Repetir o rebotar la propuesta y petición de ser completada a la clase.*

L23: Muchos alumnos responden con la frase entera en LE.

L24: P repite la frase satisfecho. *Repetir la propuesta a modo de aprobación.*

L25: A8 completa la frase con la forma de cortesía “*bitte*”.

L26: P asiente y se disculpa. *Aprobar.*

L27: Los alumnos se ríen.

L28: P se dispone a hipotetizar cambiando la frase. *Formular hipótesis a modo de pregunta para la clase.*

L29: A2 interrumpe con un comentario gracioso en LE.

L30: Todos se ríen.

L31-L32: P formula su hipótesis esperando respuesta de los alumnos. *Repetir hipótesis a modo de pregunta para la clase.*

L33: A8 responde sin completar su respuesta.

L34: P repite la respuesta incompleta de A8. *Repetir o rebotar una propuesta a modo de pregunta a la clase.*

L35: Se produce un silencio de deliberación.

L36:-L39: P alude a un fenómeno en la composición de palabras en alemán para darles una pista. *Ofrecer una información añadida.*

L40: A2 hace una propuesta errónea para el contexto.

L41: P comenta la respuesta explicando su significado. *Ofrecer una información añadida.*

L42: A2 hace una propuesta correcta.

L43: P le pide repetición por no haberle oído bien. *Preguntar.*

L44: A2 repite la forma.

L45: P repite la forma de A2. *Rebotar una propuesta a toda la clase.*

L46: Sigue la discusión dentro del grupo, de dónde salió la duda.

L47: A3 se muestra insatisfecho con la forma propuesta y vuelve a la primera forma de A2.

L48: A2 anima a otro miembro del grupo que opine.

L49-L50: P apunta las dos posibilidades barajadas en la pizarra y traslada la pregunta a toda la clase. *Apuntar las posibilidades barajadas en un grupo en la pizarra a modo de pregunta para toda la clase.*

L51: A1 se decanta por la forma correcta.

L52: A2 se suma a la propuesta de A1 y hace un comentario personal sobre los alemanes.

L53: A1 subraya a modo de pregunta la importancia de la última palabra dentro de una palabra compuesta.

L54: A3 asiente.

L55: A2 asiente.

L56: P asiente y pregunta por la función de la primera palabra *Aprobar y preguntar por otro aspecto relacionado.*

L57: A2 contesta acertadamente.

L58: A3 repite la palabra en LE y da muestras de haber entendido el fenómeno.

## Esquema analítico del episodio

*Ein Glas Wein, ein Weinglas*

Palabras compuestas: la última palabra es la que importa, la primera la define mejor.

6. (L56-L58)	P3? A2+ A3+ La primera palabra la define
5. (L49-L55)	P↻ A1+ A2+ A1+ A3+ A2+ <i>Weinglas</i> // Es la última palabra la que importa
4. (L41-L48)	P⇒ A2+ P? A2+ P↻ (AA) A3- A2? <i>Weinglas</i> // <i>Glas Wein</i>
3. (L28-L40)	P? A2 P? A8- P↻⇒ A2- Las copas del vino // <i>Glaswein</i>
2. (L18-L27)	A5+ P↻ A1+ A3+ P↻ AA+ P3A8+ P3(AA) <i>ein Glas Rotwein</i> // <i>Ich möchte ein Glas Rotwein</i>
1. (L8-L17)	P↻ A3 A7? P A3 P↻⇒? A6+ Un vaso de vino

## Análisis interpretativo global del episodio

En este episodio la duda parte de un grupo que está escribiendo un pequeño informe sobre los hábitos alimenticios de un personaje. Dudan a la hora de expresar 'un vaso de vino' con una palabra compuesta. La discusión lleva a comparar todas las posibilidades y a diferenciarlas entendiendo el fenómeno de las palabras compuestas.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	3	1-1-1	A+	14
P3	2	1-1	AA+	1
P3?	1	2	A?	1
P↻	4	2-2-3-5	A-	4
P↻m	1	1	A	4
P↻⇒?	2	2-1	(AA)	1
P⇒	1	1		
P	1	1		
	15			25

Intervenciones totales: 40

Intervenciones de P: 15



**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
$P \rightarrow$ Rebote de una intervención de un aprendiente a toda la clase	Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metamorfológico Ar – repetición de una intervención A3P–acuerdo con A		
L8-L10	A3 A7?	Amsem Amsem	L12 L13
L19	A1+ A3+	Amsin	L20
L45	(AA) A3- A2 <sup>1</sup>	discusión Ammorf	L46 L47 L48
L49-L50	A1+ A2+ A1+ A3+ A2+	Ammorf Ar mcog Ammorf A3A A3A	L51 L52 L53 L54 L55

Procedimiento	Reacción suscitada		
$P \rightarrow \Rightarrow ?$ Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase y esbozo del principio de una pregunta parra que sea completada	Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metamorfológico Amsin – comentario metasintáctico		
L16	A6- A5+	Amsem Ammorf	L17 L18
L22	AA+	Amsin	L23

Procedimiento	Reacción suscitada		
$P \rightarrow m$ Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda y apelación a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico		
L34-L39	A2-	Ammorf	L40

Procedimiento	Reacción suscitada		

<sup>1</sup> A2 pide la intervención de un compañero

P Comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción	Arep – repetición o reformulación de un comentario anterior		
L14	A3	Arep	L15

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metamorfológico Amprag – comentario metapragmático		
P? L28	A2	Amsem	L29
P? L31-L33	A8-	Ammorf	L34
P? L43	A2+	Ammorf	L44
P3? L56	A2+ A3+	Amprag Ammorf	L57 L58

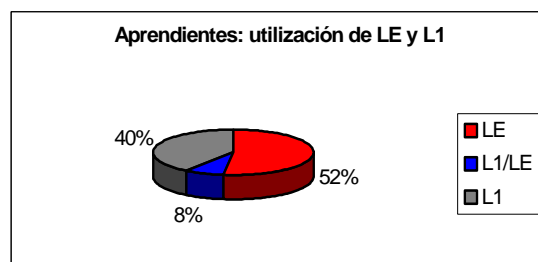
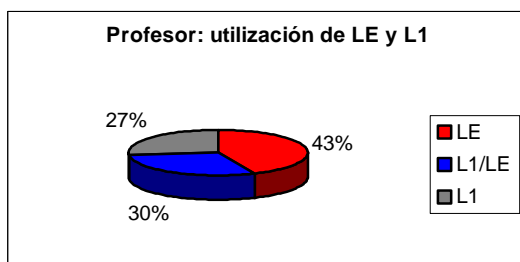
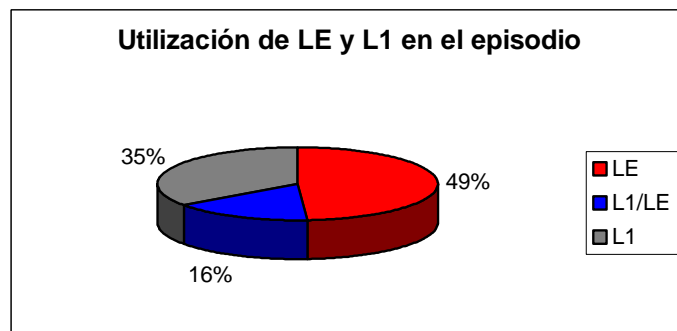
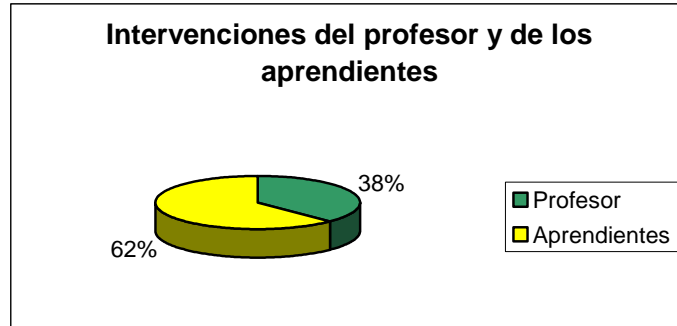
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amsem – comentario metasemántico Atext – comentario metatextual		
L24	A8+	Amtext	L25
L26	(AA) <sup>1</sup>		L27

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Dar información o completar un comentario	Ammorf – comentario metamorfológico		
L41	A2+	Ammorf	L42

---

<sup>1</sup> Los aprendientes se ríen.

## Gráficos del episodio



## Primer trimestre

### Grupo 1D–Trabajo grupo-clase

#### Episodio 1

Comienza la clase con la corrección de algunas frases que el profesor ha extraído de unos diálogos que los aprendientes escribieron en grupos el día anterior. Después de que los aprendientes analizan unos minutos estas frases en pequeños grupos empieza la corrección en el grupo-clase.

#### Transcripción del episodio

- 1 P: *Habt ihr schon (( )) gedacht, ein bißchen? Ja? Noch nicht? Ein Paar*  
2 *Minuten noch!*
- 3 /:
- 4 P: Estas frases son de los *Aufsätze*, de los *Dialoge*, *die ihr gemacht*  
5 *habt*, ja? De los diálogos que hicisteis el último día. He sacado  
6 algunas, *ja*? Son todas vuestras, *O.K.*? // *Ja? Habt ihr darüber*  
7 *nachgedacht? Wollen wir mal sehen! Also, Nummer eins: Ist dieser*  
8 *Satz richtig oder ist dieser Satz Falsch?*
- 9 AA: *Falsch.*
- 10 P: *Was ist falsch? // Was ist falsch?*
- 11 AA: (( )) *el arbeit.*
- 12 P: *Wie ist es? (( )) Also, ich komme aus Berlin und?*
- 13 AA: *Arbeite.*
- 14 P: *Ich arbeite, O.K.? Noch etwas? (( )) Nummer zwei.*
- 15 A1: *El Umlaut.*
- 16 A2: *El Umlaut de `machst´.*
- 17 P: (P quita el Umlaut) *So? So? Alles korrekt?*  
18 // ( Los aprendientes piensan) *Machst du Kaffee? Ja? Así?*
- 19 /.
- 20 A3: (( ))
- 21 AA: (discuten)
- 22 P: *Einen Moment. Machst du Kaffee?* Todos entendéis la frase? *Ihr*  
23 *versteht diesen Satz?* La persona que escribió esta frase no quería  
24 decir esto. Quería decir otra cosa.
- 25 A1: *Quiere.*
- 26 A4: *Möchtest*
- 27 A5: *Trinken.*

28 P: (( ))

29 A4: *Möchtest.*

30 AA: Ah!

31 P: (escribe la posibilidad de A4 en la pizarra. (( )) *Eine andere*

32 *Möglichkeit?* Otra posibilidad? *Mit trinken, ja?* ¿Cómo sería?

33 A5: *Trinkst du Kaffee?*

34 P: *Ja?* La versión que escribió el grupo, *die Gruppe* que escribió el

35 diálogo quería utilizar este verbo (señala *möchten*) ¿Os acordáis de

36 este verbo?

37 A1: Querer, desear.

38 A5: Querer, desear.

39 P: ¿Y qué tenía este verbo? ¿Había alguna cosa especial? ¿Recordáis

40 algo? ¿Había algo raro? ¿Era un verbo normal? O ya no os acordáis..

41 A6: Era irregular.

42 P: Era irregular // Os suena de algo este verbo? Entender, lo entendéis

43 todos, *ihr versteht alle?*

44 A6: Yo no sé si le cambia alguna letra.

45 P: *Aha!*

46 A6: (( )) alguna vocal (( ))

47 P: ¿Si tiene cambio vocálico quieres decir?

48 A6: Sí.

49 P: *Vokalwechsel?* ¿Este era un verbo de *Vokalwechsel?*

50 AA: No.

51 A4: (( )) es aquel (( )) de ir hacia, que salía al principio.

52 P: *Aha, ¿sí?* ¿Qué era eso?

53 A4: Que tenía diversos significados.

54 P: Tenía diversos significados. ¿Puedes concretar un poco más? //

55 ¿Tenía alguna característica, lo que se os ocurra de este verbo que

56 recordéis.

57 A6: Tenía algo.

58 P: Tenía algo, *O.K.!*

59 A2: Un verbo *Modal.*

60 P: *Modal, gut.* ¿Con eso está todo claro, si uno dice *Modal?*

61 AA: No.

62 A5: Ni idea.

63 A6: Ni idea.

64 P: Ni idea. Pues vamos a intentar que la idea salga. ¿Qué era eso de un

65 verbo modal?

66 A5: Que acompaña a otro verbo.

67 P: Que acompaña a otro verbo. *O.K.* ¿Tú podrías acompañarlo de otro

68 verbo en esta frase? *Bitte?*

69 A5: *Möchte...möchtest du Kaffee trinken?*

70 P: *O.K. (( )) einverstanden? Möchtest du Kaffe trinken. O sea que*  
71 *acompaña a otro verbo. Gut. ¿Había alguna otra característica de*  
72 *estos verbos? Modal...modalverben? // ¿Recordáis alguna cosa más?*  
73 *Acompaña a otro verbo. ¿El significado?*

74 A6: Desear, querer.

75 P: Desear, querer. ¿Y la forma? ¿La *Konjugation*?

76 A6: Es irregular.

77 A7: *Ich möchte, du möchtest, er möchte...*

78 P: *O.K. ¿Qué te llama la atención (( ))?*

79 A7: Que es igual que la primera persona.

80 P: ¿Qué es igual que la primera persona?

81 A7: La tercera persona.

82 P: *Gut. La tercera personal es igual que la primera persona, ja? Según*  
83 *Marta, ja? (lo apunta en la pizarra) So? Esto es lo que dice Marta,*  
84 *ja? ¿Qué más os llama la atención de este verbo? O sea que es un*  
85 *verbo que puede acompañar a otro. Luego Marta dice que la primera*  
86 *persona es igual que la tercera. ¿Qué más?*

87 A5: El plural es lo mismo.

88 P: *Im Plual?*

89 A5: Lo mismo.

90 P: ¿Cómo lo mismo?

91 A5: O sea que representa que nosotros y ustedes sería la misma.

92 P: Vale. ¿Y eso es algo anormal en una conjugación normal? ¿Es algo  
93 específico de los *Modalverben*, ese fenómeno?

94 A4: No, es lo normal.

95 P: Eso ocurre?

96 A6: En todos.

97 P: En todos.

98 P: Es decir, para nosotros acordarnos , cuál es, qué característica es de  
99 un verbo modal, pues piensas en el significado, comparamos lo que  
100 has dicho tú, Joan..

101 A5: Josep!

102 P: No, Joan no, Josep! ¿Qué es lo que habías dicho?

103 AA: (( )) con otro verbo.

104 P: Que iban con otro verbo y luego esto, que la *ersten*, lo que había  
105 dicho Marta, que la primera y la tercera persona, Ja? Son igual.  
106 *O.K.? Gut. Eso en realidad un poco las características de este verbo*  
107 *modal que hemos visto. O.K.?*

108 A6: El *möchten*.

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L14: P propone que continúen con el siguiente ejercicio. *Organizar la secuenciación de la clase.*

L15: A1 propone hacer una corrección vocálica en el verbo.

L16: A2 repite la propuesta de A1.

L17-L18: P realiza ese cambio vocálico propuesto y pide aprobación. *Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y preguntar por su corrección.*

L19: Los aprendientes recapacitan.

L20: A3 hace un comentario inapreciable.

L21: Los aprendientes discuten.

L22-L24: P repite la frase del ejemplo y pregunta por su significado destacando el hecho de que del contexto extraído el significado era otro. *Hacer una pregunta concreta.*

L25: A1 hace una propuesta de significado del verbo en L1.

L26: A4 propone un verbo en LE.

L27: A5 propone otro verbo en LE.

L28: P hace un comentario inapreciable.

L29: A4: Repite su propuesta en LE.

L30: Varios aprendientes parecen percatarse de algo.

L31-L32: P escribe la posibilidad de A4 en la pizarra y pide más posibilidades con los verbos propuestos. *Aprobar una posibilidad y rebotar otra posibilidad de un aprendiente a modo de pregunta a toda la clase.*

L33: A5 formula una frase correcta.

L34-L36: P destaca el verbo del contexto de la frase y pregunta por él. *Hacer una pregunta concreta.*

L37: A1 traduce el significado del verbo a L1.

L38: A5 repite la traducción de A1.

L39-L40: P pregunta por las características del verbo. *Apelar a la memoria de los aprendientes.*

L41: A6 afirma tratarse de un verbo irregular.

L42-L43: Repite a modo de aprobación el comentario anterior y apela a la memoria de los aprendientes. *Aprobar y apelar la a la memoria de los aprendientes.*

L44: A6 recuerda que cambia algo.

L45: P da muestras de aprobación. **Aprobar.**

L46: A6 indica que el cambio debe estar en alguna vocal.

L47: P pregunta si se refiere al cambio vocálico. **Hacer una pregunta concreta.**

L48:A6: Responde afirmativamente.

L49: P repite la propuesta de A6. **Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase.**

L50: Varios aprendientes responden negativamente.

L51: A4 parece recordar el verbo haciendo referencia a un significado erróneo.

L52: P pide concreción. **Pedir corrección.**

L53: A4 hace referencia a una variedad de significados.

L54-L56: P repite la respuesta de A4 y pide concreción. **Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y apelar a la memoria.**

L57:A6 insiste en creer recordar algo.

L58: P muestra aprobación a la intervención de A6. **Aprobar.**

L59: A2 hace referencia al hecho de tratarse de un verbo modal.

L60: P repite la respuesta a modo de aprobación y pregunta si con eso todo esta claro. **Rebotar una propuesta a modo de aprobación a toda la clase y pregunta concreta.**

L61: Varios aprendientes responden negativamente.

L62: A5 afirma no tener ni idea.

L63: A6 afirma no tener ni idea.

L64-L65: P pregunta por los verbos modales. **Formular una pregunta a toda la clase.**

L66: A5 afirma tratarse de un verbo que acompaña a otro.

L67-L68: P repite la respuesta de A5 a modo de aprobación y pide que lo aplique en el ejemplo. **Aprobar una propuesta a modo de aprobación pregunta concreta.**

L69: A5 formula la frase correctamente en LE.

L70-L73: P pregunta a los aprendientes por más características del verbo modal. **Aprobar y apelar a la memoria.**

L74: A6 traduce el significado del verbo a L1.

L75: P repite la respuesta a modo de aprobación y pregunta por la conjugación. **Aprobar y formular pregunta concreta.**

L76: A6 sostiene tratarse de un verbo irregular.

L77: A7 conjuga las tres primeras personas del singular en LE.

L78: P muestra su acuerdo y pregunta si existe alguna peculiaridad. **Aprobar y formular pregunta concreta.**



L79: A7 destaca la coincidencia con la conjugación de la primera persona.

L80: P pide concreción. *Formular pregunta concreta.*

L81: A7 destaca la coincidencia de la primera persona con la tercera.

L82-L86: P muestra aprobación y repite las características hasta ahora esbozadas. *Aprobar las intervenciones anteriores y apelar a la memoria.*

L87: A5 destaca que la conjugación del plural es igual.

L88: P repite su intervención a modo de pregunta. *Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase.*

L 89: A5 repite su propuesta.

L90: P pide concreción. *Formular pregunta concreta.*

L91: A5 muestra la coincidencia de la conjugación de la primera y la tercera persona del plural.

L92-L93: P muestra su acuerdo pero pregunta si se trata de un fenómeno específico de los verbos modales *Aprobar y formular pregunta concreta.*

L94: A4 afirma tratarse de un fenómeno normal.

L95: P pregunta por el tipo de verbos en los que ocurre. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes.*

L96: A6 afirma tratarse de un fenómeno general.

L97-L100: P repite la respuesta a modo de aprobación e insiste en buscar aquellas características diferenciales. *Aprobar y apelar a la memoria.*

L101: A6 corrige a P al haber equivocado su nombre.

L102: P se auto-corrige y le pregunta por su intervención. *Formular pregunta concreta.*

L103: Varios aprendientes destacan la característica de los verbos modales de asociarse con otro verbo.

L104-L107: P repite la intervención a modo de aprobación y resume lo que se ha dicho. *Rebotar todas las intervenciones correctas y aprobarlas.*

L108: A6 repite el verbo modal analizado en cuestión en LE a modo de conclusión.

### **Esquema analítico del episodio**

Distintas posibilidades que nacen de distintas interpretaciones a la hora de corregir el verbo de una frase:

- *Machst du Kaffee*
- *Möchtest du Kaffee*
- *Trinkst du Kaffee*

Características del *möchten*: verbo modal/querer, desear/no tiene cambio vocálico/1ª y 3ª persona se conjugan igual.

11. (L101-L108)	(A5) P? AA+ P↻3 A6+ va con otro verbo / el <i>möchten</i>
10. (L87-L100)	P⇒? A5+ P↻ A5+ P? A5+ P3? A4+ A6+ P3m el plural es lo mismo / lo normal
9. (L78-L86)	P3? A7+ P? A7+ P3m la 1ª persona es igual que la 3ª
8. (L74-L77)	A6+ P3? A6+ A7+ <i>Konjugation / ich möchte, du möchtest, er möchte</i>
7. (L64-L73)	P? A5+ P3? A5+ P3m acompaña a otro verbo / <i>möchtest du Kaffee trinken</i>
6. (L57-L63)	A6+ P3 A2 P3? AA A5 A6 verbo modal
5. (L49-L56)	P↻ AA+ A4- P? A4+ P↻m no tiene <i>Vokalwechsel</i> / ir hacia / tiene varios significados
4. (L39-L48)	Pm A6+ P↻? A6+ P3 A6+ P? A6- es irregular / cambia alguna letra / cambio vocálico
3. (L34-L38)	Pm A1+ A5+ <i>möchten</i> / querer, desear
2. (L22-L33)	P? A1+ A4+ A5+ (P) A4+ AA P3↻ A5+ <i>möchtest / trinken / Trinkst du Kaffee</i>
1. (L14-L21)	P A1+ A2+ P↻? (A3) (AA) <i>mächst du Kaffee</i> / sin Umlaut

### Análisis interpretativo global del episodio

Al corregir un verbo erróneo de una frase, un aprendiente propone una posibilidad que el profesor no había previsto pero que podría, igualmente, tener un significado adecuado. Una vez incluida esta posibilidad, el profesor propone la posibilidad de la

frase original. El profesor ayuda a los aprendientes a través del rebote con preguntas concretas y apelando a su memoria las características del verbo modal 'mögen'.

**Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio**

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P	1	2	A+	27
P↔?	2	2-1	(A)	2
P?	7	3-1-1-1-1-1-1	(AA)	1
(P)	1	2	AA	2
P3↔	1	1	A-	2
Pm	2	2-1	A	3
P↔3	1	1	AA+	2
P↔m	1	1		
P3	2	1-1		
P↔	2	2-1		
P3?	5	3-1-2-1-1		
P3m	3	1-1-1		
P⇒?	1	1		
	29			39

Intervenciones totales: 68

Intervenciones de P: 29

Intervenciones de A: 39

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Ammorf – comentario metamorfológico Arep . repetición o reformulación de un comentario anterior		
L14	A1+ A2+	Ammorf Arep	L15 L16

Procedimiento	Reacción suscitada
P↔? Rebote de una intervención a toda la clase y pregunta por un aspecto concreto de dicha intervención	Amsin–comentario metasintáctico Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico

P↔? L17-L18	(A3) (AA)	Inintel. disc	L20 L21
P↔? L42-L43	A6+	Ammorf	L44
P3↔ L31-L32	A5+	Amsin	L33
P↔3 L104-L107	A6+	Ammorf	L108
P↔ L49	AA+ A4-	Ammorf Amsem	L50 L51
P↔ L88	A5	Ammorf	L89

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3? Aprobación y pregunta concreta</p> <p>P? Pregunta concreta</p> <p>P3? Aprobación y pregunta concreta</p>	<p>Ammorf– comentario metamorfológica en la lengua meta</p> <p>Ammorf– comentario metamorfológico</p> <p>Amsem - comentario metasemántica en la lengua meta</p> <p>Amcog– comentario metacognitivo</p> <p>Arep – repetición de un comentario anterior</p> <p>Amsin– comentario metasintáctico</p> <p>Amsin– comentario metasintáctico</p>		
P? L22-L24	A1+ A4+ A5+	Ammorf Ammorf Ammorf	L25 L26 L27
P? L47	A6-	Ammorf	L48
P? L52	A4+	Amsem	L53
P3? L60	AA A5 A6	Amcog Amcog Arep	L61 L62 L63
P? L64-L65	A5+	Ammorf	L66
P3? L67-L68	A5+	Amsin	L69
P3? L75	A6+ A7+	Ammorf Ammorf	L76 L77
P3? L78	A7+	Ammorf	L79
P? L80	A7+	Ammorf	L81
P? L90	A5+	Ammorf	L91
P3? L92-L93	A4+	Ammorf	L94
P? L102	AA+	Amsin	L103

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>Pm Apelación a la memoria</p> <p>P3m Aprobación y apelación a la memoria</p> <p>P↔m Rebote de un comentario a toda la clase y apelación a la</p>	<p>Amsem – comentario metasemántico</p> <p>Arep – repetición de un comentario anterior</p> <p>Ammorf – comentario metamorfológico</p> <p>Amcog – comentario metacognitivo</p>		

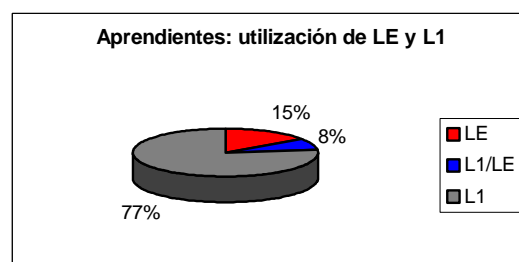
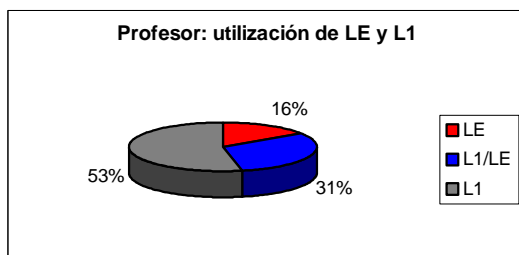
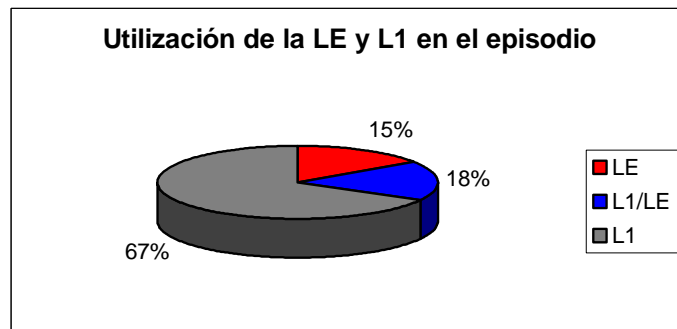
memoria			
Pm L34-L36	A1+ A5+	Amsem Arep	L37 L38
Pm L39-L40	A6+	Ammorf	L41
Pm L54-L56	A6+	Amcog	L57
P3m L70-L73	A6+	Amsem	L74
P3m L82-L86	A5+	Ammorf	L87
P3m L97-L100	(A5)	off	L101

Procedimiento	Reacción suscitada		
(P) Comentario en off o inaudible	Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo		
L28	A4+ AA	Ammorf Amcog	L29 L30

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación			
L45	A6+	Ammorf	L48
L58	A2+	Ammorf	L59

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Amsem – comentario metasemántico Arep – repetición de un comentario anterior Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo		
L95	A6+	Ammorf	L94

## Gráficos del episodio



## Episodio 2

En este episodio los aprendientes se disponen a corregir unas frases extraídas de unos diálogos hechos por ellos el día anterior, que el profesor ha seleccionado para corregirlas conjuntamente. El episodio analiza la frase: *Sind Sie verheiratet? Nein noch.*

### Transcripción del episodio

- 109 P: *Gut. Machen wir weiter. Bitte, es geht weiter! Nummer drei. Satz*  
110 *Nummer drei: Sind Sie verheiratet? Nein, noch.*
- 111 A2: Lo del *noch, noch.*
- 112 A4: Lo del *noch.*
- 113 P: ¿Qué es lo que no te gusta?
- 114 A3: El *noch.*
- 115 P: El *noch* no te gusta. A ver. ¿A vosotros qué os parece? ¿Os parece  
116 *richtig? Oder ist da ein Fehler? ¿El noch* os parece bien? ¿O también  
117 os parece extraño? ¿O es el *verheiratet? Bitte!*
- 118 A6: Para mí el *noch.*
- 119 P: El *noch.*
- 120 A5: ¿La terminación del verbo puede ser?
- 121 P: La terminación del verbo puede ser. *Wo ist das Verb? ¿Cuál es el*  
122 *verbo?*
- 123 AA: *Sind.*
- 124 P: *Sind* o *verbeiratet?*
- 125 A2: *Sind.*
- 126 P: *Sind. O.K. Sind.*
- 127 A2: Está bien.
- 128 P: Esta bien. ¿Entonces qué es lo que está mal aquí? *Was ist falsch?*
- 129 A2: El *noch.*
- 130 P: El *noch.* ¿Qué se puede poner? ¿Qué diríais vosotros? ¿Qué creéis  
131 que quiere decir esta frase? Es una frase de la clase?
- 132 A6: (( ))
- 133 A4: Todavía no está pasando.
- 134 P: Todavía no está pasando. //
- 135 P: (( )) Eso piensas, ¿qué quieres decir? (( ))
- 136 A4: Bueno, sí... no sé.
- 137 P: ¿Sí? El grupo que hizo esta frase, ¿qué quería decir?
- 138 A6: Que no se han casado.
- 139 A: No todavía.
- 140 P: ¿Qué todavía...?
- 141 A9: No todavía..

142 P: Que no todavía, *gut*. ¿Podrías imaginaros cómo puede ser ese  
143 `todavía no' o `no todavía?

144 A4: A lo mejor está cambiado ¿no? Ese...

145 A: *Noch*.

146 A: *Auch*.

147 P: ¿*Auch* qué era?

148 A6: También.

149 AA: También.

150 A5 *Noch nein?*

151 P: Tú pondrías una negación y has elegido *nein, ja?*

152 A10: Yo lo que haría es girarlo. Poner *noch nein*.

153 P: *Aha*. Tú le das la vuelta: *noch nein*. Este *nein* cuando aparece, ¿qué  
154 es normalmente este *nein?*

155 A: Que refuerza el no.

156 P: ¿Qué significa *nein?*

157 AA: No.

158 P: Cuando hago la pregunta: *Sind Sie verheiratet?* Y ya digo: *Nein*, ¿es  
159 correcto esto?

160 AA: Sí.

161 P: *O.K., nein*. ¿Qué quiere decir?

162 AA: No.

163 P: *Ich bin nicht verheiratet*. Yo digo *nein* y niego toda la frase y no  
164 tengo que repetir nada. Digo *nein, Punkt, ja? Gut*. Por delante el  
165 *nein*, al principio quizá no moleste pero después hay algo ahí que  
166 falta.

167 A4: *Ich bin noch*. No, no sé.

168 A5: ¿Si quieres decir todavía no?

169 A: (( ))

170 A4: Después del *noch*.

171 P: *Aha*, si quieres decir todavía no, ¿cómo lo puedo decir esto? // Yo os  
172 voy a dar una pista. Normalmente la segunda parte (( )) dice *nein*, y  
173 luego dice no o lo que sea y (( )). Esa parte en realidad pretende  
174 repetir la primera frase. Si yo (( )) estás casado? Y digo no, no estoy  
175 casada, por ejemplo, o diré no, no lo estoy, por ejemplo, y me podría  
176 ahorrar algo. En castellano lo haría con un adverbio, *ja?* Pero en  
177 realidad yo aquí me como una frase. Solo digo lo que tengo que  
178 decir, lo justo que tengo que decir. Si vosotros cogéis la primera  
179 frase y la negáis, entonces decís: No estoy casado, ¿Cómo diríais eso  
180 en alemán?

181 AA: (discuten)

182 A: *Ich nicht*.

183 P: No estoy casado.

184 AA: *Ich bin nicht verheiratet*



185 P: *Ich bin?* (escribe)

186 A5: *Noch.*

187 A4: *Nicht.*

188 AA: (varias intervenciones)

189 P: No estoy casada.

190 A4: *Nicht.*

191 AA: *Nicht verheiratet.*

192 P: (escribe) *Einverstanden?* ¿Todos de acuerdo?

193 AA: Asienten.

194 P: *Ich bin nicht verheiratet.*

195 A11: ¿Y *kein*?

196 P: He oído un *kein*. ¿Podría ir aquí un *kein*?

197 AA: No.

198 P: *Warum nicht?*

199 A2: *Kein* significa cuando negamos (( ))

200 A11: Una unidad.

201 P: Tendría que haber un objeto para negar, *ja? Gut. Ich bin nicht*

202 *verheiratet.* Ahora este *noch*.

203 A4: Después del *noch* va siempre *einmal*, ¿o no?

204 P: *Bitte?*

205 A4: *Noch einmal.*

206 P: *Noch einmal.* Lo apunto. ¿Te suena a ti *noch einmal*?

207 A4: Sí.

208 P: *Noch einmal.* ¿Os suena esto?

209 AA: Otra vez.

210 P: Otra vez, *noch einmal, gut. Ein Mal*, una vez. Eh, este *noch* de aquí

211 cumple una función parecida que allí, ¿o no? ¿Dónde lo pondrías?

212 ¿Lo pondrías en esta frase el *noch*?

213 A12: *Ich bin noch nicht verheiratet.*

214 P: *Ich bin noch nicht verheiratet.* ¿Tiene sentido esta frase? ¿Cómo la

215 entendéis?

216 A9: (( ))

217 P: *Noch nicht.*

218 A4: Aún no.

219 P: (( )) aún no. *Ich bin noch nicht verheiratet.* Este *noch nicht*

220 (escribe) Aparece así, significa todavía no, *noch nicht. Zum Beispiel,*

221 yo pregunto: *Seid ihr fertig?* Quedaros con estas palabras. Si yo

222 pregunto, por ejemplo, *seid ihr fertig*, cuando hacéis una *Aufgabe,*

223 *ja? ¿Sí?* Vosotros me queréis decir: todavía no...

224 A2: *Noch nicht.*

225 P: *Noch nicht, ja? Noch nicht.* Claro que aquí aparece el *noch* (señala el

226 *noch einmal*) en otro, con otro significado, *ja?* Porque *noch einmal*

227 en realidad significaría todavía una vez más, *ja?* Algo así, *O.K.?* Lo

228           entendemos como otra vez. *Noch einmal, O.K.? /· Ist das klar? Noch*  
229           *nicht, ja? Gut. Also. ¿Qué falta ahí? (señala la frase a corregir) Was*  
230           *fehlt?*  
231    A1: *Nicht.*  
232    AA: *Nicht.*  
233    P:   *Nicht, ja? Nein, noch nicht. Ich möchte nicht Bier: Ist das richtig?*

## **Microanálisis Funcional del episodio**

L109-L110: P anima a seguir con el siguiente ejercicio y lee la frase a corregir.

***Preguntar.***

L111: A2 destaca una palabra de la frase como errónea.

L112: A4 se suma a A2.

L113: P pide concreción. ***Formular pregunta concreta.***

L114: A3 destaca la palabra antes esbozada.

L115-L117: P traslada la afirmación anterior a toda la clase. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.***

L118: A6 se suma a propuesta de A3.

L119: P repite su propuesta. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase.***

L120: A5 destaca como errónea la terminación del verbo.

L121-L122: P repite la afirmación de A5 y pregunta por el verbo. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.***

L123: Varios aprendientes responden correctamente.

L124: P destaca dos posibilidades a modo de pregunta. ***Formular una pregunta concreta.***

L125: A2 responde correctamente.

L126: P repite la intervención de A2 a modo de aprobación. ***Aprobar.***

L127: A2 da por correcta la frase.

L128: P repite la afirmación de A2 y pregunta por el error en la frase. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.***

L129: A3 destaca una palabra.

L130-L131: P repite la afirmación de A3 y pregunta por otra posibilidad. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.***

L132A6 hace una propuesta inapreciable.

L133: A4 destaca un aspecto temporal.

L134: P repite la propuesta de A4. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase.***

L135: P pregunta por el significado. ***Formular una pregunta concreta.***

L136: A4 muestra inseguridad.

L137: P pregunta por el significado de la frase. ***Formular una pregunta concreta.***

L138: A6 da una explicación.

L139: A8 hace otra propuesta.

L140: P repite el la propuesta de A8 a modo de pregunta para que sea completada. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase esbozando el principio para que sea completado.***

L141: A9 repite la propuesta de A8.

L142-L143: P repite la propuesta a modo de aprobación y pide la correspondencia en LE. ***Aprobar y formular pregunta concreta.***

L144: A4 sugiere un cambio.

L145: Un aprendiente destaca la palabra que considera errónea.

L146: Otro aprendiente propone otra palabra en LE.

L147: P pide el significado de la palabra propuesta por A. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.***

L148: A6 traduce la palabra a L1 correctamente.

L149: Varios aprendientes traducen la palabra a L1 correctamente.

L150: A5 hace una propuesta en LE errónea.

L151: P especifica lo que ha hecho A5 destacando la negación y se asegura que así sea. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.***

L152: A10 se suma a la propuesta de A5.

L153-L154: P repite su propuesta y pregunta por el significado de la palabra de negación utilizada. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.***

L155: Un aprendiente destaca tratarse de una palabra que refuerza la negación.

L156: P pregunta por el significado de *nein*. ***Formular una pregunta concreta.***

L157: Varios aprendientes la traducen correctamente.

L158-L159: P formula un ejemplo y pregunta si es correcto. ***Formular una pregunta concreta.***

L160: Varios aprendientes responde afirmativamente.

L161: P muestra aprobación y pregunta por el significado de la negación. ***Aprobar y formular una pregunta concreta.***

L162: Varios aprendientes traducen la palabra correctamente.

L163-L166: P señala la utilización de la negación al principio como resumen de toda una frase y destaca la falta de otra palabra en la frase. *Añadir información y formular una pregunta concreta.*

L167: A4 hace una propuesta errónea mostrando inseguridad.

L168: A5 pide la correspondencia en LE de una propuesta en L1.

L169: Un aprendiente hace un comentario inapreciable.

L170: A4 señala el lugar de la negación en la frase.

L171-L180: P hace referencia a la pregunta de A5 y da una explicación sobre la negación al principio de frase y en la frase haciendo una comparación con la L1. Luego pide correspondencia en LE. *Rebotar la pregunta de un aprendiente a toda la clase y dar una información añadida.*

L181: Varios aprendientes discuten.

L182: Un aprendiente responde en LE correctamente a la pregunta de P.

L183: P vuelve a formular la frase en L1. *Formular una pregunta concreta.*

L184: Varios aprendientes formulan su correspondencia en LE correctamente.

L185: P esboza el principio de la intervención anterior para que la completen. *Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado.*

L186: A5 completa una parte correctamente.

L187: A4 la completa correctamente.

L188: Varias intervenciones inapreciables.

L189: P vuelve a repetir la frase en L1. *Formular una pregunta concreta.*

L190: A4 destaca la negación en LE.

L191: Varios aprendientes la completan correctamente.

L192: P muestra acuerdo y pregunta si está claro. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L193: Varios aprendientes asienten.

L194: P repite la frase correcta. *Repetir de la frase a modo de aprobación.*

L195: A11 pregunta por otra negación en LE.

L196: P se hace eco de la pregunta y la rebota a toda la clase. *Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase.*

L197: Varios aprendientes responden negativamente.

L198: P pregunta en LE por la razón. *Pedir de razonamiento.*

L199: A2 explica la utilización de la negación propuesta aunque resulta inapreciable.

L200: A11 afirma utilizarse con unidades.

L201-L202: P reformula la propuesta de A11 a modo de aprobación y repite la frase. Luego pregunta por la palabra *noch* de la frase. ***Aprobar y formular una pregunta concreta.***

L203: A4 destaca otra posibilidad en el uso de *noch* esbozada por P.

L204: P pide repetición. ***Formular una pregunta concreta.***

L205: A4 señala la frase en LE donde utiliza la palabra *noch*.

L206: P escribe la frase de A4 apelando a su memoria. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y apelar a la memoria.***

L207: A4 asegura acordarse de esa forma.

L208: P rebota la frase de A4 a toda la clase apelando a su memoria. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y apelar a la memoria.***

L209: Varios aprendientes traducen la frase a L1 correctamente.

L210-L212: P repite la propuesta a modo de aprobación y da alguna explicación añadida. Luego pregunta por el *noch* en la frase que están analizando. ***Aprobar, dar información añadida y formular pregunta concreta.***

L213: A12 formula la frase correctamente en LE.

L214-L215: P repite la pregunta y pregunta si tiene sentido. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular pregunta concreta.***

L216: A9 hace un comentario inapreciable.

L217: P repite una parte de la frase en LE a modo de pregunta ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase.***

L218: A4 traduce la forma correctamente a L1.

L219-L223: P repite la propuesta de A4 a modo de aprobación y ofrece otro ejemplo para que se vea la utilización esperando la respuesta de los aprendientes. ***Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.***

L224: A2 responde correctamente en LE.

L225-L230: P repite la propuesta de A2 a modo de aprobación y recoge las informaciones anteriores volviendo finalmente a la frase que están analizando para pedir que la corrijan. ***Aprobar y formular pregunta concreta.***

L231: A1 responde en LE correctamente.

L232: Varios aprendientes responden en LE correctamente.

L233: P se muestra de acuerdo. ***Aprobar.***

**Esquema analítico del episodio:**

*Sind Sie verheiratet? Nein noch nicht*

*Noch nicht:* todavía no

*Auch:* también

No estoy casado: *Ich bin nicht verheiratet*

*Kein* niega ´unidad`

*Noch einmal:* otra vez

12. (L210-L233)	<p style="text-align: center;"><b>P3? A12+ P↻? (A9) P↻ A4+ P↻?</b>  <b>A2+ P3? A1+ AA+</b></p> <p>.....<i>Ich bin noch nicht</i> / aún no / falta el <i>nicht</i></p>
11. (L201-L209)	<p style="text-align: center;"><b>P3? A4? P? A4+ P↻m A4+ P↻m AA+</b></p> <p>.....después del <i>noch</i> va siempre <i>einmal</i> / <i>noch einmal</i> / otra vez</p>
10. (L192-L200)	<p style="text-align: center;"><b>P3? AA+ P3 A11? P↻ AA+ Pw (A2)</b></p> <p><b>A11+</b></p> <p>.....<i>Kein?</i> / niega ´unidad`</p>
9. (L182-L191)	<p style="text-align: center;"><b>A- P? AA+ P↻⇒? A5+ A4+ AA+ P? A4+ AA+</b></p> <p>.....no estoy casado / <i>ich bin nicht verheiratet</i> / <i>ich bin noch nicht</i></p>
8. (L163-L181)	<p style="text-align: center;"><b>P⇒ A4- A5? (A) A4+ P↻⇒ (AA)</b></p> <p>.....<i>ich bin noch</i> / todavía no / después del <i>noch</i></p>
7. (L158-L162)	<p style="text-align: center;"><b>P? AA+ P3? AA+</b></p> <p>.....<i>Sind Sie verheiratet?</i> / <i>nein</i> / no</p>
6. (L150-L157)	<p style="text-align: center;"><b>A5- P↻? A10- P↻? A- P? AA+</b></p> <p>.....<i>noch nein</i> / <i>nein</i> refuerza el no / significa no</p>
5. (L142-L149)	<p style="text-align: center;"><b>P3? A4- A- A- P↻? A6+ AA+</b></p> <p>.....todavía no / <i>noch</i> / <i>auch</i> / <i>auch</i> es también</p>
4. (L135-L141)	<p style="text-align: center;"><b>P? A4 P? A6+ A8+ P↻⇒? A9+</b></p> <p>.....No se han casado / todavía</p>
3. (L127-L134)	<p style="text-align: center;"><b>A2+ P↻? A2+ P↻? (A6) A4+ P↻</b></p> <p>.....<i>sind</i> está bien / el <i>noch</i> / todavía no está pasando</p>
2. (L120-L126)	<p style="text-align: center;"><b>A5- P↻? AA+ P? A2+ P3</b></p> <p>..la terminación del verbo / el verbo es <i>sind</i></p>
1. (L109-L119)	<p style="text-align: center;"><b>P? A2+ A4+ P? A3+ P↻ A6+ P↻</b></p> <p><i>Sind Sie verheiratet? Nein noch</i> / el <i>noch</i> no es correcto</p>

## Análisis interpretativo global del episodio

Los aprendientes buscan el error en la frase y se centran en la negación. El profesor les ayuda a analizar las posibles negaciones que conocen en LE apelando a su memoria y rebotando las intervenciones para que sean analizadas por la clase. Surgen propuestas erróneas para el contexto como la negación 'kein' y la expresión 'noch einmal'. Finalmente, los aprendientes llegan a corregir la frase correctamente añadiéndole la negación 'nicht' que faltaba.

## Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	11	2-1-1-1-2-1-1-1-2-1-1	A+	23
P↻	5	1-1-0-1-1	(A)	4
P↻?	8	1-1-2-3-1-1-1-1	A-	9
P3	2	1-1	A?	4
P↻⇒?	2	1-3	(AA)	1
P3?	5	3-1-1-1-2	AA+	11
P⇒	1	4	A	1
P↻⇒	1	2		
Pw	1	2		
P↻m	2	1-1		
	38			53

Intervenciones totales: 91

Intervenciones de P: 38

Intervenciones de A: 53

## Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P?	Ammorf – comentario metamorfológico		
Pregunta concreta	Arep – repetición o reformulación de una intervención anterior		
P↻?	Inintel. – ininteligible		
Rebote de una intervención a modo de pregunta y pregunta concreta	Amsem – comentario metasemántico		
	Amcog – comentario metacognitivo		
	Amsin – comentario metasintáctico		
P3?			
Aprobación y pregunta concreta			
P? L109-L110	A2+	Ammorf	L111
	A4+	Arep	L112
P? L113	A3+	Ammorf	L114
P↻? L121-L122	AA+	Ammorf	L123



P? L124	A2+	Ammorf	L125
P↻? L128	A2+	Ammorf	L129
P↻? L130-L131	(A6) A4+	Inintel. Amprag	L132 L133
P? L135	A4	Amcog	L136
P? L137	A6+ A8+	Amsem Amsem	L138 L139
P3? L142-L143	A4- A- A-	Amsin Ammorf Ammorf	L144 L145 L146
P↻? L147	A6+ AA+ A5-	Amsem Arep Ammorf	L148 L149 L150
P↻? L151	A10-	Amsin	L152
P↻? L153-L154	A-	Ammorf	L155
P? L156	AA+	Amsem	L157
P? L158-L159	AA+	Amcog	L160
P3? L161	AA+	Amsem	L162
P? L183	AA+	Amsin	L184
P? L189	A4+ AA+	Amsin Amsin	L190 L191
P? L192	AA+	Amcog	L193
P3? L201-L202	A4?	Ammorf	L203
P? L204	A4?	Ammorf	L205
P3? L210-L212	A12+	Amsin	L213
P↻? L214-L215	(A9)	Inintel.	L216
P↻? L219-L223	A2+	Ammorf	L224
P3? L225-L230	A1+ AA+	Ammorf Arep	L231 L232

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↻ Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico		
P↻ L115-L117	A6+	Ammorf	L118
P↻ L119	A5-	Ammorf	L120
P↻ L134	-	-	-
P↻ L196	AA+	Ammorf	L197
P↻ L217	A4+	Amsem	L218

Procedimiento	Reacción suscitada		
P 3 Aprobación	Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico		

P3 L126	A2+	Amcog	L127
P3 L194	A11?	Ammorf	L195

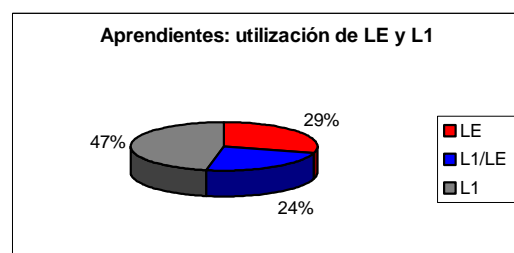
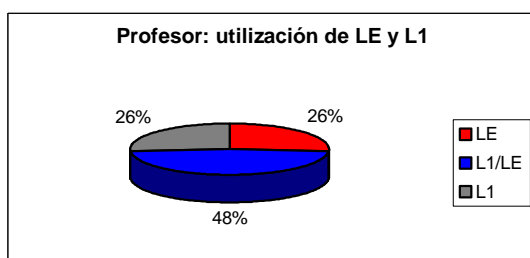
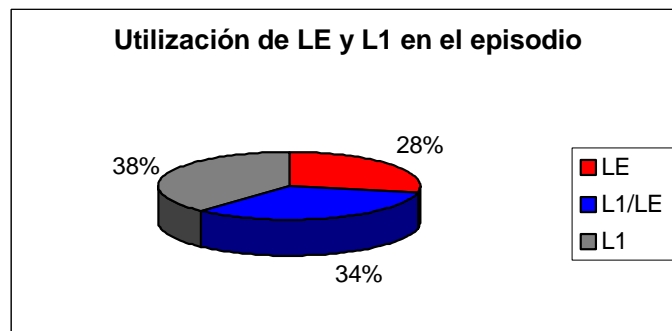
Procedimiento	Reacción suscitada		
P Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico		
P↻⇒? L140	A9+	Amsem	L141
P↻⇒? L185	A5+ A4+ AA+	Amsin Amsin Amsin	L186 L187 L188

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Información o explicación añadida	Amsin – comentario metasintáctico Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metamorfológico		
P⇒ L163-L166	A4- A5? (A) A4+	Amsin Amsem Inintel. Amsin	L167 L168 L169 L170
P↻⇒ L171-L180	(AA) A-	Discusión Amsin	L181 L182

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase y apelación a la memoria	Amsem – comentario metasemántico Amcog – comentario metacognitivo		
P↻m L206	A4+	Amcog	L207
P↻m L208	AA+	Amsem	L209

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Amprag – comentario metapragmático		
Pw L198	(A2) A11+	Inintel. Amprag	L199 L200

## Gráficos del episodio



### Episodio 3

En este episodio los aprendientes se disponen a corregir unas frases extraídas de unos diálogos hechos por ellos el día anterior, que el profesor ha seleccionado para corregirlas conjuntamente. El episodio analiza la frase: *Ich möchte nicht Bier*.

#### Transcripción del episodio

- 233 P: *Nicht, ja? Nein, noch nicht. Ich möchte nicht Bier: Ist das richtig?*  
234 A9: *Keine.*  
235 P: *Ich möchte?*  
236 A9: *Keine Bier.*  
237 P: *Keine Bier (P lo escribe) Ich möchte keine Bier, ja? Alle*  
238 *einverstanden? Ist das richtig? Ja?*  
239 A: *Sí.*  
240 A5: *Kein.*  
241 P: *Kein. Warum?*  
242 A5: *Eh?*  
243 P: *Warum?*  
244 A5: *Porque parece decir que la CocaCola y la cerveza era masculino.*  
245 P: *La cocaCola y la cerveza es masculino.*  
246 A5: *Kein, kein.*  
247 A4: *Kein.*  
248 A5: *Ein Bier.*  
249 P: *¿Qué género tiene Bier?*  
250 A: *Neutro.*  
251 AA: *(discuten)*  
252 P: *(( )) tiene que ver con el género. ¿Tú crees que varía esto con el*  
253 *género. (señala la última e de keine)*  
254 AA: *Sí.*  
255 P: *Gut. Entonces si es neutro o Maskulin, ¿varía uno de otro?*  
256 A4: *No.*  
257 A7: *No.*  
258 P: *¿O sea que es?*  
259 AA: *Kein.*  
260 P: *¿Cola? ¿Qué género tiene?*  
261 A5: *Masculino o neutro pero femenino no es.*  
262 P: *¿Si fuera femenino?*  
263 A5: *Tendría una e.*  
264 A1: *Keine.*

265 P: *O.K.? Ist das klar? Ja?*  
266 AA: (asienten)

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L233: Después de haber dado por correcta la frase anterior P lee la siguiente frase a corregir y pregunta por su corrección. *Formular pregunta concreta.*

L234: A9 destaca una parte de la frase como errónea.

L235: P esboza el principio de la frase esperando que los aprendientes sustituyan la parte señalada como errónea por A9. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

L236: A9 hace una propuesta errónea.

L237-L238: P repite la propuesta de A9 y pide aprobación a la clase. *Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta.*

L239: Un aprendiente se muestra de acuerdo.

L240: A5 hace otra propuesta con artículo correcto.

L241: P pregunta por la razón. *Pedir de razonamiento.*

L242: A5 pide repetición.

L243: P pide razonamiento. *Pedir de razonamiento.*

L244: A5 afirma tratarse de palabras masculinas.

L245: P repite la propuesta de A5. *Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase.*

L246: A5 repite el artículo que ha propuesto.

L247: A4 repite el artículo que ha propuesto.

L248: A5 repite el artículo con el sustantivo en LE.

L249: P pregunta por el género del sustantivo. *Formular una pregunta concreta.*

L250: Un aprendiente responde correctamente.

L251: Varios aprendientes discuten.

L252-L253: P pregunta si el cambio del artículo tiene que ver con el género. *Formular una pregunta concreta.*

L154: Varios aprendientes responden afirmativamente.

L255: P muestra su acuerdo y pregunta si el género neutro y el masculino se diferenciarían. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L256: A4 responde negativamente.

L257: A7 responde negativamente.

L258: P esboza el principio de un enunciado para que los aprendientes lo completen en consecuencia. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

- L259: Varios aprendientes responde correctamente.
- L260: P pregunta por el género de Cola. **Formular una pregunta concreta.**
- L261: A5 duda entre dos géneros descartando el femenino.
- L262: P pregunta por la forma del artículo si el nombre fuera femenino. **Formular una pregunta concreta.**
- L263: A5 responde destacando el sufijo que añadiría.
- L264: A2 formula la forma correcta en LE.
- L265: P pregunta en LE si lo ven claro. **Aprobar y formular una pregunta concreta.**
- L266: Los aprendientes responden afirmativamente.

### Esquema analítico del episodio

*Ich möchte kein Bier:*

- *Bier* es neutro: *kein Bier*
- Tiene que ver con el género
- *Kein*: no varía para neutro y *Maskulin*
- *Keine*: *Feminin*

5. (L260-L266)	P? A5+ P? A5+ <b>A1+ P3? AA+</b> ..... <i>Cola</i> / si fuera femenino tendría una `e´/ <i>keine</i>
4. (L252-L259)	P? AA+ <b>P3? A4+ A7+ P⇒? AA+</b> .....tiene que ver con el género / neutro o <i>Maskulin</i> no varía / es <i>kein</i>
3. (L246-L251)	<b>A5+ A4+ A5+ P? A+ (AA)</b> .... <i>kein</i> / <i>ein Bier</i> / es neutro
2. (L240-L245)	<b>A5+ Pw A5? Pw A5- P↻</b> .. <i>kein</i> / porque cerveza es masculino
1. (L233-L239)	<b>P? A9- P⇒? A9 P↻ A-</b> <i>Ich möchte nicht Bier</i> / <i>keine</i>

### Análisis interpretativo global del episodio

Los aprendientes muestran dificultades a la hora de corregir una negación y declinarla correctamente. A través de preguntas concretas y de la petición de razonamiento los aprendientes llegan a la solución.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de	Nº de Int. Prof.	Int. de A	Intervenciones A	Nº intervenciones
-------------------	------------------	-----------	------------------	-------------------



P		suscitadas por Prof.		A
P?	5	1-2-1-1-2	A-	3
P⇒?	2	1-1	A+	10
P↻	2	2-3	A	1
Pw	2	1-1	AA+	3
P3?	2	2-1	A?	1
			(AA)	1
	13			19

Intervenciones totales: 32

Intervenciones de P: 13

Intervenciones de A: 19

### **Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

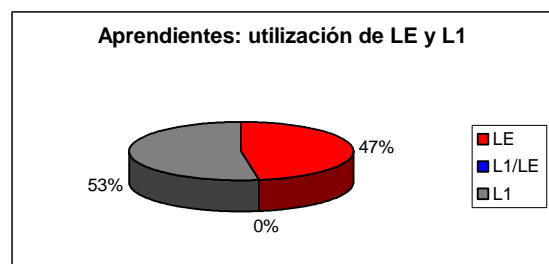
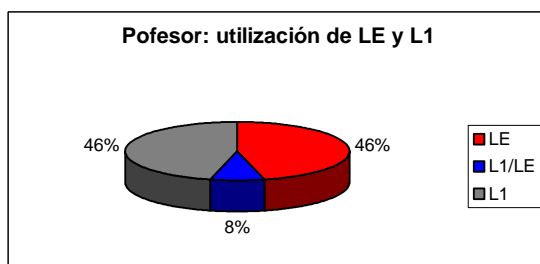
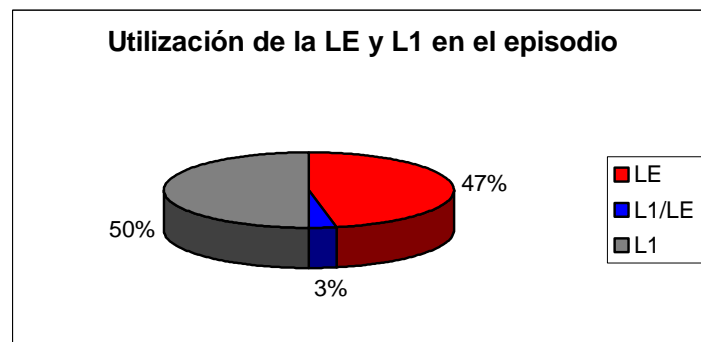
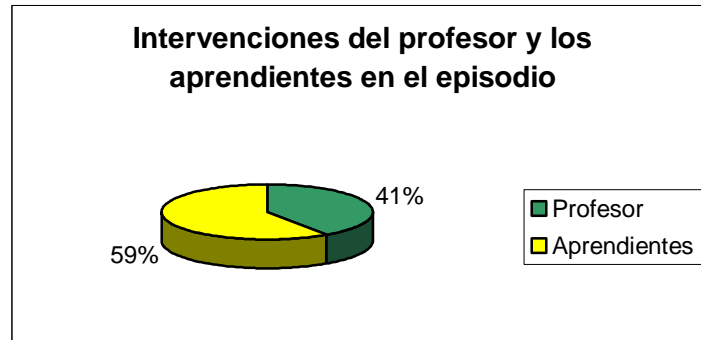
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3? Aprobación y pregunta concreta	A3P – acuerdo con P Ammorf – contesta a P con un comentario metamorfológica en la lengua meta		
P? Pregunta concreta	Ammorf – contesta a P con un comentario metamorfológico en la L1		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que los aprendientes lo completen	Ammorf – comentario metamorfológico Amcog - comentario metacognitivo		
P? L233	A9-	Ammorf	L234
P⇒? L235	A9-	Ammorf	L236
P? L249	A+ (AA)	Ammorf discusión	L250 L251
P? L252-L253	AA+	Ammorf	L254
P⇒? L258	AA+	Ammorf	L259
P? L260	A5+	Ammorf	L261
P? L262	A5+ A1+	Ammorf Ammorf	L263 L264
P3? L255	A4+ A7+	Ammorf Ammorf	L256 L257
P3? L265	AA+	Amcog	L266

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↻ <i>Rebote de una intervención a toda la clase a modo de pregunta</i>	A3A– acuerdo con una propuesta de A Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repite una propuesta anterior		
L237-L238	A- A5+	A3A Ammorf	L239 L240

L245	A5+	Ammorf	L246
	A4+	Arep	L247
	A5+	Ammorf	L248

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Amcog–comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico		
L241	A5?	Amcog	L242
L243	A5-	Ammorf	L244

## Gráficos del episodio



## Primer trimestre

### Grupo 1D–Trabajo en grupos

#### Subgrupo A–Episodio 2

En este episodio los alumnos deben redactar, a partir de un ejemplo que han leído, los hábitos alimenticios de un personaje del libro.

#### Transcripción del episodio

- 1 P: *Aber mit Clara. Was ißt Clara morgens, mittags, nachmittags...o sea*  
2 *lo mismo pero con otro personaje, O.K.?*
- 3 A3: Una pregunta, ¿esto qué es, que el sujeto detrás del verbo (( )) hace  
4 como una (( )) o algo así?
- 5 P: Aha, el verbo está en segunda posición ¿Qué es lo que está en  
6 primera posición?
- 7 A3: La mañana, ¿no?
- 8 P: Un adverbio. Por lo tanto, como la norma es que el verbo tiene que  
9 estar siempre en una frase afirmativa en segunda posición (( )) con  
10 cualquier adverbio que empiece la frase el sujeto tendrá que cambiar  
11 de lugar pero el verbo tiene que estar en segundo lugar.  
12 (el alumno asiente)
- 13 A3: Y este *ißt* viene de esto de *essen*
- 14 P: De *essen*, O.K. *Seid ihr fertig* (me dirijo al grupo)  
15 *Habt ihr das verstanden? Ist das klar.* ¿Eso está claro?
- 16 A2: Sí.
- 17 P: *Gut.* Yo quisiera que, *daß ihr dasselbe macht*, lo mismo mit Clara  
18 (( )) das aber mit Clara en el grupo, *Ja?*
- 19 A1: Lo mismo cambiando la (( ))
- 20 P: ¿Qué Konjugation es? ¿En qué persona está conjugado?
- 21 A3: En tercera.
- 22 P: En tercera, entonces ¿qué pasará con este verbo? ¿Es un verbo  
23 regular?
- 24 A3: No.
- 25 P: ¿Qué le ha pasado? //  
26 ¿Qué le ha pasado? ¿Qué te parece raro en este verbo?
- 27 A1: ¿En cuál, en cuál?
- 28 P: El verbo *ißt*. ( señala al A3) Dice que el verbo *ißt* viene del verbo  
29 *essen*, O.K. *Ist korrekt*, pero ¿qué ha pasado? (( ))
- 30 A3: Ha cambiado todo, ¿no?
- 31 P. *Gut*, ¿qué es lo que ha cambiado?

- 32 A2: La i por la e.
- 33 P: Y ¿había algún verbo que pasaba algo así?
- 34 A2: *Sprechen*
- 35 P. *Sprechen, ja?* Está por ahí. (señala las conjugaciones de verbos  
36 colgadas en la clase)
- 37 A3: La primera persona sería *esse*
- 38 P: ¿Qué persona sería la que cambiaría de vocal?
- 39 A4: La segunda y la tercera.
- 40 P: Ja gut. Ahora tenéis que hacer lo mismo pero con Clara, *was ißt sie*  
41 *und trinkt sie, O.K., Ja? Nur mit Clara, O.K.?*  
42 (asienten)

### **Microanálisis funcional de episodio**

L17-L18: P da las instrucciones de lo que deben hacer. *Dar instrucciones.*

L19: A1 entiende que, a diferencia del ejemplo que han trabajado, al tratarse de otro personaje, han de cambiar la conjugación del verbo.

L20: P le pregunta por la conjugación. *Preguntar por un aspecto concreto del verbo.*

L21: A3 contesta correctamente.

L22-L23: P repite la forma propuesta por A3 y pregunta por el verbo, si es regular.

*Repetir la propuesta del alumno y preguntar por un aspecto del verbo.*

L24: A3 contesta con una negativa.

L25-L26: P insiste en el verbo preguntando por su irregularidad. *Pedir concreción.*

L27: A1 pregunta por el verbo del que se está hablando.

L28-L29: P repite la propuesta del alumno A3, contesta a A1 y recuerda el infinitivo del verbo preguntando por el aspecto irregular. *Repetir propuesta del alumno y pedir concreción.*

L30: A3 observa un cambio completo.

L31: P pide concreción. *Expresar aprobación y pedir concreción.*

L32: A2 se percata del cambio de vocal.

L33: P apela a la memoria del grupo preguntando por algún verbo en el que ocurriese este fenómeno. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L34: A2 contesta con una forma en infinitivo.

L35-L36: P repite la forma y señala la conjugación que está colgada en la pared de la clase. *Apelar a la memoria.*

L37: A3 conjuga la primera persona del verbo.

L38: P pregunta por la persona en la que cambia de vocal el verbo. *Preguntar por un aspecto del verbo.*

L39: A4 enumera la segunda y la tercera persona.

L40-L41: P expresa aprobación y vuelve a dar instrucciones para realizar el ejercicio.

**Expresar aprobación y dar instrucciones.**

L42: Los alumnos asienten.

### Esquema analítico del episodio

Características del verbo 'sprechen'

4. (L35-L39)	3ª persona Primera persona es "spreche" // cambio de vocal en 2ª y <b>Pm A3+ P? A4+</b>
3. (L31-L34)	la "i" por la "e" // igual que "sprechen" <b>P3? A2+ Pm A2+</b>
2. (L22-L30)	no es regular // ha cambiado todo <b>P↻? A3+ P? A1? P? A3+</b>
1. (L17-L21)	"ißt" está conjugado en 3ª persona <b>P⇒ A1 P? A3+</b>

### Análisis interpretativo global del episodio

Los alumnos se percatan de una forma verbal que no entienden. P les ayuda a reconocer el fenómeno fijando su atención en la conjugación y apelando a su memoria.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P⇒	1	1	A	1
P?	4	1-1-1-1	A+	7
P↻?	1	1	A?	1
P3?	1	1		
Pm	2	1-1		
	9			9

Intervenciones totales: 18

Intervenciones de P: 9

Intervenciones de A: 9

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Explicación o información añadida	Ammorf – comentario metamorfológico		
L17-L18	A1	Ammorf	L19

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico		
L20	A3+	Ammorf	L21
L25-L26	A1?	Ammorf	L27
L28-L29	A3+	Ammorf	L30
L38	A4+	Ammorf	L39

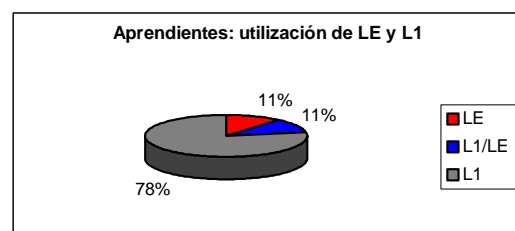
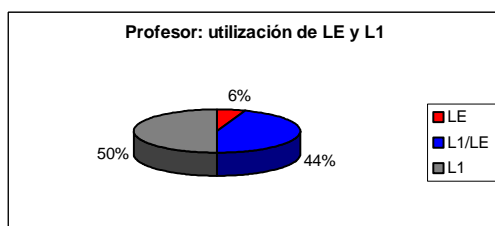
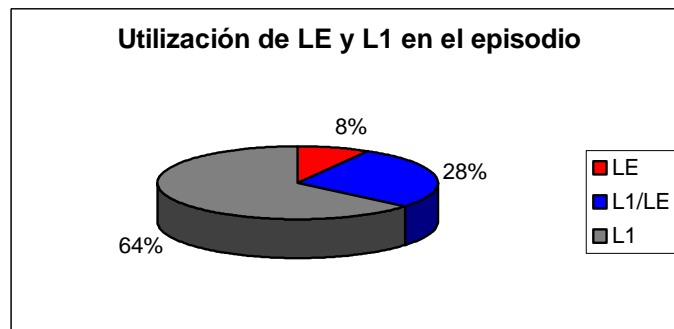
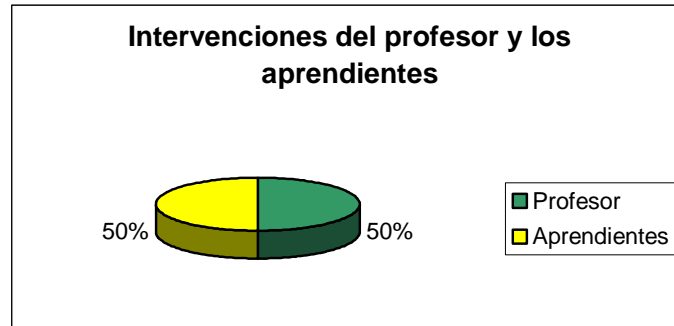
Procedimiento	Reacción suscitada		
P↻? Rebote de un comentario a modo de pregunta a la clase y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico		
L22-L23	A3+	Ammorf	L24

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3? Acuerdo y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico		
L31	A2+	Ammorf	L32

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelar a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico		
L33	A2+	Ammorf	L34
L35-L36	A3+	Ammorf	L37



## Gráficos del episodio



## Episodio 4

En este episodio los alumnos deben narrar los hábitos alimenticios de un personaje, después de haber leído un ejemplo. Aparece el acusativo por primera vez, pero ellos lo desconocen.

### Transcripción del episodio

- 1 A2: Això és una ensalada, *ein Salat, eine Salat*, ¿no?  
2 A3: No. *Ein Salat*, és masculí  
3 (( ))  
4 A2: *Einen Salat*, eh! Ho posa aquí!  
5 A3: *Der Salat*.  
6 A1: *Der Salat*, tío.  
7 A2: Però aquí posa *einen Salat*.  
8 A1: *Einen* es..  
9 A2: Seria *ein...* per qué això de *einen Salat* (( ))  
10 A1: Per què és en plural (( )) seria un..  
11 A2: No, vigila, tío, a veure... (( ))  
12 ( se dirige al profesor)  
13 A2: Angela, una pregunta ¿qué sería: *einen Salat* o *ein Salat*?  
14 P: ¿Tú qué opinas?  
15 A2: O *eine* (( ))  
16 A1: Yo opino que es un plural.  
17 P: Vosotros os habéis dado cuenta que hay algo que cambia ahí. Pero,  
18 ¿qué es lo que os llama la atención?  
19 A1: *Einen*.  
20 P: El *einen*, vale.  
21 A2: Sí, es un indeterminado.  
22 P: Es un indeterminado.  
23 A2: Una ensalada  
24 P: Si os fijáis en el ejemplo que tenéis ahí, ¿eh? Aquí arriba encima del  
25 texto, si os fijáis con un montón de formas. Arriba de la *Table* hay  
26 una frase de ejemplo y luego abajo ya viene un texto (( )) donde  
27 aparece (( )) Fijaros en los verbos y también en las formas. ¿Qué  
28 puede ser esto del *einen*? Quiero decir aquí, incluso a un lado  
29 aparece también una pequeña nota donde pone *Nominativ, Akkusativ*.  
30 Eh, se trata de qué función tiene que cumplir esto.  
31 A2: Esto es (( )) ella se come una ensalada.  
32 A3: Complement directe.

- 33 P: *Bitte?*
- 34 A3: Es positiu, i al ser positiu: *einen*
- 35 P: Pero aquí hay algo que cambia, ja?
- 36 A2: Es acusativo. Pero aquí no lo sé.
- 37 P: Y, ¿qué función tiene el acusativo?
- 38 A3: Complemento directo.
- 39 P: Es una especie de complemento directo, es decir, de que...¿qué caso  
40 habéis visto hasta ahora? ¿Qué caso conocéis hasta ahora? ¿Qué  
41 caso?
- 42 A4: El nominativo
- 43 P: El *Nominativ*
- 44 A2: Hasta ahora el nominativo.
- 45 P: Y el *Nominativ* ¿qué función tiene? ¿En qué reconocéis que es un  
46 *Nominativ*? ¿Qué es un *Nominativ*? ¿En qué lo reconocéis? ¿Qué  
47 función tiene en la frase?
- 48 A1: De cuánto.
- 49 A4: No, indicar.
- 50 P: Por ejemplo, en la frase que tenéis aquí.
- 51 A4: El número de (( )).
- 52 P: Si yo digo *Er trinkt ein Glas Milch*. Aquí, ¿dónde hay un  
53 nominativo?
- 54 A4: *Ein, ein*.
- 55 A2: ¿Dónde hay un nominativo?
- 56 P: Hm.
- 57 A3: Això també seria acusatiu.
- 58 P: ¿Qué es lo que sería *Akkusativ* aquí?
- 59 A1: Un vaso.
- 60 P: *Ein Glas*.
- 61 A2: *Ein Glas*.
- 62 P: Muy bien, eso es *ein Akkusativ*, pero también hay un *Nominativ* en  
63 esta frase.
- 64 A3: *Er*.
- 65 P: El *er* ¿Qué función tiene el *Nominativ* en la frase?
- 66 A3: Sujeto.

### **Microanálisis funcional del episodio**

- L1: A2 expresa en el grupo su duda a la hora de poner el artículo a *Salat*.
- L2: A3 se inclina por un artículo argumentando su género.
- L3: Los alumnos discuten.
- L4: A2 corrige el artículo aludiendo al ejemplo del libro.
- L5: A3 repite la forma con el artículo definido en LE.
- L6: A1 repite la forma de A3.
- L7: A2 vuelve a aludir a la forma del libro.
- L8: A1 destaca el artículo
- L9: A2 propone una forma pero se muestra dudoso ante la forma del libro.
- L10: A1 explica la forma del libro como un plural.
- L11: A2 expresa su inconformidad.
- L12-L13: A2 se dirige al profesor y le pregunta cuál de los dos artículos sería el correcto.
- L14: P le pregunta por su opinión. **Formular pregunta.**
- L15: A2 propone una tercera forma.
- L16: A1 propone que es un plural.
- L17-L18: P pregunta por el aspecto que les llama la atención. **Formular pregunta.**
- L19: A1 destaca el artículo.
- L20: P repite la forma. **Repetir propuesta del alumno.**
- L21: A2 destaca el tipo de artículo.
- L22: P repite la afirmación de A2 a modo de aprobación. **Repetir propuesta y aprobarla.**
- L23: A2 traduce la forma con el nombre.
- L24-L30: P fija la atención de los alumnos en el libro, donde hay un esquema con las declinaciones y aparece la nueva forma del artículo. Hace referencia al hecho de tratarse de las funciones de los casos sin explicitarlas. **Dar información o explicaciones añadidas.**
- L31: A2 traduce una de las frases del ejemplo.
- L32: A3 destaca la función de complemento directo.
- L33: P pide repetición. **Pedir repetición.**
- L34: A3 destaca el aspecto positivo el artículo indeterminado.
- L35: P recuerda el hecho de aparecer un cambio en la forma. **Formular pregunta.**

L36: A2 afirma tratarse de un acusativo en uno de los casos.

L37: P pregunta por la función del acusativo. *Preguntar algo concreto.*

L38: A3 responde tratarse de un complemento directo.

L39-L41: P repite la respuesta subrayando el hecho de tratarse de una comparación orientativa y apela a la memoria de los alumnos preguntando por algún otro caso que conozcan. *Repetir afirmación de un alumno a modo de aprobación y apelar a la memoria de los alumnos.*

L42: A4 destaca el nominativo.

L43: P repite la respuesta en LE. *Rebotar la respuesta.*

L44: A2 subraya el conocimiento del nominativo.

L45-L47: P pregunta por la función del nominativo. *Apelar a la memoria.*

L48: A1 responde erróneamente.

L49: A4 responde erróneamente.

L50: P destaca la frase del libro para que los aprendientes indiquen el nominativo *Pedir ejemplo.*

L51: A4 propone otra función errónea.

L52-L53: P destaca la frase del libro y pregunta por la forma en nominativo. *Destacar una frase y preguntar por un aspecto concreto.*

L54: A4 señala el artículo indeterminado.

L55: A2 pregunta por el nominativo.

L56: P da a entender que reflexionen. *Ofrecer un espacio de reflexión.*

L57: A3 señala la parte de la frase que sería acusativo.

L58: P pregunta por la parte de la frase en acusativo. P pide concreción. *Preguntar algo concreto.*

L59: A1 contesta en L1.

L60: P repite la respuesta en LE. *Rebotar la respuesta de un alumno a modo de pregunta.*

L61: A2 repite la respuesta en LE.

L62-L63: P expresa su aprobación pero pregunta por el nominativo en el ejemplo. *Aprobar y preguntar por algo concreto.*

L64: A3 señala la forma en LE.

L65: P repite la respuesta y pregunta por la función. *Repetir respuesta de un alumno y preguntar por un aspecto concreto.*

L66: A3 señala la función del nominativo.

## Esquema analítico del episodio

Función del acusativo y del nominativo

10. (L64-L66)	su función // sujeto <span style="float: right;">P↻? A3+</span>
9. (L52-L64)	P? A4- A2? P A3+ P? A1+ P↻ A2+ P3? A3+ en "Er trinkt ein Glas Wein" // Nominativ es "er"
8. (L45-L51)	Pm A1- A4- Pe A4- su función // indicar
7. (L39-L44)	P3m A4+ P↻ A2+ conocemos el <i>Nominativ</i>
6. (L35-L38)	P? A2+? P? A3+ Es acusativo // su función // complemento directo
5. (L24-L34)	P⇒A2+ A3+ P? A3+ Su función // complemento directo // <i>einen</i> es positivo
4. (L17-L13)	P? A1 P↻3A2+ P↻ A2+ <i>Einen</i> es un indeterminado // una ensalada
3. (L13-L16)	A2? P? A2- A1- Porque es plural
2. (L8-L11)	A1? A2- A1- A2 <i>Einen Salat</i> porque es plural // no
1. (L1-L7)	A2? A3+ (AA) A2+ A3+ A1+ A2+ <i>Salat</i> es masculí

## Análisis interpretativo global del episodio

Los alumnos reconocen por primera vez un cambio en la forma de un artículo. El profesor les señala la importancia de la función de la nueva forma en la frase. Los alumnos deducen la función del acusativo y el profesor les lleva a recapacitar sobre el caso que ya conocían y su función.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	7	2-1-1-1-1-2-1-	A?	4
P↻3	1	1	A+	18
P↻	3	1-1-1	A-	8
P⇒	1	1	A	2
P3m	1	1	A+?	1
Pm	1	2	(AA)	1

Pe	1	1		
P	1	1		
P3?	1	1		
P↔?	1	1		
	18			34

Intervenciones totales: 52

Intervenciones de P: 34

Intervenciones de A: 18

### **Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo Ammorf mcog – comentario metamorfológico y metacognitivo Amsin – comentario metasintáctico		
P? L14	A2- A1-	Ammorf Ammorf	L15 L16
P? L17-L18	A1	Amcog	L19
P? L33	A3+	Ammorf	L34
P? L35	A2+?	Ammorf mcog	L36
P? L37	A3+	Amsin	L38
P? L52-L53	A4- A2?	Ammorf Amsin	L54 L55
P? L58	A1+	Amsin	L59
P3? L62-L63	A3+	Ammorf	L64

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↔3 Rebote de una intervención y aprobación directa P↔ Rebote de una intervención a modo de pregunta a todo el grupo P↔? Rebote de una intervención y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Amsin – comentario metasintáctico		
P↔3 L20	A1+	Ammorf	L21
P↔ L22	A2+	Amsem	L23
P↔ L43	A2+	Amsin	L44
P↔ L60	A2+	Amsin	L61
P↔? L65	A3+	Amsin	L66

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Información o explicaciones añadidas	Amsem – comentario metasemántico		
P⇒ L24-L30	A2+ A3+	Amsem Amsin	L31 L32

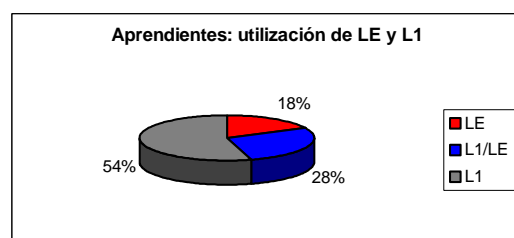
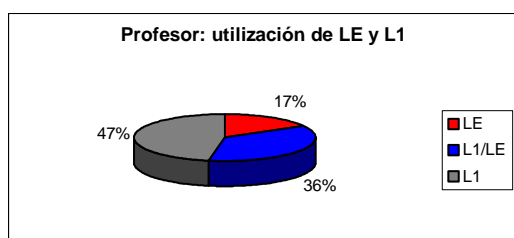
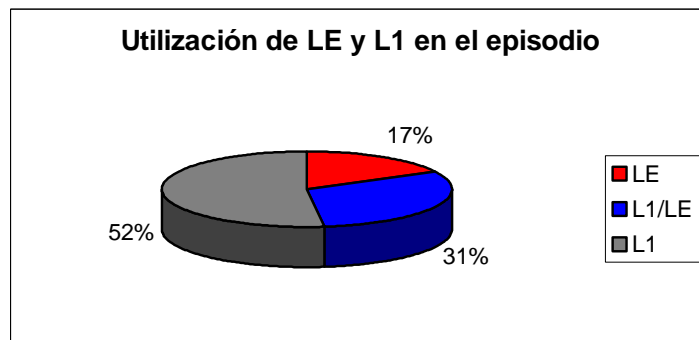
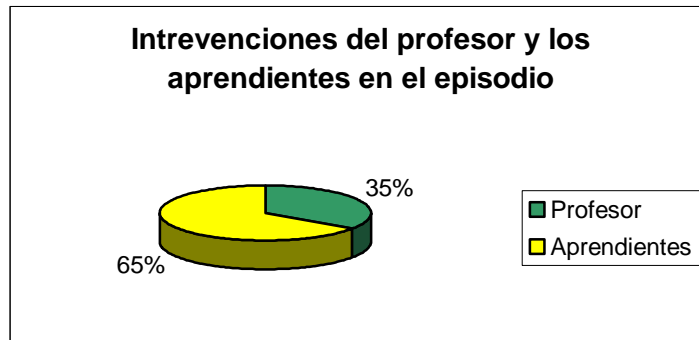
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3m Aprobación y apelación a la memoia Pm Apelación a la memoria	Amsin – comentario metasintáctico Amsem – comentario metasemántico		
P3m L39-L41	A4+	Amsin	L42
Pm L45-L47	A1- A4-	Amsem Amsem	L48 L49

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pe Petición de ejemplo	Amsem – comentario metasemántico		
Pe L50	A4-	Amsem	L51

Procedimiento	Reacción suscitada		
P comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción (puede ser ofrecer un espacio que de lugar a reflexión)	Amsin – comentario metasintáctico		
P L56	A3+	Amsin	L57



## Gráficos del episodio



## 1. Análisis de los episodios

### Primer trimestre

#### Grupo 1C–Trabajo grupo-clase

#### Episodio 1

En este episodio los alumnos analizaban unas frases extraídas de unos diálogos escritos por ellos en clase. Se trataba de corregir posibles errores.

#### Transcripción del episodio

- 42 P: *Hier steht nächst. Und wie ist, welche Person ist das, welche*  
43 *Konjugation? Person? Ich?*
- 44 A3: *Du.*
- 45 P: *Also, du //*
- 46 A3: *No, no // Umlaut.*
- 47 A10: *Umlaut nicht.*
- 48 P: *A ver, Umlaut nicht // pensad un momento. Wie heißt das Verb,*  
49 *Infinitiv vom Verb. ¿Cuál es el verbo?*
- 50 A8: *Machen.*
- 51 P: *Machen? ¿Qué significa la frase? Versteht ihr, versteht ihr den Satz?*  
52 *¿Entendéis la frase?*
- 53 A8: *Haz un café, no?*
- 54 P: *¿Haz un café, quiere decir?*
- 55 A3: *Te gusta, ¿no?*
- 56 P: *Ah, pues podría ser. Bueno, yo (( )) esta frase.*
- 57 A3: *Machen es hacer.*
- 58 P: *Machen es hacer.// vamos a ver*
- 59 A3: *No, pues quiere decir te gusta el café*
- 60 P: *Bueno, pero quizá también podría ser hacer café (señalo al alumno*  
61 *que lo ha dicho.)*
- 62 A: *(( )) es una pregunta, ¿haces café?*
- 63 A7: *¿Haces café?*
- 64 P: *Yo he sacado esta frase de un contexto que no quería decir esto, pero*  
65 *realmente es una posibilidad, O.K.? // Si quiero decir ¿Haces café?*  
66 *como ha propuesto // (P se para para recordar el nombre)*
- 67 A8: *El subdelegado*
- 68 P: *Xavi, Xavi*

69 (se ríen)  
70 P: Toni // Dani.  
71 A8: Dani.  
72 P: Dani, eh. ¿Cómo sería entonces tu pregunta?  
73 (entra A 14)  
74 P: *Hallo.*  
75 A14: *Entschuldigung.*  
76 P: Yo he preguntado (señalo la pantalla del proyector) ¿Qué quiere  
77 decir la frase? ¿Qué puede querer decir?  
78 A3: Haces café (( ))  
79 P: *O.K.* Haces café. ¿Cómo sería el verbo en *Infinitiv*? ¿Cómo sería el  
80 verbo?  
81 A3: *Machen.*  
82 P: *Machen*, ¿no? (lo apunto en la pizarra) // *Also*, ¿cómo sería entonces?  
83 *Wie ist der Satz?* Haces café, la frase de Dani?  
84 A8: Sí, ¿no?// le sobra el *Umlaut*.  
85 P: *Gut.* ¿Le sobra el *Umlaut*? *Kannst du bitte den Satz sagen?*  
86 A8: Eh?  
87 P: Pronuncia la frase, di la frase, *sag den Satz.*  
88 A8: *Machst du Kaffe*

### **Microanálisis funcional del episodio**

L42-L43: P destaca el verbo y pregunta por la persona en la que está conjugado el verbo. *Destacar el verbo del enunciado y preguntar por un aspecto concreto de éste.*

L44: A3 destaca en LE la persona del verbo conjugado.

L45: P repite la afirmación de L44. *Repetir la propuesta del alumno esperando sea completada.*

L46: A3 se muestra en desacuerdo y destaca un error en la ortografía del verbo.

L47: A10 niega la propuesta de A3.

L48-L49: P repite la propuesta de A10 e invita a pensar en el infinitivo del verbo. *Repetir la propuesta formulada por un alumno y trasladarla a la clase.*

L50: A8 propone un verbo en infinitivo.

L51-L52: P repite la forma propuesta por A8 y pregunta por el significado de la frase en L1 y LE. *Repetir la propuesta del alumno y preguntar directamente por el significado a todos.*

L53: A8 traduce la frase.

L54: P repite la frase traducida de A8 y pregunta por su correspondencia en LE. *Repetir y preguntar por correspondencia en LE.*

L55: A3 alude a otro significado.

L56: P se percata de otra posibilidad semántica.

L57: A3 destaca el verbo en infinitivo y lo traduce.

L58: P repite la afirmación de A3 e invita a pensar al resto. *Repetir y trasladarla propuesta del alumno a toda la clase a modo de pregunta.*

L59: A3 se reafirma en su primera afirmación (L56).

L60-L61: P destaca la doble posibilidad semántica. *Destacar otras posibilidades nacidas en clase.*

L62: A destaca el tipo de frase a corregir, una pregunta.

L63: A7 interviene con una propuesta.

L64-L66: P subraya esta propuesta aunque reconoce que en un principio no la había tenido en cuenta y se para al intentar recordar el nombre del alumno que la propuso. *Destacar propuesta de un alumno.*

L67: A8 hace un comentario gracioso aludiendo al alumno en cuestión.

L68: P acaba de recordar el nombre.

L69: Los alumnos se ríen.

L70: El profesor se percata de su equivocación y, después de equivocarse una vez más, da con el nombre del alumno.

L71: A8 corrobora el nombre.

L72: P le pregunta por su propuesta en LE. *Invitar al alumno a reformular su propuesta en LE.*

L74: P saluda a un alumno que acaba de llegar.

L75: A14 se disculpa por haber llegado tarde.

L76-L77: P repite su pregunta. *Repetir la pregunta antes esbozada (L72).*

L78: A3 expresa una posibilidad en L1.

L79-L80: P se muestra de acuerdo y pregunta por el verbo. *Mostrar acuerdo y preguntar por el verbo.*

L81: A3 responde.

L82-L83: P repite la afirmación de A3, la apunta en la pizarra y pregunta por el significado en LE.

L84: A8 afirma sobrarle al verbo el 'Umlaut' (Comillas sobre la vocal que cambian el sonido de ésta).

L85: P se muestra de acuerdo y le pide que formule la pregunta. *Mostrar acuerdo y formular pregunta.*

L86: A8 da muestras de no haberle entendido.

L87: P repite su pregunta. *Formular pregunta.*

L88: A8 formula correctamente la frase.

### Esquema analítico del episodio

*Machst du Kaffee?*

5. (L82-L88)	P3? A8+ P3? A8+ P A8+ <i>machst du Kaffee?</i>
4. (L64-L81)	P↻ (A8) (P) (A8) P? (P) (A14) P? A3+ P3? A3+ <i>machen</i>
3. (L57-L63)	A3+ P↻ A3 P↻ A8+ A7+ <i>machen // ¿Haces café?</i>
2. (L51-L56)	P↻? A8+ P↻? A3? P <i>te gusta // haz un café</i>
1. (L42-L50)	P? A3+ P↻⇒? A3- A10+ P↻ A8+ <i>mächst // machen</i>

### Análisis interpretativo global del episodio

En este episodio el profesor pretendía que los alumnos corrigiesen el verbo por la forma correcta del *möchten*. El profesor se ve sorprendido al surgir una interpretación distinta que remite a otro verbo, el *machen*. Los alumnos llegan a la forma conjugada correcta al reconocer el infinitivo y el significado del verbo.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P3	3	1-1-1	A+	11
P↻	3	2-1-2-1	A-	1
P↻?	3	1-1-1	A?	2
P3?	3	1-1-1	(A)	3
P	2	1-1	A	1
(P)	2	1-1		
P↻⇒?	2	1-2		
	17			18

Intervenciones totales: 35

Intervenciones de P: 17

Intervenciones de A: 18

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3? Aprobación y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Amcog – comentario metacognitivo		
P? Pregunta concreta			
P? L42	A3+	Ammorf	L44
P? L72	-	-	
P? L76-L77	A3+	Amsem	L78
P3? L79-L80	A3+	Ammorf	L81
P3? L82-L83	A8+	Ammorf	L84
P3? L85	A8?	Amcog	L86

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↻? Rebote de una	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico		

intervención a toda la clase y pregunta por un aspecto concreto de dicha intervención			
L48-L49	A8+	Ammorf	L50
L51-L52	A8+	Amsem	L53
L54	A3+	Amsem	L55

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p><math>P \rightarrow \Rightarrow ?</math></p> Rebote de una intervención a toda la clase y esbozo de un enunciado para que sea completado	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Arep – repetición o reformulación de una intervención		
$P \rightarrow \Rightarrow ?$ L45	A3- A10+	Ammorf Ammorf	L46 L47

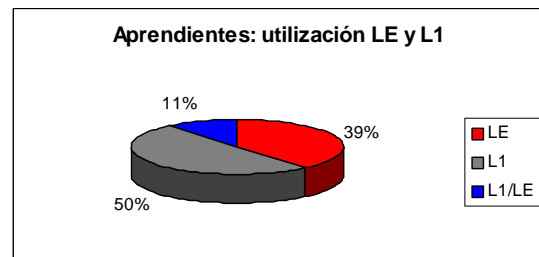
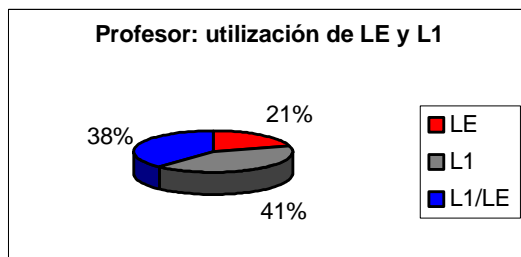
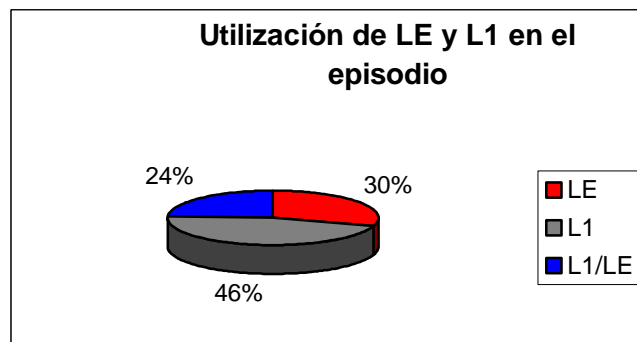
Procedimiento	Reacción suscitada		
<p><math>P \rightarrow</math></p> Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase	Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Arep – repetición o reformulación de una intervención		
$P \rightarrow$ L58	A3 a	Amsem	L59
$P \rightarrow$ L60-L61	A8+ A7	Amsin Arep	L62 L63
$P \rightarrow$ L64	se va del contexto (en off)		

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P</p> Comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción	Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico		
L56	A3+	Amsem	L57
L87	A8+	Amsin	L88

Procedimiento	Reacción suscitada		
(P) Ininteligible	En off		
L68-L70	(A8)	En off	L71
L74	(A14)	En off	L75



## Gráficos del episodio



## Episodio 2

Los alumnos están corrigiendo unas frases extraídas de unos diálogos que han escrito el último día de clase. El profesor contextualiza la frase y surge el problema del verbo modal 'möchten'.

### Transcripción del episodio

- 89 P: *Machst du Kaffee?* (lo apunto). *Gut*, la frase, en el contexto donde la  
90 he sacado, quería decir, quieres café. Entonces no será el verbo  
91 *machen*.
- 92 A2: No.
- 93 P: ¿Qué verbo podrá ser?
- 94 A9: *Möchten*.
- 95 P: *Möchten*, O.K. (lo apunto) *Möchten*, me podéis decir algo de este  
96 verbo? // ¿Me podéis decir algo de este verbo?
- 97 A9: ¿Como qué por ejemplo?
- 98 P: Lo que se os ocurra. Este verbo qué // le ocurre algo extraño, que os  
99 recuerda a algo, que salió en no sé qué (( )) pensamiento de este  
100 verbo que recordéis.
- 101 A2: *Modal*.
- 102 P: O.K. *Modal*.// ¿Y eso de *modal* qué significa? // ¿Qué significa que...  
103 ¿Por qué llamo yo un verbo *Modalverb*?
- 104 A2: Como el *können* (( )).
- 105 A3: Un verbo como auxiliar
- 106 P: Un verbo como auxiliar // (( )) verbo auxiliar, Cuando tú dices como  
107 un verbo auxiliar, ¿qué quieres decir?
- 108 A2: Que te ayuda.
- 109 P: Que te ayuda
- 110 A2: Auxilio.
- 111 P: ¿Te ayuda a qué?
- 112 A10: (( ))
- 113 A2: Ayuda a los infinitivos.
- 114 P: Ayuda con los infinitivos.
- 115 A2: O sea, ayuda a formar (gesticula)
- 116 P: Hm, ayuda con los infinitivos // (( )) Tú ves un infinitivo como un  
117 segundo verbo.
- 118 A2: Exactamente // Puede ser una explicación para (( ))
- 119 P: Assumpta, *Kannst du wiederholen?* //
- 120 A8: ¿Cómo se dice (( ))?

121 P: *Klassenspreche r*//Assumpta dice que el verbo auxiliar // ¿Puedes  
122 repetir Assumpta? ¿Lo que dices del verbo auxiliar? //  
123 (me he equivocado de nombre)  
124 A10: (( ))  
125 P: Ah, *entschuldigung*// Carme, hui, ¡cómo estoy hoy!  
126 (se ríen)  
127 P: Carme (( )) lo que tú entiendes por verbo auxiliar.  
128 A2: A, ver, un verbo auxiliar siempre nos ayuda a hacer otra cosa,  
129 transmitir otra idea con el otro verbo // por ejemplo saber // no sé  
130 escribir.  
131 P: Hm.  
132 A2: (( ))  
133 P: *Gut* . // ¿Una cosa más queréis decir, otra opinión que tengáis? ¿Otra  
134 imagen que tengáis del verbo auxiliar? /// ¿Hay alguna cosa especial  
135 que tienen los verbos auxiliares?  
136 A11: Sí //  
137 P: ¿Tienen algo especial? ¿Recuerdas algo especial?// Podéis ayudar un  
138 poco (( )).  
139 A2: (( )) ¿para formarlos?  
140 P: Lo que se os ocurra, para formarlos o para lo que sea. ¿Tenían algo  
141 especial estos verbos?  
142 A13: Sí.  
143 P: Hm. Marta, ¿no?  
144 A13: Raquel.  
145 P: A Raquel le llama la atención que tiene algo especial. ¿Qué opináis  
146 los demás? ¿Os acordáis de algo especial?  
147 A1: Se conjugan diferente.  
148 P: Se conjugan diferente. // ¿Qué era lo diferente?  
149 A1: (( ))  
150 A13: (( ))  
151 P: *Bitte*?  
152 A13: Bueno, en castellano.  
153 P: No, parla en català.  
154 A13: El que se conjugaba, que era el que se conjugaba. Iba con otro verbo,  
155 pero era éste el que se conjugaba.  
156 P: ¿(( )) se conjugaba?  
157 AA: (( )) (discuten)  
158 A4: Esto lo explicaste, esto.  
159 P: (( )) lo dedujisteis vosotros.  
160 A4: Sí.  
161 P: Yo os dije dónde estaba ese verbo y vosotros me dijisteis lo que  
162 cambiaba en la conjugación // ¿Lo recordáis? //  
163 A3: Muy poco, muy poco.

164 P: *Ja?*

165 A2: (( )) que la segunda persona cambia.

166 P: Que la segunda persona cambia

167 A2: No, perdón // la segunda y la tercera.

168 P: La segunda y la tercera // Yo voy a apuntar segunda y tercera persona

169 // Porque, a ver ...

170 A2: Y la tercera (( )) Bueno, que por ejemplo el verbo (( )) ser y estar, el

171 *have* // el *sein* y el *have*?

172 P: *Sein*?

173 A2: *Sein* y *haben*, no, ¿sería? //

174 T: ¿Son verbos auxiliares?

175 A2: Sí.

176 P: También pueden ser verbos auxiliares.

177 A2: *Sein* y *haben* son verbos auxiliares (( )) No sé, en español sí.

178 P: En alemán también pueden serlo para formar otros tiempos verbales

179 (( ))

180 A2: (( ))

181 P: (( )) verbos principales.

182 A2: Lo que decía, para ayudar a ...

183 P: Sí, y otra cosa son luego el verbo, los verbos, los *Modalverben* con

184 el *möchten*. // Entonces estamos ahora haciendo referencia a la

185 manera de conjugar. A ti te suena algo de una segunda y una tercera

186 persona. // Bueno, mirad en el libro si queréis // ¿Qué es esto de la

187 segunda y tercera persona? o, ¿Cuál es la característica de la

188 *Konjugation* del *möchten* // A ver, si lo recordamos un poco.

189 //

190 P: En el libro, tenéis que buscar *Grammatik*.

191 AA: // (buscan y discuten)

192 Hm, a ver. *Wo ist denn der Wischer*.// A ver, yo voy a apuntar las

193 *Endungen* // que (( )) de un verbo regular. y vosotros // decidme, por

194 favor, ¿Qué es lo que cambia? (( )) cambia.

195 (P apunta en la pizarra las terminaciones de la conjugación regular)

196 // ¿Qué es lo que es distinto // en un *Modalverb*?//

197 A3: En el *du* hay una e, en el *du*? Sería, ¿no?

198 P: En el *du* hay un e.

199 A2: En el *möchte*, sí.

200 P: En el *möchten* sí.

201 A8: Todo.

202 P: En todo hay una e.

203 A8: (( ))

204 P: En todos, en todas las personas.

205 A8: No, en todas no.

206 P: ¿En todas no?

207 A8: Las que llevan una e ya no.  
208 P: ¿Cuál, qué pongo? (señalo la pizarra)  
209 A8: e, ene // y e (deletrea)  
210 A1: (( ))  
211 A3: (( )) El único que lleva la e es el *moch, möchte* este, es el único, es el  
212 único que lleva la e  
213 P: Y, ¿por qué la lleva?  
214 A2: (( )) Para la pronunciación, supongo.  
215 A8: Porque la base es en (( )) (señala la conjugación del verbo  
216 *antworten*, colgada en la clase, los demás alumnos asienten)  
217 P: Recordáis lo de la raíz, *ja*?  
218 A2: Porque no es monosílabo, igual // Es, tiene dos sílabas // y los otros  
219 es monosílabo, *kann*  
220 P: ¿Esa es la razón porque lleva una e?  
221 A2: O sea *möch...test* (( ))  
222 A8: Porque acaba en *te*.  
223 A2: (( ))  
224 P: *O.K.*, pasa lo mismo que con aquellos verbos que habéis puesto ahí,  
225 no? (señalo la pared de la clase con la conjugación de *antworten*)  
226 Que termina la raíz en *te, ja*?  
227 A2: Sí.  
228 T: *Gut*, esto es una característica , de las características de este verbo.  
229 Pero como verbo modal ¿Qué es lo que ves en la *Konjugation*? ¿Qué  
230 es lo que os llama la atención de la *Konjugation*? // A ver, nosotros  
231 tenemos que intentar agrupar un poco lo que vamos aprendiendo para  
232 ver claramente qué cosa parece, qué cosa es distinta para no  
233 armarnos un *Kakao* con las *Konjugationen*. Tenéis la *Konjugation*  
234 normal puesta ahí, decidme por favor, qué veis que es distinto? ¿Qué  
235 podéis, qué os servirá a vosotros para recordar, para tener (( )) este  
236 verbo? //  
237 A2: Este, el *möchten*?  
238 P: Sí, ¿Qué personas cambian? //  
239 A1: La primera y la tercera.  
240 A2: La tercera solo no.  
241 A1: Ahora sí, la tercera, la tercera.  
242 A2: La tercera sólo.  
243 A1: (( ))  
244 P: *Dritte Person*? ¿Qué es lo que cambia?  
245 A2: Que normalmente termina en *te* y termina en *e*.  
246 P: *O.K., ja*? O sea que tenemos que coincide la primera persona del  
247 singular con la  
248 A2: Con la tercera.

249 P: *Gut*, esa será una característica (( )) de los *Modalverben*.// Si esta  
250 frase que tengo aquí // hubiese sido con el *möchten* ¿Cómo sería? //  
251 A2: *Möchtest*.  
252 P: *Möchtest* (escribo), *ja?* *Möchtest du Kaffee, ja?* // *Gut Nummer drei*.  
253 A8: Ah, ja está (( ))  
254 P: *Entschuldigung, möchtest du Kaffee. Ja?*  
255 A2: En cambio todos los demás modals terminan en ese te, la segunda  
256 persona // todos los otros (mira y compara los modales en el libro)  
257 P: ¿Todos los otros modales?  
258 A2: Terminan en ese te.  
259 P: *O.K.*  
260 A2: (( )) éste es el único que no (mira pizarra verbo *möchten*)  
261 P: ¿La segunda persona en qué termina?  
262 A2: La segunda...en ese te.  
263 P: ¿Y por qué le hemos puesto una e?  
264 A2: Para la pronunciación.  
265 P: Para la pronunciación.  
266 A2: Es el único que termina en ese te.

### **Microanálisis funcional del episodio**

L89-L91: P lo apunta y repite. Alude a otra posibilidad semántica teniendo en cuenta su contexto original y a la incorrección del verbo propuesto en ese contexto determinado.

*Repetir y nueva formulación de hipótesis.*

L92: A2 corrobora la incorrección de contenido del verbo en el contexto propuesto por P.

L93: P pregunta directamente por el verbo. *Preguntar directamente por el verbo.*

L94: A9 hace una propuesta en LE.

L95-L96: P repite la forma y la apunta en la pizarra invitando a los alumnos a destacar cualquier rasgo del verbo. *Repetir propuesta del alumno y trasladar al resto de la clase.*

L97: A9 pide concreción a P.

L98-L100: P expresa la importancia de destacar cualquier rasgo que los alumnos recuerden. *Apelar a la memoria del alumno.*

L101: A2 destaca el verbo como modal.

L102-L103: P se muestra de acuerdo y pide aclaración respecto al concepto de modal.

*Expresar acuerdo y pedir concreción.*

L104: A2 destaca otro verbo modal en LE.

L105: A3 introduce el concepto de auxiliar para definir lo de modal.

L106-L107: P pregunta por el significado de auxiliar. *Recoger la afirmación anterior y pedir concreción.*

L108: A2 lo define.

L109: P repite la afirmación de A2. Repetición del enunciado del alumno.

L110: A2 hace referencia al origen etimológico de la palabra.

L111: P recoge la definición de A2 y busca concreción. *Repetir la propuesta del alumno y pedir concreción.*

L113: A2 contesta en metalenguaje en L1.

L114: P repite la reflexión de A2. *Repetir la propuesta del alumno.*

L115: A2 se ayuda con gestos para definirlo.

L116-L117: P insiste en repetir la reflexión de A2 en metalenguaje en L1 y destaca la visión gramatical de A2. *Repetir y sintetizar las propuestas esbozadas por los alumnos.*

L118: A2 corrobora el comentario de P.

L119: P pide repetición a la intervención de A2. *Pedir repetición a la propuesta de un alumno.*

L120: A8 irrumpe preguntando por la traducción de una palabra.

L121-L122: P responde a A8 y vuelve a la intervención de A2 invitándola a repetirla. *Pedir repetición a la propuesta de un alumno.*

L123-L124: A10 interviene.

L125: P se da cuenta de haber confundido el nombre del alumno y se disculpa.

L126: Los alumnos se ríen.

L127: P se dirige a A2 y vuelve a insistir en que repita su definición. *Pedir repetición a la propuesta de un alumno.*

L128-L130: A2 explica su concepción en L1.

L131: P reflexiona.

L132: A2 vuelve a intervenir.

L133 -L135: P pide más propuestas a la clase. *Pedir propuestas.*

L136: A11 contesta afirmativamente.

L137-L138: P repite la pregunta. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L139: A2 destaca la morfología del verbo.

L140-L141 P insiste en la importancia de cualquier rasgo. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L142: A13 asiente.

L143: P intenta recordar el nombre de A13.

L144: A13 corrige su nombre a P.

L145-L146: P destaca la intervención de A13 y la traslada a toda la clase. *Rebotar la intervención de un alumno a toda la clase.*

L147: A1 subraya la conjugación del verbo.

L148: P repite la intervención de A1 y pregunta por la diferencia. *Repetir la afirmación del alumno e invitar a comparar.*

L149-L150: A1 y A13 interviene.

L151: P pide aclaración. *Pedir aclaración.*

L152: A13 decide expresarse en castellano.

L153: P insiste en su comprensión del catalán.

L154-L155: No obstante A13 insiste en castellano destacando la posibilidad de más verbos y la exclusividad del verbo como único conjugado.



L156: P reformula la afirmación de A13 a modo de pregunta y la rebota a la clase. *Recoger la afirmación de un alumno y trasladarla o rebotarla como pregunta a la clase.*

L157: Se crea una discusión.

L158: A4 recuerda alguna explicación anterior por parte de P.

L159: P le recuerda que fue un ejercicio de deducción por parte de ellos. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L160: A4 asiente.

L161-L162: P alude al proceso de deducción que tuvo lugar. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L163: A3 reconoce recordarlo muy lejanamente.

L164: P insiste.

L165: A2 destaca un rasgo morfológico de la conjugación.

L166: P repite la intervención de A2. *Repetir la intervención anterior de un alumno a modo de pregunta para la clase.*

L 167: A2 se auto-corrige.

L168-L169: P repite la propuesta de A2 y lo apunta en la pizarra. *Repetir la propuesta del alumno a modo de pregunta y trasladarla a la clase al apuntarlo en la pizarra.*

L170-L171: A2 reflexiona sobre el tipo de verbos (auxiliar) con interferencias del inglés.

L172: P repite la forma verbal correcta de A2 en LE. *Repetir sólo la parte correcta de la intervención del alumno.*

L173: A2 se auto-corrige y dirige la pregunta sobre el tipo de verbo a P.

L174: P repite la pregunta y la rebota a la clase. *Repetir la intervención anterior de un alumno a modo de pregunta para la clase.*

L175: A2 se auto-convence.

L176: P corrobora la posibilidad. *Corroborar una posibilidad propuesta.*

L177: A2 reflexiona de nuevo y destaca la posibilidad en los verbos españoles.

L178: P insiste en la misma posibilidad en el ámbito alemán. *Complementar la reflexión anterior del alumno.*

L179-L180: Comentarios inapreciables.

L181: P hace referencia a otro tipo de verbos. *Hacer referencia a otro tipo de verbos.*

L182: A2 insiste en su propuesta.

L183-L188: P corrobora la explicación de A2 y recoge las intervenciones sobre la conjugación que se han dicho y pide aclaración a la clase.

***Corroborar y recoger las intervenciones anteriores pidiendo aclaración y apelando a la memoria de los alumnos.***

L189: Durante un rato reina el silencio, los alumnos reflexionan.

L190: P invita a los alumnos a aclararse consultando en el libro. ***Invitar a consultar el libro.***

L191: Los alumnos buscan en la gramática del libro y comparan la conjugación de los verbos modales.

L192-L196: P busca el borrador y propone a los alumnos un análisis comparativo con la conjugación normal. ***Invitar a comparar.***

L197: A3 destaca una diferencia en la conjugación.

L198: P se hace eco de su intervención. ***Repetir la intervención anterior.***

L199: A2 corrobora la afirmación de A3.

L200: P se muestra de acuerdo. ***Mostrar acuerdo.***

L201: A8 extiende la diferencia a toda la conjugación.

L202: P se hace eco de la intervención de A8. ***Repite la intervención anterior.***

L204: P insiste en el rasgo de totalidad en la intervención de A8.

L205: A8 pone en duda su intervención.

L206: P busca concreción. ***Pide concreción.***

L207: A8 concretiza su intervención.

L208: P pide concreción para escribirlo en la pizarra. ***Pide concreción.***

L209: A8 Deletrea a P.

L211-L212: A3 corrige a A8 y concretiza la morfología de la conjugación.

L213: P pide la causa de su concreción. ***Pregunta directa por la causa.***

L214: A2 destaca razones fonológicas.

L215-L216: A8 hace referencia a un verbo colgado en la pared de clase donde ocurre un fenómeno aparecido.

L216: Los demás alumnos asienten.

L217: P apela a la memoria de los alumno ***Apela a la memoria de los alumnos.***

L218-L219: A2 busca la causa en el número de sílabas del verbo.

L220: P repite la intervención de A2 a modo de pregunta a toda la clase. ***Repetición de la intervención anterior de un alumno a modo de pregunta para la clase.***

L221: A2 separa el verbo en sílabas.

L222: A8 apela a la terminación de la raíz del verbo.

L224-L126: P vuelve a apelar a los verbos colgados en la clase donde ocurre el mismo fenómeno. *Apela a la memoria.*

L227: A2 se percata del fenómeno.

L228-L236: P resalta el rasgo anterior e invita a los alumnos a fijarse en la conjugación del verbo para contrastarla con la conjugación que ya conocen. *Recoge las intervenciones anteriores de los alumnos e invita a comparar.*

L237: A2 se asegura del verbo a contrastar.

L238: P confirma a A2 el verbo y pregunta directamente por las conjugaciones distintas. *Confirmación de lo dicho y pregunta concreta acerca de lo que cambia.*

L239: A1 destaca dos conjugaciones diferentes.

L240: A2 solamente observa un cambio.

L241: Ante el comentario de A2, A1 se auto-corrige.

L242: A2 vuelve a insistir en su observación anterior.

L243: A1 hace un comentario ininteligible.

L244: P repite la propuesta de A2 y pregunta por aquello que cambia. *Rebotar una intervención a modo de pregunta a la clase y formular pregunta concreta.*

L245: A2 destaca los cambios.

L246-L247: P aprueba la intervención de A2 y pregunta por la coincidencia de la primera persona de la conjugación con otra. *Aprobar y esbozar el principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes.*

L248: A2 completa el enunciado correctamente aludiendo a la persona de la conjugación con la que coincide.

L249-L250: P da muestras de aprobación y pregunta por el mismo caso con el verbo 'mögen'. *Aprobar y formular pregunta concreta.*

L251: A2 conjuga el verbo correctamente.

L252: P da muestras de aprobación. *Aprobar.*

L253: A8 da muestras de haberlo entendido.

L254: P repite la frase completa en LE a modo de aprobación. *Aprobar.*

L255-L256: A2 hace una comparación con la conjugación de los demás modales.

L259: P se muestra de acuerdo. *Aprobar.*

L260: A2 señala el verbo 'mögen' como una excepción.

L261: P pregunta por la conjugación de 'mögen' en la segunda persona. *Formular pregunta concreta.*

L262: A2 destaca la conjugación correctamente.

L263: P pregunta por la utilización de la vocal ´e` al conjugar. **Formular pregunta concreta.**

L264: A2 señala que se debe a un problema de pronunciación.

L265: P repite la intervención de A2 a modo de pregunta a la clase. **Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase.**

L266: A2 destaca que se trata del único verbo con ese fenómeno.

### Esquema analítico del episodio

#### Características del verbo “möchten”

15. (L260-L266)	A2+ P? A2+ Pw A2+ P↔ A2+ lleva ´e´ por la pronunciación
14. (L255-L259)	A2+ P↔⇒? A2+ P3 los otros modales terminan en ´st´
13. (L249-L254)	P3? A2+ P3 A8 P3 möchtest
12. (L244-L248)	P↔? A2+ P3⇒? A2+ termina en ´e´
11. (L224-L243)	P3m A2 P3√ A2? P3? A1+ A2+ A1+ A2+ (A1) solo cambia la tercera persona
10. (L213-L223)	Pw A2+ A8+ AA+ Pm A2- P↔ A2+ A8+ (A2) möchtest // porque acaba en “t”
9. (L198-L212)	P↔ A2+ P↔ A8+ P↔ (A8) P↔ A8+ P↔ A8+ P? A8+ (A1) A3+ el único que lleva e es el <i>möchte</i>
8. (L190-L197)	P√ A3+ en el <i>du</i> hay una e
7. (L166-L188)	P↔ A2- P↔ A2-? P↔ A2-? P↔ A2+ P3A2 P⇒ (A2 P) A2+ P3m característ. <i>möchten</i>
6. (L148-L165)	P↔? (A1 A13) P? (A13) P A13+ P↔ (AA) A4 Pm A4 Pm A3 Pm A2- la segunda persona cambia
5. (L133-L147)	P3m A11+ Pm A2? Pm A13+ Pm (A13) Pm A1+ se conjugan diferente
4. (L114-L132)	P↔ A2 P↔ A2 P? (A8) P? (A10) P? A2+ P (A2) transmitir otra idea con otro verbo

3. (L102-L113)	P3? A2+ A3 P↔? A2+ P↔ A2 P↔? A10 A2+ // ayuda con los infinitivos
2. (L95-L101)	P3m A9? Pm A2+ es un verbo modal
1.(L89-L94)	P↔? A2+ P? A9+ quieres café // <i>möchten</i>

### Análisis interpretativo global del episodio

En este episodio el profesor formula en L1 el significado de la frase dentro del diálogo extraído. Los alumnos pasan a identificar el verbo correcto y con pequeñas pautas que el profesor va introduciendo recuerdan algunas características de los verbos modales y algunas peculiaridades en las terminaciones del *möchten*. Este episodio no sólo les hace llegar a la forma correcta, sino que sobre todo les sirve para concentrar su atención en las peculiaridades de los verbos modales. Los alumnos consultan el libro y comparan las distintas formas.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	7	1-1-1-1-3-1	A+	37
P↔	15	1-1-1-1-1-1-1-1-1-1-1-2-1	A-	3
P↔?	5	1-1-2-2-1	A-?	2
P↔⇒?	1	1	A	10
Pm	9	1-1-1-1-1-1-1-1-1	(A)	12
P3m	4	1-1-0-1	AA+	1
P3?	3	2-5-1	(AA)	1
P3√	1	1	A?	3
P3	4	1-1-1-1		
P3⇒?	1	1		
P	2	1-1		
(P)	1	1		
Pw	2	3-1		
P√	1	1		
P⇒	1	1		
	57			70

Intervenciones totales: 127

Intervenciones de P: 57

Intervenciones de A: 70

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3? Aprobación y pregunta concreta</p> <p>P? Pregunta concreta</p> <p>P3⇒? Aprobación y esbozo del principio de un enunciado para que los aprendientes lo completen</p>	<p>A3P – acuerdo con P</p> <p>Acomp – comparación con algo conocido</p> <p>Amtex – comentario metatextual</p> <p>Ar – razonamiento una propuesta</p> <p>Ammorf – comentario metamorfológico</p>		
P? L93	A9+	Ammorf	L94
P3? L102-L103	A2+ A3	Acomp Amtex	L104 L105
P? L119	(A8)	Inintel.	L120
P? L121-L123	(A10)	Inintel.	L124
P? L125-L127	A2+	Ar mprag	L128-L130
P? L151	(A13)	Amcog	L152
P? L208	A8+ (A1) A3+	Ammorf Inintel. Ammorf	L209 L210 L211-L212
P3? L238	A1+ A2+ A1+ A2+ (A1)	Ammorf Ammorf Ammorf Ammorf Inintel.	L239 L240 L241 L242 L243
P3? L249-L250	A2+	Ammorf	L251
P? L261	A2+	Ammorf	L262

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P↻? Rebote de una intervención a toda la clase y pregunta por un aspecto concreto de dicha intervención</p>	<p>Ar –razonamiento de una propuesta de tipo metasintáctico</p> <p>Amtex – comentario metatextual</p> <p>A3P – acuerdo con P</p> <p>Ammorf – comentario metamorfológico</p>		
L89-L91	A2+	A3P	L92
L106-L107	A2+	Ar msem	L108
L111	(A10) A2+	Inintel. Amtex	L112 L113
L148	(A1) (A13)	Inintel Inintel.	L149 L150
L244	A2+	Ammorf	L245

Procedimiento	Reacción suscitada		
---------------	--------------------	--	--

<p style="text-align: center;">P↻</p> Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase	Amsem – comentario metasemántico Amcog – comentario metacognitivo Aa mmorf– autocorrección de tipo metamorfológico Ammorf – comentario metamorfológico Acomp – comparación con algo conocido  A3P – acuerdo con P Arep – repetición o reformulación e un comentario Amfon – comentario metafonológico Ar – razonamiento de una propuesta		
L109	A2	Amsem	L110
L114	A2	Amtex	L115
L116-L117	A2	A3P	L118
L156	(AA) A4	discusión Amcog	L115 L158
L166	A2-	Aa mmorf	L167
L168-L169	A2-?	Acomp	L170-L171
L172	A2-?	Ammorf	L173
L174	A2+	A3P	L175
L198	A2+	Arep	L199
L200	A8+	Ammorf	L201
L202	(A8)	Inintel.	L203
L204	A8+	Aa mmorf	L205
L206	A8+	Ammorf	L207
L220	A2+ A8+ (A2)	Amfon Ar mfon Inintel.	L221 L222 L223
L265	A2+	Ammorf	L266

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">P↻⇒?</p> Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase y esbozo del principio de una pregunta para que sea completada	Ammorf – comentario metamorfológico		
L257	A2+	Ammorf	L258

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">Pm</p> Apelación a la memoria <p style="text-align: center;">P3m</p> Aprobación y apelación a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico A3P – acuerdo con P Amcog – comentario metacognitivo		

P3m L95	A9?	Amcog	L97
Pm L98-L100	A2+	Ammorf	L101
P3m L133-L135	A11+	Ammorf	L136
Pm L137-L138	A2?	Amprag	L139
Pm L140-L142	A13+	Ammorf	L142
Pm L143	(A13)	en off	L144
Pm L145-L146	A1+	Ammorf	L147
Pm L159	A4	Amcog	L160
Pm L161-L162	A3	Amcog	L163
Pm L164	A2-	Ammorf	L165
P3m L183-L188	-		
Pm L217	A2-	Ammorf	L218
P3m L224-L226	A2	A3P	L227

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3√ Aprobación y establecimiento de una referencia comparativa o remisión a consultar (libro, diccionario,...)</p> <p>P↻√ Rebote de una intervención de un aprendiente a toda la clase y establecimiento de una referencia comparativa o remisión a consultar</p> <p>P√ Establecimiento de una referencia comparativa o remisión a consultar</p>	<p>Amtex – comentario metatextual Ammorf – comentario metamorfológico</p>		
P√ L190-L196	A3+	Ammorf	L197
P3√ L228-L236	A2?	Ammorf	L237

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3⇒? Aprobación de una intervención y esbozo de una propuesta para que sea completada</p>	<p>Ammorf – comentario metamorfológico</p>		
L246-L247	A2+	Ammorf	L248

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>Pw Pregunta por la razón de una intervención</p>	<p>Amfon – comentario metafonológico Ammorf – comentario metamorfológico A3A – acuerdo con una propuesta de A</p>		



L213	A2+ A8+ AA+	Amfon Ammorf A3A	L214 L215 L216
L263	A2+	Amfon	L264

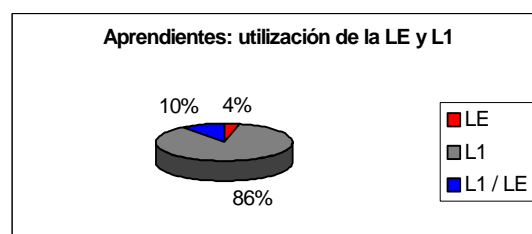
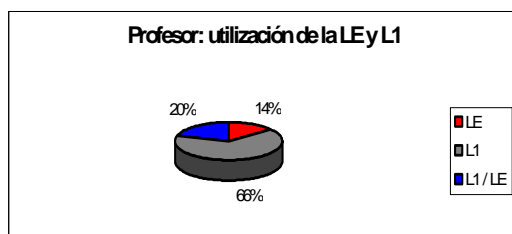
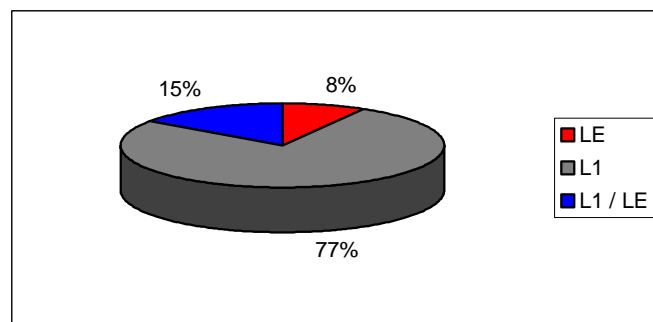
Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Dar información o completar un comentario	Ammorf – comentario metamorfológico		
L178	(A2)	Inintel.	L180

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Ammorf – comentario metamorfológico		
L131	(A2)	Inintel.	L132
L153	A13+	Ammorf	L154-L155

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3	Acomp – establecimiento de una comparación Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico		
L176	A2	Acomp	L177
L252	A8	Amcog	L253
L254	A2+	Ammorf	L255-256
L259	A2+	Ammorf	L260

Procedimiento	Reacción suscitada		
(P) Inintel.	Ammorf – comentario metamorfológico		
L181	A2+	Ammorf	L182

## Gráficos del episodio



### Episodio 3

El profesor traslada a toda la clase la pregunta de un alumno acerca de la utilización de la negación 'kein' y 'nicht' en alemán

#### Transcripción del episodio

- 307 A2: ¿Tú niegas el verbo o niegas la cerveza?  
308 P: ¿Qué opina el resto de la clase? ¿El verbo o la cerveza?  
309 AA: La cerveza.  
310 P: La cerveza.  
311 A2: Ah, no sé.  
312 P: (( )) Pensad un poco en vuestro idioma ¿Cómo la hacéis?  
313 A2: No quiero cerveza.  
314 P: En vuestro idioma, ¿qué negación existe en este caso?  
315 A3: No quiero (( ))  
316 A2: No quiero, negamos el verbo. Nosotros negamos el verbo siempre.  
317 P: ¿Hay algún artículo que sea negativo?  
318 A2: No  
319 A3: No  
320 A7: No  
321 P: ¿Cómo el *kein*?  
322 A2: No, no.  
323 P: Pues eso es una cosa que es diferente // Si yo por ejemplo digo, eh //  
324 a ver // No veo? // No veo // ¿Cómo la diría eso en alemán?  
325 A10: *Ich sehe nicht*.  
326 P: *Ich sehe nicht*. No hay nada, no hay ningún objeto detrás. Ahora  
327 bien, si yo digo, eh, no veo ningún coche?  
328 A2: (( )) (nos reímos)  
329 P: No veo ningún coche ¿Cómo lo diría yo esto?  
330 A2: Ah, o sea, siempre lo pones en la palabra que tienes que negar, ah,  
331 vale (( )) niegas el objeto.

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L307: A2 se dirige al profesor y pregunta directamente lo que se niega en el ejemplo.

L308: P traslada la pregunta al resto de la clase. *Rebotar la intervención de un aprendiente a modo de pregunta al resto de la clase.*

L309: Respuesta casi unánime de varios aprendientes que niegan el objeto.

L310: P se hace eco de las respuestas. *Hacerse eco de las respuestas.*

L311: A2 expresa duda.

L312: P propone una comparación metalingüística. *Invitar a comparar con la propia lengua.*

L313: A2 expone un ejemplo en L1.

L314: P pregunta por la negación utilizada en el ejemplo de A2. *Destacar a modo de pregunta la propuesta de comprar anterior.*

L315: A3 repite a modo de reflexión la forma en L1.

L316: A2 destaca la negación del verbo en L1.

L317: P pregunta por la existencia de un artículo negativo. *Invitar a comparar con su propio idioma.*

L318: A2 responde negativamente.

L319: A3 responde negativamente.

L320: A7 responde negativamente.

L321: P insiste en la comparación con el artículo negativo de LE. *Insistencia de un aspecto comparativo L1-LE.*

L322: A2 subraya la no existencia de este artículo en L1.

L323-L324: P insiste en esta diferencia en L1 y LE y formula una hipótesis a modo de ejemplo para trasladar de L1 a LE. *Subrayar una diferencia para con L1 y formular hipótesis.*

L325: A10 responde con una propuesta en LE.

L326-L327: P repite la forma y destaca la no existencia de un objeto y propone otra frase a trasladar de L1 a LE. *Repetir propuesta alumno y formular otra pregunta.*

L328: A2 hace un comentario gracioso y todos se ríen.

L329: P repite la frase a trasladar de L1 a LE. *Repetir la pregunta.*

L330-L331: Sin responder A2 se ha percatado con el enunciado que la negación del artículo solamente sucede con verbos que llevan un objeto.

### Esquema analítico del episodio

El 'kein` niega el objeto. En L1 se niega el verbo.

4. (L323-331)	P? A10+ P↻? (A2) P? A2+ no veo // sehe nicht // no veo ningún coche// niegas el objeto
3. (L317-322)	P√ A2 A3 A7 P√ A2+ hay algún artículo como el <i>kein</i> // no.
2. (L310-316)	P↻ A2? P√ A2 P√ A3 A2 en vuestro idioma // negamos el verbo
1. (L307-309)	A2? P↻ AA+ niego verbo o cerveza // la cerveza

AA+(intervención correcta de muchos alumnos a la vez)

### Análisis global interpretativo del episodio

En este episodio los alumnos examinan el artículo negativo. El profesor les invita a realizar un análisis contrastivo con su idioma. Esto les lleva a entender mejor la forma en LE.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	2	1-1	A+	4
P↻	2	1-1	A?	2
P↻?	1	1	A	5
P√	4	1-2-3-1	AA+	1
			(A)	1
	9			13

Intervenciones totales: 22

Intervenciones de P: 9

Intervenciones de A: 13

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
P↻ Rebote de una intervención de un aprendiente a toda la clase	Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo

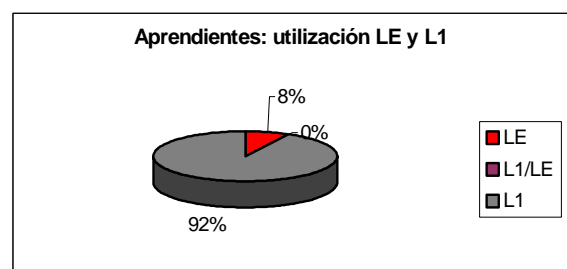
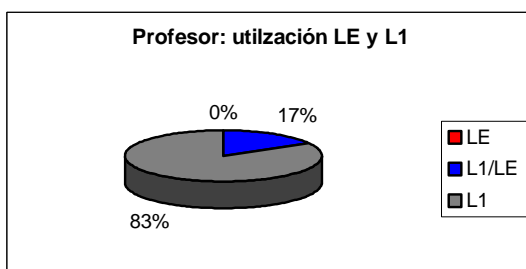
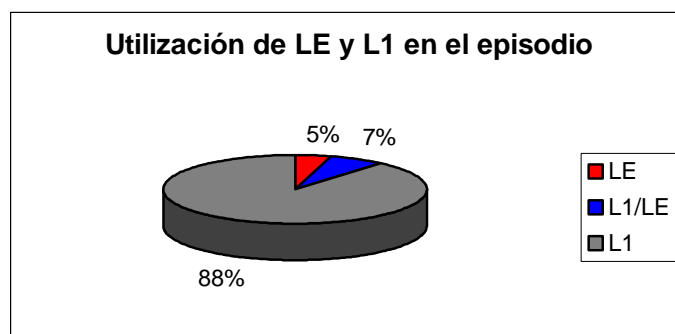
L308	AA+	Ammorf	L309
L310	A2	Amcog	L311

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">P↻?</p> Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase y esbozo del principio de una pregunta parra que sea completada	Acomp - comparación con algo conocido Ammorf – comentario metamorfológico		
P? L323-L324	A10+	Acomp	L325
P↻? L326-L327	(A2)	En off	L328
P? L329	A2+	Amsin	L330-L331

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">P√</p> Establecimiento de una referencia comparativa o remisión a consultar	Amcog – comentario metacognitivo Acomp - comparación con algo conocido		
L312	A2+	Acomp	L313
L314	A3 A2+	Acomp Amsin	L316 L327
L317	A2 A3 A7	Acomp Acomp Acomp	L318 L319 L320

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">P?</p> Pregunta concreta	Amcog – comentario metacognitivo		
L323-L324	A10+	Amsem	L325
L329	A2+	Amsin	L330-L331

## Gráficos del episodio



## Episodio 4

Los alumnos deben narrar los hábitos alimenticios de un personaje del libro. Han leído el ejemplo y el profesor les ha dado las instrucciones pertinentes para que trabajen en grupos. Surge la duda del verbo conjugado *íß`* por parte de una alumna. El profesor la traslada a toda la clase. (*Gruppenarbeit, 10 minuten*)

### Transcripción del episodio

- 453 A5: (( ))
- 454 P: Esta cosa con *ißt, bitte*, ¿Qué puede ser esto?
- 455 A8: Come.
- 456 P: Te refieres a *morgens ißt Franz Kaiser* // este *ißt*
- 457 A5: La ese
- 458 A14: Ah, la beta (dibuja en el aire la letra)
- 459 P: Ah te refieres a la letra. // ¿Qué quiere decir, *bitte*?
- 460 A2: Come.
- 461 A8: Come
- 462 A3: *Essen*.
- 463 P: *Gut essen* ¿Dónde habéis visto el verbo *essen*?
- 464 A2: Arriba, allí (señala la pizarra)
- 465 P: *Gut, essen, ja, essen*. Osea que // aquí tenemos el verbo conjugado,  
466 *ja*?
- 467 A8: Comer, ¿no?
- 468 P: Es comer, verbo *essen, ja*? A ver, una pregunta ¿El verbo está  
469 conjugado en qué persona? *In welcher Person*?
- 470 A2: Tercera.
- 471 A3: Tercera.
- 472 A7: La tercera.
- 473 P: ¿Os recuerda a algo este verbo? // ¿Os llama la atención algo de este  
474 verbo?
- 475 A1: Cambia de vocal.
- 476 A2: Que lleva la // la la ese, la beta esa.
- 477 P: Lleva la beta, ¿Algo más?
- 478 A1: Cambia la vocal la e.
- 479 P: Cambia la vocal, ¿en qué verbos cambiaba la vocal?
- 480 A14: Segunda y tercera persona.
- 481 A2: Segunda y tercera persona.
- 482 P: En las personas segunda y tercera, *gut*. Ese es uno de éstos. ¿Habéis,  
483 os acordáis de algún otro que cambiaba también la segunda y la  
484 tercera persona?



485 A2: *Sprechen*  
486 A2: *Sprechen*  
487 AA: *sprechen*

### **Microanálisis funcional del episodio**

L453: A5 hace una pregunta inapreciable en la filmación.

L454: P repite la pregunta de A5 y la traslada a toda la clase. *Repetir la pregunta del alumno y rebotarla a la clase.*

L455: A8 responde con la traducción en L1.

L456: P se asegura de la forma traducida. *Asegurarse de la forma preguntada.*

L457: A5 destaca una consonante de la forma verbal que le llama la atención y no entiende.

L458: A14 nombra la letra en L1 y la dibuja en el aire.

L459: P pregunta a A5 si su duda se encuentra en dicha letra y pregunta a toda la clase su significado. *Repetir la duda del alumno y trasladarla a toda la clase y asegurarse de que haya sido entendido.*

L460: A2 responde con una traducción.

L461: A8 responde con una traducción.

L462: A3 propone un verbo en LE en infinitivo.

L463: P asiente y pregunta el lugar, de dónde los alumnos lo han extraído. *Aprobar y preguntar la fuente dónde han encontrado la información.*

L464: A2 señala el lugar (póster colgado sobre la pizarra).

L465-L466: P asiente y repite la forma en infinitivo y destaca la forma conjugada que aparece en el ejemplo. *Aprobar y repetir la forma destacando un aspecto concreto.*

L467: A8 pregunta por una posible traducción que propone.

L468-L469: P afirma su propuesta y pregunta por la conjugación. *Afirmar una propuesta anterior y preguntar por la conjugación.*

L470: A2 responde proponiendo una segunda persona.

L471: A3 corrige a A2 proponiendo una tercera persona.

L472: A7 corrobora la propuesta de A3.

L473-L474: P pregunta por algún rasgo especial de la forma apelando a la memoria de los alumnos. *Apelar a la memoria de los alumnos.*

L475: A1 destaca el cambio de vocal que se produce.

L476: A2 destaca la consonante.

L477: P repite la propuesta de A2 y pregunta por algún aspecto más. *Rebotar respuesta del alumno a toda la clase y preguntar por un rasgo más.*

L478: A1 destaca el cambio de la vocal.

L479: P repite la propuesta de A1 y pregunta por otros verbos en los que ocurre tal fenómeno. **Repetir la propuesta anterior y apelar a la memoria de los alumnos.**

L480: A14 destaca las personas conjugadas en las que ocurre este fenómeno.

L481: A2 repite la propuesta de A14.

L482-L484: P repite las propuestas de A2 y A14 y las afirma. Pregunta luego por otros verbos en los que se dé el fenómeno. **Repetir la propuesta anterior, aprobarla y apelar a la memoria del alumno.**

L485: A2 propone un verbo en LE.

L486: A2 corrobora la propuesta de A2.

L487: Muchos alumnos de la clase corroboran la propuesta.

### Esquema analítico del episodio

Verbo 'essen', la conjugación de la tercera persona y características del verbo y verbos parecidos.

6. (L482-487)	P3m A2+ A7+ AA+ también // <i>sprechen</i>
5. (L476-481)	A2+ P↻? A1+ P↻? A14+ A2+ lleva la beta // cambia la vocal // la 2ª y 3ª persona
4. (L473-472)	Pm A1+ cambia vocal
3. (L463-472)	P3? A2+ P3A8? P3? A2+ A3+ A7+ <i>welche Person</i> // la tercera
2. (L459-462)	P↻? A2+ A8+ A3+ comer // <i>essen</i>
1. (L453-458)	(A5?) P↻ A8+ P? A5? A14+ <i>Iβt</i> // la beta

### Análisis interpretativo global del episodio

A raíz de una consonante desconocida en el verbo conjugado 'essen', el profesor lleva a los alumnos a profundizar en la conjugación del verbo. El profesor apela a la memoria de los alumnos para que recuerden algún verbo con características parecidas.

**Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio**

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	1	2	A+	16
P↻	1	1	A?	2
P↻?	3	3-1-2	(A?)	1
P3	1	1	AA+	1
P3?	2	1-3		
P3m	1	3		
Pm	1	2		
	10			20

Intervenciones totales: 30

Intervenciones de P: 10

Intervenciones de A: 20

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

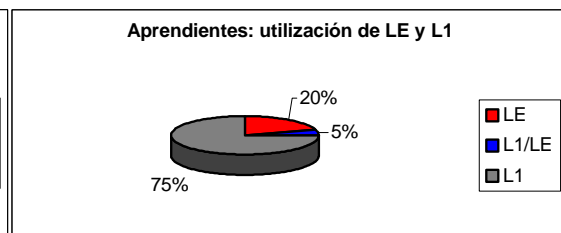
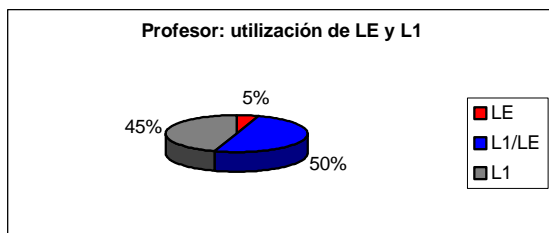
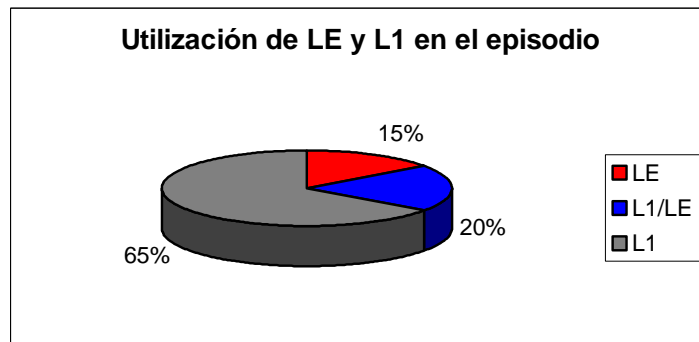
Procedimiento	Reacción suscitada
P↻ Rebote de una intervención de un aprendiente a toda la clase	Ammorf – comentario metamorfológico
L454	A8+      Ammorf      L455

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P? Pregunta concreta P↻?</p> <p>Rebote de una intervención a toda la clase y pregunta por un aspecto concreto de dicha intervención P3?</p> <p>Aprobación y pregunta concreta</p>	<p>Ammorf – comentario morfológico Arep – repetición de una intervención Amcog – comentario metacognitivo</p>		
P? L456	A5? A14+	Ammorf Ammorf	L457 L458
P↻? L459	A2+ A8+ A3+	Ammorf Ammorf Ammorf	L460 L461 L462
P3? L483	A2+	Amcog	L464
P3? L468-L469	A2+ A3+ A7+	Ammorf Arep Arep	L470 L471 L472
P↻? L477	A1+	Ammorf	L478
P↻? L479	A14+ A2+	Ammorf Arep	L480 L481

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3m Aprobación y apelación a la memoria Pm Apelación a la memoria</p>	<p>Ammorf – comentario morfológico Arep – repetición de una intervención</p>		
P3m L482-L484	A2? A7+ AA+	Ammorf Arep Arep	L485 L486 L487
Pm L473-L474	A1+ A2+	Ammorf Ammorf	L475 L476

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3 Aprobación</p>	<p>Ammorf – comentario morfológico Arep – repetición de una intervención</p>		
P3 L465-L466	A8+	Amsem	L467

## Gráficos del episodio



## Segundo Trimestre

### Trabajo grupo-clase

#### Episodio 1C

El profesor comienza la clase retomando las preposiciones locales de acusativo y dativo del día anterior a partir de una transparencia con una serie de viñetas que dibujan el recorrido de un pájaro que se ha escapado de la jaula.

#### Transcripción del episodio

- 16 (entra una alumna)  
17 P: *Hallo, Miriam. Also, schaut einmal, schaut an die Tafel. Eh...ihr*  
18 *könnt einen Käfig sehen, im Käfig ist normalerweise ein Vogel, wie*  
19 *Assumpta gesagt hat und dieser Vogel ist jetzt nicht im Käfig, ja?*  
20 *O.K.? Seht ihr das?*  
21 AA: (asienten)  
22 P: *Wohin fliegt der Vogel?*  
23 A6: *Das ist kein Vogel.*  
24 P: *Ach so, das soll ein Vogel sein, ja? Die Vögel gehen nicht, die Vögel*  
25 *fliegen, ja? O.K.? Die Vögel fliegen. Gut. Also, wohin, meine Frage*  
26 *ist, wohin fliegt der Vogel?*  
27 (entran dos)  
28 A11: *Hola!*  
29 A3: *Hola!*  
30 AA: *Hola!*  
31 P: *Hallo! // Wohin fliegt der Vogel? Hallo, Carme!*  
32 A11: *Hallo! (( ))*  
33 P: *(( ))*  
34 P: *Hallo, (( )) überlegt jetzt mal...*  
35 AA: (murmillos)  
36 A8: *Er fliegt auf dem Tisch.*  
37 P: *Er fliegt?*  
38 A8: *Auf dem Tisch.*  
39 P: *Dem Tisch...ich schreib ´s mal an.*  
40 A8: *Oder auf den Tisch.*  
41 AA: (discuten)  
42 (P apunta en la pizarra la primera posibilidad. La clase está muy alterada y  
43 P hace sonar entre risas su timbre)

- 44 P: *Leute, also, die Frage ist: Wohin fliegt der Vogel? Josep hat gesagt:*  
 45 *Er fliegt auf dem Tisch. Ist das korrekt oder nicht?*
- 46 AA: *Nein, nicht.*
- 47 A2: *Auf der Tisch.*
- 48 P: *Moment... Welcher....was ist Tisch? Ist es feminin?*
- 49 AA: *Maskulin.*
- 50 P: *Maskulin, gut. Die Frage ist: Wohin fliegt der Vogel? Wohin fliegt*  
 51 *der Vogel? Was ist das? // Wohin? (P hace un movimiento de*  
 52 *dirección con las manos)*
- 53 A11: *Movimiento.*
- 54 P: *O.K., eine Bewegung. Un momento, also, die Präposition, die*  
 55 *Präposition ist auf. Die Präposition auf hat auch ein Kasus?*
- 56 A2: *Ja.*
- 57 P: *¿Auf tiene un caso adscrito? Hat auf ein Kasus?*
- 58 A13: *Nein.*
- 59 P: *Also, an was muß ich denken?*
- 60 A1: *Si es Dativ o Akkusativ.*
- 61 P: *Si tengo una Präposition como auf que no tiene un caso adscrito, an*  
 62 *was muß ich denken?*
- 63 (( ))
- 64 A11: *Movimiento.*
- 65 AA: *Wohin.*
- 66 P: *O.K. Wohin, ja? Gut. Und...¿Qué pasa si hay Bewegung, wenn es*  
 67 *Bewegung gibt, si hay movimiento?*
- 68 A11: *Es el acusativo.*
- 69 P: *Es el Akkusativ, also. Was ist ein Akkusativ?*
- 70 A11: *Den.*
- 71 P: *Aha, geht das? Also, was ist falsch hier? Schaut mal hier auf die*  
 72 *Deklination (señalo la declinación, el póster)*
- 73 P: *Wohin? Auf?*
- 74 A1: *Den Tisch.*
- 75 P: *Den Tisch, ja?*
- 76 A11: *Auf den Tisch.*
- 77 P: *Ist das klar?*
- 78 AA: *Discuten*
- 79 P: *Wollen wir mal sehen. // Aber der Vogel fliegt weiter. (P señala el*  
 80 *dibujo de la transparencia. // Wohin fliegt der Vogel?*
- 81 AA: *Hablan.*
- 82 P: *Ihr habt Genus immer neben dem Wort. Ja?*
- 83 A7: *Es fliegt auf den Schrank.*
- 84 P: *Auf den Schrank. Alle einverstanden? (P lo escribe) Ja oder nein?*
- 85 AA: *Ja.*



86 P: *Machen wir mal weiter. Wohin fliegt der Vogel? Hier* (P señala el  
87 *dibujo de la transparencia) Wohin fliegt der Vogel? // Wir haben*  
88 *gesagt, welcher Genus, welcher Genus ist...welches Genus hat*  
89 *Schrank?*

90 AA: *Maskulin.*

91 P: *Überlegt. Hat in...hat in ein Kasus? In ist eine Präposition mit einem*  
92 *Kasus?*

93 AA: *No.*

94 P: *In no tiene Kasus, ja? Also?*

95 A8: *In den Schrank.*

96 A1: *In der.*

97 P: *Bitte?*

98 A11: *Ins.*

99 P: *In den Schrank. Ja oder nein?*

100 A7: *Ja.*

101 P: *Schrank ist maskulin. (P señala la declinación en el póster) Wohin?*  
102 *In den Schrank. Ja? Weiter. Jetzt bin ich hier* (P señala el dibujo de  
103 *la transparencia) Wohin fliegt der Vogel? Lampe ist feminin, ihr*  
104 *habt´s da...also..Wohin fliegt der Vogel?*

105 A2: *Auf der Lampe.*

106 A8: *Auf der Lampe...oder auf die Lampe.*

107 P: *Ja, bitte, noch einmal! Wohin fliegt der Vogel?*

108 A7,A8,A2: *Auf die Lampe.*

109 P: *Auf die Lampe! (P señala el póster de la declinación) Ja? Wohin*  
110 *fliegt der Vogel? (P sigue en la transparencia)*

111 A7: *Unter...*

112 AA: *(varias propuestas ininteligibles)*

113 A1: *Unter das Bett.*

114 A11: *Unter das Bett.*

115 P: *Unter das Bett (P lo escribe) Ja? Ist es klar? Ja?*

116 AA: *Ja. (discuten)*

### **Microanálisis funcional del episodio**

L16: Una alumna entra tarde en la clase.

L17-L20: P la saluda y se vuelve a dirigir a la transparencia para repetir la descripción del dibujo que ha hecho A1 anteriormente. P se asegura que los aprendientes entiendan bien el dibujo.

L21: Los aprendientes asienten.

L22: P pregunta hacia dónde vuela el pájaro pintado en la transparencia. P hace una pregunta concreta sobre el dibujo. *Hacer una pregunta concreta.*

L23: A6 comenta que no se trata de un pájaro.

L24-L26: P insiste en que pese a la mala calidad se trata de un pájaro. Hace referencia en LE al hecho de que los pájaros vuelan y vuelve a preguntar hacia dónde vuela el pájaro de la transparencia. *Hacer una pregunta concreta.*

L27: Se abre la puerta y entran dos aprendientes.

L28: A11 saluda en L1.

L29: A3 saluda en L1.

L30: Varios alumnos devuelven el saludo en L1.

L31: P saluda en LE y vuelve a repetir la pregunta antes formulada en LE. *Hacer una pregunta concreta.*

L32: A11 devuelve el saludo en LE a P.

L33: P dice algo inapreciable.

L34: P vuelve a invitar a los aprendientes a responder la pregunta. *Hacer una pregunta concreta.*

L35: Los aprendientes lo discuten.

L36: A8 hace una propuesta en LE con un error.

L37: P repite la parte correcta a modo de pregunta esperando que sea completada correctamente. *Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase e invitar a completar.*

L38: A8 la completa de nuevo erróneamente.

L39: P repite el error del aprendiente y lo escribe en la pizarra. *Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.*

L40: A8 se percata del error y propone otra posibilidad correcta.

L41: Los aprendientes discuten.

L42-L43: P apunta las dos posibilidades en la pizarra y, ante el revuelo de clase, entre risas hace sonar un timbre que tiene. ***Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.***

L44-L45: P repite la pregunta original y repite la primera propuesta de A8 preguntando por su corrección. ***Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.***

L46: Varios aprendientes se muestran contrarios a la posibilidad de A8 expresándolo en LE.

L47: A2 hace otra propuesta errónea.

L48: P pregunta por el género del nombre ***Hacer una pregunta concreta.***

L49: Varios aprendientes responden correctamente en LE.

L50-L52: P repite la respuesta de los aprendientes y apela al caso del nombre en la frase haciendo un gesto de movimiento de dirección con la mano. ***Hacer una pregunta concreta.***

L53: A11 responde en L1 tratarse de movimiento.

L54-L55: P repite la respuesta de A11 en LE a modo de aprobación y pregunta si la preposición tiene un caso concreto. ***Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.***

L56: A2 responde afirmativamente en LE.

L57: P vuelve a preguntar si la preposición está adscrita a un caso concreto en L1. ***Hacer una pregunta concreta.***

L58: A13 responde negativamente en LE.

L59: Enlazando con la respuesta de A13, P pregunta por los siguientes pasos que se han de seguir en ese caso. ***Hacer una pregunta concreta.***

L60: A1 propone decidirse entre dos casos: acusativo o dativo.

L61-L62: P repite su pregunta. ***Hacer una pregunta concreta.***

L63: Comentarios de los aprendientes inapreciables.

L64: A11 comenta en L1 tratarse de movimiento.

L65: Varios aprendientes formulan en LE la pregunta de dirección.

L66-L67: P muestra su aprobación y repite el comentario de los aprendientes en LE. ***Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.***

L68: A11 hace referencia al caso de que se trata.

L69: P repite la propuesta de A11 aprobándola y preguntando concretamente por ese caso en el contexto de la transparencia. ***Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.***

L70: A11 propone el artículo del nombre en acusativo.

L71-L73: P pregunta a los aprendientes sobre la corrección de la intervención de A11 y remite a los aprendientes al póster de las declinaciones para que busquen la forma. Repite la partícula interrogativa antes esbozada por los aprendientes y la preposición esperando que los aprendientes la completen. ***Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase e invitar a completar.***

L74: A1 la completa en LE correctamente.

L75: P repite la respuesta de A1 a modo de afirmación y se asegura que haya sido entendido por todos. ***Dar muestras de aprobación.***

L76: A11 repite la respuesta correcta en LE.

L77: Pregunta en LE si está claro.

L78: Los aprendientes discuten.

L79-L80: P continúa con el ejercicio de la transparencia y formula otra pregunta en LE. ***Hacer una pregunta concreta.***

L81: Los aprendientes cambian impresiones.

L82: P muestra a los aprendientes que tienen una ayuda al estar indicado el género de los nombres. ***Destacar un aspecto concreto.***

L83: A7 formula una respuesta correctamente.

L84: P repite la intervención de A7 a modo de afirmación y pregunta en LE si los demás aprendientes están de acuerdo. ***Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.***

L85: Varios aprendientes responden afirmativamente en LE.

L86-L89: P continúa con el ejercicio y formula la siguiente pregunta en LE preguntando por el género del nombre. ***Hacer una pregunta concreta.***

L90: Varios aprendientes responden correctamente.

L91-L92: P pregunta en LE si la siguiente preposición tiene un caso adscrito. ***Hacer una pregunta concreta.***

L93: Varios aprendientes responden negativamente.

L94: P repite la intervención de los aprendientes a modo de aprobación y anima en LE a continuar. ***Dar muestras de aprobación e invitar a completar.***

L95: A8 hace una propuesta correcta.

L96: A1 una propuesta incorrecta.

L97: P pide repetición en LE. ***Pedir repetición.***

L98: A11 hace una propuesta incorrecta.

L99: P repite la primera propuesta de A8 y pregunta a la clase por su corrección.

**Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.**

L100: A7 se muestra de acuerdo con la propuesta de A8.

L101-L104: P da una explicación a esa propuesta apelando al género y a la declinación.

Luego sigue el ejercicio formulando la siguiente pregunta. **Complementar un comentario.**

L105: A2 responde erróneamente.

L106: A8 repite la intervención de A2 y la corrige a modo de pregunta correctamente.

L107: P invita a repetir aquella intervención volviendo a formular la pregunta en LE.

**Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.**

L108: A7, A8 y A2 responden correctamente en LE.

L109-L110: P repite la intervención anterior a modo de aprobación y sigue con el ejercicio formulando la siguiente pregunta. **Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.**

L111: A7 propone una proposición.

L112: Se hacen varias propuestas ininteligibles.

L113: A1 hace una propuesta correcta.

L114: A11 hace la misma propuesta correcta.

L115: P la repite y se asegura en LE que haya sido entendida. **Dar muestras de aprobación.**

L116: Varios aprendientes afirman haberlo entendido y discuten entre ellos.

### Esquema analítico del episodio

*Wohin fliegt der Vogel? Auf den Tisch – in den Schrank – auf die Lampe – unter das Bett.*

Preposiciones locales sin caso adscrito: *Akkusativ* y *Dativ*.

*Akkusativ* es movimiento: *Wohin*.

11. (L109-L114)	Wohin // unter // das Bett P3? A7+ (AA) A1+ A11+
10. (L101-L108)	Wohin // auf die Lampe P⇒ A2- A8+ P↻ A7+ A8+ A2+
9. (L86-L100)	Schrank ist maskulin // in no tiene Kasus // in den Schrank P? AA+ P? AA+ P3⇒? A8+ A1- P? A11- P↻ A7+
	Wohin // auf den Schrank

8. (L77-L85)	P? AA P? AA P⇒ A7+ P3? AA+
7. (L66-L76)	acusativo // den // auf den Tisch P3? A11+ P3? A11+ P↻⇒? A1+ P3 A11+
6. (L59-L65)	Dativ o Akkusativ // movimiento // wohin P? A1+ P? (AA) A11+ AA+
5. (L54-L58)	auf no tiene caso adscrito P3? A2- P? A13+
4. L50-L53)	Wohin // es movimiento P? A11+
3. (L47-L49)	auf der Tisch // Tisch ist maskulin A2- P? AA+
2. (L37-L46)	nicht korrekt P↻⇒? A8- P↻ A8+ AA P↻ AA+
1. (L31-L36)	Wohin fliegt der Vogel? // auf dem Tisch P? (A11) P? AA A8-

### Análisis interpretativo global del episodio

En este episodio los aprendientes muestran dificultades a la hora de diferenciar el dativo y el acusativo de las preposiciones locales. El profesor les ayuda a recordar la función de cada caso y que declinen el artículo atendiendo a los géneros. Para que los aprendientes lleguen a formular los enunciados correctos, el profesor utiliza procedimientos como rebotar una intervención errónea al resto de la clase a modo de pregunta y aportando pequeños comentarios metalingüísticos a modo de pistas para que sean los propios aprendientes los que lleguen a solucionar sus problemas.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	12	1-2-1-1-1-1-3-1-1-1-1-1	A+	19
P↻	4	2-2-1-3	A-	7
P↻?	1	1		
P↻⇒?	2	1-1	AA+	6
P3	1	1	AA-	0
P3?	4	1-1-1-4	AA	4
P3⇒?	1	2	(AA)	2

P⇒	2	1-2	(A)	1
	27			39

85 líneas transcritas.

Intervenciones totales: 68; 27 de P y 39 de A.

### **Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta P3⇒? Aprobación de un enunciado y esbozo del principio de una pregunta para que sea completada	Ammorf - comentario metamorfológico Ammorf - comentario metamorfológico e Amsin - comentario metasintáctico Arep – repetición o reformulación de un comentario anterior Amprag – comentario metapragmático Inintel. - ininteligible		
P? L31	(A11)	en off	L32
P? L34	(AA) A8-	Discusión Amsin	L35 L36
P? L48	AA+	Ammorf	L49
P? L50-L52	A11+	Amprag	L53
P3? L54-L55	A2-	Ammorf	L56
P? L57	A13+	Ammorf	L58
P? L59	A1+	Amsin	L60
P? L61-L62	(AA) A11+ AA+	Inintel. Amprag Amprag	L63 L64 L65
P3? L66-L67	A11+	Amsin	L68
P3? L69	A11+	Ammorf	L70
P? L77	(AA)	discusión	L78
P? L79-L80	(AA)	discusión	L81
P? L86-L89	AA+	Ammorf	L90
P? L91-L92	AA+	Ammorf	L93
P? L97	A11-	Ammorf	L98
P3⇒? L94	A8+ A1-	Ammorf Ammorf	L95 L96
P3? L109-L110	A7+ (AA) A1+ A11+	Ammorf Inintel. Amsin Arep	L111 L112 L113 L114

Procedimiento	Reacción suscitada
P↻⇒?	Ammorf - comentario metamorfológico

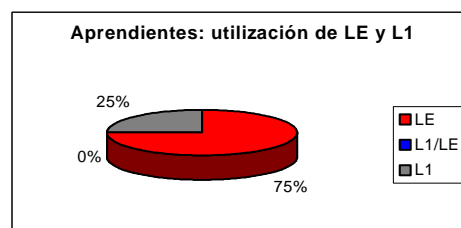
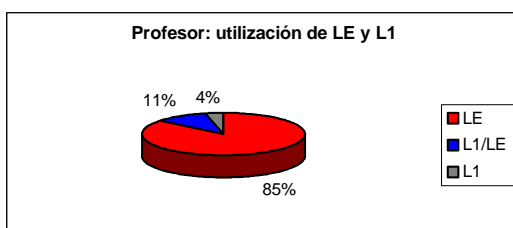
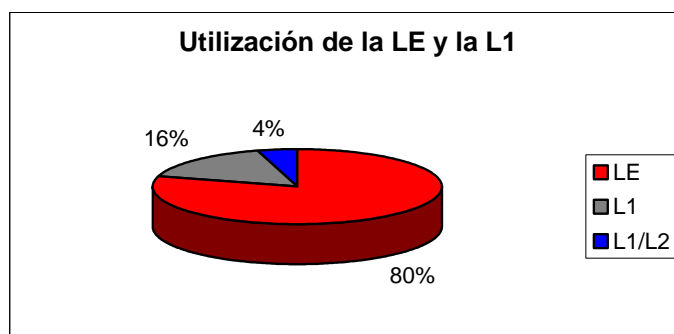
<p>Rebote de una intervención a modo de pregunta toda la clase y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado P↔?</p> <p>Rebote de una intervención a modo de pregunta al resto de la clase y pregunta concreta P↔</p> <p>Rebote de una intervención a modo de pregunta al resto de la clase</p>	<p>Aa – autocorrección A3P – acuerdo con P Amcog – comentario metacognitivo Amsin – comentario metasintáctico</p>		
P↔⇒? L37	A8-	Amsin	L38
P↔ L39	A8+ (AA)	Aa mmorf discusión	L40 L41
P↔ L44-L45	AA+ A2-	Amcog Ammorf	L46 L47
P↔⇒? L71-L73	A1+	Ammorf	L74
P↔? L84	AA+	A3P	L85
P↔ L107	A7+ A8+ A2+	Amsin Amsin Amsin	L108 L108 L108
P↔ L99	A7+	Ammorf	L100

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Instrucción sobre el ejercicio o información añadida	Amsin – comentario metasintáctico Ammorf - comentario metamorfológico		
L82	A7+	Amsin	L83
L101-L104	A2- A8+	Amsin Ammorf	L105 L106

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Arep – repetición o reformulación de una intervención anterior ApLE – contestación a P con propuesta en la lengua meta (a menudo obedece a una pregunta de P)		
L75	A11+	Ammorf	L76



## Gráficos del episodio



## Episodio 2

Los aprendientes han estado trabajando en grupos escribiendo una pequeña historia a partir de unas viñetas acompañadas de alguna ayuda a nivel de vocabulario. El profesor se ha percatado de la dificultad general que plantean los verbos *liegen* y *legen* y decide resolver el problema *in plenum*.

### Transcripción del episodio

- 183 P: *Einen Moment. Alles klar? Seht ihr den Unterschied? Ist das klar?*  
184 *Liegen und legen.*
- 185 AA: (discuten)
- 186 P: *Kommentiert das mal, ihr habt zwei Beispiele (P lee) Der Fisch liegt*  
187 *auf dem Tisch.*
- 188 A1: Es poner o estar puesto.
- 189 A8: Y *legen* es colocar.
- 190 P: *Der Vater legt den Fisch auf den Tisch. Ja? Einverstanden? Estáis de*  
191 *acuerdo? Einverstanden?*
- 192 A5: *Nein.*
- 193 AA: *Ja.*
- 194 P: *Könnt ihr wiederholen, sie hat es nicht verstanden. Eh, Josep, bitte!*
- 195 A8: *Legen ist coloca (( )) y liegen es estar estirado, colocado.*
- 196 P: *Siehst du das, Montse? Ja? Siehst du das? // Zum Beispiel...eh...Das*  
197 *ist eine Mappe, die Mappe, ja? Gut. Das ist der Projector.*  
198 *Beschreibt was ich mache. Was mache ich? (P coloca la carpeta*  
199 *sobre el proyector)*
- 200 A1: (( ))
- 201 A8: *Du legst.*
- 202 A4: *Du legst.*
- 203 P: *Du legst....was?*
- 204 A1: El Mapa...Qué (( ))?
- 205 P: *Mappe, die Mappe. Du legst?*
- 206 A1: *Die Mappe.*
- 207 P: *Die Mappe?*
- 208 A1: *Auf dem.*
- 209 A8: *Auf den Projektor.*
- 210 P: *Auf dem oder auf den?*
- 211 A5: *Auf dem.*
- 212 A1: *Auf den porque es legen.*
- 213 P: *A ver, eine Frage...Auf ist eine Präposition, mit welchem Kasus?*  
214 *¿Qué caso lleva auf?*

215 A3: Nada.

216 P: *Kein Kasus. Ist eine Wechselpräposition.* Es una preposición que  
217 cambia. ¿Qué me tengo que plantear?

218 A2: Movimiento o no.

219 P: *Gut. Wenn ich sage, du legst die Mappe auf den Projektor...*

220 A8: *den es den, ¿no?*

221 P: *Akkusativ oder Dativ, movimiento o no movimiento es (( ))*

222 A3: (( ))

223 P: *Also, auf?*

224 A1: *Den.*

225 P: *Den Projektor. ¿Lo véis o no?*

226 A1: *¿Qué has dicho, dem oder den? Den, no? Akkusativ.*

227 P: *Dem oder den? Warum Akkusativ?*

228 AA: Porque es movimiento.

229 P: *O.K. Ich lege die Mappe auf den Projektor.* (P deja la carpeta encima  
230 del proyector) *Leute, eine Frage...*

231 A1: *Wo ist* (se ríe)

232 P: *Wo ist?*

233 A1: *Ist...*

234 P: *Die Mappe?*

235 A1: *Liegt auf dem Tisch.*

236 P: *Ja, bitte laut. Die Mappe?*

237 A1: *Liegt auf dem.*

238 A3: *Liegt auf dem, ¿no?*

239 P: *Liegt auf?*

240 A3: *Auf dem Projektor.*

241 P: *Auf dem Projektor. Seht ihr das, versteht ihr das? Ja oder nein?*

242 AA: *Ja.*

243 P: Hay movimiento ahora, *die Mappe liegt auf dem Projektor?*

244 AA: *Nein.*

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L183- 184: P pregunta en LE si ven la diferencia entre los verbos *liegen* y *legen*. ***Hacer una pregunta concreta.***

L185: Los aprendientes discuten.

L186-187: P anima a los aprendientes en LE que lo comenten entre ellos y les remite a los ejemplos.

L188: A1 traduce uno de los verbos.

L189: A8 propone la traducción del otro verbo.

L190-191: P pregunta en LE y en L1 si todos están de acuerdo repitiendo la frase. ***Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.***

L192: A5 se muestra disconforme.

L193: Muchos aprendientes se muestran de acuerdo.

LL194: P pide a los aprendientes y concretamente a A8 que repita la explicación ***Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.***

L195: A8 traduce ambos verbos.

L196-199: P se asegura que A5 lo ha entendido y pone un ejemplo para que la clase lo resuelva. ***Hacer una pregunta concreta.***

L200: A1 hace una propuesta inapreciable.

L201: A8 hace una propuesta correcta.

L202: A4 hace la misma propuesta que A8.

L203: P repite la propuesta de A4 y pide en LE que sea completada. ***Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase e invitar a completar.***

L204: A1 intenta completarla pero duda ante el vocabulario y le pide ayuda al profesor.

L205: P le traduce el vocabulario a LE y le pide que continúe esbozando el principio de la frase en LE. ***Invitar a completar.***

L206: A1 formula una parte de la frase en LE.

L207: P repite la propuesta de A1 a modo de pregunta para que sea completada. ***Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.***

L208: A1 hace una propuesta errónea.

L209: A8 hace una propuesta correcta.

L210: P repite la propuesta de A1 y la de A8 a modo de pregunta a la clase para que decida. ***Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.***

L211: A5 se decide por la propuesta equivocada.

L212: A1 corrige a A5 argumentando con el verbo.

L213-214: P pregunta en LE por el caso de la preposición y repite la pregunta en L1. *Hacer una pregunta concreta.*

L215: A3 asegura en L1 que no lleva caso.

L216-217: P repite en LE la propuesta de A3 y pregunta en L1 los pasos que se deben seguir. *Dar muestras de aprobación y hace una pregunta concreta.*

L218: A2 hace una propuesta correcta.

L219: P muestra su acuerdo y propone una posibilidad en LE para que los aprendientes la completen. *Dar muestras de aprobación y esbozar el principio para que sea completado.*

L220: A8 responde correctamente.

L221: P pregunta por el caso y la característica del caso en L1. *Hacer una pregunta concreta.*

L222: A3 hace un comentario inapreciable.

L223: P esboza el principio a modo de pregunta para que los aprendientes lo completen. *Esbozar el principio para que sea completado.*

L224: A1 hace una propuesta correcta.

L225: P la repite y pregunta en L1 si está claro. *Dar muestras de aprobación.*

L226: A1 se asegura haber entendido la forma correcta y se inclina hacia la forma correcta atribuyéndole el caso que le corresponde.

L227: P repite las dos posibilidades a modo de pregunta a toda la clase y pregunta por el caso propuesto por A1. *Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase y preguntar por la razón.*

L228: Varios aprendientes razonan correctamente la utilización del caso.

LL229-230: P muestra acuerdo y repite la frase en LE. Luego formula una pregunta a modo de ejemplo. *Dar muestras de aprobación y hace una pregunta concreta.*

L231: A1 interrumpe a P adelantándole la pregunta para la clase en LE.

L232: P repite la formulación de A1 en LE. *Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase.*

L233: A1 repite el verbo en LE.

L234: P completa la pregunta en LE para la clase. *Esbozar el principio de un comentario para que sea completado.*

L235: A1 responde en LE correctamente.

L236: P pide en LE a A1 que repita su propuesta para toda la clase. **Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase e invitar a completar.**

L237: A1 repite su propuesta en LE.

L238: A3 repite la propuesta de A1 asegurándose de haberla entendido bien.

L239: P esboza el principio de la propuesta para que sea completada de nuevo por la clase. **Rebotar la intervención de alguien al resto de la clase e invitar a completar**

L240: A3 la completa correctamente en LE.

L241: P repite la propuesta de A4 y se asegura en LE que haya sido entendida por todos. **Dar muestras de aprobación y preguntar**

L242: Varios aprendientes responden afirmativamente en LE.

L243: P hace una pregunta respecto a la nueva propuesta en L1. **Hacer una pregunta concreta.**

L244: Los aprendientes responden correctamente.

### **Esquema analítico del episodio:**

*liegen y legen:* preposiciones locales con acusativo o dativo

*Legen* es colocar, *liegen* es estar colocado.

*Du legst die Mappe auf den Projektor:* *legen*, hay movimiento, *Akkusativ*, *den Projektor*.

*Die Mappe liegt auf dem Projektor:* *liegen*, no hay movimiento, *Dativ*, *dem Projektor*.

6. (L229-L244)	<p><i>Wo ist // die Mappe // liegt auf dem Projektor // no hay movimiento // Dativ</i></p> <p>P3? A1+ P↻ A1? P⇒? A1+ P↻⇒?</p> <p>A1+A3+? P↻⇒? A3+ P3? AA+ P? AA+</p>
5. (L225-L228)	<p><i>Den // Akkusativ // movimiento</i></p> <p>P3? A1?+ Pw? AA+</p>
4. (L216-L224)	<p><i>Wechselpräposition // plantear si hay movimiento o no // den</i></p> <p>P3? A2+ P3⇒? A8+ P? (A3) P⇒? A1+</p>
3. (L 210-L215)	<p><i>Auf den porque es legen // auf no lleva caso</i></p> <p>P↻ A5- A1+ P? A3+</p>
2. (L196-L209)	<p><i>Du legst // die Mappe // auf den Projektor</i></p> <p>P? (A1) A8+ A4+ P↻⇒? A1-? P⇒? A1+ P↻ A1- A8+</p>
1. (L183-L195)	<p><i>Liegen und legen // legen es colocar // liegen es estar estirado. colocado</i></p> <p>P? AA P⇒ A1+ A8+ P↻ A5- AA+ P↻ A8+</p>

### Análisis interpretativo global del episodio

El profesor presenta dos ejemplos con los verbos *liegen* y *legen* respectivamente. Los alumnos buscan una traducción que en principio es correcta pero que no parece aclarar la duda. El profesor invita a los aprendientes a describir con los verbos varias situaciones que él mismo gesticula. A partir de aquí los aprendientes hacen varias propuestas que el profesor va rebotando al resto de la clase repitiendo, a menudo, solamente la parte correcta e invitando a que sea completada correctamente. De vez en cuando, destaca aspectos gramaticales para que los aprendientes auto-corrijan razonadamente sus enunciados.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. De A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	5	1-3-1-1-1	A+	15
P⇒?	3	1-1-1	A-	3
P↻	5	2-1-2-2-1	AA+	4
P↻⇒?	3	1-2-1	AA	1
P3?	4	1-1-1-1	(A)	2
P3⇒?	1	1	A-?	1
P⇒	1	2	A+?/A?+	3
Pw	1	1	A?	1
	23			30

63 líneas transcritas.

53 intervenciones totales: 23 de P y 30 de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Arep – repetición o reformulación de una intervención anterior Ammorf - comentario metamorfológico Amsin – comentario metasintáctico Amprag – comentario metapragmático Amcog – comentario metacognitivo		
P? L183-L184	(AA)	discuten	L185
P? L196.L199	(A1) A8+ A4+	Inintel. Amsin Arep msin	L200 L201 L202

P? L213-L214	A3+	Ammorf	L215
P3? L216-L217	A2+	Amprag	L218
P? L221	(A3)	Inintel.	L222
P3? L225	A1?+	Amprag	L226
P3? L229-L230	A1+	Amsin	L231
P3? L241	AA+	Amcog	L242
P? L243	AA+	Amprag	L244

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P⇒?</p> <p>esbozo del principio de un enunciado para que sea completada</p> <p>P3⇒?</p> <p>Aprobación de una intervención y esbozo de un enunciado para que sea completado</p>	<p>Ammorf - comentario metamorfológico</p> <p>Amsin – comentario metasintáctico</p>		
P⇒? L205	A1+	Amsin	L206
P3⇒? L219	A8+?	Ammorf	L220
P⇒? L223	A1+	Ammorf	L224
P⇒? L234	A1+	Amsin	L235

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P↻⇒?</p> <p>Rebote de una intervención a modo de pregunta toda la clase y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado</p>	<p>Arep – repetición o reformulación de una intervención anterior</p> <p>Ammorf – comentario metamorfológico</p> <p>Amsem – comentario metasemántico</p>		
P↻⇒? L203	A1-?	Amsem	L204
P↻⇒? L236	A1+	Ammorf	L237
	A3+?	Arep	L238
P↻⇒? L239	A3+	Ammorf	L40

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P↻</p> <p>Rebote de una intervención a modo de pregunta al resto de la clase</p>	<p>Amcog – comentario metacognitivo</p> <p>Arep – repetición o reformulación de una intervención anterior</p> <p>Ammorf - comentario metamorfológico</p> <p>Amsem – comentario metasemántico</p>		
P↻ L190-L191	A5-	Amcog	L192

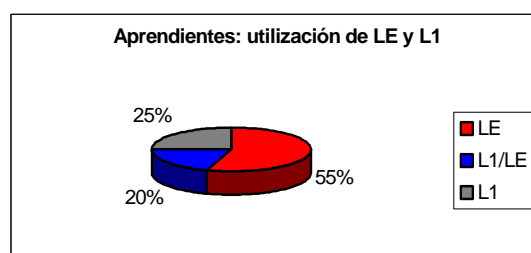
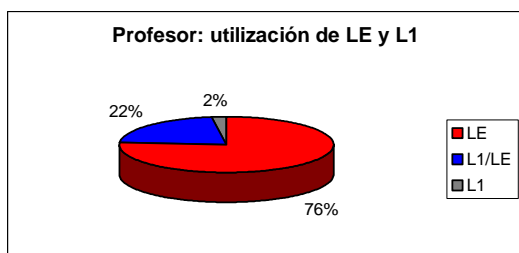
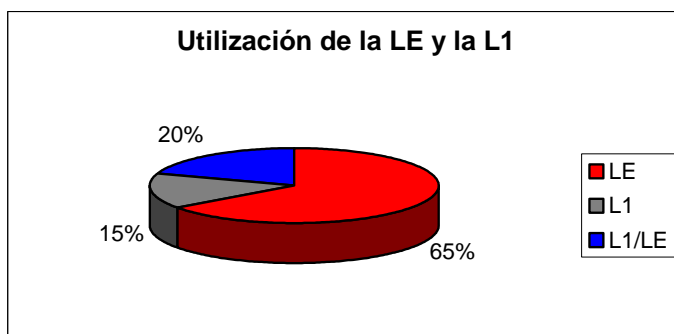
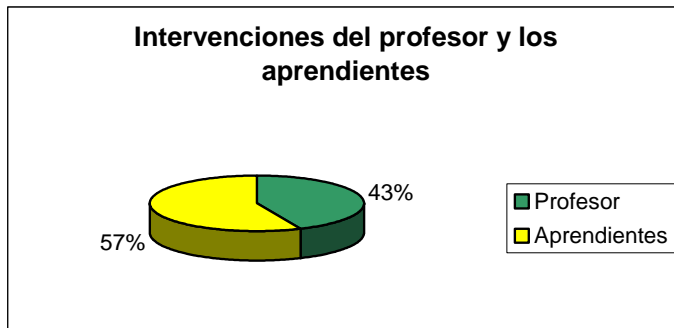


	AA+	Amcog	L193
P↻ L294	A8+	Amsem	L195
P↻ L207	A1- A8+	Ammorf Ammorf	L208 L209
P↻ L210	A5- A1+	Ammorf Ammorf	L211 L212
P↻ L232	A1+	Arep	L233

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Instrucción sobre el ejercicio o información añadida	Amsem – comentario metasemántico		
L186-L187	A1+ A8+	Amsem Amsem	L188 L89

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Amprag – comentario metapragmático		
L227	AA+	Amprag	L228

## Gráficos del episodio



## Segundo trimestre

### Grupo 1C–Trabajo en grupos

#### Subgrupo A–Episodio 2

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades para traducir la forma ´del lago`.

#### Transcripción del episodio seleccionado:

- 1 P: *Am Ufer, gut, `von´ ist eine Präposition mit Dativ.*  
2 A1: *Ah!*  
3 P: *Und es ist der See, also?*  
4 A2: *(( ))*  
5 P: *See ist maskulin, ja? Und `von´ ist eine Präposition mit?*  
6 A3: *Dativ*  
7 P: *Immer, also? // See ist maskulin. Du sagst `am Ufer´ // A ver, `von´*  
8 *ist eine Präposition mit dem Dativ, ja? Tú quieres decir, en la orilla.*  
9 A3: *Del lago.*  
10 P: *Del lago, vale, ist der See. Ist O.K., die Präposition ist O.K. Aber es*  
11 *fehlt ein Artikel. See ist maskulin und `von´ ist mit Dativ.*  
12 A2: *Sie gehen (( ))*  
13 A1: *(( ))*  
14 P: *Schau mal, Andrea, da hast du die Deklination (P señala el póster)*  
15 A1: *Ah, von dem. Ja.*  
16 P: *(( )) von dem ist O.K. Aber was kannst du auch sagen?*  
17 A1: *Vom.*  
18 P: *Vom, O.K. Ja? Du kannst sagen von dem, ist O.K., aber du kannst*  
19 *auch sagen vom, ja?*  
20 A1: *Ja.*

### Microanálisis funcional

L1: P lee lo que ha escrito el grupo y resalta en LE que 'von` es una preposición con *Dativ*.

L2: A1 asiente.

L3: P resalta en LE que el sustantivo que lleva la preposición es masculino y abre la pregunta para que lo corrijan. **Hacer una pregunta concreta.**

L4: A2 hace un comentario inapreciable pero erróneo.

L5: P repite en LE que el sustantivo es masculino y pregunta por el caso que rige la preposición 'von`. **Invitar a completar.**

L6: A3 responde correctamente.

L7-L8: P corrobora el comentario de A3 en LE añadiendo que siempre es el caso y se asegura en L1 de lo que quiere escribir el grupo formulándolo en L1. **Dar muestras de aprobación y completar el comentario.**

L9: A3 completa la formulación de P en L1.

L10-L11: P repite la formulación de A3 en L1 y recuerda, en LE, que el sustantivo en LE es masculino y que falta el artículo. **Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.**

L12: A2 hace una propuesta en LE inapreciable.

L13: A1 hace una propuesta inapreciable pero errónea.

L14: P se dirige a A1 en LE y le remite, en LE, al cuadro de declinación.

L15: A1 se percata de su error y se auto-corrige.

L16: P repite el comentario de A1 a modo de aprobación y pregunta en LE por otra posibilidad. **Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.**

L17: A1 contrae el artículo con la preposición.

L18-L19: P repite la propuesta de A1 a modo de aprobación. **Dar muestras de aprobación.**

L20: A1 asiente.

### Esquema analítico del episodio

La preposición 'von` va con Dativo y se puede contraer

3. (L16-L20)	<i>auch vom</i> <b>P3? A1+ P3?A1+</b>
--------------	--

2. (L7-L15)	Del lago, <i>der See // von ist mit Dativ // von dem</i> <b>P3⇒A3 P3? A2+ (A1-) P⇒ A1+</b>
1. (L1-L6)	<i>von mit Dativ</i> <b>P⇒ A1+ P? (A2-) P⇒? A3+</b>

### Análisis interpretativo global del episodio

El profesor se percata de un error en el enunciado del grupo al utilizar la preposición 'von' de forma errónea. A través de preguntas concretas e invitándoles a completar sus comentarios, el profesor les ayuda a resolver con éxito el error.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. De A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	1	1	A+	5
P⇒?	1	1	(A-)	2
P3⇒	1	1	AA	-
P3?	3	1	AA+	-
P⇒	2	2-1-1	A	1
		1 - 1	(A)	1
	8			9

20 líneas transcritas

17 intervenciones totales: 8 de P y 9 de A

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
P? <b>Pregunta concreta</b> P3? Aprobación y pregunta concreta P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	ApLE mmorf – contestación directa a P con comentario metamorfológico en la LE ApLE – contestación directa a P en la LE
P? L3	(A2-) <sup>1</sup> L4

<sup>1</sup> Aunque inapreciable, A2 hace una propuesta incorrecta.

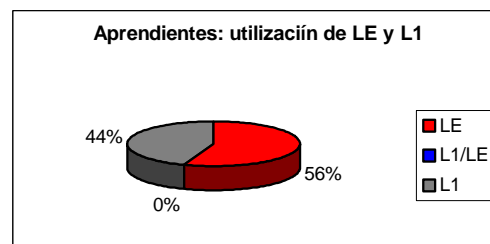
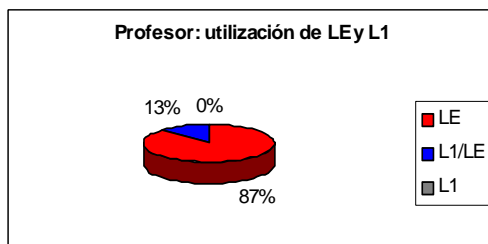
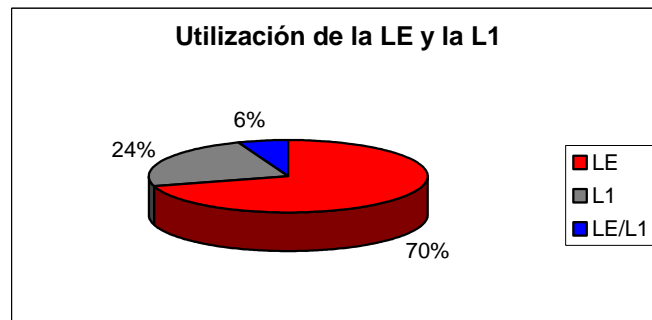
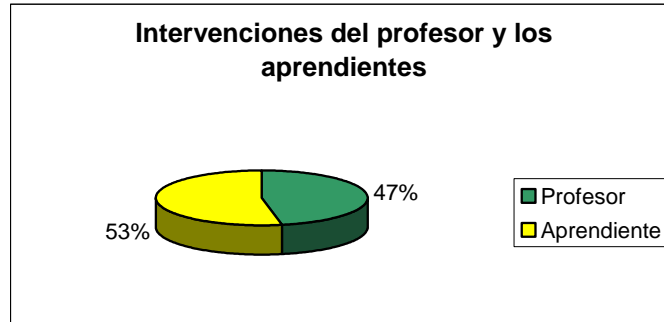
P⇒? L5	A3+	ApLE mmorf	L6
P3? L10-L11	A2+ (A1-) <sup>2</sup>	ApLE msin	L12 L13
P3? L16	A1+	ApLE mmorf	L17
P3? L18-L19	A1+	ApLE	L20

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Instrucción sobre el ejercicio o información añadida P3⇒ Aprobación de una intervención y aportación de más información al respecto	Amcog – comentario metacognitivo Amsin – formulación de un contenido metasintáctico (en L1) Ammorf – comentario metamorfológico		
P⇒ L1	A1+	Amcog <sup>3</sup>	L2
P3⇒ L7	A3	Amsem	L9
P⇒ L14	A1+	Ammorf	L15

<sup>2</sup> Aunque inapreciable, A2 hace una propuesta incorrecta.

<sup>3</sup> A1 responde con una exclamación al percatarse de su error.

## Gráficos del episodio



## Subgrupo B–Episodio 1

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes han conjugado mal el verbo *'fangen'*.

### Transcripción del episodio

- 1 A1: *Fangt* acaba en `t´. *Sie fangt*, tercera persona, *fangt einen*, porque es
- 2 complement directe, no?
- 3 A2: Sí.
- 4 A1: I el verb?
- 5 P: *Fangen konjugiert man wir fahren*
- 6 A1: Ah, dos puntos.
- 7 P: *Genau.*
- 8 A2: *Fängt.*
- 9 P: *Fangen, fängt wie fahren. Fährt, ja?*
- 10 A1: Con (gesticula el Umlaut)
- 11 P: *Umlaut.*



### Microanálisis funcional del episodio

L1-2: A1 conjuga el verbo destacando la conjugación y el complemento directo a modo de pregunta en L1.

L3: A2 asiente.

L4: A1 pregunta por el verbo.

L5: P destaca en LE que es un verbo que se conjuga como otro para ellos conocido.

*Invitar a hacer comparaciones.*

L6: A1 se percata del error y se lo corrige.

L7: P asiente a modo de aprobación. *Dar muestras de aprobación.*

L8: A2 pronuncia el verbo en LE correctamente.

L9: P repite la similitud de ambos verbos en la conjugación y se asegura que ha sido entendido en LE. *Dar muestras de aprobación.*

L10: A1 repite gesticulando el cambio de sonido que tiene lugar.

L11: P destaca la palabra en LE equivalente para denominar el cambio de sentido.

*Completar un comentario.*

### Esquema analítico del episodio

*Fangen* se conjuga como *fahren*, con *Umlaut* en la tercera persona

2. (L6-L11)	<i>Wie fahren // fängt // con Umlaut</i> A1+ P3A2+ P3? A1+ P⇒
1. (L1-L5)	<i>fängt // tercera persona</i> A1+ A2+ A1? P√

### Análisis interpretativo global del episodio

Los aprendientes resuelven el problema de conjugación cuando el profesor resalta un verbo conocido para ellos. La comparación no sólo les lleva a conjugarlo adecuadamente, sino que también corrigen su pronunciación.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. De A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P√	1	1	A+	5
P⇒	1	1	A-	-

P3	1	1	A?	1
P3?	1	1		
	4			6

11 líneas.

10 intervenciones totales: 4 de P y 6 de A.

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P√ <b>Establecimiento de una comparación</b>	Ammorf - comentario metamorfológico		
P√ L5	A1+	Ammorf	L6

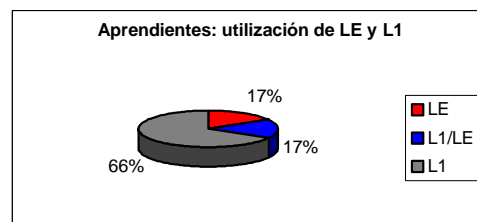
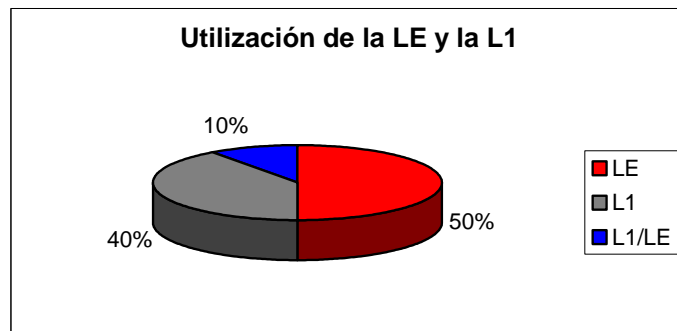
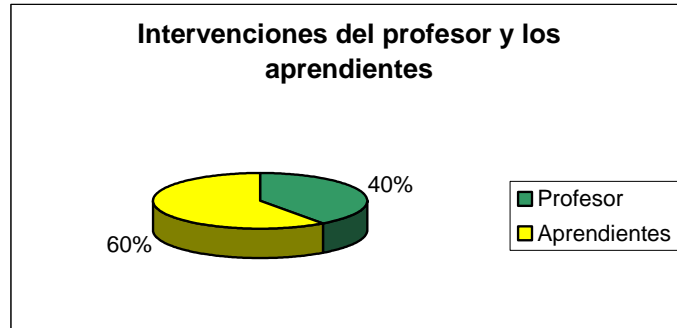
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3? <b>Establecimiento de una comparación</b>	Ammorf – comentario metamorfológico		
L9	A1+	Ammorf	L10

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Ammorf - comentario metamorfológico		
L7	A2+	Ammorf	L8

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Instrucción sobre el ejercicio o información añadida			
P⇒ <sup>1</sup> L11	-	-	-

<sup>1</sup> P simplemente traduce a LE el comentario metamorfológico de A1.

## Gráficos del episodio



## Subgrupo B–Episodio 2

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades a la hora de determinar la estructura de un enunciado.

### Transcripción del episodio

- 1 A1: Jo tinc un dubte. *Und sie nach Hause gehen* o *und sie gehen nach*  
2 *Hause.*
- 3 P: *Was glaubst du?*
- 4 A1: ¿Qué creo? Aviam, el orden normal es *sie gehen nach Hause.*
- 5 P: *Warum? Warum diese Ordnung?*
- 6 A1: Ah, sujeto, verbo y complemento.
- 7 P: *O.K. Wo steht immer das Verb?* ¿Cuándo cambia el verbo?
- 8 A1: ¿Cuándo hay infinitivo?
- 9 P: ¿Y cuándo hay infinitivo?
- 10 A1: Con el *möchten.*
- 11 A3: *Modalverben.*
- 12 P: Entonces este verbo, ¿En qué posición está?
- 13 A3: El verbo modal está en segunda posición conjugado.
- 14 P: *Konjugiertes Verb, Position zwei.*
- 15 A4: *Sie gehen nach Hause.*
- 16 A1: *Und sie gehen..*
- 17 A4: *Nach Hause mit dem Fisch.*

### Microanálisis funcional del episodio

- L1-2: A1 pregunta a P por la estructura correcta de una frase.
- L3: P le pregunta a A1 en LE por su opinión. *Hacer una pregunta concreta.*
- L4: A1 expresa su opinión proponiendo una estructura.
- L5: P pregunta en LE a A1 por la causa de ese orden. *Preguntar por la razón.*
- L6: A1 enumera ordenadamente en L1 las partes.
- L7: P asiente a modo de aprobación y pregunta en LE por el lugar que ocupa el verbo. Cambia su pregunta y pregunta, en L1, en qué situación cambia la posición del verbo. *Dar muestras de aprobación y apelar a la memoria.*
- L8: A1 responde correctamente a modo de pregunta en L1.
- L9: P pregunta en L1 en qué casos ocurre ese cambio. *Apelar a la memoria.*
- L10: A1 responde correctamente con un verbo a modo de ejemplo.
- L11: A3 destaca en LE el tipo de verbos en los que ocurre ese cambio de estructura.
- L12: P pregunta en L1, volviendo a la pregunta de A1 (L4), por la posición del verbo. *Hacer una pregunta concreta.*
- L13: A3 responde en L1 correctamente.
- L14: P repite la propuesta de A3 en LE a modo de aprobación. *Dar muestras de aprobación.*
- L15: A4 esboza una parte del enunciado en LE.
- L16: A1 enlaza el enunciado de A4 al contexto.
- L17: A4 termina el enunciado en LE.

### Esquema analítico del episodio

Subgrupo B-episodio 1

*Und sie gehen nach Hause mit dem Fisch*

Estructura de la frase: sujeto verbo y complemento. El verbo cambia de posición con un verbo modal como el *möchten*.

6. (L15-L17)	<i>Und sie gehen nach Hause mit dem Fisch</i> A4+ A1+ A4+
5. (L12-L14)	Verbo modal en segunda posición P? A3+ P3

4. (L9-L11)	Con el <i>möchten</i> // <i>Modalverben</i> Pm A1+ A3+
3. (L7-L8)	¿Cuándo cambia el verbo? // cuando hay infinitivo Pm A1+
2. (L5-L6)	Sujeto, verbo y complemento Pw A1+
1. (L1-L4)	<i>Und sie nach Hause gehen oder sie gehen nach Hause? // sie gehen nach Hause</i> A? P? A1+

### Análisis interpretativo global del episodio

El grupo duda entre dos posibles estructuras y un aprendiente se dirige al profesor para que le indique la correcta. El profesor le pide su opinión y que la razone. Aprovecha de este modo, apelando a la memoria del aprendiente, la ocasión para repasar la estructura de una frase y la posición del verbo cuando se combina con un verbo modal.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. De A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	2	1-1	A?	1
Pw	1	1	A+	9
Pm	1	2		
P3m	1	1		
P3	1	3		
	6			10

17 líneas.

16 intervenciones totales: 6 de P y 10 de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Amsin - contestación directa a P con comentario metasintáctico en la L1		
L3	A1+	ApL1 msin	L4
L12	A3+	ApL1 msin	L13

Procedimiento	Reacción suscitada
Pw	Amsin - contestación directa a P con comentario

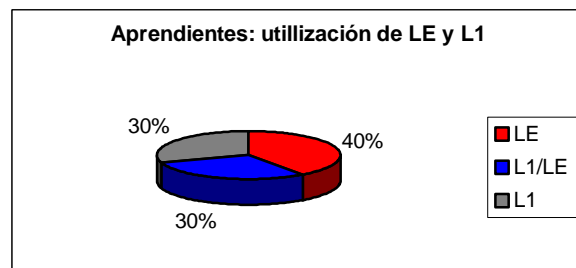
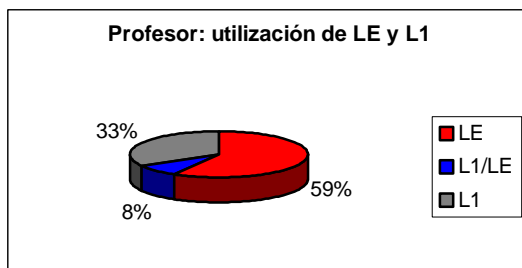
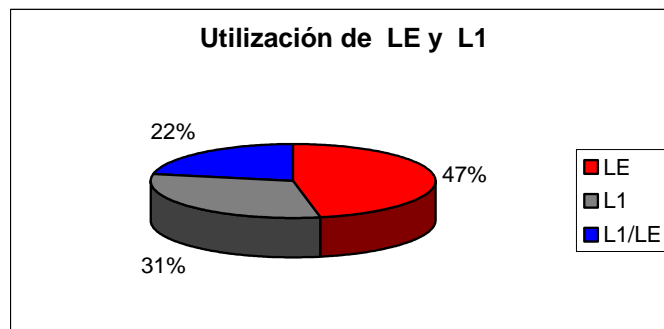
Petición de razonamiento	metasintáctico en la L1		
L5	A1+	ApL1 msin	L6

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria P3m Aprobación y apelación a la memoria	ApL1 y LE mmorf- contestación directa a P en L1 y LE con un comentario metamorfológico ApLE mmorf – contestación directa a P en LE con un comentario metamorfológico ApL1 mmorf – contestación directa a P en L1 con un comentario metamorfológico		
L7	A1+	ApL1 mprag	L8
L9	A1+	ApL1y LE mmorf	L10
	A3+	ApLE mmorf	L11

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amsin - contestación directa a P con comentario metasintáctico en la L1		
L14 <sup>1</sup>	A4+	Amsin	L15
	A1+	Amsin	L16
	A4+	Amsin	L17

<sup>1</sup> Aprobación traduciendo el enunciado correcto de A3 en LE.

## Gráficos del episodio





### Subgrupo B–Episodio 3

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades a la hora de utilizar correctamente el verbo *liegen* y *legen*, y de determinar el caso que les corresponde.

#### Transcripción del episodio

- 1 A1: *Sie liegen.*  
2 A2: *Dem Fisch.*  
3 A3: *Dem Fisch.*  
4 A4: *Auf dem Tisch.*  
5 A3: *Auf dem Tisch.*  
6 A4: Para matarlo.  
7 A1: *Fisch* és masculí?  
8 A3: Sí.  
9 A1: *Dem Tisch, dem, no? Sie liegen dem Fisch.*  
10 A4: *Auf dem Tisch.* Un moment.  
11 A1: Aviam.  
12 P: *Ein Moment. Liegen...kann ich hier schreiben?*  
13 A1: *Ja, nein.*  
14 P: *Liegen, nein, hier nicht?*  
15 A1: (se rie) Has dit si pots escriure aquí? I ja (( )) si no había entés!  
16 P: *Liegen y legen, das sind zwei Verben: Das Buch liegt auf dem Tisch.*  
17 *Das ist das* (P señala la frase con el dibujo) *Der Fisch liegt auf dem*  
18 *Tisch.*  
19 A3: Y puede ser *sie liegen den Fisch auf den Tisch?*  
20 A4: Pero no hay movimiento  
21 P: *Das ist eine Situation.*  
22 A4: Está colocado ya, no hay movimiento.  
23 P: *Genau. Jetzt sage ich: Ich lege den Fisch auf den Tisch. // Liegen:*  
24 *Der Fisch liegt auf dem Tisch. Situation: Der Fisch liegt auf dem*  
25 *Tisch.*  
26 A1: Este *liegen* es estar colocado ya.  
27 P: *Ja. Aber du kannst sagen: Ich lege den Fisch auf den Tisch, ja? Du*  
28 *kannst*, tú coge la que quieras (P se refiere a la hora de hacer la  
29 redacción)  
30 A1: Pero entonces cambia el sujeto.  
31 A4: Ah, claro.

32 P: Si tu quieres coger ésta, pues *dann liegen und (( )) legen, ja? Das ist*  
33 *eine Hilfe* (P señala el vocabulario debajo de los dibujos) es una  
34 ayuda.

35 A4: Pero ésta sería correcta: *Sie legen den Fisch auf dem Tisch.*

36 A1: Claro.

37 P: *Sie legen?*

38 A1, A4: *Den Tisch, dem Tisch, dem Tisch.*

39 P: *Genau.*

40 A4: Porque (( )) sería movimiento.

41 P: *Sie legen den Fisch auf?*

42 A1: *Dem.*

43 P: ¿Por qué *dem*?

44 A1: Porque lo pone aquí.

45 P: No, ¿pero aquí qué verbo ha utilizado?

46 A4: *Liegen. Vale.*

47 P: Cuidado. Yo digo: *Der Fisch...* una cosa es el verbo que se mueve.

48 A3: *Der Fisch legt..*

49 //

50 P: *Der Fisch liegt auf dem Tisch.*

51 A5: *Der Fisch.*

52 P: *Liegt.*

53 A5: *Liegt.*

54 P: *Auf dem Tisch.*

55 A3: Ah, sino sería con (señala)

56 P: Ese es...*der Fisch liegt auf dem Tisch. Ich beschreibe*, yo describo.

57 A1: Sí.

58 P: Ahora digo: *Ich oder Der Vater, Ich lege den Fisch?*

59 A3: *Auf den.*

60 A1: *Auf dem Tisch.*

61 P: *Auf?*

62 A3: *Den.*

63 P: *Warum den?*

64 A3: Porque es un movimiento, no?

65 P: *Wohin?*

66 A1: Por eso, porque se mueve.

67 P: A ver. La finalidad de este (P señala el verbo legen)

68 A1: Es que hay movimiento.

69 P: Hacia dónde...encima de la mesa. Son dos verbos diferentes.

70 A1: Pero una cosa es estar colocado y otra es poner. Esto es poner (señala  
71 verbo legen).

72 P: Pero tú no traduces esto por estar colocado. Tú dirías: El pescado  
73 está encima de la mesa y punto. Pero en alemán *da sagt man liegen,*  
74 *liegen*, está encima de la mesa. Y *legen, legen* es pone, coloca.

75 A5: *Vale, vale.*  
76 A4: *Entonces es den.*  
77 P: *Pero mit diesem Verb (señalo legen), mit diesem Verb,, ja?*  
78 A1: *Sie liegen...no, sie legen.*  
79 P: *Legen, ja.*  
80 A1: *Sie legen. Ara posem der Vater...*  
81 A3: *Espera't, espera't. Sie legen den Fisch, encara estem amb el peix*  
82 *nosaltres aquí, den Fisch auf...*  
83 A4: *Auf den Tisch.*  
84 A4,A1: *Auf den Tisch.*  
85 A3: *Porque es movimiento. Si es movimiento llavors es fa servir el*  
86 *acusatiu. Si es una cosa concreta el datiu.*  
87 A4: *Val.*  
88 A3: *Si es moviment l'acusatiu. (( ))*  
89 A1: *Aquí hem posat liegen colocar i està malament.*  
90 A5: *Es estar colocado, no sería?*  
91 A4: *Sí es estar.*  
92 A1: *Es estar colocado, es estar*

### **Microanálisis funcional del episodio**

L1: A1 hace una propuesta en LE errónea.

L2: A2 la completa en LE de modo erróneo.

L3: A3 la repite.

L4: A4 la completa erróneamente.

L5: A3 repite la propuesta de A4.

L6: A4 formula una propuesta en L1.

L7: A1 pregunta en L1 por el género de una palabra.

L8: A3 responde correctamente.

L9: A1 formula la frase en LE erróneamente.

L10: A4 la repite en LE y, ante su inseguridad, pide en L1 que reflexionen.

L11: A1 se para también a reflexionar.

L12: P interviene preguntando en LE si puede aclararlo utilizando una hoja del cuaderno.

L13: A1 responde afirmativa y negativamente.

L14: P ante la posible negativa vuelve a preguntar en LE.

L15: A1 se ríe porque se ha percatado de lo ocurrido.

L16-L18: P destaca en LE la existencia de dos verbos y pone un ejemplo de uno de ellos. ***Hacer una pregunta concreta.***

L19: A3 hace una propuesta errónea a medias.

L20: A4 hace en L1 una apreciación correcta del verbo.

L21: P destaca en LE a modo de aprobación tratarse de una situación. ***Completar un comentario.***

L22: A4 repite la apreciación traduciendo el verbo y destacando la característica del verbo.

L23-L25: P corrobora en LE la apreciación de A4 y presenta otro ejemplo con el segundo verbo comparándola con el ejemplo del primer verbo. ***Dar muestras de aprobación y complementar un comentario.***

L26: A1 traduce correctamente uno de los verbos.

L27-L29: P corrobora en LE la apreciación de A1 e insiste en que también se puede utilizar el otro verbo repitiendo el ejemplo. Invita al alumno en L1 a que coja el verbo que quiera. ***Dar muestras de aprobación.***

L30: A1 destaca en L1 que al cambiar el verbo es necesario cambiar el sujeto.

L31: A4 lo corrobora.

L32-L34: P destaca en L1 la doble opción que tienen e insiste en LE que el vocabulario debajo de las viñetas es simplemente una ayuda.

L35: A4 pregunta en L1 por la corrección de una frase que han escrito.

L36: A1 afirma su corrección.

L37: P arranca la frase en LE a modo de pregunta para que los aprendientes la completen correctamente. **Rebotar la pregunta a todo el grupo e invitar a completar.**

L38: A1 y A4 la completan correctamente al principio y se auto-corrigen erróneamente.

L39: P responde afirmativamente a la opción correcta. **Dar muestras de aprobación.**

L40: A4 insiste en una peculiaridad del verbo.

L41: P arranca la frase en LE a modo de pregunta y espera que los aprendientes la completen correctamente. **Rebotar a todo el grupo e invitar a completar.**

L42: A1 la completa erróneamente.

L43: P pide a A1 que razone su propuesta. **Preguntar por la razón.**

L44: A1 se remite a la ayuda del texto (al vocabulario).

L45: P niega la propuesta de A1 y le remite de nuevo al texto (vocabulario) preguntándole en L1 por el verbo allí utilizado. **Dar por erróneo la propuesta invitar a completar.**

L46: A4 se percató de tratarse de otro verbo.

L47: P destaca en L1 el verbo que tiene movimiento.

L48: A3 esboza el principio de la frase en LE pero con el sujeto incorrecto.

L49: Los aprendientes reflexionan.

L50: P remite al ejemplo y lo lee en LE con uno de los verbos.

L51: A5 repite el sujeto en LE.

L52: P añade el verbo en LE. **Invitar a completar.**

L53: A5 repite el verbo en LE.

L54: P completa la frase en LE.

L55: A3 parece percatarse de algo y señala la frase leída.

L56: P lee de nuevo la frase en LE e insiste en LE y L1 tratarse de una descripción. **Completar un comentario.**

L57: A1 asiente.

L58: P remite a modo de comparación al segundo ejemplo y comienza la frase en LE a modo de pregunta. **Invitar a comparar e invitar a completar.**

L59: A3 la completa correctamente.

L60: A1 la completa también correctamente.

L61: P esboza la preposición a modo de pregunta en LE. *Rebotar a todo el grupo e invitar a completar.*

L62: A3 la completa correctamente con el artículo en LE.

L63: P pregunta por la razón de la propuesta en LE. *Hacer una pregunta concreta.*

L64: A3 insiste en L1 en tratarse de un movimiento.

L65: P esboza en LE la partícula interrogativa de movimiento. *Completar un comentario.*

L66: A1 insiste en L1 en tratarse de movimiento.

L67: P pregunta en L1 por la finalidad del verbo. *Hacer una pregunta concreta.*

L68: A1 insiste en tratarse de movimiento.

L69: P formula la pregunta en L1 y destaca la finalidad del verbo en L1. Insiste en el hecho de tratarse de dos verbos diferentes. *Completar un comentario.*

L70-L71: A1 destaca en L1 la diferencia de los dos verbos y atribuye correctamente el significado en L1 a cada uno de ellos.

L72-L74: P insiste en que la traducción no es muy realista y destaca una traducción más libre. Vuelve a repetir la diferencia de significados en L1 de ambos verbos. *Completar un comentario.*

L75: A5 asiente.

L76: A4 concluye proponiendo el artículo correcto.

L77: P recuerda en LE que el artículo es correcto con uno de los verbos. *Completar un comentario.*

L78: A1 repite el verbo erróneo y se auto-corrige correctamente.

L79: P repite el verbo a modo de aprobación. *Dar muestras de aprobación.*

L80: A1 repite el verbo y propone el sujeto.

L81-L82: A3 le pide a A1 que se espere al no haber terminado la frase anterior y esboza la frase en LE.

L83: A4 la completa correctamente.

L84: A4 y A1 repiten la propuesta a de A4.

L85-L86: A3 razona correctamente la propuesta de A4 y determina el caso que le corresponde en L1.

L87: A4 corrobora la intervención de A3.

L88: A3 repite su razonamiento.

L89: A1 remite a los demás al texto y se percató del verbo mal utilizado en L1.

L90: A5 destaca el significado del verbo mal utilizado a modo de pregunta en L1.

L91: A4 lo corrobora en L1.

L92: A1 lo corrobora en L1.

### Esquema analítico del episodio

Utilización de *liegen* y *legen*: *Sie legen den Fisch auf den Tisch*

*Legen* es movimiento - *Wohin* con *Akkusativ* – *der Tisch* es masculino – *Akkusativ maskulin: auf den Tisch*

14. (L88-L92)	movimiento // acusatiu // <i>liegen</i> es estar colocado A3+ A1+ A5+ A4+ A1+
13. (L80-L87)	<i>Sie legen den Fisch // auf den Tisch</i> // porque es movimiento A1+ A3+ A4+ A4+ A1+ A3+ A4+
12. (L72-L79)	es <i>den</i> // con <i>legen</i> P⇒ A5+ A4+ P⇒ A1- + P3
11. (L67-L71)	Hay movimiento // una cosa es estar colocado y otra poner // <i>legen</i> es poner P? A1+ P⇒ A1+
10. (L63-L66)	porque es movimiento Pw? A3+? P3⇒ A1+
9. (L56-L62)	<i>Ich lege den Fisch // auf den Tisch</i> P⇒ A1+ P⇒ A3+ A1- P↻⇒? A3+
8. (L47-L55)	<i>der Fisch legt // liegt</i> P⇒ A3- P⇒ A5+ P⇒ A5+ P⇒ A3+
7. (L41-L46)	<i>dem</i> // con <i>liegen</i> P↻⇒? A1- Pw? A1- P? A4+
6. (L35-L40)	<i>Sie legen den Fisch auf den Tisch</i> // porque sería movimiento A4? A1- P↻⇒? A1+ - A4+ - P3 A4+
5. (L27-L34)	<i>Ich lege den Fisch auf den Tisch</i> // cambia el sujeto P⇒A1+ A4+ P⇒
4. (L20-L26)	No hay movimiento // <i>liegen</i> es estar colocado A4+ P⇒A4+ P⇒A1+
3. (L12-L19)	<i>liegen</i> y <i>legen</i> // <i>dem Fisch</i> // <i>auf dem Tisch</i> (P) (A1) (P) (A1) P⇒A3?
2. (L6-L11)	<i>Fisch</i> es masculí // <i>dem Fisch</i> // <i>auf dem Tisch</i> A4 A1+ A3+ A1- A4- A1
1. (L1-L5)	<i>Sie liegen // dem Fisch // auf dem Tisch</i> A1- A2- A3- A4- A3-

## Análisis interpretativo global del episodio

En este episodio los aprendientes muestran dificultades a la hora de diferenciar el verbo *liegen* y el verbo *legen*. El profesor expone dos frases a modo de ejemplo para aclarar el significado. A partir de aquí, los aprendientes intentan completar el enunciado utilizando el caso y el género adecuados. El profesor les ayuda a declinar correctamente el artículo atendiendo al género. El profesor pide que los aprendientes razonen sus respuestas y va aportando comentarios metalingüísticos a modo de pistas para que sean los propios aprendientes los que lleguen a solucionar sus problemas.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. De A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	1	1	A+	31
P⇒	10	2-1-2-1-1-1-1-1-1-1-2-	A-	12
P3	2	1-12	A+-	2
P3⇒	3	1-2-1	A-+	1
Pw?	2	1 - 1	A?	2
(P)	2	1-1	(A)	2
P↻⇒?	3	2-1-1	A	2
P⇒?	3	2-1-1	A+?	2
	26			54

92 líneas.

80 intervenciones totales: 26 de P y 54 de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
<p>P?</p> <p>Pregunta concreta</p> <p>P⇒?</p> <p>Información o explicación añadida y pregunta concreta<sup>1</sup></p> <p>P8?</p> <p>Negación de una propuesta y pregunta concreta</p>	<p>ApLE msin – contestación directa a P en LE con un comentario metasintáctico</p> <p>Aa mmorf – autocorrección con comentario metamorfológico</p> <p>Ammorf – comentario metamorfológico</p> <p>Amprag – comentario metapragmático</p>
P⇒? L58	<p>A3+</p> <p>A1-</p> <p>ApLE msin L59</p> <p>ApLE msin L60</p>
P⇒? L77	<p>A1+</p> <p>Aa mmorf L78</p>
P8? L45	<p>A4+</p> <p>Ammorf L46</p>
P⇒? L67	<p>A1+</p> <p>Amprag L68</p>

<sup>1</sup> También incluye como pregunta el asegurarse si lo han comprendido.



Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Instrucción sobre el ejercicio o información o explicación añadida  P3⇒ Aprobación e instrucción sobre el ejercicio o información o explicación añadida	Amsin – comentario metasintáctico Amprag – comentario metapragmático Amsem – comentario metasemántico A3A – acuerdo con la intervención de A Acog – comentario metacognitivo Arep – repetición reformulación de un comentario A3P – acuerdo con P ApLE – contestación directa a P en LE con un A3 Ammorf – comentario metamorfológico		
P⇒ L16-L18	A3+	Amsin	L19
P⇒ L21	A4+	Amprag	L22
P3⇒ L23-L25	A1+	Amsem	L26
P3⇒ L27-L29	A1+ A4+	Ammsin A3A	L30 L31
P⇒ L32-L34	A4? A5-	Amcog A3A	L35 L36
P⇒ L47	A3-	Amsin	L48
P⇒ L50	A5+	Arep	L51
P⇒ L52	A5+	Arep	L53
P⇒ L54	A3+	Amprag	L55
P⇒ L56	A1+	A3P	L57
P3⇒ L65	A1+	Amprag	L66
P⇒ L69	A1+	Amsem	L70-L71
P⇒ L72-L74	A5+ A4+	A3P Ammorf	L75 L76

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↻⇒? Rebote de una intervención a modo de pregunta toda la clase y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Ammorf – comentario metamorfológico		
P↻⇒? L37	A1+- A4+-	Ammorf Ammorf	L38 L38
P↻⇒? L41	A1-	Ammorf	L42
P↻⇒? L61	A3+	Ammorf	L62

Procedimiento	Reacción suscitada
---------------	--------------------

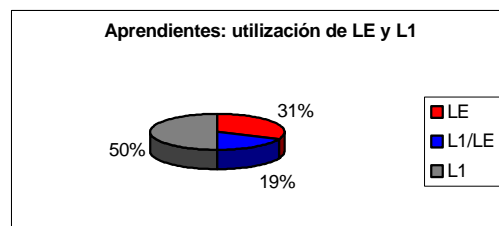
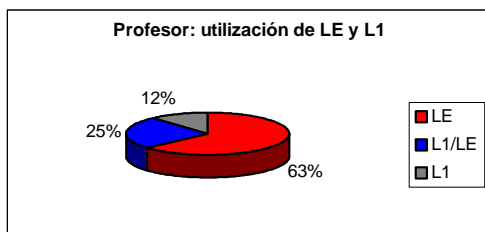
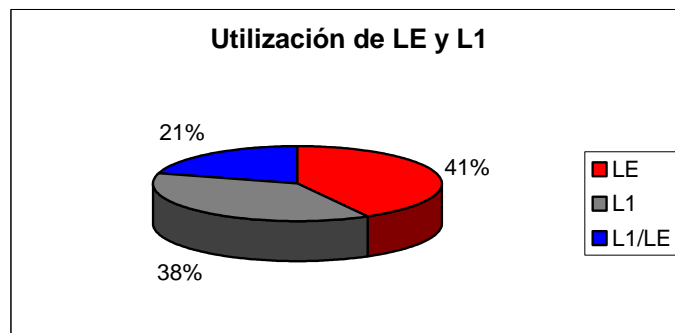
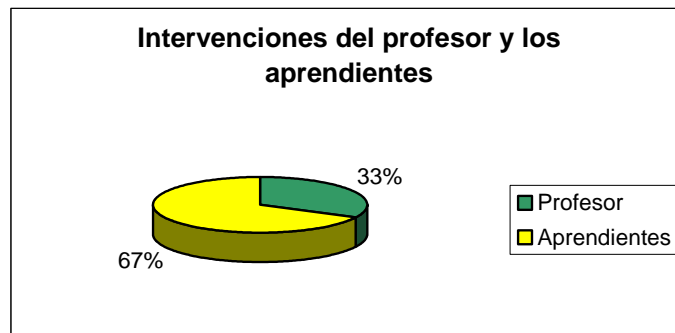
(P?) comentario en off	ApLE – contestación directa a pregunta de P en LE ApL1 – contestación directa a pregunta de P en L1		
L12	(A1)	ApLE	L13
L14	(A1)	ApL1	L15

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amprag – comentario metapragmático Amtex – comentario metatextual Acog – comentario metacognitivo Amsin – comentario metasintáctico A3A – acuerdo con la intervención de A Amsem – comentario metasemántico		
L39	A4+	Amprag	L40
L79	A1+	Amtex	L80
	A3+	Amcog	L81-L82
	A4+	Amsin	L83
	A1+	Arep	L84
	A4+	Arep	L84
	A3+	Amprag	L85-L86
	A4+	A3A	L87
	A3+	Amprag	L88
	A1+	Amtex	L89
	A5+?	Amsem	L90
	A1+	Arep	L91

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	ApL1 – contestación directa a pregunta de P en L1 ApL1 – contestación directa a pregunta de P en L1 con un comentario metapragmático		
L43	A1-	Amcog	L44
L63	A3+	Amprag	64

Procedimiento	Reacción suscitada		
(P) Petición de razonamiento	ApL1 – contestación directa a pregunta de P en L1 ApL1 – comentario metapragmático		
L12	(A1)	En off	L13
L14	(A1)	En off	L15

## Gráficos del episodio



## Subgrupo C–Episodio 1

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes han conjugado erróneamente el verbo *fangen*.

### Transcripción del episodio

- 1 A1: *Der Vater einen Fisch fangt* //: Puede ser correcto, si decimos *der*  
2 *Vater*, o sea, *der Sohn lacht weil der Vater einen Fisch fangt*.  
3 P: *Genau. Fangen konjugiert man wie fahren* //: *Fangen konjugiert man*  
4 *wie fahren*.  
5 A1: Vale.  
6 P: *Was passiert?*  
7 A1: *Umlaut*.  
8 P: *Umlaut. Vokalwechsel, ja?*  
9 A1: *Sein Vater einen Fisch fangt*, i com s'escriu, ¿amb *Umlaut* a la `a`?  
10 A2: A la `a`´ .  
11 A1: Amb *Umlaut* a la `a`´  
12 A2: *Es fängt , fängt*.  
13 A1: Así?  
14 P: *Genau*.  
15 A1: Vale.

### Microanálisis funcional del episodio

L1-L2: A1 se dirige al profesor para asegurarse de que la frase que va a escribir sea correcta.

L3-L4: P asiente y resalta en LE un error en la conjugación del verbo utilizado haciendo una comparación con un verbo ya conocido. *Invitar a hacer una comparación.*

L5: A1 da muestras de acuerdo.

L6: P pregunta en LE por el cambio que deberá hacer en el verbo. *Hacer una pregunta concreta.*

L7: A1 responde en LE correctamente.

L8: P repite a modo de aprobación la respuesta de A1 y completa la explicación. *Dar muestras de aprobación y completar la explicación.*

L9: A1 pregunta si el cambio en el verbo afecta a una vocal concreta.

L10: A2 resalta la vocal afectada.

L11: A1 asegura el cambio en la vocal nombrada.

L12: A2 pronuncia en LE el verbo aplicándole el cambio vocálico.

L13: A1 lo escribe y pide aprobación al profesor.

L14: P da muestras de aprobación en LE. *Dar muestras de aprobación.*

### Esquema Analítico del episodio

Verbo 'fangen' se conjuga como 'fahren'

4. (L12-L15)	<i>fängt</i> A2+ A1+? P3A1
3. (L9-L11)	<i>a la `a´</i> A1+? A2+ A1+
2. (L5-L8)	<i>Umlaut</i> A1 P? A1+ P3⇒
1. (L1-L4)	<i>Weil der Vater einen Fisch fangt // wie fahren</i> A1? P√

### Análisis interpretativo global del episodio

Los aprendientes expresan su inseguridad ante un enunciado que han construido. Se dirigen al profesor y éste, percatándose de un error en el verbo conjugado, establece una comparación con otro verbo que conocen. De este modo los aprendientes se autocorrigen.

**Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio**

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. De A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P√	1	1	A?	1
P?	1	1	A+	4
P3⇒	1	5	A+?	2
P3	1	1	A	2
	4			9

15 líneas.

13 intervenciones totales: 4 de P y 9 de A.

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P√ Establecimiento de una comparación	A3P – acuerdo con la intervención de P		
L3-L4	A1	A3P	L5

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	A3P – acuerdo con la intervención de P		
L6	A1+	ApLE mfon	L7

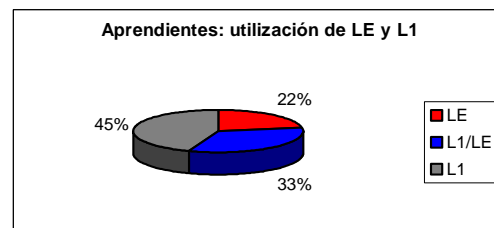
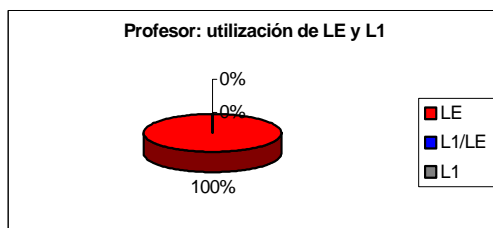
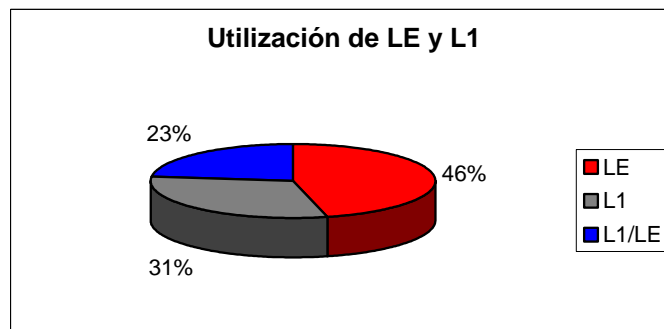
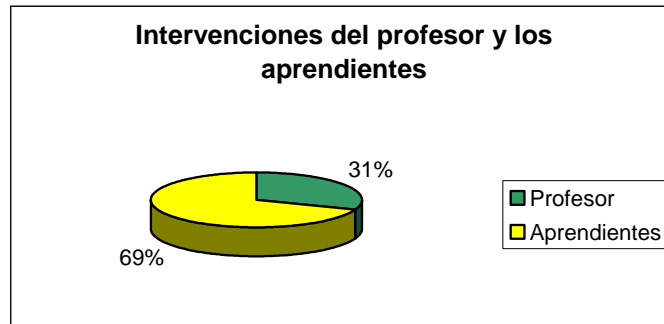
Procedimiento	Reacción suscitada		
---------------	--------------------	--	--

<p>P3⇒ Aprobación e instrucción sobre el ejercicio o información o explicación añadida</p>	<p>ApLE y L1 mmorf – contestación directa a P en LE y L1 con un comentario metamorfológico ApL1 mmorf – contestación directa a P en L1 con un comentario metamorfológico Arep – repetición reformulación de un comentario Ammorf – comentario metamorfológico</p>		
<p>L8</p>	<p>A1+? A2+ A1+ A2+ A1+?<sup>1</sup></p>	<p>ApLE y L1 mmorf ApL1 mmorf Arep Ammorf Ammorf</p>	<p>L9 L10 L11 L12 L13</p>

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p>P3 Aprobación</p>	<p>A3P – acuerdo con la intervención de P</p>		
<p>L14</p>	<p>A1+</p>	<p>A3P</p>	<p>L15</p>

<sup>1</sup> muestra a P lo que ha escrito y pide aprobación

## Gráficos del episodio





## Subgrupo C Episodio 2

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes dudan a la hora de utilizar un pronombre posesivo.

### Transcripción del episodio

- 1 A1: Ah, Angela, ¿Y si yo quisiera decir: con el pescado de ello, vale?  
2 ¿Còmo lo diría? *Mit*, quiero decir que es el pescado de ellos, vale?  
3 *Mit ihren*, acabado en `n´.  
4 P: (asiente)  
5 A1: Vale.  
6 P: ¿Por qué con `n´? *Warum mit `n´*?  
7 A1: Porque *mit* tiene que ir siempre con el dativo y es `den´ o sea acaba  
8 igual.  
9 A2: (( ))  
10 A1: *Ihren*, acabado en `n´.

### Microanálisis funcional del episodio

L1-L3: A1 se asegura de la flexión del artículo posesivo plural que va a utilizar.

L4: P asiente. *Dar muestras de aprobación.*

L5: A1 se muestra conforme.

L6: P pregunta en L1 y en LE por la razón. *Preguntar por la razón.*

L7-L8: A1 argumenta correctamente con la preposición del dativo y destaca el artículo definido trasladando la flexión al posesivo plural.

L9: A2 hace un comentario inapreciable a A1.

L10: A1 le contesta destacando el sufijo del posesivo.

### Esquema Analítico del episodio

'mit` siempre con *Dativ*

Con el pescado de ellos: *mit ihren*

2. (L6-10)	<i>mit</i> siempre con dativo // <i>den</i> // <i>ihren</i> con `n` Pw A1+ A2? A1+
1. (L1-5)	con el pescado de ellos // <i>mit ihren</i> ? A1+? P3A1

### Análisis interpretativo global del episodio

Surge la duda respecto a la declinación del adjetivo posesivo. El aprendiente ha utilizado la forma correcta pero no está seguro y le pregunta al profesor. El profesor le pide al aprendiente que razone su posibilidad y, de este modo, él mismo entiende por qué es correcta la forma.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. De A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P3	1	1	A+?	1
Pw	1	3	A+	2
			A	1
			A?	1
	2			5

10 líneas.

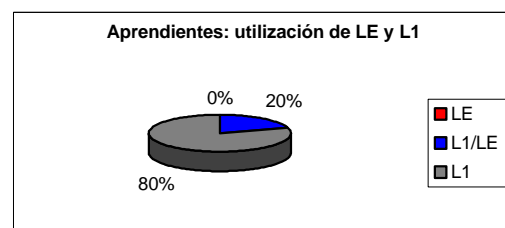
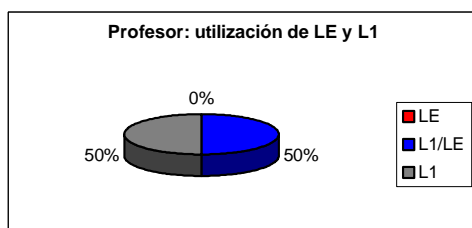
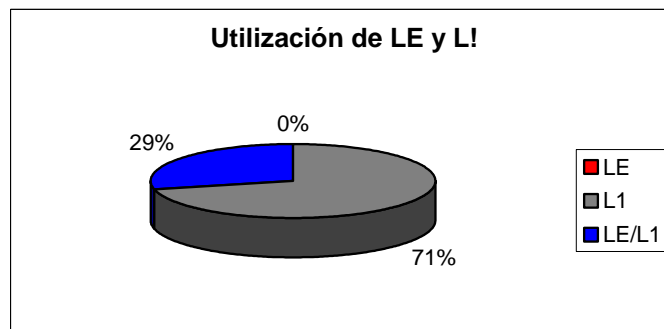
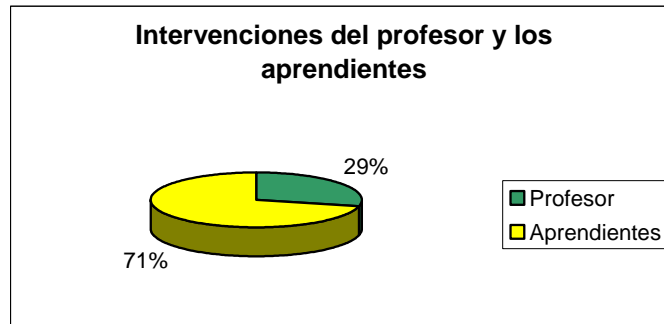
7 intervenciones totales: 2 de P y 5 de A.

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	A3P – acuerdo con la intervención de P		
L4	A1+	A3P	L5

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Amprag – comentario metapragmático		
L6	A1- (A2) A1+	Amprag Inintel. Ammorf	L7-L8 L9 L10

## Gráficos del Episodio



### Subgrupo C–Episodio 3

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades a la hora de sustituir un grupo nominal por un pronombre.

#### Transcripción del episodio

- 1 A3: *Der Fisch liegt auf dem Tisch und das Kind*  
2 A1: Lo ve. ¿Pero cómo dirías `lo ve´?  
3 A3: *Und das Kind seht es, lo ve, seht (( )) Und wann (( ))*  
4 P: *Was sieht das Kind?*  
5 A3: *Es seht , der Fisch liegt auf dem Tisch.*  
6 P: *O.K. Diese ganze Situation, ja?*  
7 A3: *Das Kind (( )) es?*  
8 A1: *Es?*  
9 P: *Diese ganze Situation.*  
10 A1: Pero es acusativo. ¿Qué es lo que ve? El pescado. Es *Akkusativ*, ¿no?  
11 P: Si tú quieres decir el pescado...  
12 A1: Si.  
13 P: *Dann ist es?*  
14 A1: Hombre, si dice: el niño ve el pescado, ay, lo ve, para poder decir el  
15 pescado.  
16 P: ¿Pero qué es lo que ve? Si tú interpretas el pescado, es una cosa. Si  
17 interpretas toda la escena, *es oder das, ja?*  
18 A2: (( )) *Und das Kind lo ve a él.*  
19 P: O.K. Entonces no. *Dann hat sie recht.* ¿Cómo sería `lo ve a él´?  
20 A2: Sería *ihm* ¿no? Porque esto sería un dativo (( ))  
21 P: *Sehen ist mit Akkusativ, also?*  
22 A1: *Den.*  
23 P: *Den, oder?*  
24 A3: (( ))  
25 P: *Der Fisch liegt auf dem Tisch und das Kind....*  
26 A2: Lo ve.  
27 A3: Lo ve, sí (( ))  
28 P: Aquí lo que yo interpreto (P señala el den) es que el niño ve el  
29 pescado.  
30 AA: (( ))  
31 P: *Ein Moment.* Si quieres decir `lo ve´ y *ihr wollt Fisch sagen, eine*  
32 *Möglichkeit ist: Und das Kind sieht den. Aber eine andere*

33            *Möglichkeit ist ein Pronomen in Akkusativ. (( )) maskulin? //: En vez*  
34            *de decir sieht den Fisch, ¿Qué podéis decir, sieht den oder sieht?*  
35    A2:    *Ah pues //: a él*  
36    P:      *¿A él cómo se dice en Akkusativ?*  
37    A1:    *Ihm.*  
38    P:      *Akkusativ*  
39            *(buscan en el libro los pronombres del acusativo)*  
40    A3:    *Es, es*  
41    P:      *(( )) Der Fisch liegt auf dem Tisch und das Kind sieht? //: Den*  
42            *Fisch.*  
43    A2:    *Es masculino.*  
44    A1:    *Ihn.*  
45    P:      *Ihn.*  
46    A2:    *Ihn.*  
47    P:      *A ver, kann ich schreiben? ¿Puedo escribir en algún lado?*  
48    A1:    *Sí.*  
49    P:      *Ihr wollt sagen: Der Fisch liegt auf dem Tisch und das Kind sieht?*  
50    A2:    *A él.*  
51    P:      *Den Fisch, quedamos, porque sehen es con Akkusativ, ja?*  
52    A1:    *Vale.*  
53    P:      *Gut. Yo también puedo decir: Das Kind sieht den oder das Kind*  
54            *sieht?*  
55    A2:    *Ihn.*  
56    P:      *Ihn, Akkusativ.*  
57    A1    *Ihn.*

### Microanálisis funcional del episodio

L1: A3 propone una frase en LE.

L2: A1 completa la frase en L1 y pregunta por la correspondencia en LE.

L3: A3 traduce la forma propuesta por A1 incorrectamente.

L4: P interviene y hace una pregunta concreta. *Hacer una pregunta concreta.*

L5: A3 responde en LE con un error.

L6: P se asegura de entender lo que quiere decir mostrándolo en la viñeta.

L7: A3 sustituye el sujeto de la frase por su pronombre en LE.

L8: A1 repite a modo de pregunta el pronombre utilizado por A3 en LE.

L9: P repite su intervención anterior (L4), esta vez a modo de afirmación.

L10: A1 destaca tratarse de un acusativo.

L11: P destaca el contexto al que se alude pero es interrumpido.

L12: A1 interrumpe a P asintiendo al contexto esbozado por éste.

L13: P invita en LE a A1 a completar su frase. *Invitar a completar.*

L14-L15: 1 ordena sus ideas traduciendo la frase en L1.

L16-L17: Interrumpe a A1 preguntándole en L1 por el objeto del verbo y señalando las dos posibilidades esbozadas en L1. *Hacer una pregunta concreta.*

L18: A2 hace un comentario inapreciable. Al final señala un objeto posible.

L19: P pregunta por la correspondencia de esa posibilidad en LE. *Hacer una pregunta concreta.*

L20: A2 propone una correspondencia destacando un caso erróneo.

L21: P destaca en LE que el verbo que utilizan va con el acusativo. *Complementar el comentario.*

L22: A1 se auto-corrige en LE correctamente.

L23: P repite el comentario de A1 a modo de aprobación y pregunta por otra posibilidad. *Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.*

L24: A3 hace un comentario inapreciable.

L25: P lee la frase que han formulado hasta entonces e invita a completar. *Invitar a completar.*

L26: A2 la completa en L1.

L27: A3 repite la intervención de A2.

L28-L29: P destaca la interpretación que él hace del contexto descrito por el grupo.

L30: Varios aprendientes hacen comentarios inapreciables.

L31-L34: P destaca primero en LE y luego en L1 que existe otra posibilidad para sustituir el pronombre además de la que han utilizado. **Hacer una pregunta concreta.**

L35: A2 propone el pronombre en L1.

L36: P le pide que traduzca su posibilidad a LE.

L37: A1 hace una propuesta en LE errónea.

L38: P destaca el caso que corresponde. **Apelar a la memoria del aprendiente.**

L39: Los aprendientes buscan en el libro los pronombres del acusativo.

L40: A3 hace una propuesta en LE errónea.

L41-L42: Lee la frase completa en LE que han escrito destacando el nombre a sustituir. **Completar un comentario destacando un aspecto.**

L43: A2 se percató de que se trata de un masculino.

L44: A1 señala en LE el pronombre masculino en acusativo.

L45: P lo repite a modo de aprobación. **Dar muestras de aprobación.**

L46: A2 repite el pronombre en LE.

L47: Ante la duda reinante P pregunta en L1 y en LE si puede escribir en una libreta para dar una explicación.

L48: A1 asiente.

L49: P lee la frase escrita en LE por el grupo parándose en la parte a sustituir por el pronombre. Invitar a completar.

L50: A2 la completa en L1.

L51: P la completa con la propuesta escrita y repasa el nombre y el caso antes señalado por el grupo. **Completar una intervención destacando un aspecto.**

L52: A1 se muestra de acuerdo.

L53-L54: Vuelve a la frase escrita por el grupo, la lee y deja la parte final a completar por el grupo, pidiendo otra posibilidad. **Invitar a completar.**

L55: A2 propone la sustitución con el pronombre correcto en LE.

L56: P repite la propuesta de A2 a modo de aprobación y destaca de nuevo el caso en LE. **Dar muestras de aprobación y complementar el comentario.**

L57: A1 repite el pronombre en LE.

L58: P se asegura en LE si lo han entendido.

L59: A1 asiente en L1.



## Esquema Analítico del episodio

Pronombre personal masculino en *Akkusativ*:

*Der Fisch liegt auf dem Tisch und das Kind sieht ihn.*

7. (L47-L57)	a él // <i>sehen</i> con <i>Akkusativ</i> // <i>ihn</i> (PA1) P⇒? A2+ P↻? A1+ P⇒? A2+ P↻⇒ A1+
6. (L38-L46)	<i>Akkusativ</i> // es // masculino // <i>ihn</i> Pm A3- P⇒? A2+ A1+ P3A2+
5. (L31-L37)	<i>sieht den Fisch</i> // <i>den</i> // a él // <i>ihm</i> P⇒? A2+ P? A1-
4. (L21-L30)	<i>sehen</i> ist mit <i>Akkusativ</i> // <i>den</i> P⇒? A1+ P↻⇒? (A3) P⇒? A2+A3+P (AA)
3. (L11-L20)	ve el pescado // lo ve a él // <i>ihm</i> porque es dativo P A1 P⇒? A1 P⇒? A2+ P3? A2-
2. (L4-L10)	es // pero es <i>Akkusativ</i> P? A3+ P3? A3? A1? P⇒A1+?
1. (L1-L3)	<i>Der Fisch liegt auf dem Tisch und das Kind</i> // <i>sieht es</i> A3+ A1? A3-

## Análisis interpretativo global del episodio

Los aprendientes muestran dificultades a la hora de utilizar el pronombre en acusativo. El profesor, a partir de preguntas concretas y completando e invitando a completar comentarios, consigue que los aprendientes lleguen a solucionar sus dudas con los pronombres.

## Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. De A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	2	1-1	A?	3
P⇒?	8	1-1-1-2-1-2-1-1	A+	13
p⇒	1	1	A+?	1
P3?	2	1-2	A-	4
P3	1	1	A	4

P	2	1-1	(A)	2
(P)	1	1		
Pm	1	1		
$P \rightleftarrows \Rightarrow$	1	1		
$P \rightleftarrows \Rightarrow ?$	1	1		
$P \rightleftarrows ?$	1	1		
	21			27

57 líneas transcritas.

21 de P y 27 de A.

### **Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento de P	Reacción suscitada en A		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta P $\Rightarrow$ ? esbozo del principio de un enunciado para que sea completada	Amsin- comentario metasintáctico Amsin – comentario metasintáctico Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Ammorf - comentario metamorfológico Arep – repetición de un comentario anterior y acuerdo con A A3P – acuerdo con P		
P? L4	A3-	Amsin	L5
P3? L6	A3? A1?	Amsin Ammorf	L7 L8
P L11	A1	Amsem	L12
P $\Rightarrow$ ? L13	A1	Amsem	L14-L15
P $\Rightarrow$ ? L16-L17	A2+	Amsin	L18
P3? L19	A2-	ApL1 mmorf	L20
P $\Rightarrow$ ? L21	A1+	ApLE mmorf	L22
P $\Rightarrow$ ? L25	A2+ A3+	AtL1 Arep	L26 L27
P $\Rightarrow$ ? L31-L34	A2+	AtL1	L35
P? L36	A1-	Ammorf	L37
P $\Rightarrow$ ? L40-L42	A2+ A1+	Ammorf Ammorf	L43 L44
P $\Rightarrow$ ? L49	A2+	AtL1	L50
P $\Rightarrow$ ? L51	A1+	A3P	L52

Procedimiento de P	Reacción suscitada en A		
$P \rightarrow ?$ Rebote de una intervención a modo de pregunta toda la clase y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	A3P – acuerdo con P Arep – repetición o reformulación de un comentario anterior		
$P \rightarrow ?$ L23	(A3) <sup>1</sup>		L24

Procedimiento de P	Reacción suscitada en A		
$P \rightarrow ?$ Rebote de una intervención a modo de pregunta al resto de la clase y pregunta concreta	A3P – acuerdo con P Arep – repetición o reformulación de un comentario anterior		
$P \rightarrow ?$ L51	A1+	A3P	L52

Procedimiento de P	Reacción suscitada en A		
$P \rightarrow \Rightarrow$ Rebote de una intervención e información añadida	A3P – acuerdo con P Arep – repetición o reformulación de un comentario anterior		
$P \rightarrow \Rightarrow$ L56	A1+	Arep mmorf	L57

Procedimiento de P	Reacción suscitada en A		
$P \Rightarrow$ Instrucción sobre el ejercicio o información o explicación añadida	Ammorf – comentario metasintáctico		
L9	A1+?	Amsin	L10

Procedimiento de P	Reacción suscitada en A		
p Comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción	A3P – acuerdo con P		
L11	A1	A3P	L12
L28-L29	(AA) <sup>1</sup>		L30

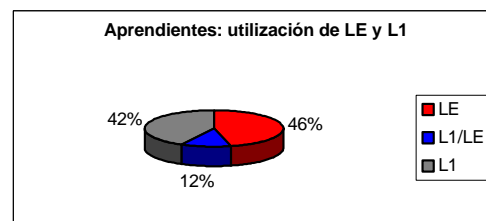
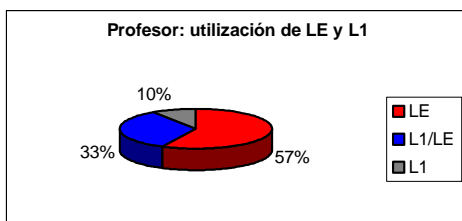
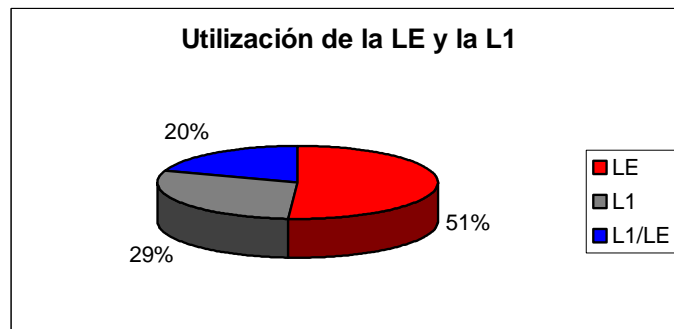
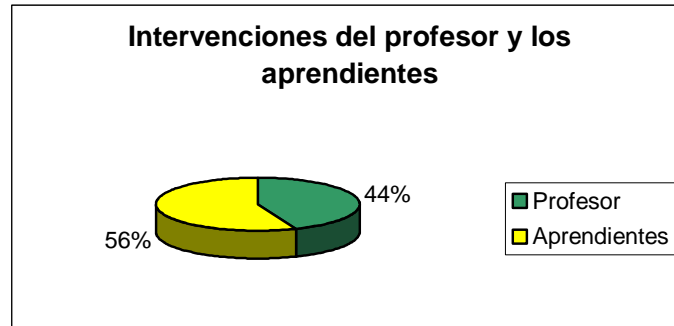
<sup>1</sup> comentario ininteligible

L47	A1	A3P	L48
Procedimiento de P	Reacción suscitada en A		
Pm Apelación a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico		
L38	A3-	Ammorf	L40

---

<sup>1</sup> comentario ininteligible

## Gráficos del Episodio



## Segundo trimestre

### Grupo 1D–Trabajo en grupos

#### Subgrupo A–Episodio 1

Los aprendientes en grupos se disponen a escribir una historia a partir de unas viñetas. Disponen de algo de vocabulario como ayuda, debajo de cada viñeta. En el presente episodio surgen problemas de vocabulario y de declinación a la hora de completar un enunciado.

#### Transcripción del episodio seleccionado

- 1 A4: (( )) Angela (( )) Esto está bien?  
2 P: (P lee en voz alta) *Ein Vater und sein Sohn sind am Ufer, O.K.*  
3 A4: Pero si quiero decir en la orilla del...del lago, es *lachen*, no?  
4 P: *Nein, See, der See. Mit einem `s´, `e´ `e´. Der See.*  
5 A4: *Lachen* qué es?  
6 P: *Lachen ist* (P lo hace)  
7 A4: (( )) reír.  
8 A4: *Netz?*  
9 P: *Das ist ein Netz* (lo señalo)  
10 A4: Una red.  
11 A6: Red.  
12 P: *Am Ufer? Und du wolltest sagen?*  
13 A4: *Von //*  
14 P: *Von ist eine Präposition mit dem Dativ.*  
15 A2: *Von?*  
16 P: *Ja, ist mit dem Dativ, also? Und lago, wir haben gesagt lago ist der*  
17 *See, also?*  
18 A4: *Von, von der?*  
19 A6: *Von dem, von dem.*  
20 P: *O.K. Eso lo puedes contraer, vom, ja? Ist das klar?*  
21 A1: Mira, un pare i el seu fill están a la orilla del lago.  
22 (( )) ?  
23 A4: No, no, porque mira, *vom...*  
24 A1: El *vom* aquest.  
25 A4: *Von* és la preposició d´en...  
26 A1: El *vom* más dem // *vom*.

- 27 A4: És del *Dativ* (( )) i llavors per tant s'hauria de posar *dem, dem*, no?  
28 Perquè és masculí.  
29 A5: I *dem*.  
30 A4: *Von* i *dem*.  
31 A5: *Vom*, ah vale, això és una `m´.

### **Microanálisis funcional del episodio**

L1: A4 se dirige a P para asegurarse de que su enunciado sea correcto.

L2: P lee el texto en LE en voz alta y da muestras de aprobación. *Dar muestras de aprobación.*

L3: A4 quiere continuar su enunciado y propone un contenido en L1 dando una traducción errónea en LE.

L4: P niega la traducción y le da la respuesta correcta deletreando la palabra en LE. *Dar por erróneo un contenido.*

L5: A4 pregunta por el significado de su primera traducción a LE.

L6: P le muestra con un gesto lo que significa la palabra en LE.

L7: A4 traduce la palabra a L1.

L8: A4 pregunta por una de las palabras en LE que se encuentra debajo de una viñeta.

L9: P indica en LE señalando la viñeta el objeto correspondiente a la palabra en LE. *Completar un comentario.*

L10: A4 traduce la palabra en cuestión a L1.

L11: A6 también traduce la palabra en cuestión.

L12: P repite el final del enunciado escrito en LE por los aprendientes a modo de pregunta para que éstos lo completen. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

L13: A4 propone una preposición correcta.

L14: P da muestras de aprobación y alude en LE al hecho de tratarse de una preposición de dativo. *Completar un comentario.*

L15: A2 repite la preposición a modo de pregunta.

L16-L17: P repite en LE tratarse de una preposición con el dativo y le recuerda al aprendiente el significado del nombre antes aludido. *Apelar a la memoria del aprendiente e invitar a completar.*

L18: A4 contrae la preposición con un artículo que no corresponde al género y caso del nombre.

L19: A6 corrige a A4.

L20: P da muestras de aprobación y los propone en L1 contraer la preposición con el artículo. *Dar muestras de aprobación y completar la explicación.*

L21-L22: A1 se orienta traduciendo a L1 el enunciado hasta ahora escrito en LE y hace una pregunta inapreciable.



- L23: A4 le intenta contestar y dar una explicación pero es interrumpido por A1.
- L24: A1 repite su pregunta acerca de la preposición contraída.
- L25: A4 intenta contestar a A1.
- L26: A1 le interrumpe intentando deshacer la contracción de la preposición con el artículo.
- L27-L28: A4 le explica que se trata de una preposición de Dativo que se contrae con el artículo masculino del nombre.
- L29: A5 pregunta por el artículo en concreto.
- L30: A4 descompone la preposición y el artículo.
- L31: A5 Contrae la preposición con el artículo, y da muestras de haberlo entendido resaltando la consonante final contraída a la preposición.

### **Esquema analítico del episodio**

*Ein Vater und sein Sohn sind am Ufer vom See.*

*Vom – von dem – Dativ maskulin*

5. (L27-L31)	<i>Dativ // dem perquè és masculí // von i dem // vom</i> .....A4+ A5+ A4+A5+
4. (L19-L26)	<i>Von dem // vom // vom más dem</i> .....A6+ P⇒(A1?) A4 A1? A4
3. (L12-L18)	<i>Am Ufer? // von // von der</i> .....P⇒? A4+ P⇒A2? Pm ⇒? A4-
2. (L5-L11)	<i>lachen? // reír // Netz? // red</i> ..A4? P⇒A4+ A4? P⇒A4+ A6+
1. (L1-L4)	<i>Ein Vater und sein Sohn sind am Ufer // del lago // lachen? // der See</i> A4? P3A4- P8

### **Análisis interpretativo global del episodio**

En el presente episodio los aprendientes presentan dificultades a la hora de completar un enunciado. El profesor les ayuda con el vocabulario y apuntando el caso que rige la preposición para que sean ellos mismos los que lleguen a la solución. El procedimiento más utilizado es esbozar el principio de un enunciado esperando que sea completado a partir de un apunte complementario.

### **Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio**

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por	Intervenciones A	Nº intervenciones A
---------------------	------------------	--------------------------	------------------	---------------------

		Prof.		
P3	1	1	A?	5
P8	1	1	A-	2
P⇒	4	2-2-1-8	A+	9
P⇒?	1	1	A	2
Pm⇒?	1	2	(A?)	1
	8			19

31 líneas transcritas.

27 intervenciones: 8 intervenciones de P y 19 intervenciones de A.

### **Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en el aprendiente**

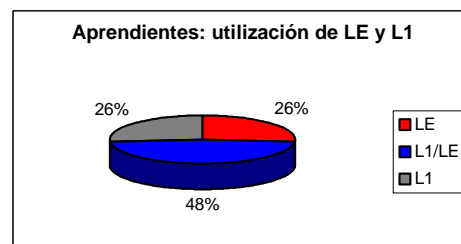
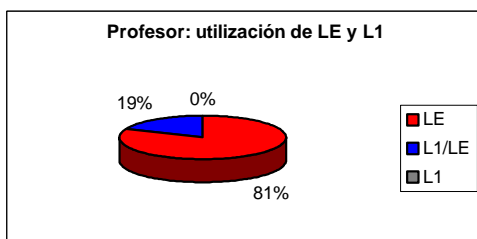
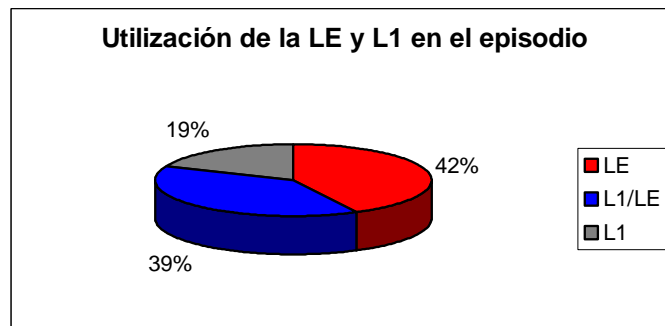
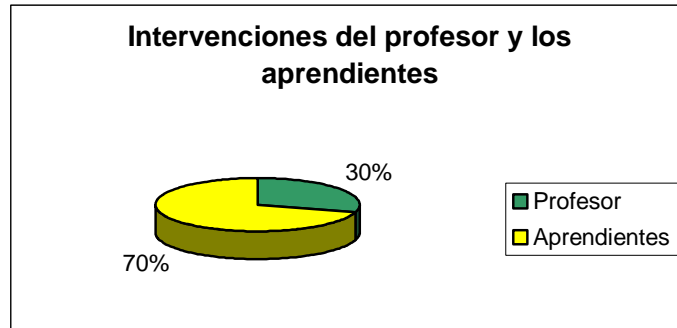
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amsem – comentario metasemántico		
P3 L2	A4-?	Amsem	L3

Procedimiento	Reacción suscitada		
P8 Negación de una propuesta	Amsem – comentario metasemántico		
P8L4	A4?	Amsem	L5

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Información o explicación añadida	Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repetición de un comentario anterior		
P⇒L6	A4+ A4?	Amsem Amsem	L7 L8
P⇒ L9	A4+ A6+	Amsem Arep	L10 L11
P⇒ L14	A2?	Ammorf	L15
P⇒ L20	(A1?) A4 A1? A4 A1+ A4+ A5+ A4+ A5+	Frag. ininteligible Ammorf Ammorf Ammorf Ammorf Ammorf Ammorf Ammorf Ammorf	L21-L22 L23 L24 L25 L26 L27-L28 L29 L30 L31

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">P⇒?</p> <p>Esbozo del principio de una pregunta para que sea completada</p> <p style="text-align: center;">Pm⇒?</p> <p>Apelación a la memoria y esbozo del principio de una pregunta para que sea completada</p>	Ammorf – comentario metamorfológico		
P⇒? L12	A4+	Ammorf	L13
Pm⇒? L16-L17	A4-	Ammorf	L18
	A6+	Ammorf	L19

## Gráficos del episodio



## Subgrupo A–Episodio 2

A partir de las viñetas el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades a la hora de utilizar correctamente las preposiciones 'mit` e 'in`.

### Transcripción del episodio

- 1 A4: Angela, una pregunta, *¿Mit der Fisch in den Eimer oder im Eimer?*  
2 A5: *Im ¿no?*  
3 P: *Ein Moment. Fisch, Genus? ¿Qué género es?*  
4 A7: *Masculí ¿no?*  
5 A4: *Pero no es complemento directo.*  
6 P: *Aber du hast eine Präposition hier, mit. Mit ist immer mit welchem*  
7 *Kasus, immer, immer, immer?*  
8 A7: *Dativ.*  
9 A: *Dativ.*  
10 P: *Mit, also (( )) nicht mit der Fisch sondern mit? // Schau mal (señalo*  
11 *póster), mit ist immer Dativ.*  
12 A: *Mit dem.*  
13 P: *Fisch ist Maskulin, also, mit?*  
14 A: *Mit dem*  
15 A7: *Dem.*  
16 P: *Ja? // So weiter.*  
17 A4: *Im Eimer oder in dem?*  
18 P: *Was glaubst du, im Eimer oder in dem?*  
19 A4: *Im.*  
20 P: *Im, warum?*  
21 A4: *Porque se contrae.*  
22 P: *O.K. In dem, ja, Dativ, wo, ja? No wohin.*  
23 A4: *Ja.*

### **Microanálisis funcional del episodio**

L1: A4 se dirige a P exponiéndole en LE dos posibles complementos preposicionales para completar un enunciado.

L2: A5 se inclina por la posibilidad correcta.

L3: P advierte un error en un complemento preposicional anterior y en LE pregunta por el género del nombre de dicho complemento dado por correcto por los aprendientes.

***Formular una pregunta concreta.***

L4: A7 contesta correctamente.

L5: A4 afirma no tratarse de un complemento directo.

L6-L7: P señala en LE la preposición y pregunta por el caso que lleva. ***Apelar a la memoria.***

L8: A7 contesta correctamente.

L9: Un aprendiente no identificado contesta correctamente.

L10-L11: P da muestras de aprobación y señala el error y el póster con las declinaciones colgado en el aula para que rectifiquen su error. Dar muestras de aprobación e invitar a completar esbozando solamente una parte.

L12: Un alumno no identificado responde correctamente.

L13: P recuerda al grupo el caso que rige la preposición. ***Invitar a completar esbozando solamente una parte.***

L14: Un alumno no identificado responde correctamente.

L15: A7 también contesta correctamente.

L16: P se asegura en LE que hayan entendido todo y les anima a seguir. ***Dar muestras de aprobación.***

L17: A4 vuelve a la pregunta inicial exponiendo la preposición del complemento preposicional contraído con el artículo y sin contraer, dudando cuál de ellas poner.

L18: P le pide en LE su opinión. ***Formular una pregunta concreta.***

L19: A4 señala la preposición contraída con el artículo como posibilidad correcta.

L20: P le pide en LE que razone su respuesta. ***Pedir que se razone una respuesta.***

L21: A4 afirma tratarse de una contracción.

L22: P asiente y completa el comentario y el caso concreto con su partícula interrogativa. ***Dar muestras de aprobación y complementar un comentario.***

L23: A4 asiente.

### Esquema analítico del episodio

*Mit dem Fisch im Eimer: mit dem – Dativ maskulin*

*im Eimer – in dem*

4. (L17-L23)	<i>Im Eimer oder in dem? // im // porque se contrae</i> <b>A4? P? A4+ Pw A4+ P3A4+</b>
3. (L10-L16)	<i>mit dem //</i> <b>P3? A+ P⇒? A+ A7+ P3</b>
2. (L5-L9)	<i>mit // mit Dativ</i> <b>A4+ Pm A7+ A+</b>
1. (L1-L4)	<i>Mit der Fisch in den Eimer oder im Eimer? // Fisch es masculí</i> <b>A4? A5? P? A7+?</b>

### Análisis interpretativo global del episodio

A partir de una duda, el profesor detecta un error en el enunciado de los aprendientes y les lleva a solucionarlo apelando a su memoria y destacando algún rasgo como el género, para que ellos mismos corrijan su enunciado. También, la duda al principio esbozada por un aprendiente del grupo queda aclarada por el mismo aprendiente al pedirle el profesor que elija una de las posibilidades que contempla y razone su elección.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	2	2-1	A?	3
Pm	1	2	A+?	1
P3?	1	1	A+	9
P3	2	1-1		
P⇒?	1	2		
Pw	1	1		
	8			13

23 líneas transcritas.

21 intervenciones: 8 intervenciones de P y 13 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en el aprendiente

Procedimiento	Reacción suscitada
P? Pregunta concreta	ApL1 mmorf – respuesta directa a P en L1 con comentario metamorfológico

P3? Aprobación y pregunta concreta	ApL1 msin - respuesta directa a P en L1 con comentario metasintáctico ApLE mmorf – respuesta directa a P en LE con comentario metamorfológico		
P? L3	A7+? A4+	ApL1 mmorf ApL1 msin	L4 L5
P3? L10-L11	A+	ApLE mmorf	L12
P? L18	A4+	ApLE mmorf	L19

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repetición del comentario anterior		
L6-L7	A7+ A9+	Ammorf Arep	L8 L9

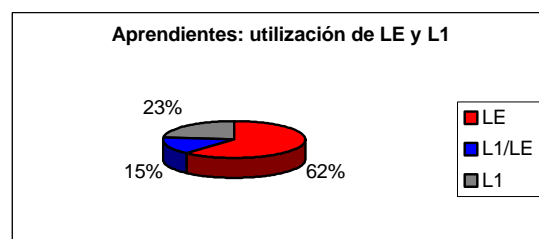
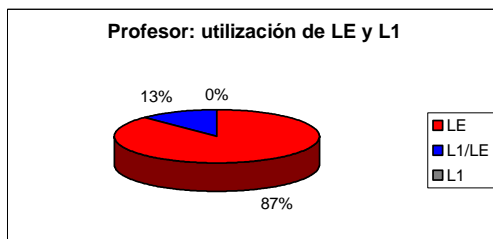
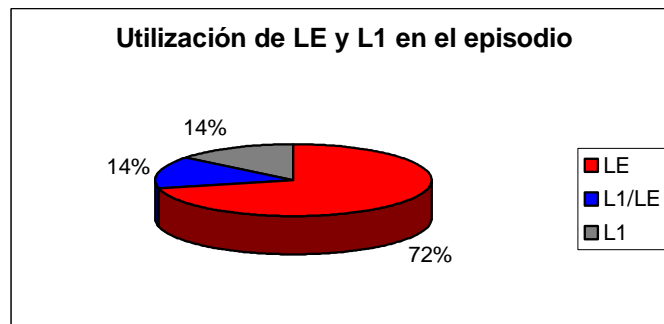
Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repetición del comentario anterior		
L13	A+ A7+	Ammorf Arep	L14 L15

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Ammorf – comentario metamorfológico A3P – acuerdo con P		
L16	A4?	Ammorf	L17
L22	A4+	A3P	L23

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Aprobación	Amtex – comentario metatextual		
L20	A4?	Amtex	L21



## Gráficos del episodio



### Subgrupo A–Episodio 3

A partir de las viñetas el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades a la hora de utilizar el acusativo y el dativo como doble complemento de un verbo.

#### Transcripción del episodio

- 1 P: (lee lo que han escrito los alumnos del grupo) *Weil sie*  
2 *geben...Geben?* Dar algo a alguien.
- 3 AA: (( ))
- 4 A4: Le da la libertad.
- 5 P: A ver, el *geben* , *kaufen*...nosotros conocimos unos verbos que  
6 pueden tener *Dativ-Objekt und Akkusativ-Objekt*. Nuestro primer  
7 complemento es el complemento indirecto. Dar algo a alguien.
- 8 AA: (( ))
- 9 P: En alemán tú das a alguien algo.
- 10 A4: A vale.
- 11 P: *Sie geben?*
- 12 A7: *Dem Fisch.*
- 13 A4: *Dem Fisch.*
- 14 A7: *Dem.*
- 15 P: *Dem Fisch.*
- 16 A7: *O dem.*
- 17 P: Si, pero es mejor el pronombre. *Sie geben?* ¿Cómo lo sustituirías?
- 18 A4: ¿A él?
- 19 P: *Ja.*
- 20 A4: *Den.*
- 21 P: ¿Por qué *den*?
- 22 A4: Ah no, a él.
- 23 P: A ver, tú das algo a alguien, *ja? Geben. Ich gebe einer Person,*  
24 *Dativ, etwas, Akkusativ. Zum Beispiel, ich gebe dir die Freiheit* (lo  
25 escribe)
- 26 A4: Ah, vale vale!
- 27 P: *Ja?* Era como *kaufen*. Yo te compro a ti un jersey. *Das* ( señala el  
28 dativo en la libreta) *ist immer Dativ und das* (señala el acusativo) *ist*  
29 *immer Akkusativ, ja? Gut. Sie geben //* ¿A quién se lo dan?
- 30 A5: A él.
- 31 P: *Gut, wie sagt man das auf deutsch?*
- 32 A7: *Ihr.*

33 P: *Ihr ist a ella.*

34 A5: *Ihm.*

35 P: *Ihm oder dem Fisch, ja? Ja oder nein?*

36 A7, A5, A4: *Ja.*

37 A5: *Sie geben ihm der...*

38 A4: *Der...*

39 A5: *Dem...*

40 P: *Akkusativ!*

41 A5: *Den.*

42 P: *Freiheit? Genus von Freiheit? Freiheit ist maskulin, feminin...?*

43 A7: *(( ))*

44 A4: *Ah, no, es die , es die.*

45 P: *Es die Freiheit, ja? Todas las palabras que terminan en `heit´ sind*

46 *feminin.*

47 A7: *En `heit´.*

48 *(( ))*

49 A4: *Akkusativ* porque es lugar.

50 P: *No confundáis el Akkusativ del complemento de lugar de los locales,*

51 *ja?*

52 A4: *Ah, vale, vale.*

53 P: *Tú puedes tener dos (( )) problemática que sea un complemento*

54 *preposicional o circunstancial, auf deutsch la preposición local se*

55 *resuelve con el Akkusativ y el Dativ mit den Präpositionen, ja?*

56 *(señala el póster con las Wechselpräpositionen) (( ))*

57 A4: *Entonces esto es Akkusativ* porque es un complemento directo que es

58 *die.*

59 P: *¿Cuál es el único género que cambia en el Akkusativ?*

60 A4: *Masculino.*

61 P: *Maskulin, ja? O.K.? Ist das klar?*

62 *(los aprendientes asienten)*

### Microanálisis funcional del episodio

L1L2: P lee el enunciado escrito por los aprendientes en LE y, al detectar un error, apela a la memoria de los aprendientes destacando el verbo y exponiendo en L1 los complementos que éste puede llevar. *Apelar a la memoria de los aprendientes.*

L3: Varios aprendientes hacen comentarios inapreciables.

L4: A4 expone en L1 los complementos del verbo.

L5-L7: P recuerda a los aprendientes algunos de los verbos con doble complemento. *Apelar a la memoria de los aprendientes.*

L8: Varios aprendientes hacen comentarios inapreciables.

L9: P señala en L1 el orden peculiar de los complementos en alemán. *Dar una explicación complementaria.*

L10: A4 da muestras de haberlo entendido.

L11: P esboza en LE el principio del enunciado invitando a que los completen. *Invitar a que completen el enunciado esbozando el principio.*

L12: A7 hace una propuesta correcta.

L13: A4 hace la misma propuesta que A7.

L14: A7 destaca el artículo en el caso correcto.

L15: P repite la propuesta de A4 y A7 mostrando aprobación. *Dar muestras de aprobación.*

L16: A7 propone el pronombre demostrativo como sustituto del grupo nominal.

L17: P se muestra de acuerdo pero le invita a buscar el pronombre personal. *Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.*

L18: A4 señala en L1 el pronombre.

L19: P da muestras de aprobación. *Dar muestras de aprobación.*

L20: A4 hace una propuesta en LE errónea.

L21: P le pide en LE que razone su respuesta. *Pedir razonamiento.*

L22: A4 se auto-corrige y traduce el pronombre en L1.

L23-L25: P explica con un ejemplo en L1 y en LE las funciones del complemento del acusativo y del dativo escribiéndolo en la libreta. *Informar o dar explicación añadida.*

L26: A4 da muestras de haberlo entendido.

L27-L29: P apela a la memoria de los aprendientes exponiendo un verbo en LE y esbozando el principio de un enunciado para que lo completen. *Apelar a la memoria de los aprendientes e invitar a completar un enunciado esbozando el principio.*

L30: A5 esboza en L1 la forma a completar.

L31: P le invita en LE a que traduzca esa forma a LE. *Formular una pregunta concreta.*

L32: A7 hace una propuesta errónea.

L33: P traduce a L1 el significado de la forma propuesta por A7. *Dar una explicación complementaria.*

L34: A5 hace una propuesta correcta.

L35: P repite la forma propuesta a modo de aprobación y se asegura de que el grupo lo haya entendido. *Dar muestras de aprobación y asegurarse de que lo hayan entendido.*

L36: A7, A5 y A4 dan muestras de haberlo entendido.

L37: A5 esboza el enunciado correcto y continúa erróneamente.

L38: A4 lo intenta completar erróneamente.

L39: A5 le corrige erróneamente.

L40: P apela a la memoria de los aprendientes en LE el caso que corresponde. *Apelar a la memoria de los aprendientes.*

L41: A5 hace una propuesta errónea.

L42: P señala en LE el nombre y pregunta en LE por su género. *Formular una pregunta concreta.*

L43: A7 hace un comentario inapreciable.

L44: A4 señala el artículo femenino en LE.

L45-L46: P repite la propuesta de A4 a modo de aprobación y destaca el sufijo del nombre como norma del género. *Dar muestras de aprobación y completar el comentario.*

L47: A7 repite el sufijo femenino.

L48: Comentarios inapreciables.

L49: A4 destaca el caso y lo razona en L1 de modo equivocado.

L50-L51: P destaca la confusión con el caso de las preposiciones locales que ha cometido A4. *Apelar a la memoria de los aprendientes.*

L52: A4 siente dando muestras de haberse percatado de la confusión.

L53-L56: P destaca la forma de expresar los complementos preposicionales o circunstanciales en alemán. *Completar un comentario.*

L57-L58: A4 razona el caso que se utiliza correctamente.

L59: P le pregunta en L1 por el único género que respecto al nominativo cambia en el acusativo. *Apelar a la memoria del aprendiente.*

L60: A4 responde correctamente.

L61: P repite el comentario de A4 a modo de aprobación y se asegura en LE que lo hayan entendido. ***Dar muestras de aprobación.***

L62: Los aprendientes del grupo asienten.

### Esquema analítico del episodio

*Sie geben dem Fisch die Freiheit*

- *Sie geben ihm*: pronombre personal masculino dativo
- *die Freiheit*: palabras en *-heit* siempre femeninas  
acusativo femenino porque es complemento directo

9. (L59-L61)	El género que cambia en <i>Akkusativ</i> (respecto a <i>Nominativ</i> ) // masculino <b>Pm A4+ P3AA</b>
8. (L49-L58)	<i>Akkusativ</i> porque es lugar // porque es complemento directo <b>A4- Pm A4 P⇒ A4+</b>
7. (L45-L48)	<i>Freiheit</i> // <i>feminin</i> // en <i>-heit</i> <b>P3⇒ A7+</b>
6. (L40-L44)	<i>Akkusativ</i> // <i>den</i> // <i>die</i> <b>Pm A5- P? (A7) A4+</b>
5. (L37-L39)	<i>Sie geben ihm</i> // <i>der</i> // <i>dem</i> <b>A5- A4- A5-</b>
4. (L34-L36)	<i>ihm</i> <b>A5+ P3? A7+ A5+ A4+</b>
3. (L23-L33)	<i>geben</i> // como <i>kaufen</i> // a él // <i>ihr</i> <b>P⇒ A4 Pm⇒? A5 P? A7- P⇒</b>
2. (L17-L22)	¿pronombre? // <i>den</i> // a él <b>P3? A4? P3A4- Pw A4+</b>
1. (L1-L16)	<i>Sie geben</i> // <i>dem Fisch</i> // o <i>dem</i> <b>Pm (AA) A4 Pm (AA) P⇒A4 P⇒? A7+ A4+ A7+ P3 A7+</b>

### Análisis interpretativo global del episodio

En el presente episodio el profesor ayuda a corregir el enunciado de los aprendientes apelando a su memoria, exponiendo un ejemplo concreto y aportando algún comentario complementario. Los aprendientes presentan dificultades a la hora de completar el enunciado con el caso que corresponde. El profesor apela a su memoria y los aprendientes intentan completar el enunciado razonando la respuesta.

**Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio**

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
Pm	5	2-1-1-1-1	A+	13
P⇒	4	1-1-1-1	A-	7
P⇒?	1	3	A?	1
P3	3	1-1	A	5
P3?	2	1-6	(A)	1
Pw	1	1	(AA)	2
Pm⇒?	1	1	AA+	1
P?	2	1-2		
P3⇒	1	2		
	20			30

62 líneas transcritas.

50 intervenciones: 20 intervenciones de P y 30 intervenciones de A.

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en el aprendiente**

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria	Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metamorfológico A3P – muestra de acuerdo con P Amsin – comentario metasintácico		
Pm L1-L2	(AA) A4	Frag. ininteligible Amsem	L3 L4
Pm L5-L7	(AA)	Frag. ininteligible	L8
Pm L40	A5-	Ammorf	L41
Pm L50-L51	A4	A3P	L52
Pm L59	A4+	Ammorf	L60

Procedimiento	Reacción suscitada
Pm Apelación a la memoria	A3P – muestra de acuerdo con P Ammorf – comentario metamorfológico Amsin – comentario metasintácico Amprag – comentario metapragmático

P⇒ L9	A4	A3P	L10
P⇒ L23-L25	A4	A3P	L26
P⇒ L33	A5+	Ammorf	L34
P⇒ L53-L56	A4+	Amsin	L57-L58
P3⇒ L45-L46	A7+ A4-	Ammorf Amprag	L47 L49

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria	Amsin – comentario metasintáctico Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repetición del comentario anterior Amsem – comentario metasemántico		
P⇒? L11	A7+ A4+ A7+	Amsin Arep Ammorf	L12 L13 L14
Pm⇒? L27-L29	A5	Amsem	L30

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo		
P3 L15	A7+	Ammorf	L16
P3 L19	A4-	Ammorf	L20
P3 L61	AA+	Amcog	L62

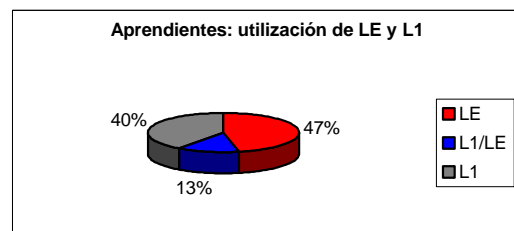
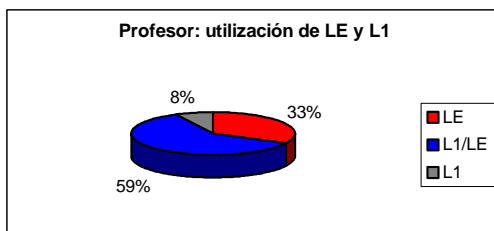
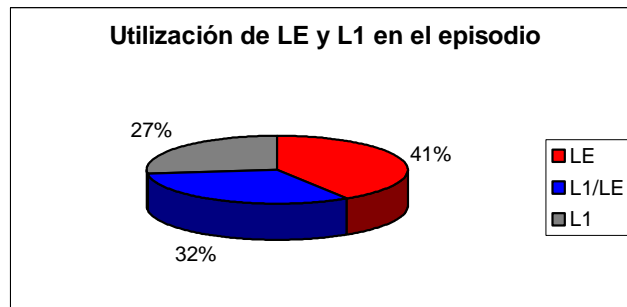
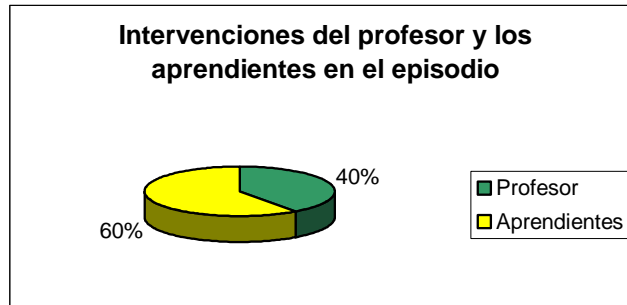
Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria	ApL1 msem – contestación directa a P en L1 con comentario metasemántico ApLE mmorf – contestación directa a P en LE con comentario metamorfológico A3P – muestra de acuerdo con P Amsin – comentario metasintáctico ApL1/LE mmorf – conetsación directa a P en L1 y LE con un comentario metamorfológico		



P3? L17	A4+	ApL1 msem	L18
P? L31	A7-	ApLE mmorf	L32
P3? L35	A7+	A3P	L36
	A5+	A3P	L36
	A4+	A3P	L36
	A5-	Amsin	L37
	A4-	Ammorf	L38
P? L42	(A7)	Frag. ininteligible	L43
	A4+	ApL1/LE mmorf	L44

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria	Amsem – comentario metasemántico		
Pw L21	A4+	Amsem	L22

## Gráficos del episodio



## Subgrupo B–Episodio 1

A partir de las viñetas el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades a la hora de utilizar el pronombre posesivo y la declinación correspondiente

### Transcripción del episodio

- 1 A1: *Angela, bitte!*  
2 P: *Ja, ich komme.*  
3 A1: *Ah, das ist richtig? Mit sein oder mit ihr... es gibt ein Vater mit ihr*  
4 *oder mit sein Sohn?*  
5 A2: *Seine.*  
6 A1: *Mit seine.*  
7 P: *Warum seine?*  
8 A1: *Mit ist immer Dativ.*  
9 A3: *Porque es possessiv.*  
10 A2: *Seinem.*  
11 P: *O.K. Ein Moment. ¿Qué discutis, el sein, el ihr o el Akkuativ o el*  
12 *Dativ?*  
13 A3: *Todo.*  
14 P: *Also, wir beginnen mit sein. Warum sein und nicht ihr?*  
15 A3: *Porque es un posesivo.*  
16 A1: *El sein es Akkusativ.*  
17 P: *Pero el ihr también es un Possessiv, ¿no? El ihr es también un*  
18 *possessiv. Warum sage ich sein und nicht ihr?*  
19 A1: *Ich sage ihr, weil mit ist immer Dativ.*  
20 P: *Das ist O.K. Mit ist immer Dativ. Aber die Frage ist jetzt // ahora*  
21 *hablamos del Dativ // die Frage ist, warum sein und nicht ihr? Wo*  
22 *sind die (( )).*  
23 A2: *No, pero es masculino, no?*  
24 P: *O.K., weil es ist maskulin. ¿De quién es el hijo?*  
25 A1, A2, A3: *Del padre.*  
26 P: *Also sein. Si fuera de la madre sería ihr // Ja oder nein?*  
27 A1, A2: *Vale.*  
28 P: *Ja? Es como en el inglés que también diferencian el his con el...*  
29 A3: *Her.*  
30 P: *Her, ja? Auf deutsch auch, ja? O.K. Gut. Du sagst mit ist mit Dativ,*  
31 *no?*  
32 A2: *Seinem.*  
33 P: *Mit seinem.*

34 A2: *Seinem.*  
35 P: *Schau mal...*  
36 A1: Lo que pasa es que aquí no surt. ( señala el vobaculario debajo de las  
37 viñetas)  
38 P: Aquí no lo tienes pero fijaros allí. *Dativ.*(P señala el póster de las  
39 declinaciones)  
40 A1: *Einem.*  
41 P: *Einem, seinem (( ))* es igual que el *possessiv, ja? Mit Sohn ist*  
42 *maskulin, also? Voy a enseñarlo aquí (P se dirige al póster)*  
43 A1: *Maskulin Dativ.*  
44 P: *Mit seinem (lo señala) Ja? O.K.?*  
45 A1,A2,A3: asienten.  
46

### Microanálisis funcional del episodio

L1: A1 llama al profesor.

L2: P responde en LE que acude enseguida.

L3-L4: A1 pregunta en LE si el enunciado que han redactado en LE es correcto dudando entre dos posibles artículos posesivos.

L5: A2 se inclina por una de las dos posibilidades.

L6: A1 se inclina por la misma posibilidad que A2.

L7: P les pide que razonen esa posibilidad. *Pedir razonamiento.*

L8: A1 afirma que la preposición que lleva siempre va con el dativo.

L9: A3 razona tratarse de un posesivo.

L10: A2 propone en LE el posesivo correcto.

L11-L12: P ante razonamientos tan distintos pregunta en L1 por la duda inicial: los posesivos o la declinación. *Formular una pregunta concreta.*

L13: A3 afirma existir la duda en todos esos aspectos.

L14: P propone en LE comenzar con los posesivos y pide que razonen la forma del posesivo elegida frente a la segunda propuesta. *Pedir razonamiento.*

L15: A3 razona tratarse de un posesivo.

L16: A1 razona tratarse de un acusativo.

L17-L18: P señala en L1 y luego en LE que la segunda forma desechada también es un posesivo. Pregunta a continuación en LE por la razón de haber utilizado la otra forma.

*Dar una explicación complementaria y pedir razonamiento.*

L19: A1 responde en LE que la preposición 'mit` siempre va con el dativo.

L20-L22: P aprueba en LE el comentario de A1 y, en L1, afirma resolverlo a continuación. En LE vuelve al tema de los posesivos y pide que razonen la forma utilizada. *Dar muestras de aprobación y pedir razonamiento.*

L23: A2 afirma tratarse de un masculino y pide aprobación.

L24: P da muestras de aprobación y complementa en L1 la explicación esbozando el principio de una pregunta para que la completen. *Dar muestras de aprobación y formular una pregunta concreta.*

L25: A1, A2 y A3 responden correctamente en L1.

L26: P da muestras de aprobación esbozando el posesivo en LE elegido por el grupo y completa su comentario comparándolo con el segundo posesivo propuesto. *Dar muestras de aprobación y hacer un comentario comparativo.*

- L27: A1 y A2 dan muestras de haberlo entendido.
- L28: P hace una comparación con los posesivos en inglés esbozando uno de los posesivos. **Establecer una comparación.**
- L29: A3 completa el segundo posesivo en inglés.
- L30-L31: P repite el comentario de A3 a modo de aprobación y retoma el tema del dativo esbozando la preposición utilizada por los aprendientes. **Dar muestras de aprobación y formular una pregunta concreta.**
- L32: A2 señala el posesivo correctamente declinado con la preposición del dativo.
- L33: P repite la propuesta de A2 a modo de aprobación. **Dar muestras de aprobación.**
- L34: A2 repite dudosamente el posesivo que él mismo ha propuesto.
- L35: P se dispone en LE a dar alguna explicación.
- L36-L37: A1 señala el vocabulario debajo de las viñetas destacando no haber encontrado la forma.
- L38-L39: P la muestra el póster de las declinaciones señalando el dativo. **Hacer un comentario complementario.**
- L40: A1 lee el artículo del póster que coincide con la declinación del posesivo.
- L41-L42: P destaca en L1 la coincidencia de los artículos posesivos con los indefinidos y lo señala en el póster. **Repetir el comentario de A1 a modo de aprobación y hacer un comentario complementario.**
- L43: A1 señala en LE el caso y el género.
- L44: P señala el póster y destaca en LE la preposición con el posesivo. **Hacer un comentario complementario.**
- L45: Los aprendientes del grupo, A1, A2 y A3 asienten.

### Esquema analítico del episodio

´Es giba` ein Vater mit seinem Sohn:

- sein: posesivo masculino
- ´mit` preposición con dativo: mit seinem
- ´sein` se declina como el indefinido ´ein`

7. (L40.L44)	<p style="text-align: right;"><i>einem // maskulin Dativ</i>  <b>A1+ P3 ⇒ A1+ P3AA+</b></p>
	<p style="text-align: right;"><i>Dativ // mit seinem</i></p>

6. (L30-L39)	<b>P3? A2+ P3 A2+ P A1 P⇒</b>
5. (L26-L29)	en inglés // his // her <b>P3√ A1 A2 P√ A3+</b>
4. (L17-L25)	<i>sein oder ihr? // Dativ // sein es masculino // hijo del padre</i> <b>P⇒w A1+ P3w A2+? P3? A1+ A2+ A3+</b>
3. (L11-L16)	<i>sein es Akkusativ</i> <b>P? A3 Pw A3- A1-</b>
2. (L7-L10)	<i>mit ist Dativ // possessiv // seinem</i> <b>Pw A1+ A3+ A2-</b>
1. (L1-L6)	<i>Es gibt ein Vater mit ihr oder sein Sohn? // mit seine</i> <b>A1 P A1? A2- A1-</b>

### Análisis interpretativo global del episodio

Los aprendientes llegan a diferenciar los posesivos de la tercera persona formulando hipótesis que el profesor les hace razonar. En este punto, el profesor aprovecha la similitud que existe con la lengua inglesa para que establezcan una comparación. Al retomar el caso concreto del contexto, los aprendientes lo declinan correctamente y advierten, a partir de las indicaciones del profesor, que se declina igual que el artículo indefinido.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P	2	3	A	5
Pw	2	3-2	A?	1
P?	1	3	A-	5
P⇒w	1	1	A+	11
P3w	1	1	A+?	1
P3?	2	3-1	AA+	1
P3√	1	2		
P√	1	1		
P3	2	1-1		
P⇒	1	1		
P3⇒	1	1		
	15			24

45 líneas transcritas.

39 intervenciones: 15 intervenciones de P y 24 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Amsin – comentario metasintáctico Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo		
P L2	A1? A2- A1-	Amsin Ammorf Ammorf	L3-L4 L5 L6
P L35	A1	Amcog	L36-L37

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento $P \Rightarrow w$ Información o explicación añadida y petición de razonamiento	Ammorf – comentario metamorfológico		
Pw L7	A1+ A3- A2+	Ammorf Ammorf Ammorf	L8 L9 L10
Pw L14	A3- A1-	Ammorf Ammorf	L15 L16
$P \Rightarrow w$ L17-L18	A1+	Ammorf	L19
P3w L20-L22	A2+?	Ammorf	L23

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Amcog – comentario metacognitivo Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metamorfológico		
P? L11-L12	A3	Amcog	L13
P3? L24	A1+ A2+ A3+	Amsem Amsem Amsem	L25
P3? L30-L31	A2+	Ammorf	L32

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3√	A3P – muestra de acuerdo con P		

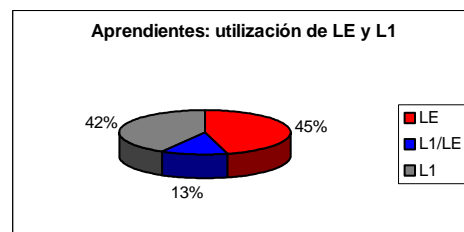
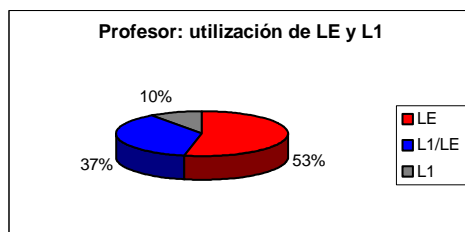
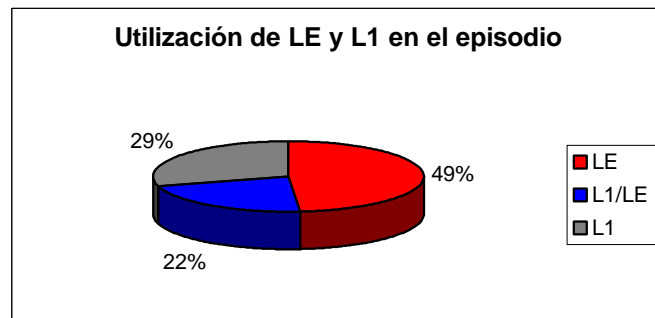


Aprobación y aportación de un factor comparativo para ayudar a solucionar el problema P√ Aportación de un factor comparativo para ayudar a solucionar el problema	Ammorf – comentario metamorfológico		
P3√ L26	A1 A2	A3P A3P	L27 L27
P√ L28	A3+	Ammorf	L29

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Ammorf – comentario metamorfológico A3P – muestra de acuerdo con P		
P3 L33	A2+	Ammorf	L34
P3 L44	AA+	A3P	L45

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Información o explicaciones añadidas P3⇒ Aprobación e información añadida	Ammorf – comentario metamorfológico		
P⇒ L38-L39	A1+	Ammorf	L40
P 3⇒ L41-L42	A1 +	Ammorf	L43

## Gráficos del episodio



## Subgrupo B–Episodio 2

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes presentan dificultades estructurales a la hora de unir dos frases.

### Transcripción del episodio

- 1 A3: Angela, ¿Está bien esto? Porque no sabemos si el *sein* lo tenemos  
2 que poner o no.
- 3 A1: No, *ja*, bueno. *Am Ufer sein*.
- 4 P: (lee lo que ha escrito el grupo) *Es gibt ein Vater mit seinem Sohn,*  
5 *O.K. und, dieses `und´ klebt zwei Sätze, pega dos frases, ja? Und,*  
6 *also, du beginnst, noch einmal: Subjekt...hier ist eine Struktur, ein*  
7 *Strukturfehler. Und sie?*
- 8 A1: *Und sie // Fische fangen. Und sie Fische fangen.*
- 9 P: *Du beginnst noch einmal*, es como si comenzases una frase de nuevo.  
10 *Und sie?*
- 11 A1: *Fische, das Verb.*
- 12 P: *Das Verb ist nicht Fische.*
- 13 A3: El verbo es *fangen*.
- 14 A1: *Fische fangen*, ah, clar.
- 15 P: *Das Verb ist?*
- 16 A1: *Fangen.*
- 17 P: *Fangen, ja?*
- 18 A1: *Fangen Fische.*
- 19 P: *Du hast hier ein Subjekt und jetzt kommt das Verb.*
- 20 A3: A vale.
- 21 P: *Und sie?*
- 22 A1: *Fangen.*
- 23 P: *Fangen Fische am Ufer, O.K.,ja?*
- 24 AA: Ja.

### **Microanálisis funcional del episodio**

L1-L2: A3 se dirige al profesor al dudar si utilizar en un enunciado el verbo 'sein`.

L3: A1 expresa el enunciado en LE con el verbo en cuestión.

L4-L7: P lee lo que los aprendientes llevan escrito y se da cuenta de que hay un error de estructura. P señala en LE que la palabra 'und` funciona como enlace y esboza el principio del enunciado para que corrijan la parte errónea. ***Completar un comentario y esbozar el principio de un enunciado para que los aprendientes lo completen.***

L8: A1 lo completa erróneamente.

L9-L10: P repite su explicación anterior en LE y en L1 y esboza el principio del enunciado en LE para que lo completen correctamente. ***Apelar a la memoria y esbozar el principio de un enunciado para que los aprendientes lo completen.***

L11: A1 confunde el nombre con el verbo.

L12: P niega la afirmación de A1. ***Negar el enunciado del aprendiente.***

L13: A3 señala el verbo correctamente.

L14: A1 repite la expresión con el verbo dando muestras de haberlo entendido.

L15: P pregunta en LE concretamente por el verbo. ***Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.***

L16: A1 contesta correctamente.

L17: P repite la afirmación de A1 a modo de aprobación. ***Dar muestras de aprobación.***

L18: A1 completa la frase correctamente.

L19: P da una explicación acerca de la estructura utilizada. ***Dar una explicación complementaria.***

L20: A3 da muestras de haberlo entendido.

L21: P vuelve a esbozar el principio del enunciado en LE escrito por los aprendientes para que lo completen correctamente. ***Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes.***

L22: A1 completa la frase con el verbo.

L23: P repite la frase con el verbo señalado por A1 y la añade los complementos antes esbozados por los aprendientes. ***Dar muestras de aprobación.***

L24: Los aprendientes asienten.

### Esquema analítico del episodio

*Und sie fangen Fische* – el verbo es *fangen*

3. (L15-L24)	<i>und sie // fangen Fische</i> <b>P⇒? A1+ P3 A1+ P⇒ A3+ P⇒? A1+ P3AA+</b>
2. (L9-L14)	<i>Fische ist das Verb // el verbo es fangen</i> <b>Pm⇒? A1- P8A3+ A1</b>
1. (L1-L8)	<i>Es gibt ein Vater mit seinem Sohn und sie // Fische fangen</i> <b>A3? A1 P⇒? A1-</b>

### Análisis interpretativo global del episodio

El profesor ayuda al grupo a auto-corriger su error apuntando las características de la estructura a partir del enlace que ellos han elegido y esbozando el principio de su enunciado para que lo completen.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P⇒?	3	1-1-1	A?	1
Pm⇒?	1	1	A	2
P8	1	2	A-	2
P3	2	1-1	A+	5
P⇒	1	1	AA+	1
	8			11

24 líneas transcritas.

19 intervenciones: 8 intervenciones de P y 11 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
<p>P⇒?</p> <p>Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado</p> <p>Pm⇒?</p> <p>Apelación a la memoria y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado</p>	<p>Amsin – comentario metasintáctico</p> <p>Ammorf – comentario metamorfológico</p>

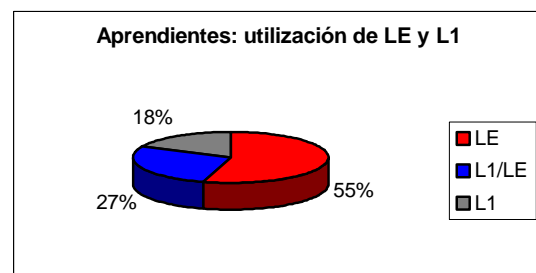
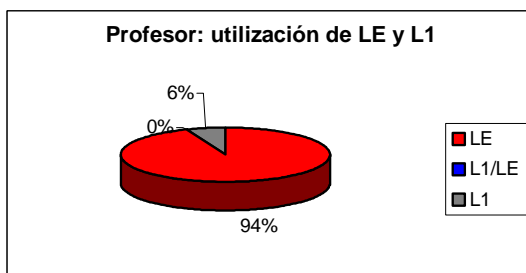
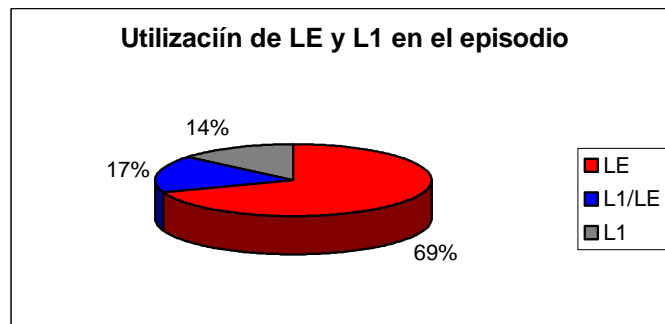
P $\Rightarrow$ ? L4-L7	A1-	Amsin	L8
Pm $\Rightarrow$ ? L9-L10	A1-	Ammorf	L11
P $\Rightarrow$ ? L15	A1+	Ammorf	L16
P $\Rightarrow$ ? L21	A1+	Ammorf	L22

Procedimiento	Reacción suscitada		
P8 Negación de un enunciado	Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo		
P8L12	A3+ A1	Ammorf Amcog	L13 L14

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amsin – comentario metasintáctico A3P – muestra de acuerdo con P		
P3 L17	A1+	Amsin	L18
P3 L23	AA+	A3P	L24

Procedimiento	Reacción suscitada		
P $\Rightarrow$ Información o explicación añadida	A3P – muestra de acuerdo con P		
P $\Rightarrow$ L19	A3+	A3P	L20

## Gráficos del episodio



### Subgrupo B–Episodio 3

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes presentan dificultades a la hora de utilizar correctamente un complemento preposicional.

#### Transcripción del episodio

- 1 A1: (le lee lo que ha escrito a P) *Weil sie haben ein Fisch, einen Fisch*  
2 *(( )) einen Fisch in, im ein Eimer, ja, Angela?*  
3 P: *Moment, bitte. Dies ist korrekt, ja? Bis jetzt...*  
4 A1: *Weil sie haben ein Fisch im...*  
5 A3: El *weil* qué era?  
6 A1: No, *in*.  
7 A3, A2: (( ))  
8 A1: *Weil sie haben einen Fisch im //*.  
9 P: *Schau mal...*  
10 A1: *Ein*.  
11 P: *Schau mal, kann ich irgendwo schreiben?*  
12 A1: *Ja, bitte*.  
13 P: *Das, was du hier gesagt hast...ist O.K.*  
14 A1: *Ja*.  
15 P: *Ein Moment, im Eimer, das ist O.K. Warum in?*  
16 A2: *Dativ*.  
17 A1: *Ah, Dativ*. Está el pescado dentro del cubo.  
18 P: *Also, in?*  
19 A2: *In dem*.  
20 A1: *In dem*.  
21 P: *Gut, aber ich kann auch sagen `in´ und indefinido, en un cubo. Das*  
22 *(señala lo que han escrito) ist en el cubo. ¿Cómo sería en un cubo?*  
23 A2: *In ein*.  
24 A1: *In ein*.  
25 P: *Dativ, indefinit?*  
26 A2: *Einem, in einem*.



### Microanálisis funcional del episodio

L1-L2: A1 se dirige a P y lee el enunciado que han redactado para pedirle aprobación.

L3: P señala la parte correcta del enunciado. *Dar muestras de aprobación.*

L4: A1 interrumpe a P y continúa con el enunciado en LE.

L5: A3 pregunta en L1 por el significado del correlato utilizado por A1.

L6: A1 corrige la preposición que ha utilizado en el enunciado que anteriormente ha esbozado.

L7: A3 y A2 hacen un comentario inapreciable.

L8: A1 esboza parte del enunciado en LE correctamente.

L9: P llama su atención.

L10: A1 continúa completando el enunciado en LE con el artículo indefinido.

L11: P pregunta si puede escribir en algún lado para dar alguna explicación.

L12: A1 asiente.

L13: P señala en LE la parte correcta del enunciado. *Dar muestras de aprobación.*

L14: A1 asiente.

L15: P pide que le razone la utilización de la preposición. *Pedir razonamiento.*

L16: A2 señala en LE el caso correctamente.

L17: A1 da muestras de haberlo entendido y da una explicación acerca de la utilización del dativo.

L18: P esboza la preposición esperando que sea completada. *Esbozar el principio para que sea completado por el aprendiente.*

L19: A2 lo completa correctamente.

L20: A1 lo completa correctamente.

L21-22: P da muestras de aprobación pero señala en LE y en L1 la posibilidad antes esbozada por un aprendiente de utilizar el artículo indefinido. P traduce esa posibilidad en L1 a modo de pregunta para que los aprendientes lo traduzcan. *Dar muestras de aprobación y hacer una pregunta concreta.*

L23: A2 contesta en LE erróneamente.

L24: A1 contesta en LE erróneamente.

L25: P recuerda en LE el caso de la declinación del artículo indefinido. *Apelar a la memoria del aprendiente.*

L26: A2 contesta correctamente.

## Esquema analítico del episodio

*Sie haben einen Fisch im Eimer oder in einem Eimer – Dativ indefinit*

5. (L25-L26)	<i>in einem</i> <b>Pm A2+</b>
4. (L21-L24)	¿en un cubo? // <i>in ein</i> <b>P3? A2- A1-</b>
3.(L18-L20)	<i>in dem</i> <b>P⇒? A2+ A1+</b>
2. (L8-L17)	<i>in // Dativ // está el pescado dentro del cubo</i> <b>A1+ P A1- (P A1) P3 A1 Pw A2+ A+</b>
1. (L1-L7)	<i>Sie haben einen Fisch im ein Eimer // in</i> <b>A1? P3 A1+ A3? A1- (A3 A2)</b>

## Análisis interpretativo global del episodio seleccionado:

Los aprendientes llegan a entender la doble posibilidad al utilizar en un complemento preposicional el artículo definido y el indefinido. El profesor les pide que razonen su decisión y apunta a esa doble posibilidad apelando a su memoria.

## Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P3	2	5-1	A?	2
P	1	1	A+	7
(P)	1	1	A-	4
Pw	1	2	(A)	3
P⇒?	1	2	A	1
P3?	1	2		
Pm	1	1		
	8			17

26 líneas transcritas.

25 intervenciones: 8 intervenciones de P y 17 intervenciones de A.

## Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimientos de P	Reacción suscitada
P3 Aprobación	Amsin – comentario metasintáctico Amsem – comentario metasemántico Aa mmorf – autocorrección con comentario metamorfológico

P3 L3	A1+ A3? A1- (A3 A2) A1+	Amsin Amsem Aa mmorf Frag. ininteligible Amsin	L4 L5 L6 L7 L8
P3 L13	A1	A3P	L14

Procedimientos de P	Reacción suscitada		
P Comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Ammorf – comentario metamorfológico		
P L9	A1-	Ammorf	L10

Procedimientos de P	Reacción suscitada		
(P) Comentario fuera de contexto			
(P) L11	(A1)	en off	L12

Procedimientos de P	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico		
Pw L15	A2+ A1+	Ammorf Amsem	L16 L17

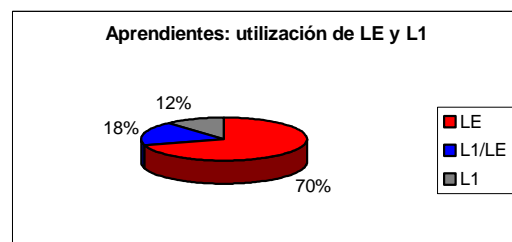
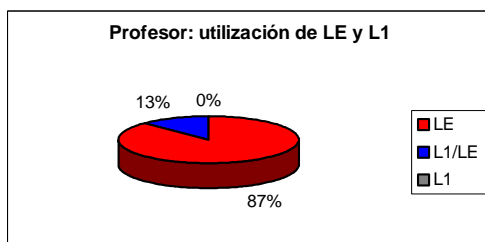
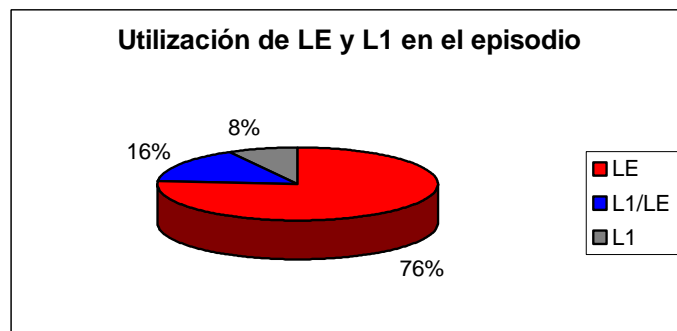
Procedimientos de P	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico		
Pm L25	A2+	Ammorf	L26

Procedimientos de P	Reacción suscitada		
P3? Aprobación y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repetición o reformulación de un enunciado anterior		

Pm L21-L22	A2- A1-	Ammorf Arep	L23 L24
------------	------------	----------------	------------

Procedimientos de P	Reacción suscitada		
$P \Rightarrow ?$ Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repetición o reformulación de un enunciado anterior		
$P \Rightarrow ?$ L18	A2+ A1+	Ammorf Arep	L19 L20

## Gráficos del episodio



## Tercer Trimestre

### Grupo 1C–Trabajo grupo-clase

#### Episodio 1

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior. Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación, los resultados son comentados en el grupo-clase.

#### Transcripción del episodio

- 1 P: *Wollen wir das mal sehen? // (( )) Nummer eins. (( )) // So // Wollen*  
2 *wir mal sehen. Wir korrigieren jetzt Nummer eins. (lee) Sie ist*  
3 *zufrieden, weil sie Freizeit habe aber hat sein Mann nicht Freizeit*  
4 *(se dirige a un grupo que discute todavía una frase): Wir können das*  
5 *auch jetzt diskutieren, ja? Wenn der Satz kommt. Also, bitte: Sie ist*  
6 *zufrieden, weil sie Freizeit habe aber hat sein Mann nicht Freizeit.*  
7 *Bitte (( )) verbessert das.*  
8 AA: (( )) (discuten)  
9 A1: *Hat,*  
10 A2: *Sie ist zufrieden, weil...hat*  
11 A3: *Freizeit hat.*  
12 P: *Weil sie Freizeit?*  
13 AA: *Hat.*  
14 P: *Warum `hat`?*  
15 A4; *Sie.*  
16 A1: *Sie.*  
17 P: *Sie.*  
18 A2: *Sie Freizeit hat.*  
19 A4: *Sie hat.*

### Microanálisis Funcional del episodio

L1-L7: P se dispone a corregir una de las frases y la lee en voz alta para unificar las correcciones de los aprendientes. Se dirige a dos aprendientes que discuten, sin ponerse de acuerdo, sobre una de las frases a corregir y les anima a esperar al turno de la frase para continuar su discusión. *Formular una pregunta concreta.*

L8: Los aprendientes discuten sobre la frase que hay que corregir.

L9: A1 corrige uno de los verbos.

L10: A2 repite la frase incluyendo el verbo corregido.

L11: A3 propone la misma corrección verbal.

L12: P esboza el principio de la frase para que la completen. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

L13: Varios aprendientes responden con la forma verbal conjugada correctamente.

L14: P pregunta por la razón de su propuesta. *Pedir razonamiento.*

L15: A4 alude al pronombre de la conjugación.

L16: A1 repite el mismo pronombre que A4.

L17: P repite la forma propuesta a modo de aprobación. *Aprobar.*

L18: A2 repite la última parte de la frase.

L19: A4 repite el pronombre con la forma conjugada correctamente.

### Esquema analítico del episodio

*Weil sie Freizeit hat*

3. (L14-L19)	sie // sie hat ...Pw A4+ A1+ P3 A2+ A4+
2. (L12-L13)	<i>weil sie Freizeit // hat</i> ..P⇒? AA+
1.(L1-L11)	<i>weil sie Freizeit habe // hat</i> P? (AA) A1+ A2+ A3+

### Análisis interpretativo Global del episodio

Los aprendientes de han equivocado en la conjugación del verbo en su enunciado. Se auto-corrigen y razonan su respuesta al pedirles razonamiento el profesor.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	1	4	(AA)	1
P⇒?	1	1	A+	8
Pw	1	2		
P3	1	2		
	4			9

19 líneas transcritas.

13 intervenciones totales: 4 intervenciones de P y 9 intervenciones de A.

### **Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Amsin – comentario metasintáctico		
P? L1-L7	(AA) A1+ A2+ A3+	Discusión Ammorf Amsin Amsin	L8 L9 L10 L11

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de una pregunta para que sea completada	Ammorf – comentario metamorfológico		
P⇒? L12	AA+	Ammorf	L13

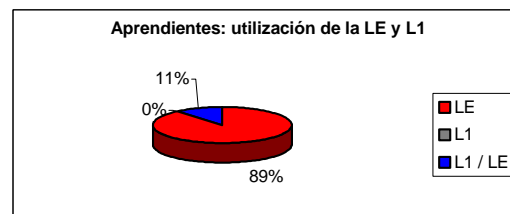
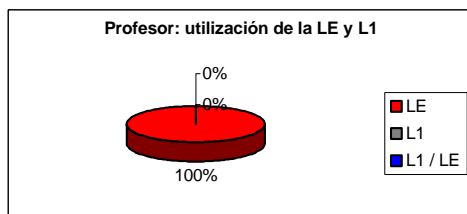
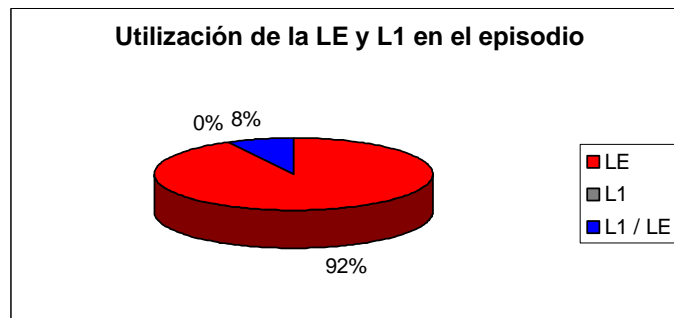
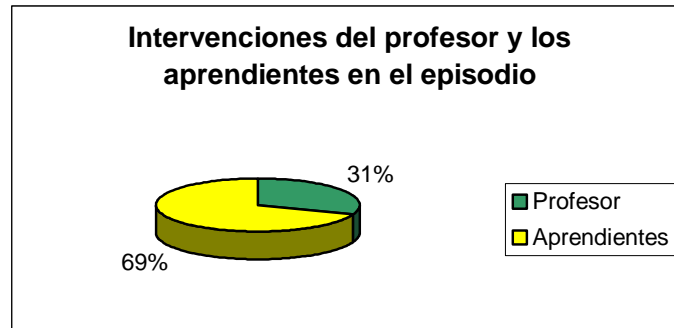
Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Ammorf – comentario metamorfológico		
Pw L14	A4+ A1+	Ammorf Ammorf	L15 L16

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3	Ammorf – comentario metamorfológico Amsin – comentario metasintáctico		



P3 L17	A2+ A4+	Amsin Ammorf	L18 L19
--------	------------	-----------------	------------

## Gráficos del episodio



## Episodio 2

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior. Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación, los resultados son comentados en el grupo-clase.

### Transcripción del episodio

- 21 A2: *Freizeit // aber...*  
22 A1: *Aber sein Mann.*  
23 A2: *Aber sein.*  
24 A1: *O seine...¿`sein´ o `seine´?*  
25 A3: *Sein.*  
26 P: *A ver, diese Gruppe. Sein: Raquel schlägt vor: Aber hat sein o seine.*  
27 *Was meint ihr?*  
28 AA: (discuten) *Ihr Mann.*  
29 P: *Von wem ist der Mann?*  
30 A5, A3: *Von sie.*  
31 P: *Von ihr. Von der Frau, ja? Also, git. Aber ihr Mann.*  
32 A2: *Ihr es (( ))*  
33 AA: (( )) (discuten)  
34 P: *Hm, Raquel, Raquel. Du hast gesagt, sein oder seine. Jetzt verstehst du, daß es ihr ist, ja?*  
35  
36 A1: *Ihr Mann.*  
37 P: *Gut, ihr oder ihre?*  
38 A3: (( ))  
39 P: *Bitte, ihr oder ihre?*  
40 A1: (( )) *ihrer oder ihren?*  
41 P: *Gut, was hast du vorgeschlagen, sein oder seinen, no? Era tu*  
42 *propuesta. ¿Por qué seinen oder ihren? Vamos a trasladarlo a la*  
43 *forma (( ))*  
44 A1: (( )) *su de él o su de ella.*  
45 P: *A ver.*  
46 AA: (( )) (discuten)  
47 P: *Ihre Mann (va a la pizarra a escribir)*  
48 A3: *Es Nominativ.*  
49 A6: *Ihren Mann es Akkusativ.*  
50 P: *Aber Raquel, warum das `e´?*  
51 A1: *Porque es de ella, ¿o no?*  
52 P: *A ver.*

- 53 A1: Es su hombre, de ella.
- 54 P: El hecho que sea de ella, ¿con qué lo señalas tú?
- 55 A3: Con el `ihr´.
- 56 A2: Con el `ihr´.
- 57 A1: A vale, con el `ihr´, con el `ihr´.
- 58 P: O sea el que posee. ¿Tú con qué (( )) lo señalas?
- 59 A1: Con el `ihr´.
- 60 P: Con el `ihr´. Si fuera (( )) tú dices mi hombre. ¿Tú que dices?
- 61 A1: *Mein Mann.*
- 62 A2: (( ))
- 63 P: *Mein Mann.* ¿Si dirías mi madre?
- 64 A1: *Mein...meine Mutter.*
- 65 P: *Meine Mutter.* ¿Por qué pondrías una `e´? *Warum ein `e´?*
- 66 A1: Porque es *feminin.*
- 67 P: *Ja? Verstehst du das?*
- 68 A1: Vale.
- 69 P: *Gut, was schreib ich hier?*
- 70 A1: Entonces sería *ihren Mann.*
- 71 P: *Ihren Mann?*
- 72 A6: *Ihr.*
- 73 P: *So?* (lo escribe) *Warum ihr?*
- 74 A1: Porque es hombre, es masculino.
- 75 P: *Welcher Kasus ist das?*
- 76 A5: *Nominativ.*
- 77 P: *Nominativ.*
- 78 A1: *Nominativ.*
- 79 P: *Wie ist der Possessivartikel im Nominativ? ¿Cómo es die Frau im*  
80 *Nominativ? Buscátla, si, ¿no? (señala póster con declinación) Si*  
81 *miráis die Artikel , es: mein...Wie geht´s weiter? Im Nominativ, die*  
82 *Form?*
- 83 A: *Sein*
- 84 P: *Mein? Sein? Weiter?*
- 85 A6: *Ihr.*
- 86 A2: *Ihr, sein (( )) el `ihr´ y el `sein´.*
- 87 P: *Was schreib ich, ihrer oder ihr?*
- 88 A: *Ihr Mann.*
- 89 A3: *Ihre.*
- 90 P: *Welcher Kasus ist das?*
- 91 AA: *Nominativ.*
- 92 P: *Nominativ (( )) ¿Cómo dirías `mi hombre´?*
- 93 A1: *Mein...mein Mann.*
- 94 P: No dirías *meiner Mann.*
- 95 A1: Claro, porque es *der Mann.*

96 P: Verstehst du?

97 A1: Vale.

98 P: *Ja?*

99 A1: Vale.

100 P: *Die Form im Nominativ ist so. Der Artikel im Nominativ ist der. Aber*  
101 *der Possessivartikel ist mein, dein, ihr, O.K.?*

102 A1: Vale.

103 P: *Gut. Also, Satz drei.*

104 A2: Ihr Mann, sense la `e´.

105 P: *Ihr Mann.*

106 A2: Sense l`e´ ¿ (( )) ¿Es con `e´ o sin `e´?

107 P: A ver, ¿qué te parece?

108 A2: Sin `e´.

109 P: ¿Por qué...*warum ohne`e´?*

110 A2: Sin `e´¿no?

111 P: *Warum?*

112 A2: El *warum* és més complicat.

113 AA: (discuten)

114 A2: Porque es masculino.

115 A5: *Ihr Mann.*

116 P: ¿Y qué género...y qué género...*welche Deklination, welcher Kasus?*

117 A1: *Nominativ.*

118 P: *Nominativ, ja? Nominativ.*

119 A2: Es `seine´¿no?

120 P: *Ohne `e´. Si yo diría su madre, la de ella, ¿qué diría?*

121 A2: *Seine.*

122 A7: *Ihre.*

123 A2: ¿De ella? A no, perdón, de ella, *ihre.*

124 P: *Ihre Mutter.*

125 A2: *Ihre Mutter.*

126 P: ¿Si yo dijera con su madre, de ella?

127 A3: *Mit ihrer.*

128 A2: *Mit ihrer.*

129 A7: *Ihrer.*

130 A1: *Ihrer.*

131 P: *Warum `e`r´, mit ihrer?*

132 A2: Porque es *Dativ.*

133 A: *Dativ.*

134 A6: *Feminin.*

135 P: *O.K. Dativ feminin. Ist das kllar?*

136 AA: Sí.

137 A2: Pero con el *Mann* va sin `e´.

138 P: ¿Pero por qué va sin `e´? Esto está mal, ja?

139 AA: (discuten)  
 140 A2: Ah, es que lo veo ahí (( )) sin `e´. (señala la pizarra)  
 141 P: *Ohne`e´, ja?*  
 142 A2: (( )) vale, es que jo no ho entenia (( ))  
 143 A6: *Aber ihr Mann hat (( ))*  
 144 P: *Aber ihr Mann.*  
 145 A1: *Hat keine Freizeit.*  
 146 P: Aha.  
 147 A1: *Keine.*  
 148 P: Warum keine?  
 149 AA: (discuten)  
 150 A2: Per què califiques al *Freizeit*.  
 151 P: *Ja?*  
 152 A3 *Ist Akkusativ.*  
 153 P: *Ist Akkusativ feminin. Aber warum `keine´ und nicht `nicht´?*  
 154 A2: Porque califica al *Freizeit*.  
 155 P: *O.K., ja?*  
 156 A2: Y el *`nicht´* sería del verbo.

## **Microanálisis Funcional del episodio**

L21: A2 se dispone a continuar con la corrección.

L22: A1 continúa la corrección repitiendo una forma errónea.

L23: A2 repite la misma forma errónea.

L24: A1 corrige el artículo posesivo dudando entre dos posibilidades.

L25: A3 se inclina por una de las dos, siendo ésta errónea.

L26-L27: P traslada la duda de A1 a toda la clase a modo de pregunta. ***Rebotar a modo de pregunta una intervención a toda la clase.***

L28: Varios aprendientes corrigen la forma del posesivo proponiendo una tercera posibilidad, esta vez correcta.

L29: P pregunta por el origen del posesivo. ***Formular pregunta concreta.***

L30: A5 y A3 contestan correctamente a la pregunta de P aunque cometen un error de declinación al contestar en LE.

L31: P repite la propuesta de A5 y A3 correctamente a modo de aprobación y esboza el principio del enunciado para que lo completen. ***Aprobar y esbozar el principio de un enunciado para que lo completen.***

L32: A2 hace un comentario sobre el posesivo ininteligible.

L33: Se abre una corta discusión en la clase.

L34-L35: P se asegura de que A2 haya entendido el cambio del posesivo. ***Formular pregunta concreta.***

L36: A1 repite la forma en LE correcta.

L37: P utiliza la forma correcta pero la declina de las dos formas propuestas en clase preguntando por la forma correcta. ***Aprobar y formular pregunta concreta.***

L38: A3 hace un comentario ininteligible.

L39: P repite su pregunta en LE. ***Formular pregunta concreta.***

L40: A1 propone otras dos declinaciones.

L41-L43: P pide razonamiento. ***Rebotar a modo de pregunta una intervención a toda la clase y pedir razonamiento.***

L44: A1 explica el origen del posesivo.

L45: P se dispone a hacer un comentario.

L46: Se abre una corta discusión.

L47: P se dirige a la pizarra para escribir la forma. ***Rebotar la intervención de un aprendiente a toda la clase a modo de pregunta.***

L48: A3 hace referencia al caso.

L49: A6 repite una de las formas y alude a otra declinación.

L50: P pide que razone la declinación a A1. **Pedir razonamiento.**

L51: A1 hace un razonamiento erróneo señalando el sufijo del artículo posesivo como indicador del agente poseedor.

L52: P hace un comentario de reflexión.

L53: A1 repite su explicación.

L54: A raíz del razonamiento de A1, P pregunta por el verdadero indicador del agente poseedor. **Formular una pregunta concreta.**

L55: A3 responde correctamente.

L56: A2 responde igual que A3.

L57: A1 da muestras de haber entendido la forma.

L58: P repite su pregunta anterior. **Formular pregunta concreta.**

L59: A1 responde correctamente.

L60: P repite la forma correcta a modo de aprobación y propone otra forma en L1 para que sea traducida a LE. **Aprobar y formular pregunta concreta.**

L61: A1 responde correctamente.

L62: A2 hace un comentario ininteligible.

L63: P repite la forma correcta a modo de aprobación y propone otra forma en L1 para que sea transformada a LE. **Aprobar y formular pregunta concreta.**

L64: A1 responde correctamente.

L65: P repite la forma correcta a modo de aprobación y pide que razone el sufijo añadido al posesivo. **Aprobar y pedir razonamiento.**

L66: A1 responde correctamente aludiendo al género.

L67: P se asegura de que lo haya entendido. **Formular pregunta.**

L68: A1 muestra haberlo entendido.

L69: P vuelve a la frase a corregir y pregunta qué cambios se deben efectuar. **Formular una pregunta concreta.**

L70: A1 contesta utilizando el posesivo correcto pero equivocándose con la declinación.

L71: P repite la respuesta para toda la clase. **Rebotar un enunciado a modo de pregunta a toda la clase.**

L72: A6 corrige el posesivo.

L73: P lo escribe y pide razonamiento. **Pedir razonamiento.**

L74: A1 alude al género.



L75: P pregunta por la declinación. *Formular una pregunta concreta.*

L76: A5 responde correctamente.

L77: P repite la respuesta de A5 a modo de aprobación. *Aprobar.*

L78: A1 repite la declinación.

L79-L82: P pregunta por el posesivo en el caso en cuestión y les remite a la tabla de artículos declinados. *Formular una pregunta concreta.*

L83: Un aprendiente responde erróneamente con una forma de posesivo distinta.

L84: P esboza la primera y la segunda persona del posesivo para que los aprendientes sigan para que lleguen a la forma deseada. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

L85: A6 responde con la forma correcta.

L86: A2 repite dos formas del posesivo.

L87: P pregunta por la forma correcta entre las dos propuestas. *Formular pregunta concreta.*

L88: A responde con el posesivo y el nombre correctos.

L89: A3 propone otra declinación del posesivo utilizado por A.

L90: P pregunta por el caso. *Formular una pregunta concreta.*

L91: Varios aprendientes responden correctamente.

L92: P repite la propuesta correcta a modo de aprobación y propone una forma en L1 para que sea pasada a LE. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L93: A1 responde correctamente.

L94: P propone como errónea una forma no utilizada para mostrar el error cometido anteriormente. *Añadir información.*

L95: A1 razona la imposibilidad del enunciado esbozado por P.

L96: P se asegura de que haya sido entendido. *Formular pregunta.*

L97: A1 da muestras de haberlo comprendido.

L98: P se vuelve a asegurar, esta a vez a nivel de clase, de que haya sido entendido *Formular una pregunta.*

L99: A1 responde afirmativamente.

L100-L101: P compara la forma del artículo con la del posesivo. *Añadir información.*

L102: A da muestras de haberlo entendido.

L103: P se dispone a pasar a la siguiente frase.

L104: A2 se asegura de haber entendido correctamente la forma del posesivo correcta.

L105: P repite la forma propuesta por A2 a modo de aprobación. *Aprobar.*

L106: A2 duda entre dos declinaciones del posesivo.

L107: P le pide su opinión. *Formular pregunta.*

L108: A2 se decide por la forma correcta.

L109: P le pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L110: A2 vuelve a repetir la forma por la que se ha decidido a modo de pregunta.

L111: P le pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L112: A2 expresa tener dificultades para explicarlo.

L113: Varios aprendientes discuten.

L114: A2 hace referencia al género.

L115: A5 formula la forma correcta en LE.

L116: P pregunta por el género. *Formular una pregunta concreta.*

L117: A1 señala el caso correcto.

L118; P repite la respuesta de A1 a modo de aprobación. *Formular una pregunta concreta.*

L119: A2 propone otro posesivo erróneo.

L120: P señala la ausencia de sufijo en la declinación del posesivo y propone una forma en L1 para que sea transformada a LE. *Añadir información y formular una pregunta concreta.*

L121: A2 hace una propuesta errónea.

L122: A7 hace una propuesta correcta.

L123: A2 se auto-corrige correctamente.

L124: P repite la forma en LE correctamente. *Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase.*

L125: A2 repite la forma correcta en LE.

L126: P propone una forma en L1 para que los aprendientes la transformen a LE. *Formular una pregunta concreta.*

L127: A3 responde correctamente en LE.

L128: A2 responde correctamente en LE.

L129: A7 destaca el pronombre correcto en LE.

L130: A1 destaca el pronombre correcto en LE.

L131: P pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L132: A2 hace un razonamiento correcto aludiendo al caso.

L133: Un aprendiente repite el caso correcto.

L134: A6 alude al género.

L135: P da muestras de aprobación repitiendo las respuestas y se asegura de que haya sido entendido. *Aprobar y formular pregunta.*

L136: Varios aprendientes responden afirmativamente.

L137: A2 hace referencia al cambio de posesivo utilizando otro nombre.

L138: P pide razonamiento aludiendo a la forma errónea en la pizarra. *Pedir razonamiento.*

L139: Varios aprendientes discuten.

L140: A2 reconoce haber dudado por lo escrito en la pizarra.

L141: P aprueba al cambio antes propuesto por A2. *Aprobar.*

L142: A2 alude al desconcierto que le causó la forma escrita erróneamente en la pizarra.

### Esquema analítico del episodio

13. (L137-L142)	con Mann va sin `e´ .....A2+ Pw (AA) A2 P3 A2
12. (L120-L136)	La madre de ella // <i>seine</i> // <i>ihre</i> // con su madre // <i>mit ihrer</i> // <i>Dativ</i> // <i>feminin</i> .....P⇒? A2- A7+ A2+ P↻ A2+ P? A3+ A2+ A7+ A1+ Pw A2+ A+ A6+ P3? AA
11. (L114-L119)	es masculino // <i>ih Mann</i> // <i>Nominativ</i> .....A2+ A5+ P? A1+ P3 A2+?
10. (L103-L113)	<i>Ihr Mann</i> // sense `e´ .....P A2+ P3 A2? P? A2+ Pw A2+? Pw A2 (AA)
9. (L90-L102)	<i>Nominativ</i> // mi hombre // <i>mein</i> // <i>der Mann</i> .....P? AA+ P3? A1+ P⇒ A1+ P? A1 P? A1 P⇒ A1
8. (L79-L89)	<i>Ihr Mann</i> // <i>ihre</i> .....P? A+ P⇒? A6+ A2+ P? A+ A3-
7. (L69-L78)	Sería <i>ihren Mann</i> // <i>ih</i> // porque es masculino // <i>Nominativ</i> .....P? A1- P↻ A6+ Pw A1+ P? A5+ P↻ A1+
6. (L60-L68)	Mi hombre // <i>mein Mann</i> // mi madre // <i>meine Mutter</i> // con `e´ porque es <i>feminin</i> .....P3? A1+ (A2) P3? A1+ Pw A1+ P? A1
5. (L53-L59)	Es su hombre // de ella // lo señalas con el <i>ih</i> .....A1- P? A3+ A2+ A1+ P? A1+
	<i>Ihre Mann</i> // <i>Nominativ</i> // <i>ihren Mann</i> // <i>Akkusativ</i> // `e´

4. (L41-L52)	porque es de ella .....P↻w A1+ P (AA) P↻ A3+ A6+ Pw A1- P
3. (L32-L40)	Ihr oder ihre // ihrer oder ihren ....(A2) (AA) P? A1+ P3? (A3) P? A1-
2 (L26-L31)	Ihr Mann // der Mann // von ihr ..P↻ AA+ P? A5+ A3+ P3⇒?
1. (L21-L25)	Aber sein Mann // sein o seine A2 A1- A2- A1- A3-

### Análisis interpretativo Global del episodio

Este episodio muestra la dificultad que los posesivos tienen en alemán. Intentando corregir la forma que han escrito en un enunciado los aprendientes, con ayuda del profesor a través de preguntas, peticiones de razonamiento y rebotando las intervenciones al resto del grupo, llegan a analizar distintas formas.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P↻	5	1-2-1-1-1	A	8
P?	16	2-1-1-3-1-1-1-1-1-1-2-1-1-1-1-1-4	A+	39
P3?	5	2-1-1-2	A-	10
P3⇒?	1	2	A+?	2
P⇒?	2	2-3	A?	1
P↻w	1	1	(AA)	4
Pw	7	1-1-1-1-4-3-2	(A)	3
P	3	1-1-1	AA+	2
P⇒	2	1-1	AA	1
P3	3	1-1-1		
	45			70

122 líneas transcritas.

115 intervenciones totales: 45 intervenciones de P y 70 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
P↻ Rebote de una intervención a modo de pregunta para que sea completado	Ammorf – comentario metamorfológico
P↻ L26-L27	AA+      Ammorf      L28

P↻ L47	A3+ A6+	Ammorf Ammorf	L48 L49
P↻ L71	A6+	Ammorf	L72
P↻ L77	A1+	Ammorf	L78
P↻ L124	A2+	Ammorf	L125

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repetición o reformulación de una intervención anterior Aa mmorf – autocorrección con comentario metamorfológico Inintel. – ininteligible Amcog – comentario metacognitivo		
P? L29	A5+ A3+	Ammorf Ammorf	L30 L30
P3? L37	(A3)	Inintel.	L38
P? L34-L35	A1+	Ammorf	L36
P? L39	A1-	Ammorf	L40
P? L54	A3+ A2+ A1+	Ammorf Arep Aa mmorf	L55 L56 L57
P? L58	A1+	Ammorf	L59
P3? L60	A1+ (A2)	Ammorf Inintel.	L61 L62
P3? L63	A1+	Ammorf	L64
P? L67	A1	Amcog	L68
P? L69	A1-	Ammorf	L70
P? L75	A5+	Ammorf	L76
P? L79-L82	A+	Ammorf	L83
P? L87	A+ A3-	Ammorf Ammorf	L88 L89
P? L90	AA+	Ammorf	L91
P3? L92	A1+	Ammorf	L93
P? L96	A1	Amcog	L97
P? L98	A1	Amcog	L99
P? L107	A2+	Ammorf	L108
P? L116	A1+	Ammorf	L117
P? L126	A3+ A2+ A7+ A1+	Ammorf Arep Arep Arep	L127 L128 L129 L130
P3? L135	AA+ A2+	Amcog Ammorf	L136 L137

Procedimiento	Reacción suscitada
P3⇒?	Ammorf – comentario metamorfológico

Aprobación y esbozo del principio de un contenido para que sea completado P⇒? Esbozo del principio de un contenido para que sea completado	Aa mmorf – autocorrección con comentario metamorfológico		
P3⇒? L31	(A2) (AA)	Inintel. discusión	L32 L33
P⇒? L84	A6+ A2+	Ammorf Ammorf	L85 L86
P⇒? L120	A2- A7+ A2+	Ammorf Ammorf Aa mmorf	L121 L122 L123

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↔w Rebote de una intervención y petición de razonamiento Pw Petición de razonamiento	Amsem – comentario metasemántico Ar msem – razonamiento con comentario metasemántico Ammorf – comentario metamorfológico Ar mmorf – razonamiento con comentario metamorfológico Amsin – comentario metasintáctico Amcog – comentario metacognitivo Arep – repetición o reformulación de un comentario anterior		
P↔w L41-L43	A1+	Amsem	L44
Pw L50	A1-	Ar msem	L51
Pw L65	A1+	Ammorf	L66
Pw L73	A1+	Ar mmorf	L74
Pw L109	A2+?	Ammorf	L110
Pw L111	A2 (AA) A2+ A5+	Amcog Discusión Ammorf Ammorf	L112 L113 L114 L115
Pw L131	A2+ A+ A6+	Ar mmorf Arep Ammorf	L132 L133 L134
Pw L138	(AA) A2	Discusión Amcog	L139 L140

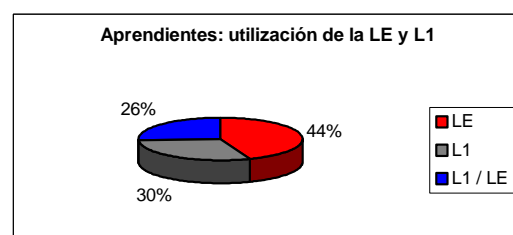
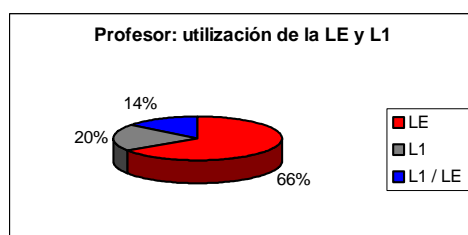
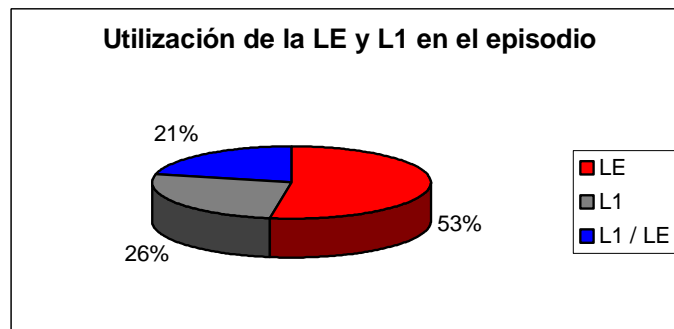
Procedimiento	Reacción suscitada		
P comentario sobre el ejercicio o la organización del	Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico		

ejercicio o dar alguna instrucción			
P L45	(AA)	discusión	L46
P L52	A1-	Amsem	L53
P L103	A2+	Ammorf	L104

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Información o explicación añadida	Ar mmorf – razonamiento con comentario metamorfológico A3P – Acuerdo con P		
P⇒ L94	A1+	Ar mmorf	L95
P⇒ L100-L101	A1	A3P	L102

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo		
P3 L105	A2?	Ammorf	L106
P3 L118	A2+?	Ammorf	L119
P3 L141	A2	Amcog	L142

## Gráficos del episodio





### Episodio 3

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior. Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación, los resultados son comentados en el grupo-clase.

#### Transcripción del episodio

- 143 A6: *Aber ihr Mann hat (( ))*  
144 P: *Aber ihr Mann.*  
145 A1: *Hat keine Freizeit.*  
146 P: *Aha.*  
147 A1: *Keine.*  
148 P: *Warum keine?*  
149 AA: (discuten)  
150 A2: *Per què califiques al Freizeit.*  
151 P: *Ja?*  
152 A3: *Ist Akkusativ.*  
153 P: *Ist Akkusativ feminin. Aber warum `keine´ un nicht `nicht´?*  
154 A2: *Porque califica al Freizeit.*  
155 P: *O.K., ja?*  
156 A2: *Y el `nicht´ sería del verbo*

## Microanálisis Funcional del episodio

L143: A6 repite la parte de la frase corregida y continúa.

L144: P rebota la intervención de A6 a toda la clase como esbozo para que los aprendientes continúen con la corrección de la frase. *Esbozar el principio de un enunciado a modo de pregunta a toda la clase*

L145: A1 termina el enunciado correctamente.

L146: P muestra su acuerdo. *Aprobar*

L147: A1 destaca la negación corregida.

L148: P pide razonamiento. *Pedir razonamiento*

L149: Varios aprendientes asienten.

L150: A2 razona correctamente haciendo referencia al sustantivo negado.

L151: P pide aprobación al resto de la clase. *Rebotar el enunciado al resto de la clase a modo de pregunta*

L152: A3 hace referencia al caso.

L153: P repite completando la afirmación de A3 a modo de aprobación y pregunta por la negación pidiendo que razonen el hecho de haberla cambiado. *Aprobar y pedir razonamiento*

L154: A2 razona correctamente aludiendo al sustantivo negado.

L155: P aprueba y se asegura de que se haya entendido. *Aprobar y formular pregunta*

L156: A2 destaca la negación anterior corregida como negación utilizada con verbos.

## Esquema analítico del episodio

(Corrigen la parte: *aber ihr Mann hat nicht Freizeit*)

*Ihr Mann hat keine Freizeit*

La negación–*kein*: califica *Freizeit*

*nicht*: va con verbos

3. (L152-L156)	<i>ist Akkusativ // nicht // con verbos</i> .....A3+ P3w A2+ P3? A2
2. (L147-L151)	<i>keine // perquè califiques Freizeit</i> ...A1+ Pw (AA) A2+ P?
1. (L143-L146)	<i>ihr Mann hat // keine Freizeit</i> A6 P⇒? A1+ P3

### Análisis interpretativo Global del episodio

Los aprendientes corrigen correctamente la negación. El profesor les pide que razonen sus respuestas y analizan también la utilización de 'nicht'.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P⇒?	1	1	A	2
P3	1	1	A+	5
Pw	1	2	(AA)	1
P?	1	1	A+?	
P3w	1	1		
P3?	1	1		
	6			8

14 líneas transcritas.

13 intervenciones: 6 intervenciones de P y 8 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Amsin – comentario metasintáctico		
P⇒? L144	A1+	Amsin	L145

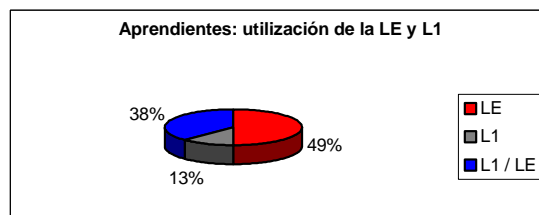
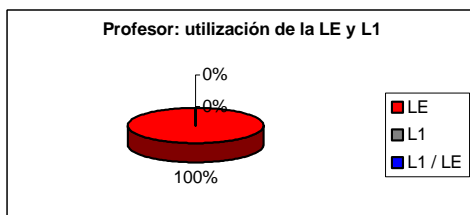
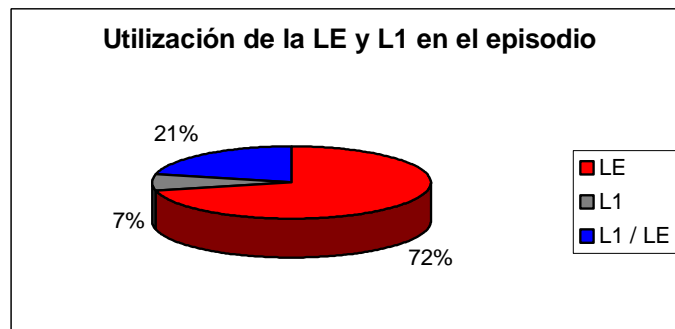
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Ammorf – comentario metamorfológico		
P3 L146	A1+	Ammorf	L147

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Ammorf – comentario metamorfológico		

P3w Aprobación y petición de razonamiento			
Pw L148	(AA) A2+	discusión Ammorf	L149 L150
P3w L153	A2+	Ammorf	L154

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico		
P? L151	A3+	Ammorf	L152
P3? L155	A2+	Ammorf	L156

## Gráficos del episodio



## Episodio 4

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior. Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación, los resultados son comentados en el grupo-clase.

### Transcripción del episodio

- 208 P: *O.K. So, weiter! (lee) Ich bin nicht zufrieden denn ich muß nachts*  
209 *nicht in die Disco gehen. Wo ist hier, wenn es überhaupt ein Problem*  
210 *gibt, wo ist hier...*
- 211 A5: *Kann.*
- 212 P: *...das Problem. Bitte?*
- 213 A5: *Kann.*
- 214 A2: *Kann (( ))*
- 215 P: *Die Form oder die Bedeutung?*
- 216 A5: *Die Bedeutung.*
- 217 P: *Aha, warum. Warum ist....kann man hier `müssen´ also, `müssen´ mit*  
218 *Negation nicht benutzen. Warum nicht?*
- 219 A2: *Ich kann nicht.*
- 220 P: *Warum ist hier müssen mit Negation nicht korrekt? (lee) Ich bin*  
221 *nicht zufrieden denn ich muß nachts nicht in die Disco gehen.*
- 222 A5: *Müssen con negación es...keine Notwendigkeit o (( ))*
- 223 P: *Genau! Keine Notwendigkeit. Versteht ihr das, müssen mit Negation,*  
224 *sagt Toni, ist keine Notwendigkeit. Versteht ihr Notwendigkeit?*
- 225 A2: *(( ))*
- 226 P: *¿Es?*
- 227 A5: *Necesidad, no necesidad.*
- 228 P: *Necesidad, obligación.*
- 229 A2: *Ah, vale, vale.*
- 230 P: *O sea que `keine Notwendigkeit´, ja? Es aquello que decíamos `no*  
231 *cal´, zum Beispiel (( )) Du mußt nicht kommen. Wenn du willst,*  
232 *komm, aber du mußt nicht. Ja? O.K.?*
- 233 AA: *(( )) (discusión)*
- 234 A2: *Ich kann nachts nicht in die Disco gehen. Ich kann...*
- 235 A1: *Ich kann nachts in die Disco nicht gehen.*

236 P: *Ich kann nachts in die Disco nicht gehen, O.K.? Warum können mit*  
237 *Negation? Warum können mit Negation? // Was, was, welche*  
238 *Bedeutung hat 'können' mit Negation?*

239 A1: *Gehen in die Disco.*

240 A3: *Que no puede ir a la Disco.*

241 P: *Sí, sí pero qué significa, welche Bedeutung tiene 'können' mit*  
242 *Negation?*

243 A1: *Ah, imposibilidad.*

244 P: *Imposibilidad, ja? Kann nicht. O.K. Noch eine Möglichkeit?*

245 A3: *Si pudiéramos con el 'darf nicht'?*

246 AA: *(( )) (discusión)*

247 A5: *Verboten.*

248 AA: *(( ))*

249 P: *(( )) Noch eine Möglichkeit? Noch eine Möglichkeit?*

250 AA: *(( )) (discusión)*

251 P: *Habt ihr noch eine Möglichkeit? Habt ihr noch eine Möglichkeit?*

252 A6: *Darf nicht.*

253 A3: *Darf nicht.*

254 P: *Darf nicht Was bedeutet das 'darf nicht'?*

255 A6: *(( )) Verbot.*

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L208-L210: P lee la frase siguiente a corregir y pregunta por los errores siendo interrumpido por A5. *Formular una pregunta concreta.*

L211: A5 propone otro verbo modal.

L212: P repite su pregunta anterior. *Formular una pregunta concreta.*

L213: A5 repite su verbo modal propuesto anteriormente.

L214: A2 repite la misma forma que A5.

L215: P pregunta si corrigen la forma o el significado. *Formular una pregunta concreta.*

L216: A5 hace referencia al significado.

L217-L218: P pregunta por la razón del cambio de verbo modal que proponen. *Pedir razonamiento.*

L219: A2 propone la forma verbal con negación.

L220-L221: P pregunta por la razón de la incorrección del verbo utilizado en la frase a corregir. *Pedir razonamiento.*

L222: A5 define el significado de la forma verbal errónea en LE.

L223-L225: P aprueba su intervención y se asegura de que la explicación de A5 en LE haya sido entendida por todos. *Aprobar y formular pregunta.*

L226: A3 hace un comentario ininteligible.

L227: P esboza el principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

L228: A5 define el significado de la forma verbal.

L229: P repite la definición de A5 a modo de aprobación y la completa. *Aprobar y añadir información.*

L230: A2 da muestras de haberlo entendido.

L231-L233: P repite la forma a modo de aprobación y apela a la memoria de los aprendientes asegurándose a continuación de que lo hayan entendido. *Aprobar, apelar a la memoria y formular pregunta.*

L234: Varios aprendientes discuten.

L235: A2 formula toda la frase en LE correctamente.

L236: A1 repite la misma frase cambiando la negación de lugar.

L237-L239: P da por correcta la utilización del verbo modal y pide razonamiento. *Aprobar y pedir razonamiento.*



- L240: A1 repite una parte de la frase.
- L241: A3 traduce la frase en L1.
- L242-L243: P insiste en preguntar el significado de la nueva forma modal. **Formular una pregunta concreta.**
- L244: A1 responde correctamente.
- L245: P repite la respuesta de A1 a modo de aprobación y pregunta si existen más posibilidades. **Aprobar y formular pregunta.**
- L246: A3 propone otra forma verbal.
- L247: Varios aprendientes discuten.
- L248: A5 propone un verbo en LE distinto.
- L249: Los aprendientes hacen comentarios ininteligibles.
- L250: P hace un comentario ininteligible y pide otra posibilidad. **Formular pregunta.**
- L251: Se abre una discusión.
- L252: P pide otras posibilidades. **Formular pregunta.**
- L253: A6 señala otro verbo modal con negación correcto.
- L254: A3 repite la forma propuesta por A6.
- L255: P pregunta por el significado de la forma propuesta. **Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase y formular una pregunta concreta.**
- L256: A6 define la forma verbal en LE correctamente.

### Esquema analítico del episodio

*Ich darf nachts nicht in die Disco gehen.*

Para corregir: *Ich muß nachts nicht in die Disco gehen*

- *müssen mit Negation: keine Notwendigkeit*, no necesidad
- *dürfen mit negation: Verbot*

5. (L245-L256)	<i>darf nicht // Verbot</i> .....P3? A3+? (AA) A5+ (AA) P? (AA) P? A6+ A3+ P↻? A6+
4. (L235-L244)	<i>kann nicht // es imposibilidad</i> .....A2+ A1+ Pw A1 A3+ P? A1+
3. (L227-L234)	no necesidad ....P⇒? A5+ P3⇒ A2 Pm? (AA)
	<i>müssen mit Negation // keine Notwendigkeit</i>

2. (L217-L226)	..Pw A5+ Pw A5+ P? (A2)
1. (L208-L216)	Ich muß nachts nicht in die Disco gehen // kann nicht P? A5+ P? A5+ A2+ P? A5+

### Análisis interpretativo Global del episodio

Los aprendientes corrigen el verbo modal del enunciado y buscan otras posibilidades que el profesor les invita a recordar o razonar.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	7	1-2-1-1-1-1-2	A+	15
Pw	3	1-1-2	(A)	1
P⇒?	1	1	A	2
P3⇒	1	1	(AA)	4
Pm?	1	3	A+?	1
P3?	1	4		
P↻?	1	1		
	15			23

49 líneas transcritas.

38 intervenciones: 15 intervenciones de P y 23 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico		
Pm? Apelación a la memoria y pregunta concreta	Arep – repetición o reformulación de un enunciado anterior		
P3? Aprobación y pregunta concreta	Inintel. – ininteligible		
P↻? Rebote de una intervención a modo de pregunta para ser completada	Amsin – comentario metasintáctico		
	Amsem – comentario metasemántico		
P? L208-L210	A5+	Ammorf	L211
P? L212	A5+	Ammorf	L213
	A2+	Arep	L214
P? L215	A5+	Ammorf	L216
P? L223-L225	(A2)	Inintel.	L226
Pm? L231-L233	(AA)	discusión	L234

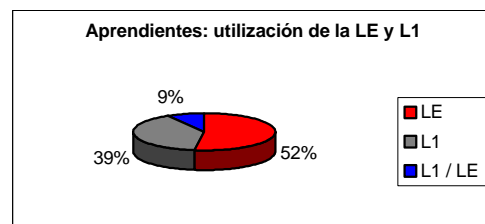
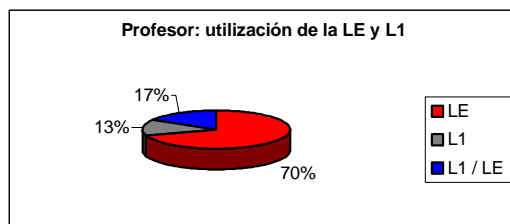
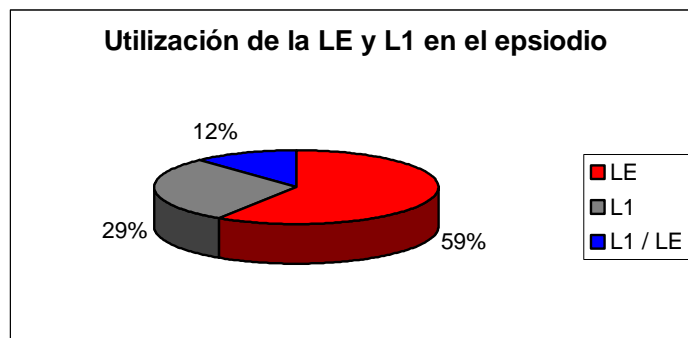
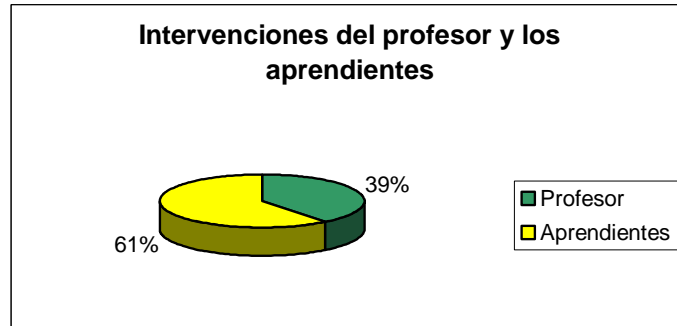
	A2+	Amsin	L235
	A1+	Amsin	L236
P? L242-L243	A1+	Amsem	L244
P3? L245	A3+? (AA)	Ammorf	L246
	A5+ (AA)	Inintel.	L247
		Amsem	L248
		Inintel.	L249
P? L250	(AA)	discusión	L251
P? L252	A6+	Ammorf	L253
	A3+	Arep	L254
P↻? L255	A6+	Amsem	L256

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Amsin – comentario metasintáctico Ar msem – razonamiento con comentario metasemántico		
Pw L217-L218	A2+	Amsin	L219
Pw L220-L221	A5+	Ar msem	L222
Pw L237-L239	A1 A3+	Amsin Ar msem	L240 L241

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Amsem – comentario metasemántico		
P⇒? L227	A5+	Amsem	L228

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3⇒ Aprobación e información añadida	Amcog – comentario metacognitivo		
P3⇒ L229	A2	Amcog	L230

## Gráficos del episodio



## Tercer trimestre

### Grupo 1C–Trabajo en grupos

#### Subgrupo A–Episodio 1

*Bist du zufrieden?*

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

#### Transcripción del episodio

- 1 A1: *Ich jetzt habe?*
- 2 P: *Was glaubst du: Ich jetzt habe // ¿Por qué no estás contenta con esto?*
- 3 A1: *Porque tengo que estudiar mucho.*
- 4 P: *Sí, pero ¿por qué no estás contenta con esta construcción? Me has*
- 5 *llamado.*
- 6 A1: *Sí.*
- 7 P: *¿Qué es lo que no te gusta?*
- 8 A1: *(( )) el *jetzt*, donde está puesto.*
- 9 P: *¿Por qué no puede estar aquí?*
- 10 A1: *Está al final de la frase.*
- 11 P: *¿Qué lugar está ocupando de la frase?*
- 12 A1: *El segundo, ah, vale, el verbo va en segundo lugar.*
- 13 P: *O.K. Gut. Eso para empezar. ¿Entonces cómo te queda la frase?*
- 14 A1: *Arbeit és fememní.*
- 15 P: *O.K. ¿Qué quieres decir?*
- 16 A1: *Meine Arbeit, meine Arbeit.*

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L1: A1 se dirige a P y le expone un enunciado en LE a modo de pregunta.

L2: P le pide que reflexiones y le repite la frase preguntándole la razón por la que no le convence su enunciado. *Pedir razonamiento.*

L3: A1 malinterpreta la pregunta de P y le razona su insatisfacción debido a tener que estudiar mucho.

L4-L5: P le aclara que se refiere a la frase en concreto que ha formulado.

L6: A1 asiente.

L7: P pregunta a A1 que determine aquello que no le convence de su frase. *Formular una pregunta concreta.*

L8: A1 hace referencia a la posición de un adverbio.

L9: P le pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L10: A1 señala que debe ir al final de la frase.

L11: P le pregunta por el lugar que está ocupando en la frase. *Formular una pregunta concreta.*

L12: A1 se da cuenta que está ocupando el lugar del verbo.

L13: P se muestra de acuerdo y le pide que reformula la frase. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L14: A1 destaca el género de uno de los nombres.

L15: P se muestra de acuerdo y pregunta por el significado que desea expresar. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L16: A1 corrige el posesivo del nombre correctamente.

### Esquema Analítico del episodio

*‘Ich habe jetzt’ y ‘Meine Arbeit’*

Para corregir: *Ich jetzt habe – ich habe jetzt*: verbo va en segundo lugar

*Meine Arbeit – Arbeit* es femenino

4. (L14-L16)	<i>Arbeit</i> és femení // <i>meine Arbeit</i> .....A1 P3? A1+
3. (L11-L13)	El verbo va en segundo lugar .....P? A1+ P3?
2. (L7-L10)	^ El <i>jetzt</i> al final de la frase ...P? A1+ Pw A1-
1. (1-L6)	<i>Ich jetzt habe</i> A1-? Pw A1 Pw A1

### Análisis interpretativo global del episodio

Surgen algunos problemas a la hora de construir un enunciado dentro del grupo. Un aprendiz expresa su duda acerca de la posición de un adverbio. El profesor le lleva, a través de preguntas concretas y de pedir razonamiento, a que entienda cuál es exactamente el error y se auto-corrija.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
Pw	3	1-1-1	A-?	1
P?	2	1-1	A	3
P3?	2	1-1	A+	3
			A-	1
	7			8

16 líneas transcritas.

15 intervenciones: 7 intervenciones de P y 8 intervenciones de A.

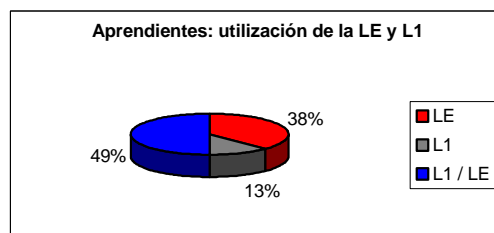
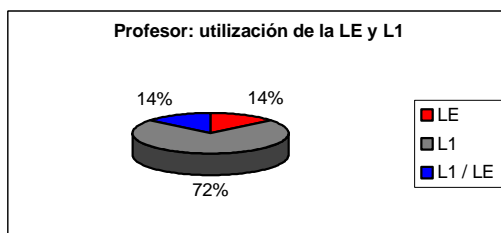
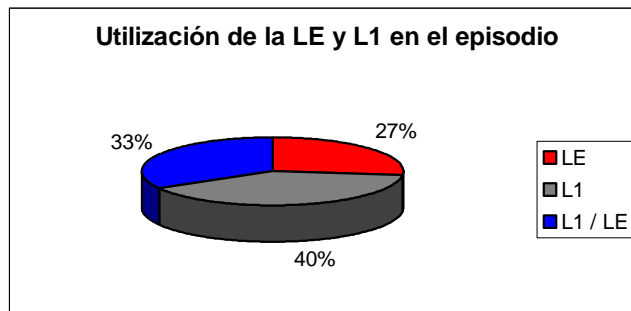
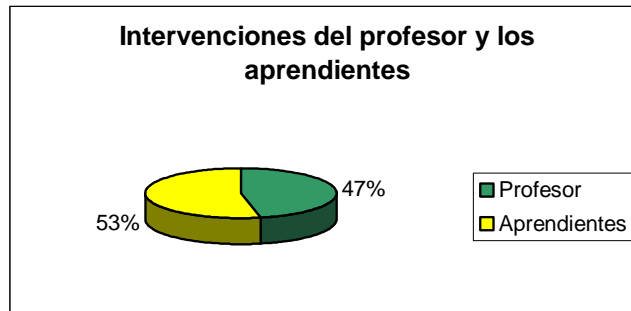
**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Amprag – comentario metapragmático Amcog – comentario metacognitivo Amsin – comentario metasintáctico		
Pw L2	A1	Amprag	L3
Pw L4-L5	A1	Amcog	L6
Pw L9	A1-	Amsin	L10

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Amsin – comentario metasintáctico Ammorf – comentario metamorfológico Ammorf – comentario metamorfológico		
P? L7	A1+	Amsin	L8
P? L11	A1+	Amsin	L12
P? L13	A1+	Ammorf	L14
P? L15	A1+	Ammorf	L16



## Gráficos del episodio



## Episodio 2

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### Transcripción del episodio

- 1 A3: Ahora ya estoy atascada.  
2 P: A ver.  
3 A3: *Ich gehe in meine Arbeit* `porque´ y `me gusta´.  
4 P: Vale. Tú, ese `me gusta´ en alemán, había muchas maneras de decirlo.  
5 ¿Te acuerdas de alguna manera en concreto? ¿Una partícula o algún  
6 verbo?  
7 A2: El `gern´ aquél.  
8 A3: El `gern´.  
9 P: Vale. ¿El `gern´ qué características tenía? // El `gern´ era una partícula  
10 que se utilizaba con un verbo.  
11 A3: Si.  
12 A4: Con la comida.  
13 P: Vale. Tú lo viste con el tema Essen y tú dices `me gusta comer tal´ : *Ich*  
14 *esse gern Spaghetti*. Vale, aquí ahora quieres decir que te gusta, ¿qué es  
15 lo que te gusta?  
16 A3: El trabajo.  
17 P: Vale, entonces busca un verbo.  
18 A3: *Arbeiten, arbeiten*.  
19 A1: *Arbeiten*, el verb en segona posició y el (( ))  
20 P: (( )) haz lo mismo, tú pones la frase y como sabes que es con el `weil´ le  
21 aplicas la inversión.  
22 A3: *Weil ich gern arbeite*.

### Microanálisis Funcional del episodio:

L1: A3 da a entender que se encuentra con dificultades.

L2: P se dispone a ayudarla.

L3: A3 lee lo que ha formulado y señala dos formas en L1 que no sabe formular en LE.

L4-L6: P apela a la memoria de A3 para poder expresar la preferencia por algo. *Apelar a la memoria.*

L7: A2 recuerda una de las partículas para expresar preferencia por algo.

L8: A3 repite la forma recordada por A2.

L9-L10: P aprueba la intervención y pregunta por las características de la partícula propuesta por A3. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L11: A3 asiente.

L12: A4 recuerda el tema en que salió por primera vez la forma.

L13-L15: P apela a su memoria recordándole cómo lo habían utilizado a través de un ejemplo y esboza el principio de un enunciado en L1 para que lo completen. *Apelar a la memoria y esbozar el principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes.*

L16: A3 lo completa en L1.

L17: P se muestra de acuerdo y pide que busquen un verbo. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L18: A3 propone un verbo en LE.

L19: A1 repite el verbo propuesto por A3 y determina la estructura de la frase.

L20-L21: P le anima a formular la frase en LE recordándole que es una subordinada. *Añadir información.*

L22: A3 formula la pregunta en LE correctamente.

### Esquema analítico del episodio

*Weil ich gern arbeite`*

Me gusta – con el *gern*: Me gusta el trabajo – *arbeiten*: verbo, en segunda posición  
Con el *´weil`* – *weil ich gern arbeite*

4. (L20-L22)	con <i>weil</i> // <i>weil ich gere arbeite</i> .....P⇒ A3+
3. (L17-L19)	Verbo <i>arbeiten</i> // en segunda posición .....P3? A3+ A1+
2. (9-L16)	Apareció en el tema comida // te gusta el trabajo ...P3? A3 A4 Pm⇒? A3
1. (L1-L8)	me gusta // <i>gern</i> A3 P A3? Pm A2+ A3+

### Análisis interpretativo global del episodio

Los aprendientes de este grupo se encuentran con la dificultad de expresar un enunciado en LE. El profesor apela a su memoria y ellos recuerdan el contexto en el que conocieron la forma y lo trasladan a la frase y estructura del enunciado que se disponen a construir.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P	1	1	A	4
Pm	1	2	A?	1
P3?	2	2-2	A+	5
Pm⇒?	1	1		
P⇒	1	1		
	6			10

22 líneas transcritas.

16 intervenciones: 6 intervenciones de P y 10 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Amsem – comentario metasemántico		
PL2	A3?	Amsem	L3

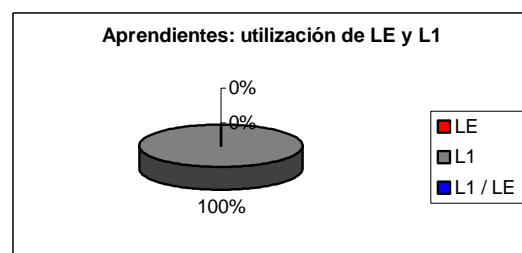
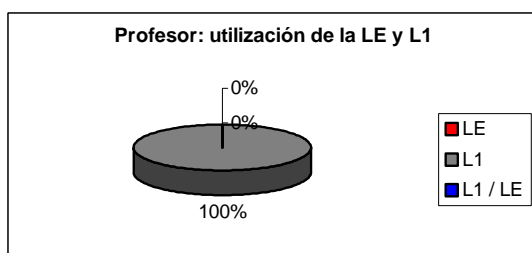
Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria	Ammorf – comentario metamorfológico Arep – repetición de una intervención anterior		
Pm L4-L6	A2+ A3+	Ammorf Arep	L7 L8

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3? Aprobación y pregunta concreta	A3P – acuerdo con el profesor Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico Arep msin – repetición de un comentario anterior y comentario metasintáctico		
P3? L9-L10	A3 A4	A3P Amcog	L11 L12
P3? L17	A3+ A1+	Ammorf Arep msin	L18 L19

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Apelación a la memoria y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Amsem – comentario metasemántico		
Pm⇒? L13-L15	A3	Amsem	L16

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Información o explicaciones añadidas	Amsin – comentario metasintáctico		
P⇒ L20-L21	A3+	Amsin	L22

## Gráficos del episodio



### Episodio 3

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

#### Transcripción del episodio

- 1 A2: (( )) d'ella? *Ihre*.  
2 A3: ¿Cómo es?  
3 A2: *Ihr* (( )) *ihre* si és femení y com es datiu `ihrer´.  
4 A4: *Sein*.  
5 A1: ¿*Sein*? // Es lo tuyo ¿no? El trabajo.  
6 A3: Sí, mira si he possat (( ))  
7 A1: *Mit seiner*.  
8 A2: No. *Mit ihrer*.  
9 A1: *Ihrer*?  
10 A2: Clar, `ihrer´ per què...  
11 A3: (( )) no me sé los pronombres todo (( ))  
12 P: *Ihrer. Die Possessive sind wie die Artikel. Wie Artikel.* (( ))  
13 A2: El (( )) de ella, de ella, es `ihr´ també.  
14 A1: El (( )) de ella.  
15 A2: *Ihr*.  
16 A4: *Sein* o *seine*.  
17 A3: *Ihre*.  
18 P: Cuando tú dices `mi casa´, ¿qué forma utilizas?  
19 A1: *Mein*.  
20 P: ¿Quién define // o sea en la palabra la forma define la persona. *Mein*, el  
21 mío. ¿Tuyo?  
22 A1: *Deine*.  
23 P: Vale. ¿De ella?  
24 A1: Ay, es que no...

25 P: ¿Tú confundes?  
26 A1: El él y el ella.  
27 P: ¿Tú sabes hablar inglés?  
28 A1: Asiente.  
29 P: ¿Cómo sería?  
30 A1: *Her* y *his*.  
31 P: Vale, pues el *`her´* tiene una *`r´* para que te acuerdas y *`ihr´* tiene una  
32 *`r´*.  
33 A1: Ah, vale, vale.  
34 P: Y *`his´* tiene una *`s´*, el *`sein´* tiene una *`s´*. O sea que etimológicamente  
35 hay algo ahí que se parece.  
36 A1: Vale.  
37 P: Que viene de la misma raíz.  
38 A3: Se parece mucho al inglés.  
39 P: Por eso es una manera de acordarte.  
40 A1: Vale.



### Microanálisis Funcional del episodio

- L1: A2 se dirige a su grupo para asegurarse de la forma correcta de un posesivo.
- L2: A3 le pide repetición.
- L3: A2 analiza la forma propuesta por A2, la corrige razonándolo.
- L4: A4 propone un posesivo distinto.
- L5: A1 pone en duda la propuesta de A4.
- L6: A3 se da una explicación ininteligible.
- L7: A1 formula el posesivo con la preposición que le corresponde.
- L8: A2 le corrige proponiendo otra forma.
- L9: A1 pone en duda la propuesta de A2.
- L10: A2 se reafirma y se dispone a razonarlo pero es interrumpido por A3.
- L11: A3 reconoce no saberse los pronombres.
- L12: P interviene señalando que los posesivos son como artículos. *Información añadida.*
- L13: A2 señala la coincidencia del pronombre con el posesivo concreto de la frase.
- L14: A1 alude al significado de la frase en L1.
- L15: A2 esboza el posesivo en LE.
- L16: A4 propone otra forma de posesivo y duda entre dos declinaciones.
- L17: A3 se inclina por una de ellas.
- L18: P interviene pidiendo a los aprendientes que formulen en LE una forma que propone en L1. *Formular una pregunta concreta.*
- L19: A1 contesta proponiendo un posesivo correcto.
- L20-L21: P señala que es la forma la que remite al agente poseedor y propone otra forma en L1 para que sea transformado en LE. *Añadir información y formular una pregunta concreta.*
- L22: A1 contesta correctamente.
- L23: P aprueba la intervención de A1 y propone otra forma en LE para que sea transformada en LE. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*
- L24: A1 da a entender que no lo entiende.
- L25: P se dispone a señalar el problema de confusión que reconoce en A1 cuando es interrumpido por éste.

- L26: A1 señala que confunde los posesivos de las terceras personas.
- L27: P le pregunta a A1 si sabe inglés. **Formular una pregunta concreta.**
- L28: A1 asiente.
- L29: P le pide los posesivos en cuestión en inglés. **Formular pregunta concreta estableciendo una comparación.**
- L30: A1 responde con las dos formas de posesivo en inglés.
- L31-L32: P le propone fijarse en las características morfológicas de las formas inglesas que conoce al coincidir con las alemanas y poder quizá acordarse mejor. **Añadir información.**
- L33: A1 se muestra satisfecho.
- L34-L35: P le repite su propuesta anterior haciendo referencia a la importancia que tienen este tipo de normas nemotécnicas.
- L36: A1 se muestra de acuerdo.
- L37: P insiste existir una raíz etimológica común del inglés y el alemán. **Añadir información.**
- L38: A3 señala el parecido de ambas lenguas.
- L39: P insiste en aprovechar esos parecidos. **Añadir información.**
- L40: A1 se muestra de acuerdo.

### Esquema Analítico del episodio

*Mit ihrer Arbeit*

Los posesivos: *ihr*: de ella

*sein*: de él

Para acordarse: *his* y *her* en inglés por la ´s` que coincide con ´sein` y la ´r` que coincide con ´ihr`.

*Mit ihrer Arbeit*: dativo y femenino

	<i>her</i> tiene `r`// <i>his</i> tiene `s`// para acordarse
7. (L31-L40)	.....P→ A1 P→ A1 P→A3 P→ A1
	de ella // de él // en inglés // <i>his</i> y <i>her</i>

6. (L23-L30)	.....P3? A1 P A1 P? A1 P? √ A1+
	<i>Sein o seine // ihre // mi casa // mein // tuyo // deine</i>
5. (L16-L22)	.....A4- A3+ P? A1+ P⇒? A1+
	de ella es <i>ihr // ihr</i>
4. (L12-L15)	.....P⇒ A2+ (A1) A2+
	<i>mit ihrer</i>
3. (L8-L11)	....A2+ A1? A2+ A3
	<i>sein // mit seiner</i>
2. (L4-L2)	..A4- A1- (A3) A1-
	d'ella // <i>ihre // datiu // ihrer</i>
1. (L1-L3)	A2-? A3? A2+

### Análisis interpretativo global del episodio

La duda surge a partir del posesivo femenino de la tercera persona del femenino. El profesor les ayuda a formular las distintas formas del posesivo, y les propone una norma nemotécnica para que distingan bien las dos formas, masculina y femenina, de los posesivos en LE.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P⇒	5	5-1-1-1-1	A-?	1
P?	2	1-1	A?	2
P⇒?	1	1	A+	9
P3?	1	1	A-	4
P	1	1	(A)	2
P? √	1	1	A	8
	11			26

40 líneas transcritas.

37 intervenciones: 11 intervenciones de P y 26 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
P⇒ Información o explicaciones añadidas	A3P – acuerdo con el profesor Amcog – comentario metacognitivo

P⇒ L12	A2+ (A1) A2+ A4- A3+	Ammorf Arep Arep Ammorf Ammorf	L13 L14 L15 L16 L17
P⇒ L31-L32	A1	A3P	L33
P⇒ L34-L35	A1	A3P	L36
P⇒ L37	A3	Amcog	L38
P⇒ L39	A1	A3P	L40

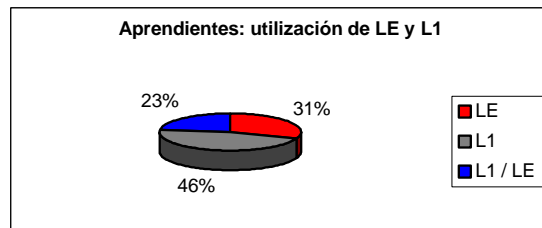
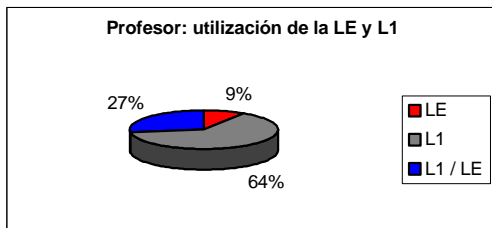
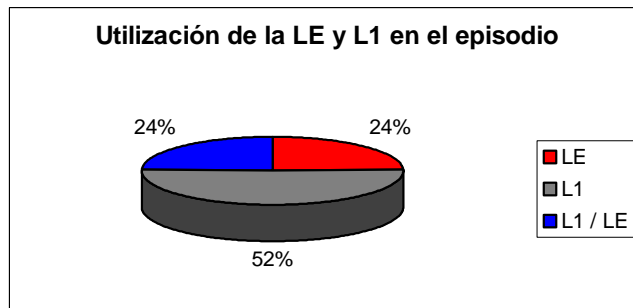
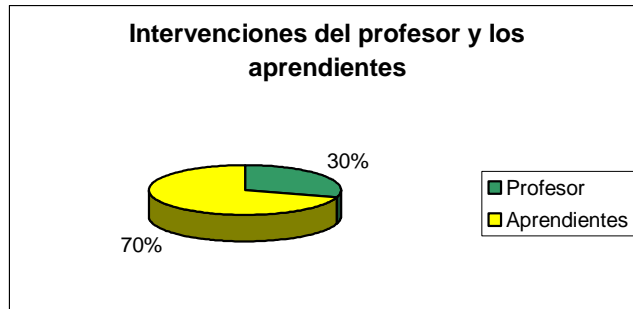
Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P⇒? Información o explicaciones añadidas y pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Ammorf – comentario metamorfológico Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo Amcog – comentario metacognitivo		
P? L18	A1+	Ammorf	L19
P⇒? L20-L21	A1+	Ammorf	L22
P3? L23	A1	Amcog	L24
P? L27	A1	Amcog	L28

Procedimiento	Reacción suscitada		
P comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Amcog – comentario metacognitivo		
P L25	A1	Amcog	L26

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? √ Pregunta concreta y establecer una comparación	Ammorf – comentario metamorfológico		

P? √ L29	A1+	Ammorf	L30
----------	-----	--------	-----

**Gráficos del episodio**



## Episodio 4

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### Transcripción del episodio

- 1 P: *Ich möchte hier nur eine Sache korrigieren (lee) Aber Raquel ist müde*  
2 *mit ihre Studium. Hier ist ein Problem // Zum Beispiel, ihr habt `mit*  
3 *ihre Studium´. Welche...welches Genus hat Studium?*
- 4 A2: (( ))
- 5 A1: *Neutrum.*
- 6 P: *Neutrum. O.K.*
- 7 A2: *Mit ihrem.*
- 8 P: *Warum `mit ihrem´? Warum?*
- 9 A2: *Es Dativ.*
- 10 A4: *Dativ.*
- 11 P: *Dativ. Warum Dativ?*
- 12 A4: *Per què es el `mit´.*
- 13 P: *O.K. Ja?*
- 14 AA: (asienten)

### Microanálisis Funcional del episodio

L1-L3: P lee la frase que han escrito y señala la existencia de un error preguntándoles por el género de un nombre. **Formular una pregunta concreta.**

L4: A2 hace un comentario ininteligible.

L5: A1 hace una propuesta correcta.

L6: P aprueba la propuesta de A1. **Aprobar.**

L7: A consecuencia del género A2 corrige el artículo posesivo.

L8: P le pide razonamiento. **Pedir razonamiento.**

L9: A2 señala el caso concreto.

L10: A4 señala el mismo caso que A2.

L11: P repite la propuesta a modo de aprobación y pide razonamiento. **Aprobar y pedir razonamiento.**

L12: A4 señala la preposición.

L13: P se muestra de acuerdo y se asegura de que todos los miembros del grupo lo hayan entendido. **Aprobar y formular pregunta.**

L14: Los aprendientes asienten.

### Esquema analítico del episodio

*‘Mit ihrem Studium`*

Corrección de *‘ihre`*: es neutro y *‘mit`* va con *Dativ*

3. (L11-L14)	per què és <i>mit</i> .....Pw A4+ P3? AA
2. (L6-L10)	<i>mit ihrem // datiu</i> .....P3 A2+ Pw A2+ A4+
1. (L1-L5)	Mit ihre Studium // Studium // neutrum P? (A2) A1+

### Análisis interpretativo global del episodio

Los aprendientes corrigen el posesivo de un enunciado que han escrito a través de las pequeñas pistas a modo de preguntas o de petición de razonamiento que el profesor las va dando.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	1	2	(A2)	1
P3	1	1	A+	5
Pw	2	2-1	AA	1
P3?	1	1		
	5			7

14 líneas transcritas.

12 intervenciones: 5 intervenciones de P y 7 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Inintel. – ininteligible Ammorf – comentario metacognitivo		
P? L1-L3	(A2) A1+	Inintel. Ammorf	L4 L5

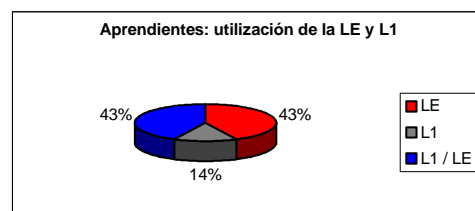
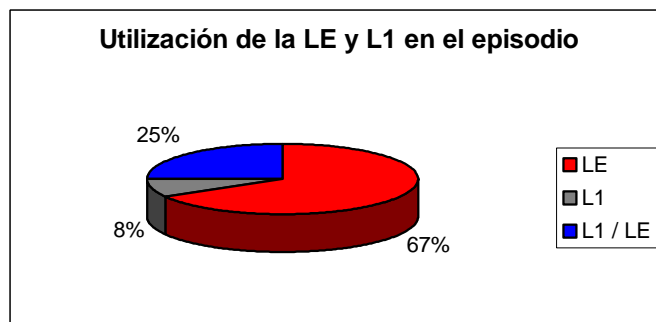
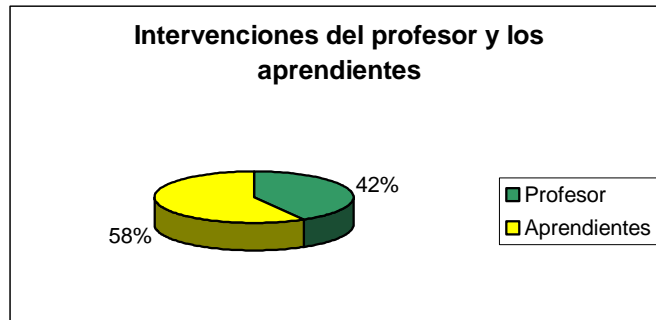
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación P3? Aprobación y verifica la comprensión	Ammorf – comentario metamorfológico A3P – acuerdo con el profesor		
P3L6	A2	Ammorf	L7
P3? L13	AA	A3P	L14

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw	Amsin – comentario metasintáctico		



Petición de razonamiento	Arep – repetición de un comentario anterior Ammorf – comentario metamorfológico		
Pw L8	A2+ A4+	Amsin Arep	L9 L10
Pw L11	A4+	Ammorf	L12

## Gráficos del episodio



## **Subgrupo B – Episodio 1**

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### **Transcripción del episodio**

- 1 A1: *Albert ist nicht zufrieden mit der Arbeit denn er ist viel anstrengend. //*  
2 *weil er viel gestresst ist.*
- 3 P: Warum er?
- 4 A1: *Albert.*
- 5 P: *Wer ist anstrengend? Albert?*
- 6 A1: Porque él está estresado.
- 7 P: *Nein. Anstrengend, Stress, gestresst.*
- 8 A1: Ah!
- 9 AA: (( ))
- 10 P: *Albert ist nicht zufrieden mit der Arbeit denn (( ))*
- 11 A1: *Weil er viel gestresst ist.*
- 12 P: Vale, vamos a poner aquí `gestresst`, O.K.?
- 13 AA: (( ))
- 14 P: *Was ist gestresst? Ein Verb, ein Adverb, ein Substantiv? Was ist das?*
- 15 A1: *Adjektiv.*
- 16 P: *Ein Adjektiv. O.K. Wenn ich ein Adjektiv, wenn ich ein Adjektiv (( )) si*  
17 *yo (( )) un Adjektiv, ¿con qué partícula lo hago?*
- 18 A2: Con el `viel`.
- 19 A3: *Zu.*
- 20 P: *Nein. ¿Qué significa `zu` delante de un adjetivo?*
- 21 A1: Demasiado.
- 22 P: O.K. Ahora es muy. En alemán ¿cómo se dice delante de un adjetivo? //
- 23 A2: Eh...
- 24 P: ¿Cómo dices tú muy bien?

- 25 A1: *Sehr gut.*
- 26 P: O.K. ¿Cuál es la partícula que potencia un adjetivo?
- 27 A1: *Sehr gestresst.*
- 28 P: *Ja. Gut. Sehr gestresst.* ¿El *`viel* ¿cuándo lo utilizamos?
- 29 A4: Cuando es mucho, ¿no? Cuando es cantidad.
- 30 P: *O.K. Das ist Qualität.*
- 31 A2: Cualidad y cantidad.

### Microanálisis Funcional del episodio

L1-L2: A1 le lee las frases que ha escrito a P para que se las corrija.

L3: P le pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L4: A1 se dispone a volver a leer la respuesta.

L5: P le pregunta por el agente de la acción de la frase. *Formular pregunta concreta.*

L6: A1 traduce la frase a L1.

L7: P se percató del significado que quiere expresar A1 y le corrige el adjetivo que ha utilizado proponiéndole otro. *Añadir información.*

L8: A1 da muestras de haberse percatado de su error.

L9: Varios aprendientes del grupo hacen comentarios ininteligibles.

L10: P esboza el principio de la frase escrita por A1 para que la completen correctamente. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

L11: A1 completa la frase cambiando la conjunción causal y utilizando la forma del adjetivo incorrectamente.

L12: P decide ir por partes y destaca el adjetivo correcto.

L13: Varios aprendientes hacen comentarios ininteligibles.

L14: P pregunta por el tipo de palabra que es el adjetivo que van a utilizar. *Formular pregunta.*

L15: A1 responde correctamente.

L16-L17: P les pregunta por la partícula que potencia un adjetivo normalmente. *Formular pregunta.*

L18: A2 contesta proponiendo una forma incorrecta.

L19: A3 destaca una partícula.

L20: P niega la forma propuesta por A3 (al no responder al significado que se han expresado) y la pregunta por su significado. *Negar y formular una pregunta.*

L21: A1 traduce el significado de la partícula propuesta por A3.

L22: P se muestra de acuerdo con la respuesta de A1 y señala en L1 el verdadero significado que desean expresar. *Aprobar y añadir información.*

L23: A2 da muestras de duda.

L24: P apela a la memoria de los aprendientes proponiéndoles que traduzcan una frase para ellos conocida a LE. *Apelar a la memoria.*

L25: A1 la traduce correctamente.

L26: P se muestra de acuerdo y le pide que destaque la partícula que potencia al adjetivo en cuestión. *Aprobar y formular pregunta.*

L27: A1 hace una propuesta correcta en LE.

L28: P aprueba la intervención de A1 y le pregunta al grupo el contexto en el que utilizarían la primera partícula que erróneamente propusieron. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L29: A4 hacer referencia a su utilización en un contexto de ´cantidad`.

L30: P se muestra de acuerdo y, refiriéndose a la frase corregida, la define como un contexto de ´calidad`. *Aprobar y añadir información.*

L31: A1 repite los conceptos de ´calidad` y ´cantidad` dando muestras de haberlo entendido.

### Esquema analítico del episodio

*Denn er ist sehr gestresst*

Para corregir: *Denn er ist viel anstrengend – wer? Albert: er ist gestresst*

- *gestresst ist ein Adjektiv*
- *viel* con cantidades
- *zu* significa demasiado
- *sehr gestresst*: calidad

5. (L28-L31)	el <i>viel</i> // cuando es cantidad .....P3? A4+ P3⇒ A2
4. (L22-L27)	muy bien // <i>sehr gut</i> // <i>sehr gestresst</i> .....P3? A2 <sup>1</sup> P? A1+ P3? A1+
3. (L16-L21)	potencia con el <i>viel</i> // con el <i>zu</i> // <i>zu</i> es demasiado .....P3? A2- A3- P8? A1+
2. (L8-L15)	<i>viel gestresst</i> // <i>gestresst ist ein Adjektiv</i> ...A1 <sup>2</sup> (AA) P⇒? A1- P (AA) P? A1+

<sup>1</sup> Exclamación.

1. (L1-L7)	<i>Denn es ist viel anstrengend // wer // Albert // gestresst</i> A1? Pw A1- P? A1 P8⇒
------------	---

### Análisis interpretativo global del episodio

En este episodio los aprendientes han utilizado mal el potenciador ´muy` del adjetivo. El profesor, después de corregir el adjetivo utilizado, les lleva a repasar la forma ´zu` y a través de la forma conocida ´muy bien` que ellos mismos deben transformar a la LE, llegan a la partícula ´sehr`. Deducen a través de los ejemplos esbozados el potenciador de cantidad ´viel` y el de calidad.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
Pw	1	1	A?	1
P?	3	1-1-1	A-	4
P8⇒	1	2	A+	5
P⇒?	1	1	A	4
P	1	1	(AA)	2
P3?	4	2-1-1-1		
P8?	1	1		
P3⇒	1	1		
	13			16

31 líneas transcritas.

29 intervenciones: 13 intervenciones de P y 16 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada
Pw Petición de razonamiento	Ammorf – comentario metacognitivo
Pw L3	A1-                      Ammorf                      L4

Procedimiento	Reacción suscitada

<sup>2</sup> Exclamación.

P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta P8? Negación de una intervención y pregunta concreta	Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metacognitivo Amcog – comentario metacognitivo Amprag – comentario metapragmático		
P? L5	A1	Amsem	L6
P? L14	A1+	Ammorf	L15
P3? L16-L17	A2- A3-	Ammorf Ammorf	L18 L19
P8? L20	A1+	Amsem	L21
P3? L22	A2	Amcog	L23
P? L24	A1+	Amsem	L25
P3? L26	A1+	Ammorf	L27
P3? L28	A4+	Amprag	L29

Procedimiento	Reacción suscitada		
P8⇒ Negación de una intervención e información añadida P3⇒ Aprobación e información añadida	Amcog – comentario metacognitivo Inintel. – ininteligible Amprag – comentario metapragm		
P8⇒ L7	A1 (AA)	Amcog Inintel.	L8 L9
P3⇒ L30	A2+	Amprag	L31

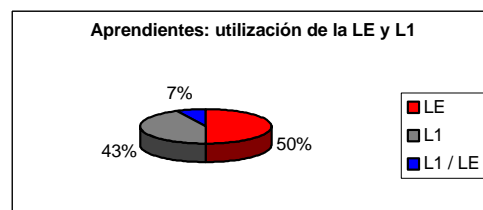
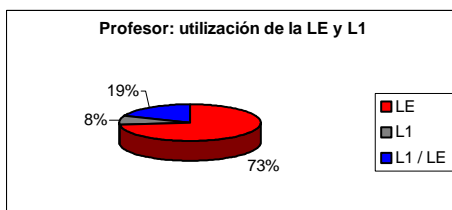
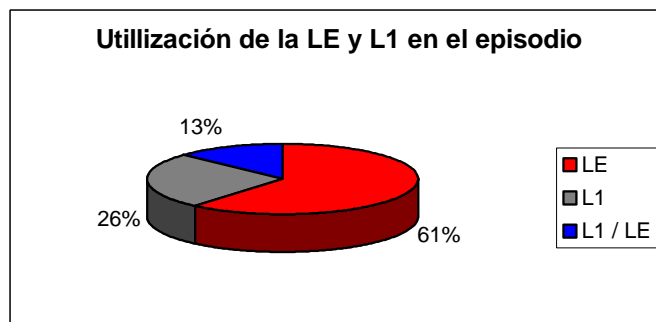
Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Inintel. – ininteligible		
P L12	(AA)	Inintel.	L13

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Amsin – comentario metasintáctico		



$P \Rightarrow ? L10$	A1-	Amsin	L11

## Gráficos del episodio



## Subgrupo C – Episodio 1

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### Transcripción del episodio

- 1 A1: ¿Cómo es catear?
- 2 P: ¿Cadear?
- 3 A1: Catear.
- 4 P: Ah, catear, *sitzenbleiben, durchfallen...durchfallen.*
- 5 A1: *Ich durchfalle.*
- 6 P: Este verbo *durchfallen...*
- 7 A1: ¿Cómo se dice?
- 8 P: ¿A ti qué te parece? ¿Qué tipo de verbo es? // Míratelo.
- 9 A1: Separable, ¿no?
- 10 P: *Genau.*
- 11 A1: Eh!
- 12 P: Conjúgalo. *Ich?*
- 13 A1: Fall...falle durch.
- 14 P: *O.K.!*

### Microanálisis Funcional del episodio

L1: A1 pregunta el significado de un verbo en LE?

L2: P repite el verbo que pregunta erróneamente a modo de pregunta. **Formular pregunta.**

L3: A1 le corrige.

L4: P da muestras de haber entendido el verbo y propone varias posibilidades en LE. **Añadir información.**

L5: A1 conjuga el verbo en LE erróneamente.

L6: P se dispone a dar una explicación pero es interrumpido por A1.

L7: A1 le pide que le aclare la conjugación.

L8: P le pide su opinión y le pregunta por el tipo de verbo que es. **Formular una pregunta concreta.**

L9: A1 destaca tratarse de un verbo separable y le pide aprobación a P.

L10: P se muestra de acuerdo. **Aprobar.**

L11: A1 da muestras de satisfacción.

L12: P le pide que lo conjugue y esboza el pronombre de la primera persona para que lo complete. **Aprobar y esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.**

L13: A1 lo conjuga correctamente.

L14: P da muestras de aprobación. **Aprobar.**

### Esquema analítico del episodio

*Ich falle durch*

– *durchfallen*: verbo separable

3. (L10-L13)	<i>Ich falle durch</i> .....P3 A1 P⇒? A1+
2. (L5-L9)	<i>Ich durchfalle</i> // es separable ....A1- P A1? P? A1+?
1. (L1-L4)	<i>catear</i> // <i>durchfallen</i> A1? P? A1 P⇒

### Análisis interpretativo global del episodio

Un aprendiente pregunta al profesor la correspondencia de la palabra ´catear` en LE. Después de conocer el verbo el aprendiente intenta conjugarlo. El profesor le pregunta por el tipo de verbo que está conjugando y el aprendiente se percata de tratarse de un verbo separable conjugándolo, finalmente, con corrección.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	2	1-1	A?	2
P⇒	1	1	A	2
P	1	1	A-	1
P3	1	1	A+?	1
P⇒?	1	1	A+	1
	6			7

13 líneas transcritas.

13 intervenciones: 6 intervenciones de P y 7 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Amsem – comentario metasemántico Ammorf – comentario metacognitivo		
P? L2	A1	Amsem	L3
P? L8	A1+?	Ammorf	L9

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Información o explicación añadida Pregunta concreta	Ammorf – comentario metacognitivo		
P⇒ L4	A1-	Ammorf	L5

Procedimiento	Reacción suscitada		

P comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Ammorf – comentario metacognitivo		
P L6	A1?	Ammorf	L7

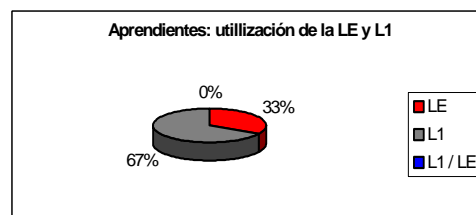
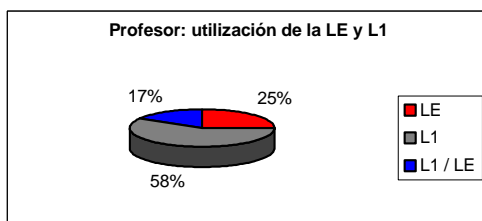
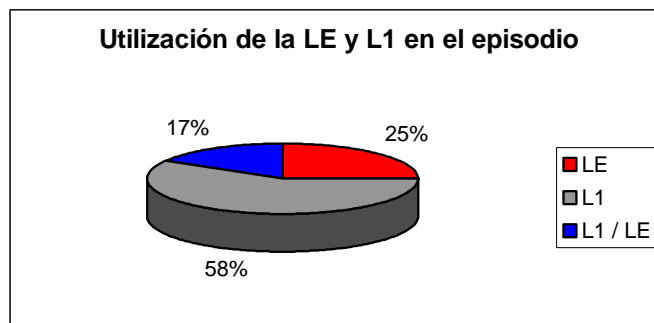
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amcog – comentario metacognitivo		
P3 L10	A1 <sup>1</sup>	Amcog	L11

Procedimiento	Reacción suscitada		
P $\Rightarrow$ ? Esbozo del principio del principio de un enunciado para que sea completado	Ammorf – comentario metacognitivo		
P $\Rightarrow$ ?	A1+	Ammorf	L14

---

<sup>1</sup> A1 hace una exclamación de alegría.

## Gráficos del episodio



## Episodio 2

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### Transcripción del episodio

- 1 P: *Ah, jetzt versteh´ ich. Hier ist noch ein Problem. Ihr schreibt: Der Rest*  
2 *hat alle viele Arbeit. Aber der Rest haben alle viele Arbeit, viele Arbeit.*  
3 *Moment, warum schreibst du, warum viele Arbeit? Aber warum viele*  
4 *Arbeit?*
- 5 A1: *Viele , mucho, sin parar.*
- 6 P: *Warum mit `e´?*
- 7 A2: *Sería viel.*
- 8 P: *Warum, ¿por qué sería `viel´?*
- 9 A3: *Porque es masculino.*
- 10 A2: *No, es die Arbeit.*
- 11 A3: *Ah, es verdad. Singular.*
- 12 P: *Singular, ja? Die Arbeit. Viel Arbeit. ¿Pero ese es el motivo? // ¿Por qué*  
13 *pongo viel Arbeit y no viele Arbeit? // Igual que puedo decir ich trinke*  
14 *Kaffee mit viel Zucker und nicht mit viele Zucker.*
- 15 A4: *(( ))*
- 16 A3: *Es un Adverb.*
- 17 P: *Ich kann sagen....*
- 18 A3: *Porque es incontable.*



### Microanálisis Funcional del episodio

L1-L4: P lee la frase y se percata de un problema. Señala uno de los adjetivos y les pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L5: A1 traduce el significado del adjetivo que ha utilizado a L1.

L6: P le pide que razone el sufijo que la ha añadido al adjetivo. *Pedir razonamiento.*

L7: A2 propone otra declinación del adjetivo correcta.

L8: P le pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L9: A3 hace un razonamiento atribuyéndole un género erróneo.

L10: A2 corrige a A3 señalando el género correcto en LE.

L11: A3 se muestra acuerdo con A2 y se percata que el nombre está en singular.

L12-L14: P repite la intervención de A3 a modo de aprobación y le pregunta si esa es la razón de la declinación del adjetivo. Para que reflexionen ofrece otro ejemplo en LE.

*Aprobar y añadir información.*

L15: A4 hace un comentario ininteligible.

L16: A3 señala tratarse de un adverbio.

L17: P se dispone a hacer un comentario cuando es interrumpido por A3.

L18: A3 razona la declinación del adjetivo correctamente.

### Esquema analítico del episodio

3. (L12-L18)	<i>viel Zucker</i> // es incontable .....Pw⇒ (A4) A3- P A3+
2. (L8-L11)	porque es masculino // <i>es die Arbeit</i> // es singular ....Pw A3- A2+ A3+
1. (L1-L7)	<i>Viele Arbeit</i> // <i>viel</i> Pw A1 Pw A2+

### Análisis interpretativo global del episodio

Ante la errónea utilización de un adjetivo, el profesor pide al grupo que razone. Después de dar a entender en L1 lo que quieren expresar, el profesor señala el sufijo del adjetivo utilizado pidiendo razonamiento. Un aprendiente da una razón equivocada pero es corregido por otro hasta que, con ayuda del profesor que esboza un ejemplo del adjetivo en cuestión en LE, los aprendientes llegan a la conclusión de que el adjetivo no lleva sufijo por ser incontable.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
Pw	3	1-1-3	A	1
Pw⇒	1	2	A+	4
P	1	2-1	A-	2
		1	(A)	1
	5			8

18 líneas transcritas.

13 intervenciones: 5 intervenciones de P y 8 intervenciones de A.

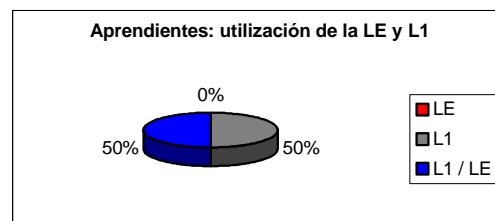
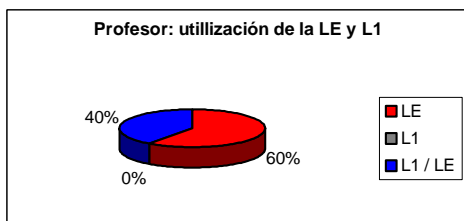
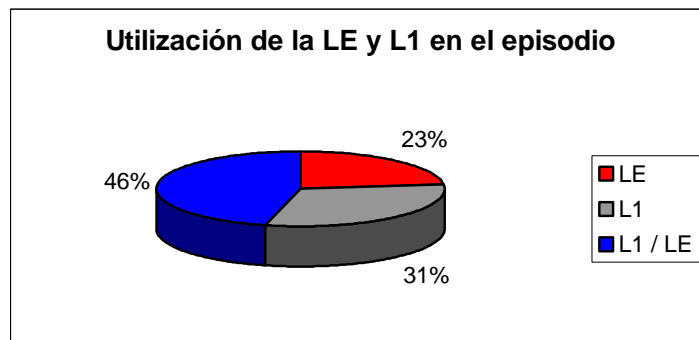
### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Inintel. – ininteligible Ammorf – comentario metacognitivo		
Pw L1-L4	A1	Amsem	L5
Pw L6	A2+	Ammorf	L7
Pw L8	A3- A2+ A3+	Ammorf Ammorf Ammorf	L9 L10 L11

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw⇒ Petición de razonamiento e información añadida	Inintel. – ininteligible Ammorf – comentario metacognitivo		
Pw ⇒ L12-L14	(A4) A3-	Inintel. Ammorf	L15 L16

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p style="text-align: center;">P</p> Comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión	Amprag – comentario metapragmático		
P L17	A3+	Amprag	L18

## Gráficos del episodio



## Tercer trimestre

### Grupo 1D–Trabajo en el grupo-clase

#### Episodio 1

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior. Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación, los resultados son comentados en el grupo-clase.

#### Transcripción del episodio

- 1 P: *So! Wollen wir? Ja? Wollen wir? Also (lee la frase proyectada) Sie*  
2 *ist zufrieden, weil sie Freizeit habe aber hat sein Mann nicht*  
3 *Freizeit. Also, bitte schön! // Ich bin ganz Ohr!*  
4 A1: *sie ist zufrieden.*  
5 P: *Ja?*  
6 A1: *Weil sie Freizeit hat.*  
7 P: *Hat. Seid ihr einverstanden? Warum `hat`?*  
8 A2: *Weil das ist dritte Person.*  
9 P: *Dritte Person, ja. Aber?*  
10 A1: *Aber ihr Mann*  
11 P: *Warum `ihr`?*  
12 A1: *Weil ihr ist feminin... possessiv.*  
13 P: *Possessiv feminin, ja? Ihr Mann, O.K.? Noch etwas?*  
14 A3: *El Mann va mayúscula.*  
15 P: *Mann, gut. Warum?*  
16 A4: *Hat keine.*  
17 A3: *Es un nombre.*  
18 P: *Ist ein Nomen.*  
19 A4: *Després sería...*  
20 A: *(( )) (hablan los dos a la vez.)*  
21 P: *Decidlo los dos en coro (se ríe)*  
22 A4: *Aber ihr Mann hat kein.*  
23 P: *Was macht `aber`?*  
24 A1: *(( )) nexo sólo.*  
25 P: *Ja, zwei, sin inversión. (lee) Aber ihr Mann hat nicht Freizeit. Alles*  
26 *korrekt?*  
27 A: *Keine.*  
28 P: *Warum keine?*

- 29 A3: Porque el `nicht` es para verbos.  
30 AA: Verbos.  
31 P: Ja? Para verbos. *Was negierst du hier? Was negierst du hier?*  
32 AA: *Freizeit.*  
33 P: *Und was ist Freizeit. Ein Adjektiv? Ein Verb?*  
34 AA: Nombre, nom.  
35 P: *Ein Nomen, O.K. Weiter! Alles klar? Ja?*  
36 AA: *Ja.*

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L1-L3: P lee la frase a corregir y pide resultados a los aprendientes. *Formular una pregunta concreta.*

L4: A1 esboza el principio de su corrección con inseguridad.

L5: P la anima a seguir.

L6: A1 termina su corrección con una propuesta correcta.

L7: P repite la propuesta de A1 y la rebota a la clase a modo de pregunta pidiendo razonamiento. *Rebotar una propuesta a modo de pregunta a toda la clase y pedir razonamiento.*

L8: A2 hace un razonamiento correcto en LE.

L9: P repite el razonamiento de A2 a modo de aprobación y esboza el principio de la continuación de la frase para que sea completada. *Aprobar y esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

L10: A1 hace una propuesta en LE cambiando el posesivo.

L11: P le pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L12: A1 responde a P en LE correctamente aludiendo al género.

L13: P da muestras de aprobación y pide que continúen con la corrección. *Aprobar y formular pregunta.*

L14: A3 señala que un nombre de la frase a corregir debe ir en mayúscula.

L15: P da muestras de aprobación y le pide razonamiento. *Aprobar y pedir razonamiento.*

L16: A4 hace una corrección de la negación de la frase sin responder a la pregunta de P

L17: A3 razona su propuesta anterior señalando tratarse de un nombre (por ello va en mayúscula).

L18: P repite la propuesta de A3 en LE a modo de aprobación. *Aprobar.*

L19: A4 inicia una propuesta pero es interrumpida.

L20: Un aprendiente habla al mismo tiempo que A4 y sus comentarios son inapreciables.

L21: P propone a modo de broma que intervengan en coro.

L22: A4 hace una propuesta en LE con una estructura correcta aunque con un error de declinación en el artículo negativo.

L23: P pregunta por las peculiaridades sintácticas de 'aber'. *Formular una pregunta concreta.*

L24: A1 señala que solamente funciona de nexos.

L25-L26: P aprueba el comentario de A1 y pregunta si el resto de la frase es correcta.

**Aprobar y formular una pregunta concreta.**

L27: Un aprendiz no identificado corrige la declinación del artículo negativo de la frase.

L28: P le pide razonamiento. **Pedir razonamiento.**

L29: A3 señala la utilización de 'nicht' para verbos únicamente.

L30: Varios aprendices coinciden con A3.

L31: P da muestras de aprobación y pregunta por aquello que se está negando en la frase en cuestión. **Aprobar y formular una pregunta concreta.**

L32: Varios aprendices proponen un nombre de la frase.

L33: P pregunta por el tipo de palabra que han propuesto. **Formular una pregunta concreta.**

L34: Varios aprendices responden tratarse de un nombre.

L35: P repite la propuesta esbozada a modo de aprobación y pregunta ha sido entendido por todos. **Aprobar y formular pregunta.**

L36: Varios aprendices responde afirmativamente en LE.

### **Esquema analítico del episodio**

*'Sie ist zufrieden, weil sie Freizeit hat aber ihr Mann hat keine Freizeit'*

Frase para corregir: *Sie ist zufriede(n), weil sie Freizeit habe aber hat sein Mann nicht Freizeit*

- *sie hat*: dritte Person (tercera persona)
- *Mann*: mayúscula porque es un nombre
- *aber*: es nexos
- *keine Freizeit*: porque *Freizeit* es un nombre

6. (L33-L36)	.....Freizeit ist ein Nomen .....P? AA+ P3? AA
5. (L25-L32)	.....Keine // porque el 'nicht' es para verbos // du negierst Freizeit .....P3? A+ Pw A3+ AA+ P3? AA+
	.....Aber ihr Mann hat // aber es sólo nexos .....(A4 A) (P) A4+ P? A1+



4. (19-L24)	
3. (L13-L18)	...Mann va mayúscula // es un nombre ...P3? A3+ P3w (A4) A3+ P3
2. (L8-L12)	..Dritte Person // ihr Mann // Feminin possessiv ..A2+ P3⇒? A1+ Pw A1+
1. (L1-L7)	Sie ist zufrieden, weil ihr Mann Freizeit habe // hat P? A1 P A1+ P↻w

### Análisis interpretativo Global del episodio:

En este episodio los aprendientes van corrigiendo los distintos errores. El profesor pide en cada corrección que razonen sus respuestas y de este modo corrigen la conjugación del verbo *haben*, la estructura de la frase con `aber` y la negación de los nombres con `kein`.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	4	1-1-1-1	A	1
P↻w	1	1	A+	10
P3⇒?	1	1	(A)	3
Pw	2	1-2	AA+	3
P3?	4	1-1-1-1	AA	1
P3w	1	2		
(P)	1	1		
P3	1	1		
	15			18

36 líneas transcritas.

33 intervenciones: 15 intervenciones de P y 18 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Amsin – comentario metasintáctico Ammorf – comentario metamorfológico Amcog – comentario metacognitivo		
P? L1-L3	A1	Amsin	L4
P? L5	A1+	Amsin	L6
P3? L13	A3+	Ammorf	L14
P? L23	A1+	Ammorf	L24
P3? L25-L26	A+	Ammorf	L27

P3? L31	AA+	Ammorf	L32
P? L33	AA+	Ammorf	L34
P3? L35	AA	Amcog	L36

Procedimiento	Reacción suscitada		
$P \leftrightarrow w$ Rebote de una intervención a modo de pregunta y petición de razonamiento $Pw$ Petición de razonamiento $P3w$ Aprobación y petición de razonamiento	Ammorf – comentario metamorfológico Ar mmorf – razonamiento con comentario metamorfológico		
$P \leftrightarrow w$ L7	A2+	Ammorf	L8
$Pw$ L11	A1+	Ammorf	L12
$P3w$ L15	(A4) <sup>1</sup> A3+	En off Ar mmorf	L16 L17
$Pw$ L28	A3+ AA+	Ammorf Ammorf	L29 L30

Procedimiento	Reacción suscitada		
$P \Rightarrow ?$ Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Amsin – comentario metasintáctico		
$P3 \Rightarrow ?$ L9	A1+	Amsin	L10

Procedimiento	Reacción suscitada		
$P3$ Aprobación	Inintel. – ininteligible		
$P3$ L18	(A4) ( A)	Inintel. Inintel.	L19-20 L19-20

Procedimiento	Reacción suscitada		
(P)			

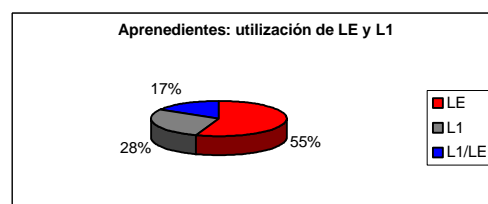
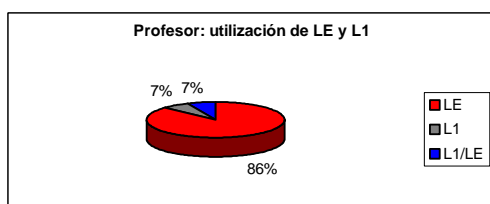
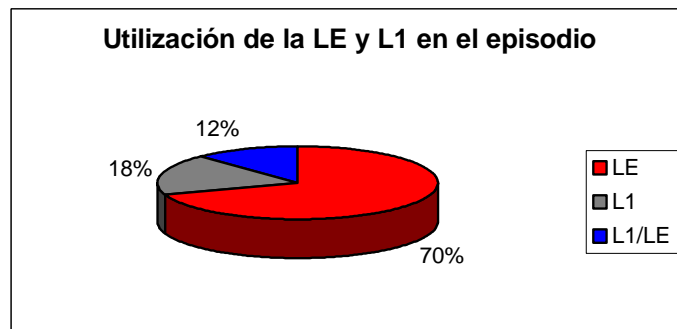
<sup>1</sup> hace un comentario en LE que no tiene que ver directamente con el tema

Ininteligible	Amsin . comentario metasintáctico		
(P) <sup>1</sup> L21	A4+	Amsin	L22

---

<sup>1</sup> comentario en off

## Gráficos del episodio



## Episodio 2

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior. Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación, los resultados son comentados en el grupo-clase

### Transcripción del episodio

- 37 P: *Nummer zwei. Ich bin nicht zufrieden denn ich muß nachts nicht in*  
38 *die Disco gehen. // Ich glaube dieser Satz ist hier, aus dieser Klasse,*  
39 *glaub´ ich. Also, (lee) Ich bin nicht zufrieden denn ich muß nachts*  
40 *nicht in die Disco gehen.*
- 41 A: Ah!
- 42 P: *Was ist hier nicht korrekt?*
- 43 A3: *Darf.*
- 44 A5: El `muß´.
- 45 P: El `muß´. *Warum?*
- 46 A5: *Darf.*
- 47 P: *Warum `darf´?*
- 48 A: Por la calle (( ))
- 49 AA: Es prohibición.
- 50 P: *Bitte?*
- 51 AA: Prohibición.
- 52 P: Prohibición.
- 53 A6: *Darf nicht.*
- 54 P: *Darf, darf nicht, ja? (( )) Darf nachts nicht in die Disco gehen. Gibt*  
55 *es eine andere Möglichkeit? ¿Otra posibilidad?*
- 56 A1: *¿`Darf nicht´ es? ¿Está bien?*
- 57 A4: No.
- 58 A7: *Darf nicht.*
- 59 A1: *¿O `kann nicht´?*
- 60 AA: (( )) (se abre una discusión)
- 61 P: A ver, ¿qué diferencia hay //
- 62 AA: (( )) (discuten)
- 63 P: *Moment, ¿qué diferencia hay si yo digo: Denn ich darf nicht nachts*  
64 *in die Disco gehen. Nicht (( )) von nachts? // Ich kann sagen: Ich bin*  
65 *nicht zufrieden denn ich darf nicht nachts in die Disco gehen. Es*  
66 *decir, wenn ich das `nicht´ vor nachts tue, si pongo el `nicht´ aquí.*  
67 *¿Qué diferencia hay?*
- 68 AA: (gran discusión)

69 A1: Supongo que le pone más énfasis (( ))  
70 P: ¿A qué le pongo más énfasis?  
71 A8: A la noche.  
72 AA: (( )) (discuten)  
73 P: *Nicht nachts.*  
74 A8: *Nicht es que no (( )).*  
75 P: *Ich darf nicht in die Disco gehen. Ich darf nicht nachts in die Disco*  
76 *gehen. Aber ich darf am Nachmittag. Ja?*  
77 A4: *Y si pones nachts, denn nachts darf ich nicht in die Disco gehen?*  
78 P: *Ist korrekt. Si yo lo pongo delante de nachts doy opción, nicht nachts*  
79 *aber vielleicht mittags darf ich in die Disco gehen, ja? Aber beides*  
80 *ist korrekt.*

## **Microanálisis Funcional del episodio**

L37-L40: P lee la frase para que sea corregida aludiendo tratarse de una frase escrita por algún grupo de la clase. **Formular pregunta.**

L41: Un aprendiente parece percatarse de un error.

L42: P pregunta por las incorrecciones. **Formular pregunta.**

L43: A3 propone un verbo modal distinto al de la frase en LE.

L44: A5 destaca el verbo modal de la frase a corregir como incorrecto.

L45: P rebota la propuesta de A5 a modo de pregunta a toda la clase y pide razonamiento. **Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase y pedir razonamiento.**

L46: A5 propone un verbo modal distinto coincidiendo con la propuesta de A3.

L47: P pide razonamiento. **Pedir razonamiento.**

L48: A hace un comentario ininteligible.

L49: Varios aprendientes aluden al significado del verbo en L1.

L50: P pide repetición. **Formular pregunta.**

L51: Varios aprendientes repiten el significado del verbo en L1.

L52: P rebota la propuesta de los aprendientes a toda la clase. **Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase.**

L53: A6 propone el verbo modal con su negación.

L54-L55: P repite la propuesta de A6 a modo de aprobación y pregunta por otras posibilidades. **Repetir una propuesta a modo de aprobación y formular pregunta.**

L56: A1 repite el verbo modal con su negación y pregunta si es correcto.

L57: A4 responde negativamente.

L58: A7 repite el verbo modal cambiando el lugar en la frase de la negación.

L59: A1 aporta una nueva posibilidad.

L60: Varios aprendientes discuten.

L61: P pregunta por la diferencia de ambas formas (cambiando la negación de lugar). **Formular una pregunta concreta.**

L62: Varios aprendientes discuten.

L63-L67: P aclara las dos estructuras propuestas y pregunta por la diferencia. **Formular una pregunta concreta.**

L68: Los aprendientes discuten.

L69: A1 alude a una cuestión de énfasis el cambio de lugar de la negación.

- L70: P pregunta por el aspecto a enfatizar. **Formular una pregunta concreta.**
- L71: A8 destaca en L1 la parte enfatizada.
- L72: Varios aprendientes discuten.
- L73: P repite la forma en LE a la que está aludiendo.
- L74: A6 hace un comentario sobre el significado de la frase inapreciable.
- L75-L76: P ofrece varias posibilidades con las negaciones en LE a modo de comparación. **Ofrecer una explicación o información añadida.**
- L77: A4 hace otras propuestas cambiando la estructura de la frase.
- L78-L81: P da por correcta la propuesta de A4 y destaca la diferencia de significado al cambiar la estructura de la negación dentro de la frase. **Aprobación y añadir información.**

### Esquema Analítico del episodio

*Ich bin nicht zufrieden denn ich darf nachts nicht in die Disco gehen`*

Frase a corregir: *Ich bin nicht zufrieden denn ich muß nachts nicht in die Disco gehen*

- *darf nicht* en vez de *muß* porque es prohibición, también *kann nicht*
- estructura de *nicht*: *darf nicht nachts*, enfatiza la noche, no puedo por la noche

5. (L74-L80)	.....nachts darf ich nicht in die Disco .....A8 P⇒ A4+? P3⇒
4. (L63-L73)	.....nicht nachts // más énfasis // a la noche .....P? (AA) A1+ P? A8+ (AA) P
3. (L56-L62)	.....kann nicht ....A1? A4- A7+ A1+? (AA) P? (AA)
2. (L48-L55)	..es prohibición // darf nicht ..A AA+ P? AA+ P↻ A6+? P3?
1. (L37-L47)	darf // muß ist nicht korrekt P? A P? A3+ A5+ P↻w A5+ Pw



## Análisis interpretativo Global del episodio

En este episodio los aprendientes corrigen los distintos errores de la frase. Formulando preguntas concretas y pidiendo que razonen sus respuestas, los aprendientes analizan el verbo modal 'darf nicho' y, con ayuda de información añadida por el profesor, la estructura de la negación 'nicht'.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	6	1-2-1-1-2-2	A	3
P↔w	1	1	A+	5
Pw	1	1	A-	1
P↔	1	1	AA+	2
P3?	1	5	A?	2
P	1	1	A+?	3
P⇒	1	1	(AA)	4
P3⇒	1	1		
	13			20

44 líneas transcritas.

33 intervenciones: 13 intervenciones de P y 20 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Amprag - metapragmático		
P? L37-L40	A	Amcog	L41
P? L42	A3+ A5+	Ammorf Ammorf	L43 L44
P? L50	AA+	Amsem	L51
P3? L54-L55	A1? A4- A7+ A1+? (AA)	Amcog Amcog Ammorf Ammorf discusión	L56 L57 L58 L59 L60
P? L61	(AA)	discusión	L62
P? L63-L67	(AA) A1+	discusión Amprag	L68 L69
P? L70	A8+ (AA)	Ammorf discusión	L71 L72

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p><math>P \rightarrow w</math></p> <p>Rebote de una intervención a modo de pregunta y petición de razonamiento</p> <p><math>Pw</math></p> <p>Petición de razonamiento</p> <p><math>P3w</math></p> <p>Aprobación y petición de razonamiento</p>	<p>Ammorf – comentario metamorfológico</p> <p>Amsem – comentario metasemántico</p>		
$P \rightarrow w$ L45	A5+	Ammorf	L46
$Pw$ L47	A1	Amsem	L48
	AA+	Amsem	L49

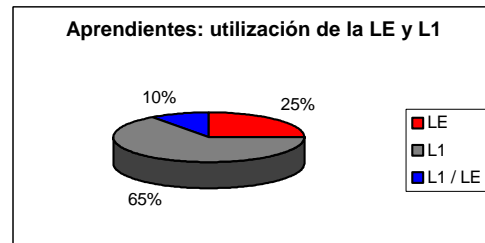
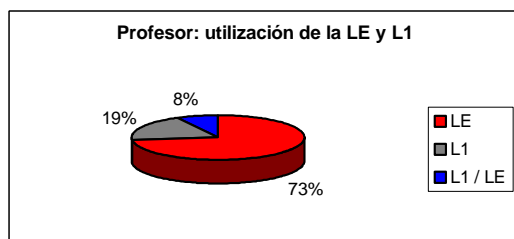
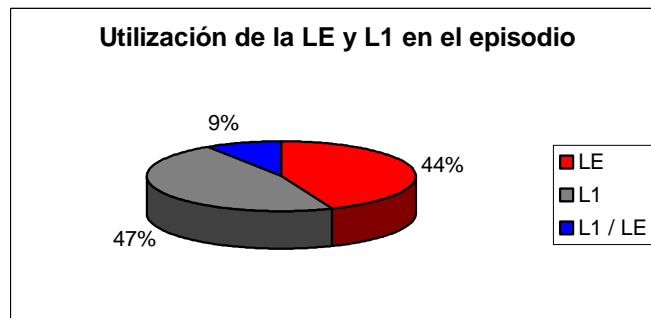
Procedimiento	Reacción suscitada		
<p><math>P \rightarrow</math></p> <p>Rebote de una intervención a modo de pregunta</p>	<p>Ammorf – comentario metamorfológico</p>		
$P \rightarrow$ L52	A6+	Ammorf	L53

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p><math>P \Rightarrow</math></p> <p>Información añadida</p> <p><math>P3 \Rightarrow</math></p> <p>Aprobación e información añadida</p>	<p>Amsin – comentario metasintáctico</p>		
$P \Rightarrow$ L75-L76	A4+?	Amsin	L77
$P3 \Rightarrow$ L78-L80	-	-	-

Procedimiento	Reacción suscitada		
<p><math>p</math></p> <p>comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción</p>	<p>Amsem – comentario metasemántico</p>		

PL73	A8+	Amsem	L74
------	-----	-------	-----

## Gráficos del episodio



### Episodio 3

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior. Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación, los resultados son comentados en el grupo-clase

#### Transcripción del episodio

- 80 P: (lee) *er macht bügeln nicht so gern. Er macht bügeln nicht so gern.*  
81 *Leute!*
- 82 A8: El *`macht´* sobra.
- 83 A1: Sobra.
- 84 P: *Macht weg, ja? Alle einverstanden?* Eso de hacer la plancha *ist*  
85 *spanisch*, fer la plantxa, *sagt man das auf catalan?* // ¿Cómo se dice  
86 planchar? *Büglen?*
- 87 A: (se ríe) *Ah, no sé qué es.*
- 88 AA: (( )) (risas)
- 89 P: Ven a mi casa (( )) *Wie sagt man das auf catalan?* Plantxar, no?
- 90 AA: Sí.
- 91 P: Fer la plantxa, *sagt man das auf catalan?*
- 92 A5: Fer la plantxa.
- 93 AA: No.
- 94 P: ¿Entonces cómo habéis llegado a (( ))?
- 95 AA: (( )) (discusión)
- 96 P: ¿Entonces cómo ha salido esto?
- 97 AA: (( )) (discusión y risas)
- 98 P: *So. Letzter Satz. (lee) Er räumt die Wohnung und holt die Kinder auf*  
99 *ab.*
- 100 A9: Hacer la colada sí se dice.
- 101 P: Hacer la colada! *Ja?*
- 102 A10: ¿Uno no puede decir *`Büglen macht er gern´*?
- 103 P: No, quizá en lenguaje coloquial. *Kannst du bitte laut sprechen?* (lo  
104 *apunta en la pizarra)*
- 105 A10: *Büglen macht er nicht so gern.*
- 106 P: *Ist das korrekt? Was glaubt ihr?*
- 107 AA: *Ja.*
- 108 P: *Warum? Warum vielleicht im Umgangssdeutsch?*
- 109 A11: Planchar lo hace con gusto.
- 110 P: *Was ist `Büglen´ hier? Ein Adjektiv? Ein Verb?*
- 111 A9: Un nombre.

112 A: Un nombre.

113 P: *Hier ist es ein Nomen, ja? O.K.? Lo véis?*

114 AA: asienten

115 P: *Welche Spiele macht er gern. Kochen macht er gern O.K.? Reisen macht er gern, ja? Aber es kilngt umgagssprachlich.*

116

117 A12: Si yo pongo en la segunda frase el `bügel´ con....en la frase que has tachado, si lo pongo mayúscula estaría bien?

118

119 P: ¿Si lo pones en mayúscula? Also: *Er macht bügel nicht so gern.*

120 ¿Qué es lo que falla ahí?

121 A12: El orden del nombre y el sujeto?

122 P: Tú propones esto (lo apunta)

123 A4: Ya está conjugado.

124 AA: (( )) (discusión)

125 A: (( ))

126 P: *Ja? Kannst du bitte laut sprechen?*

127 A8: Acabado en `n´.

128 P: ¿Por qué acabado en `n´?

129 A12: Tal como estaba arriba.

130 P: ¿Pero por qué? ¿Por qué está así?

131 A12: Es un nombre.

132 P: *Genau.* Es un verbo substantivizado. Substantivizado, lo he dicho bien, Also, es un verbo substantivizado. Es ist ein Substantiv, ja?

133

134 A1: Estaría mal.

135 P: Estaría mal, so: *Er macht bügeln nicht so gern*, pequeño, pero en este sentido sí, porque lo toma como un nombre. // no como verbo.

136

137 A10: ¿Entonces cuál es el sujeto de esta frase?

138 P: ¿Cuál es el sujeto?

139 A8: ¿Y el de la anterior?

140 AA: (( ))

141 A1: ¿Todas están bien?

142 A: *Bügeln.*

143 P: ¿Es el `bügl´?

144 A4: No.

145 A8: De la anterior si, ¿no?

146 P: ¿Cuál es el sujeto de esta frase? *Wo ist das Verb?*

147 A4: *Macht.*

148 P: *Das ist das Verb. Wer macht? // Wer macht?*

149 AA: *Er.*

150 P: *Er macht. Was macht er?*

151 AA: *Bügeln.*

152 P: *Büglen, ja? Pero insisto, sería Umgagssprache.*

153 A: ¿Entonces por qué comienzas (( )) en este caso?

154 P: Tú has cambiado el orden.

- 155 A9: El verbo siempre está en segundo lugar.  
156 P: Porque acentúo más esto. *Ich koche Kartoffeln, koche ich, ja? O.K.?*  
157 A8: Las patatas (( ))

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L80-L81: P lee la frase para corregir y anima a los aprendientes a que la corrijan.

*Formular pregunta concreta.*

L82: A8 señala, aludiendo a la frase que se está corrigiendo, que uno de los verbos sobra.

L83: A1 repite la intervención de A8.

L84-L86: P repite la propuesta de A1 y A8 y alude tratarse de una construcción de la L1 y pregunta por el significado en L1. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L87: Un aprendiente hace un chiste de la frase.

L88: Varios aprendientes se ríen.

L89: P le sigue la broma y le pregunta por el significado en L1 haciendo una propuesta.

*Formular una pregunta concreta.*

L90: Varios aprendientes asienten.

L91: P hace la traducción literal de la frase errónea en LE a L1 y pregunta si esa posibilidad es posible en L1. *Formular una pregunta concreta.*

L92: A5 repite la forma en L1 reflexionando.

L93: Varios aprendientes responden negativamente.

L94: P pregunta por el origen de la frase errónea. *Formular una pregunta concreta.*

L95: Varios aprendientes discuten.

L96: P vuelve a preguntar por el origen de la frase errónea. *Formular una pregunta concreta.*

L97: Varios aprendientes discuten.

L98-L99: P lee la frase siguiente para que sea corregida. *Formular una pregunta concreta pero fuera de contexto al seguir el episodio con la frase anterior.*

L100: Aludiendo todavía a la frase anterior A9 destaca una construcción en L1 parecida al error cometido en la frase.

L101: P repite la propuesta de A8 a modo de pregunta a toda la clase. *Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase.*

L102: A10 propone otra posibilidad.

L103-L104: P la da por errónea aunque alude a que sea correcta en el alemán coloquial la posibilidad expuesta por A10 y le pide que la repita mientras la apunta en la transparencia.

L105: A10 repite su propuesta en LE a toda la clase.



L106: P pide la opinión del resto de la clase. *Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase.*

L107: Varios aprendientes responden afirmativamente.

L108: P pide razonamiento aludiendo a la posibilidad en lenguaje coloquial. *Pedir razonamiento.*

L109: A11 traduce a L1 la frase propuesta.

L110: P pregunta por el tipo de palabra que forma el sujeto de la nueva propuesta. *Formular una pregunta concreta.*

L111: A9 señala tratarse de un nombre.

L112: Un aprendiente señala tratarse de un nombre.

L113: P repite la intervención de A9 y del otro aprendiente a modo de aprobación y pregunta a los aprendientes si lo han entendido. *Aprobación y formular pregunta.*

L114: Varios aprendientes responden afirmativamente.

L115-L116: P ofrece otros ejemplos en LE para aclararlo. *Añadir información.*

L117-L118: A12 hace otra propuesta que alude a la primera frase que han corregido proponiendo un cambio morfológico.

L119-L120: P repite la frase que propone A12 a modo de pregunta a toda la clase y pregunta dónde está el error. *Rebotar una propuesta a toda la clase y formular una pregunta concreta.*

L121: A12 alude tratarse a un problema de sintaxis entre el nombre y el sujeto

L122: P escribe la propuesta de A12 para que sea analizada por la clase. *Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase.*

Rebote de una intervención a modo de pregunta al resto de la clase.

L123: A4 señala ya existir un verbo conjugado.

L124: Varios aprendientes discuten.

L125: Un aprendiente hace un comentario inapreciable.

L126: P le pide repetición. *Formular pregunta.*

L127: A8 propone una terminación distinta a nivel morfológico.

L128: P le pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L129: A12 alude otra frase expuesta en la transparencia.

L130: P le pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*

L131: A122 alude tratarse de un nombre.

L132-L133: P da muestras de aprobación y lo aclara un poco. *Aprobar y añadir información.*

- L134: A1 destaca la frase anterior como errónea.
- L135-L136: P razona el comentario de A1. *Añadir información.*
- L137: A10 pregunta por el sujeto de la frase.
- L138: P rebota la pregunta al resto de la clase. *Rebotar un comentario a modo de pregunta al resto de la clase.*
- L139: A8 pregunta por el sujeto de otra de las propuestas.
- L140: Se abre una discusión.
- L141: A1 pregunta si todas las propuestas presentadas son correctas.
- L142: A destaca uno de los verbos substantivados en LE como sujeto de la frase.
- L143: P pregunta si ese verbo substantivado es el sujeto. *Formular una pregunta concreta.*
- L144: A4 responde negativamente.
- L145: A8 insiste sí tratarse del sujeto de una de las propuestas anteriores.
- L146: P pregunta por el sujeto de la frase que están corrigiendo y por el verbo. *Formular una pregunta concreta.*
- L147: A4 responde correctamente proponiendo un verbo.
- L148: P da muestras de aprobación y formula la pregunta del sujeto en LE. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*
- L149: Varios aprendientes hacen una propuesta en LE.
- L150: P repite la propuesta en LE a modo de aprobación y pregunta en LE por el objeto. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*
- L151: Varios aprendientes responden correctamente.
- L152: P repite la propuesta a modo de aprobación insistiendo en la acepción coloquial de la frase. *Aprobar.*
- L153: Un aprendiente pregunta por la razón de la estructura en la frase.
- L154: P señala el cambio de estructura. *Añadir información.*
- L155: A9 insiste en que el verbo sigue estando en segundo lugar.
- L156: P destaca que el cambio de estructura se debe a un afán por resaltar o enfatizar una parte de la frase y pregunta si lo ven claro. *Añadir información y formular una pregunta.*
- L157: A8 hace un comentario inapreciable sobre el significado en L1 de la frase. A modo de haberlo comprendido.

## Esquema Analítico del episodio

Frase para corregir: *Er macht bügel gern*

- traducción de `fer la plantxa`
- `Bügeln macht er gern` - (no sería muy correcto)
- en alemán coloquial siendo *Bügeln* un nombre sustantivado

9. (L153-L157)	.....Se ha cambiado el orden // el verbo en segundo lugar siempre .....A? P⇒ A9+ P⇒? (A8)
8. (L145-L152)	.....el verbo es <i>macht</i> // <i>wer macht?</i> // <i>er</i> // <i>was</i> // <i>bügeln</i> .....A8+ P? A4+ P↻? AA+ P3? AA+ P3
7. (L132-L144)	..... <i>bügeln</i> // no .....P⇒ A1+ P⇒ A10? P↻ A8? (AA) A1? A-P↻ A4+
6. (L125-L131)	.....acabado en `n´ // porque es un nombre .....(A) P? A8+ Pw A12 Pw A12+
5. (L115-L124)	..... <i>Er macht Bügeln</i> // <i>Bügeln</i> mayúscula // hay que cambiar el orden del sujeto y del verbo .....P⇒ A12-? P↻? A12+ P↻ A4- (AA)
4. (108-L114)	..... <i>Vielleicht Umgagsdeutsch</i> //porque es un nombre .....Pw A11+ P? A9+ A+ P3? AA
3. (L102-L107)	.... <i>Bügeln macht er gern</i> ....A10+? P3↻ A10+ P↻ AA+
2. (L94-L101)	..¿cómo ha salido? // hacer la colada ..P? (AA) P? (AA) P? A9 P↻
1. (L80-L93)	<i>er macht bügeln</i> // en catalán `fer la plantxa` no se dice P? A8+ A1+ P3? (A) (AA) P? AA P? A5 AA

## Análisis interpretativo Global del episodio

Partiendo de la frase `er macht bügeln nicht so gern`, el profesor plantea el origen de tal construcción remitiendo a la L1. Los aprendientes deducen tratarse de una interferencia proveniente de una expresión `fer la colada` trasladada a la LE. Se propone la frase cambiando su estructura. El profesor acepta la propuesta a nivel del alemán coloquial; rebota las distintas propuestas que van surgiendo a modo de pregunta a la clase y pide que razonen sus intervenciones. A través de preguntas concretas los aprendientes repasan la estructura de la frase en cuestión.

**Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio**

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	9	2-1-2-1-1-1-2-1-1	A+	17
P3?	3	2-1-1	(A)	3
P↻	5	1-1-3-3-2	(AA)	5
P3↻	1	1	AA	3
Pw	3	1-1-1	A	3
P3	2	1-1	A+?	1
P⇒	3	1-1-1	AA+	1
P3⇒	1	1	A-?	1
P↻?	1	1	A-	2
P⇒?	1	1	A?	3
	29			39

78 líneas transcritas.

68 intervenciones: 29 intervenciones de P y 39 intervenciones de A.

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta P↻? Rebote de una intervención a modo de pregunta y pregunta concreta	Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Amprag - metapragmático Arep – repetición o reformulación de una propuesta A3P – acuerdo con P		
P? L80-L81	A8+ A1+	Ammorf Arep	L82 L83
P3? L84-L86	(A) (AA)	En off En off	L87 L88
P? L89	AA	A3P	L90
P? L91	A5 AA	Amsem Amsem	L92 L93
P? L94	(AA)	discusión	L95
P? L96	(AA)	Discusión	L97
P? L98-L99	A9	Amsem	L100
P? L110	A9+ A+	Ammorf Arep	L111 L112
P3? L113	AA	Amcog	L114
P↻? L119-L120	A12+	Amsin	L121

P? L126	A8+	Ammorf	L127
P? L146	A4+	Ammorf	L147
P↔? L148	AA+	Ammorf	L149
P3? L150	AA+	Ammorf	L151

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↔ Rebote de una intervención a modo de pregunta	Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Amprag – metapragmático		
P↔ L101	A10+?	Amsin	L102
P3↔ L103-L104	A10+	Amsin	L105
P↔ L106	AA+	Amcog	L107
P↔ L122	A4- (AA) (A)	Ammorf Ammorf Inintel.	L123 L124 L125
P↔ L138	A8+ (AA) A1? A-	Amsin Discusión Amcog Amsin	L139 L140 L141 L142
P↔ L143	A4+ A8+	Amsin Amsin	L144 L145

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Amsin – comentario metasintáctico Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico		
Pw L108	A11+	Amsem	L109
Pw L128	A12	Amcog	L129
Pw L130	A12+	Ammorf	L131

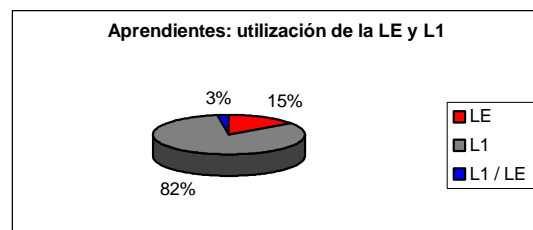
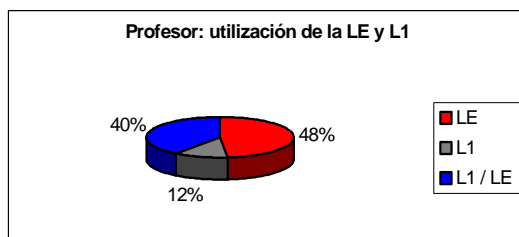
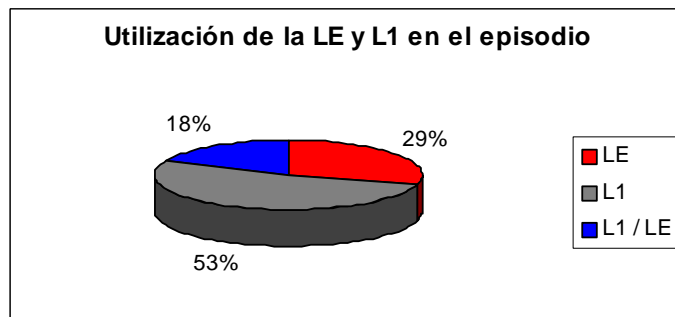
Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Información añadida	Amcog – comentario metacognitivo Amsin – comentario metasintáctico		
P⇒ L132-L133	A1+	Amcog	L134
P⇒ L135-L136	A10?	Amsin	L137
P⇒ L154	A9+	Amsin	L155

Procedimiento	Reacción suscitada		

P $\Rightarrow$ ? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Ininteligible		
P $\Rightarrow$ ? L156	(A8)	Inintel.	L157

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amsin – comentario metasintáctico		
P3L115-L116	A12-?	Amsin	L117-L118
P3 L152	A?	Amsin	L153

## Gráficos del episodio



## Tercer trimestre

### Grupo 1D–Trabajo en grupos

#### Subgrupo A–Episodio 1

*Bist du zufrieden?*

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando sus respuestas. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de intercambio en grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

#### Transcripción del episodio

- 1 P: (lee) *Ich bin zufrieden nicht mit meiner Schule, weil langweilig ist.*  
2 *Was ist...Hier gibt's ein Problem. // Bist du zufrieden oder bist du*  
3 *nicht zufrieden?*  
4 A1: *Nicht.*  
5 P: *Also, ich bin zufrieden nicht. Ich bin?*  
6 A1: *Nicht.*  
7 P: *Nicht zufrieden, ja? Niegas zufrieden, O.K.? O.K. Und dann hast du.*  
8 *weil langweilig ist. ¿Aquí que pasa? Wo ist dein Subjekt? // Si tú esta*  
9 *frase la escribes normal, ¿cuál sería el sujeto?*  
10 A1: *Die Schule.*  
11 P: *Die Schule?*  
12 A1: *Ist.*  
13 P: *Ist.*  
14 A1: *Langweilig.*  
15 P: *Langweilig.* Haz de esta frase una subordinada con `weil`.  
16 A1: El verbo va aquí, ¿no? (señala el final de la frase)  
17 P: *O.K. ¿Cómo queda?*  
18 A1: *Weil die Schule langweilig ist.*  
19 P: *Weil die Schule langweilig ist.* Como ya tengo *Schule* aquí, lo puedes  
20 sustituir. ¿Por qué lo sustituirías?  
21 A1: *Ella.*  
22 P: *Gut.*  
23 A1: (A1 escribe sie)  
24 P: *Gut. O.K.* El sujeto, *ja?*



25 AA: (asienten)

### **Microanálisis Funcional del episodio**

L1-L3: P lee la frase a corregir y señala la existencia de algún problema formulando una pregunta con los elementos de la frase en cuestión ***Formular pregunta concreta.***

L4: A1 contesta con la negación en LE a la pregunta de P.

L5: P repite la parte errónea de la frase y esboza el principio de la frase para que sea completada. ***Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.***

L6: A1 completa una parte de la frase colocando la negación correctamente.

L7-L9: P termina completa la frase a modo de aprobación y resalta que la negación se encuentra siempre delante de aquello que se quiere negar. Luego sigue leyendo la siguiente frase a corregir preguntando por el sujeto de la misma. ***Aprobar, añadir información y formular una pregunta concreta.***

L10: A1 contesta a P correctamente en LE.

L11: P rebota la contestación de A1 a modo de pregunta a toda la clase para que sea completada la frase. ***Rebotar una intervención a modo de pregunta a toda la clase esbozando el principio del enunciado para que sea completado.***

L12: A1 continúa formulando el enunciado proponiendo el verbo.

L13: P repite la propuesta de A1 a modo de pregunta para toda la clase. ***Rebotar un enunciado a modo de pregunta a toda la clase.***

L14: A1 completa la frase correctamente.

L15: P repite la intervención de A1 a modo de aprobación y le pide reformularla en una subordinada causal. ***Aprobar y formular pregunta concreta.***

L16: A1 indica a modo de pregunta a P el lugar que tendrá el verbo en la frase subordinada.

L17: P se muestra de acuerdo y la pide que formule la frase. ***Aprobar y formular pregunta concreta.***

L18: A1 formula la frase subordinada en LE correctamente.

L19-L20: P repite la frase a modo de aprobación y le pide que sustituya el sujeto. ***Aprobar y formular pregunta concreta.***

L21: A1 propone un pronombre en L1.

L22: P Se muestra de acuerdo. ***Aprobar.***

L23: A1 escribe el pronombre correctamente en LE.

L24: P se muestra de acuerdo y pregunta al grupo si lo ven claro. ***Aprobar y formular pregunta.***

L25: AA: Los aprendientes asienten.

### Esquema analítico del episodio

*Ich bin nicht zufrieden mit meiner Schule, weil sie langweilig ist*

Para corregir: *Ich bin zufrieden nicht – ich bin nicht zufrieden*: estructura de la negación

*Weil langweilig ist* – sujeto: *Schule*

*Weil die Schule langweilig ist – weil sie langweilig ist* pronombre de *Schule*: *sie*

6. (L19-L23)	..... <i>die Schule // sie</i> .....P3? A1 P3 A1+ <sup>1</sup>
5. (L15-L18)	.....con `weil` verbo al final // <i>weil die Schule langweilig ist</i> .....P3? A1+ P3? A1+
3. (L11-L14)	..... <i>Die Schule // ist // langweilig</i> .....P⇒? A1+ P↻ A1+
2. (L7-L10)	.. <i>weil lanweilig ist // sujeto // Schule</i> ..P3⇒?² A1+
1. (L1-L6)	<i>Ich bin zufrieden nicht // nicht zufrieden</i> P? A1 P⇒? A1

### Análisis interpretativo global del episodio

P señala la existencia de algún error en una de las frases escritas por el grupo. A1 corrige la posición de la negación y con ayuda de las preguntas concretas del profesor se percató de la falta de sujeto en la frase subordinada. Una vez formulado el sujeto el profesor le propone que lo sustituya por un pronombre, cosa que el aprendiente hace sin problemas.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	1	1	A	3
P⇒?	2	1-1	A+	6

<sup>1</sup> Contesta por escrito.

<sup>2</sup> En este caso el símbolo⇒? equivale a una información añadida y una pregunta concreta y no al esbozo del principio de un enunciado para que sea completado.

P3⇒?	1	1		
P↻	1	1		
P3?	3	1		
P3	1	1		
	9			9

23 líneas transcritas.

18 intervenciones totales: 9 intervenciones de P y 9 intervenciones de A.

### **Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta P3? Aprobación y pregunta concreta	Amsem – comentario metasemántico Amsin – comentario metasintáctico Ammorf – comentario metamorfológico		
P? L1-L3	A1	Amsem	L4
P3? L15	A1+	Amsin	L16
P3? L17	A1+	Amsin	L18
P3? L19-L20	A1	Ammorf	L21

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Amsin – comentario metasintáctico		
P⇒? L5	A1+	Amsin	L6
P⇒? L11	A1+	Amsin	L12

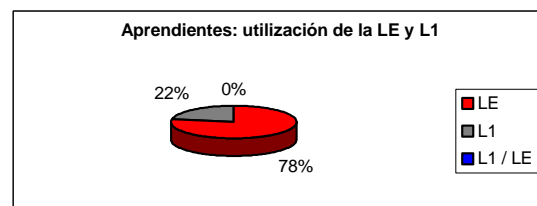
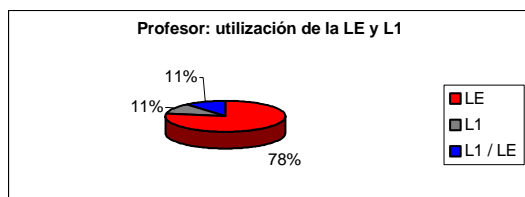
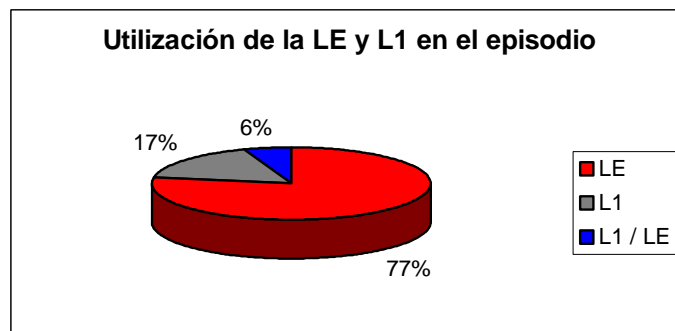
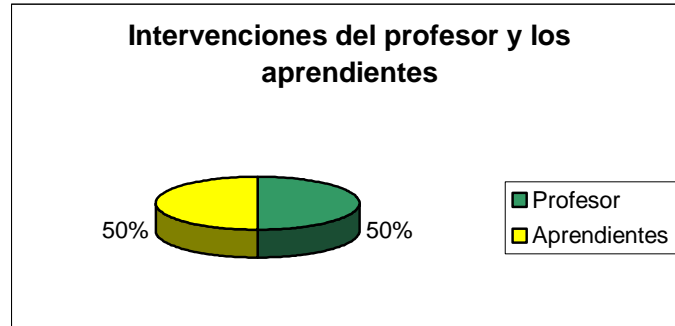
Procedimiento	Reacción suscitada		
P3⇒? Aprobación, explicación añadida y pregunta concreta	Amsin – comentario metasintáctico		
P3⇒? L7-L9	A1+	Amsin	L10

Procedimiento	Reacción suscitada		
P↻ Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase	Amsin – comentario metasintáctico		

P↻ L13	A1+	Amsin	L14

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Ammorf - comentario metamorfológico		
P3 L22	A1+	Ammorf (por escrito)	L23

## Gráficos del episodio



## Episodio 2

*Bist du zufrieden?*

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando sus respuestas. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de intercambio en grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### Transcripción del episodio seleccionado

- 1 A1: *Weil ich wenig arbeti*, porque trabajo poco.
- 2 P: (lee) *Weil ich wenig arbeit....Hier fehlt etwas.*
- 3 A2: ¿Cómo?
- 4 P: Falta algo.
- 5 A3: (( )) *Meine, meine.*
- 6 P: *Wo ist das konjugierte Verb?*
- 7 A3: *Meine (( ))*
- 8 P: *Wo ist dein konjugiertes Verb?* El verbo conjugado.
- 9 A3: (señala el verbo correctamente)
- 10 P: ¿Cuál es el sujeto? *Ich?*
- 11 A2: *Arbeite.*
- 12 A3: *Arbeite wenig.*
- 13 P: *Ah. O.K. Ja?*
- 14 A2: Luego: *Ich bin nicht zufrieden mit meiner Studium.*
- 15 P: *Studium ist neutrum. Studium ist neutrum.*
- 16 A2: *Neutrum.*
- 17 P: Entonces qué le pasa a este `meiner, meiner Studium´?
- 18 A2: *Meinem.*
- 19 P: ¿Por qué pones `meinem´?
- 20 A2: Porque es Dativo.

### Microanálisis Funcional del episodio

- L1: A1 lee la frase que ha escrito en LE y la traduce a L1.
- L2: P lee la frase y señala en LE haber algún problema. *Formular una pregunta concreta.*
- L3: A2 no entiende a P y le pide aclaración.
- L4: P repite su intervención anterior en L1. *Formular una pregunta concreta.*
- L5: A3 destaca el artículo posesivo en LE.
- L6: P pregunta por el verbo conjugado de la frase. *Formular una pregunta concreta.*
- L7: A3 repite el posesivo y sigue haciendo una formulación ininteligible.
- L8: P le pregunta en LE y L1 por el verbo conjugado. *Formular una pregunta concreta.*
- L9: A3 señala en su cuaderno el verbo.
- L10: P le pregunta por el sujeto. *Formular una pregunta concreta.*
- L11: A2 responde correctamente, esta vez corrigiendo el error de conjugación que existía.
- L12: A3 repite la propuesta de A2 completando la frase.
- L13: P se muestra de acuerdo. *Aprobar.*
- L14: A2 lee la primera parte de su frase a modo de pregunta.
- L15: P señala el género de uno de los nombres de la frase. *Añadir información.*
- L16: A2 repite el género en LE.
- L17: P señala el cambio del artículo posesivo teniendo en cuenta el género. *Añadir información.*
- L18: A2 corrige el posesivo correctamente.
- L19: P le pide que razone su respuesta. *Pedir razonamiento.*
- L20: A2 alude al caso.

### Esquema Analítico del episodio

*Ich bin nicht zufrieden mit meinem Studium, weil ich wenig arbeite*

Para corregir: *weil ich wenig arbeit – arbeite*: el sujeto es *ich*

*Mit meiner Studium – meinem*: *Studium* es neutro

Es dativo

	.....porque es dativo
--	-----------------------



5. (L19-L20)	.....Pw A2+
4. (L14-L18)	.....mit meiner Studium // neutrum // meinem .....A2- P⇒ A2+ P? A2+
3. (L10-L13)	.....sujeto // ich arbeite // wenig ....P⇒? A2+ A3+ P3
2. (L6-L9)	..das Verb // arbeit ..P? A3- P? A3+ (p esc)
1. (L1-L5)	Weil ich wenig arbeit // meine A1- P? A2? P A3-

### Análisis interpretativo Global del episodio

En este episodio los aprendientes corrigen la conjugación del verbo ´arbeiten` en primera persona con ayuda de las ´pistas` que el profesor les da, preguntando por aspectos que les llevan a darse cuenta de su error y a auto-corrigirse. Del mismo modo, corrigen el artículo posesivo al percatarse del género y el caso de la declinación.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	4	1-1-1-1	A-	4
P	1	1	A?	1
P⇒?	1	2	A+	6
P3	1	1		
P⇒	1	1		
Pw	1	1		
	9			11

20 líneas transcritas.

20 intervenciones totales: 9 intervenciones de P y 11 intervenciones de A.

### Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta	Amcog – comentario metacognitivo Amsin – comentario metasintáctico Ammorf – comentario metamorfológico		
P? L2	A2?	Amcog	L3
P? L6	A3-	Amsin	L7
P? L8	A3+	Amsin	L9
P? L17	A2+	Ammorf	L18

Procedimiento	Reacción suscitada		
P comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción	Ammorf – comentario metamorfológico		
P L4	A3-	Ammorf	L5

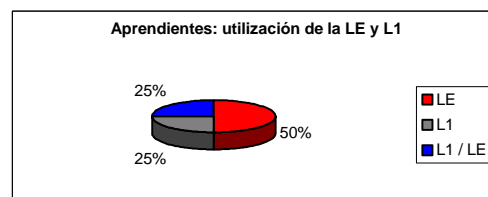
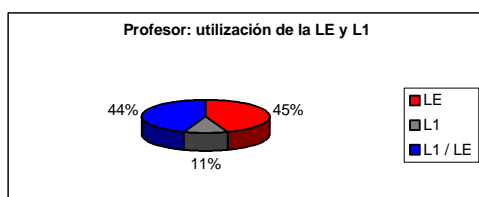
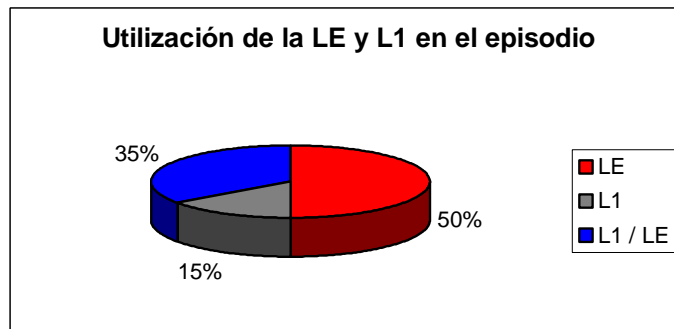
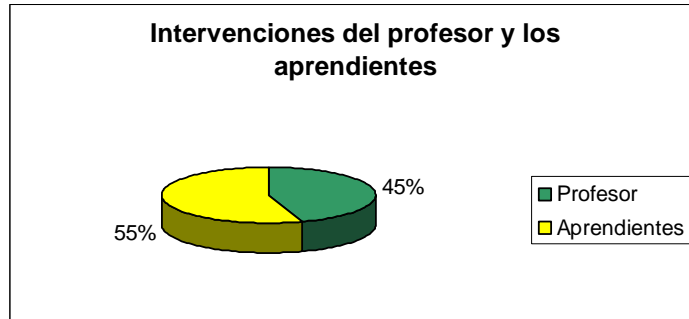
Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Ammorf – comentario metamorfológico Amsin – comentario metasintáctico		
P⇒? L10	A2+ A3+	Ammorf Amsin	L11 L12

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amsin – comentario metasintáctico		
P3 L13	A2-	Amsin	L14

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Razonamiento	Amsin – comentario metasintáctico		
Pw L19	A2+	Amsin	L20

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Información o explicación añadida	Amsin – comentario metasintáctico		
P⇒ L15	A2+	Ammorf	L16<

## Gráficos del episodio



## Episodio 3

*Bist du zufrieden?*

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando sus respuestas. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de intercambio en grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### Transcripción del episodio

- 1 A2: (A2 con otra frase) (( )) *mir gefallen*, o sea porque me gusta esto.  
2 ¿Cómo decirlo?  
3 P: Esto es das.  
4 A2: *Das. Denn mir gefallen das.*  
5 P: Bueno, das. Pero, eh, das, ¿eso es un plural o singular? ¿Esto en  
6 castellano es un singular o un plural? ¿Esto en castellano es un  
7 singular o un plural?  
8 A2: Singular.  
9 P: Vale.  
10 A2: *Gefallen*. Ah, estaba mirando por aquí (señala libreta). Porque aquí  
11 tengo me gustan las películas de Almodovar. *Gefallen die Filme.*  
12 P: *Von Almodovar, vale. Mir gefallen die Filme von Almodovar.* ¿Cuál  
13 es el sujeto? // Tú míralo, es que éste es el problema. Tú cuando  
14 dices: me gustan las películas de Almodovar, ¿cuál es el sujeto?  
15 A2: Las películas.  
16 P: Las películas me gustan. Las películas. ¿Me gusta el chocolate, ¿cuál  
17 es el sujeto?  
18 A2: El chocolate.  
19 P: Vale, aquí lo que te gusta es el sujeto. El *`gefallen`* tiene ese  
20 problema. Por eso el *`mir`* está en dativo, porque es objeto indirecto,  
21 ¿sí?  
22 A2: Vale.  
23 P: O sea ¿qué pasará aquí: *Denn mir?*  
24 A2: *Gefällt.*  
25 P: *Gefällt das, ja?*  
26 A2 Con *`t`*.

- 27 P: ¿Por qué con `t´?
- 28 A2: Por lo que te he escuchado ahora (se ríe)
- 29 P: Pero a ver, tú aquí tienes, aquí , ¿Por qué tienes `mir gefallen die  
30 *Filme von Almodovar´*?
- 31 A2: Porque son las películas, ah, vale.
- 32 P: Vale.
- 33 A2: Aquí es `das´ Y con (señala el cambio vocálico)
- 34 P: Como se (( ))
- 35 A2: Es que no lo sé pronunciar.
- 36 P: *Gefällt, Umlaut y `t´*. Es como el *fahren, fährt, con Vokalwechsel,*  
37 *gefällt, O.K.*

## **Microanálisis Funcional del Episodio**

L1-L2: A2 se dirige a él pidiéndole ayuda para expresar su preferencia por algo en LE.

L3: P resalta el objeto de la frase traduciéndolo a L1. *Añadir información.*

L4: A2 reformular la frase en LE.

L5-L7: P se da cuenta de que el verbo y el sujeto de la frase no coinciden y le remite al número de la conjugación en la L1 para que se dé cuenta de su error. *Establecer una pregunta comparativa.*

L8: A2 resalta la utilización del singular en L1.

L9: P se muestra de acuerdo. *Aprobar.*

L10-L11: A2 repite el verbo en LE y se da cuenta de que ha estado consultando una frase concreta en los apuntes que la ha llevado a hacer el error de conjugación.

L12-L14: P retoma la frase de los apuntes y le pregunta a A2 por el sujeto de esa frase. *Formular una pregunta concreta.*

L15: A2 contesta en L1.

L16-L17: P se muestra de acuerdo y le propone otra frase en L1 para que le señale el sujeto. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*

L18: A2 contesta correctamente en L1.

L19-L21: P destaca el papel del sujeto con el verbo utilizado y el objeto en Dativo de la frase. *Aprobar y añadir información.*

L22: A2 se muestra de acuerdo.

L23: P esboza el principio de la frase a corregir para que A2 la complete correctamente. *Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado.*

L24: A2 conjuga el verbo correctamente.

L25: P repite la propuesta a modo de aprobación. *Aprobar.*

L26: A2 resalta el sufijo en ´t` del verbo a modo de pregunta.

L27: P le pide razonamiento.

L28: A2 le remite a lo que P le ha dicho antes.

L29-L30: P le vuelve a remitir a la frase de sus apuntes para que se dé cuenta del verbo y le pregunta por su conjugación. *Pedir razonamiento.*

L31: A2 destaca el sujeto de la frase y da muestras de haberlo entendido.

L32: P se muestra de acuerdo. *Aprobar.*

L33: A2 vuelve a la frase a corregir y señala tratarse de otro sujeto razonando la conjugación y destacando las características morfológicas.

L34: P formula una pregunta pero es ininteligible. **Formular pregunta.**

L35: A2 contesta no saber pronunciar el verbo.

L36-L37: P pronuncia el verbo y apela a su memoria destacando otro verbo con el mismo fenómeno. **Apelar a la memoria.**

### Esquema analítico del episodio

*Denn mir gefällt das*

Para corregir: *denn mir gefallen das – gefällt*: el sujeto es *das*

6. (L29-L37)	.....Con Umlaut // gefällt // como fahren, fährt .....Pw A2+ P3 A2+ (P) A2 Pm
5. (L23-L28)	.....Denn mir gefällt das // con `t´ .....P⇒? A2+ P3 A2+ Pw A2
4. (L16-L22)	.....Me gusta el chocolate // sujeto // chocolate // mir es dativo .....P3? A2+ P3⇒ A2
3. (L10-L15)	...Mir gefallen die Filme von Almodovar // sujeto // las películas ....A2 P? A2+
2. (L5-L9)	..En castellano es singular ..P√ A2+ P3
1. (L1-L4)	Me gusta esto // das // den mir gefallen das A2? P⇒ A2-

### Análisis interpretativo Global del episodio

En este episodio el aprendiente comete un error de conjugación. El aprendiente se siente inseguro y remite a una frase conjugada con el mismo verbo en clase. El profesor analiza con el aprendiente dicha frase y, a través de preguntas muy concretas comparativas con la L1, el aprendientes se percata del auténtico sujeto de la frase y corrige su error de conjugación.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P⇒	1	1	A?	1
P√	1	1	A-	1
P3	3	3	A+	7
P?	1	1	A	4

P3?	1	1		
P3⇒	1	1		
P⇒?	1	1		
Pw	2	1-1		
(P?)	1	1		
Pm	1	-		
	13			13

37 líneas transcritas.

26 intervenciones totales: 13 intervenciones de P.

### **Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒ Información añadida P3⇒ Aprobación e información añadida	Amsin – comentario metasintáctico		
P⇒ L3	A2-	Amsin	L4
P3⇒ L19-L21	A2	A3P	L22

Procedimiento	Reacción suscitada		
P√ Establecimiento de una comparación	Amcog – comentario metacognitivo Ammorf - comentario metamorfológico		
P√ L5-L7	A2+	Ammorf	L8

Procedimiento	Reacción suscitada		
P3 Aprobación	Amcog – comentario metacognitivo Ammorf – comentario metamorfológico		
P3 L9	A2	Amcog	L10-L11
P 3 L25	A2+	Ammorf	L26
P3 L32	A2+	Ammorf	L33

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Pregunta concreta (P?) Pregunta concreta ininteligible	Amsin – comentario metasintáctico Amcog – comentario metacognitivo		



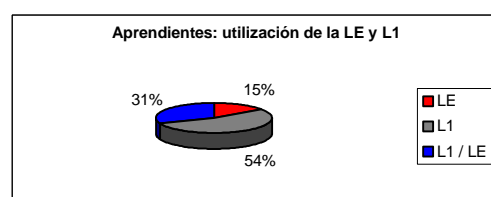
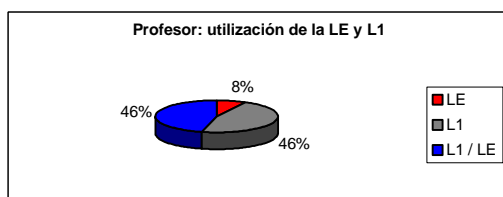
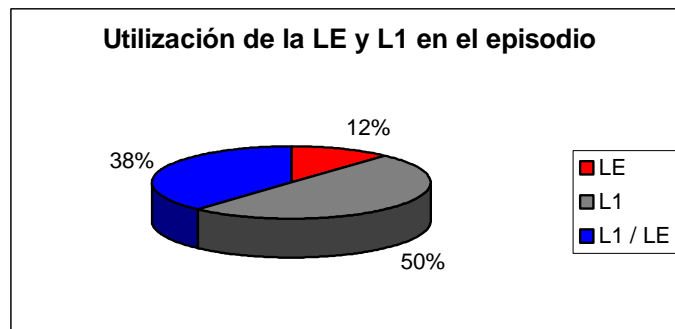
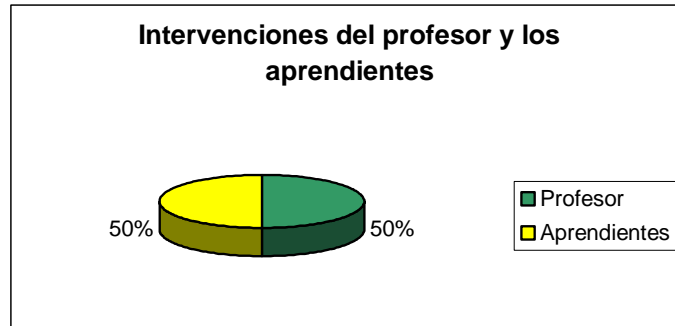
P? L12-L14	A2+	Amsin	L15
P3? L16-L17	A2+	Amsin	L18
(P?) L34	A2	Amcog	L35

Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo de un enunciado para que sea completado	Ammorf – comentario metamorfológico		
P⇒? L23	A2+	Ammorf	L24

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Amcog – comentario metacognitivo Ar msin – razonamiento con comentario metasintáctico		
Pw L27	A2	Amcog	L28
Pw L29-L30	A2+	Ar msin	L31

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pm Apelación a la memoria			
Pm L36-L37	-	-	-

## Gráficos del episodio



## Subgrupo B–Episodio 1

*Bist du zufrieden?*

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando sus respuestas. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de intercambio en grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### Transcripción del episodio seleccionado

- 1 P: (lee lo que han escrito los aprendientes) *Wir sind alles zufrieden. In*  
2 *diesem Satz gibt es ein Problem.*
- 3 A1: *Estamos todos satisfechos con nuestro trabajo y nuestros estudios*  
4 *porque ganamos mucho dinero y aprendemos mucho.*
- 5 P: *Hier gibt es ein Problem und in diesem Satz auch. Ihr sagt, ich*  
6 *beginne hier (lee): Wir habe viel Arbeit und Hausaufgaben deshalb*  
7 *zufrieden wir nicht.*
- 8 A2: *Haben wir.*
- 9 P: *O.K. Warum `haben wir`? Warum `haben wir`?*
- 10 A3: *Wir.*
- 11 A4: *Wir.*
- 12 A2: *Wir.*
- 13 P: *Wir. O.K. Noch ein Problem!*
- 14 A1: *Falta una `n´.*
- 15 A2: *Sí.*
- 16 P: *Da ist noch ein Problem. (Lee) Wir haben viel Arbeit und*  
17 *Hausaufgaben deshalb zufrieden wir nicht.*
- 18 A1: *Zufrieden nicht, no. Nicht zufrieden, no.*
- 19 P: *A ver, ¿Cómo dices estoy satisfecho, estoy contento?*
- 20 A2: *Ich bin zufrieden.*
- 21 P: *Ich bin zufriede, deshalb, cuidado, du sagst: Wir haben viel Arbeit*  
22 *und Hausaufgaben deshalb?*
- 23 A2: *Sind wir nicht zufrieden.*
- 24 P: *O.K. Ja?*
- 25 A4: *Torna a repetir.*

- 26 A2: (( ))
- 27 A1: Pero no tiene aquí el verbo...ah, no, no. El verbo no es.....es el, es el
- 28 (( )) es el sujeto el que va después ¿no?
- 29 P: ¿Qué haces cuando tienes un `deshalb´?, una frase que empieza con
- 30 un `deshalb´?
- 31 A1: Cambiar, o sea con el verbo y el sujeto y después lo otro.
- 32 P: Vale. Pues eso. Aquí no lo habéis hecho.
- 33 A1: (( )) *sind wir zufrieden*, no. *Sind wir zufrieden*.

## Microanálisis Funcional del Episodio

- L1-L2: P lee la rase y señala existir algún error. *Formular pregunta.*
- L3-L4: A1 traduce la frase a L1.
- L5-L7: P vuelve a señalar la existencia de un error y lee la frase que han escrito en LE.  
*Formular pregunta.*
- L8: A2 corrige el verbo conjugado correctamente.
- L9: P se muestra de acuerdo y pide razonamiento. *Pedir razonamiento.*
- L10: A3 razona señalando el pronombre del verbo conjugado en LE.
- L11: A4 repite el razonamiento de A3.
- L12: A2 repite el razonamiento de A3.
- L13: P se muestra de acuerdo y pregunta si existe algún otro error. *Aprobar y formular una pregunta concreta.*
- L14: A1 vuelve al verbo corregido destacando la falta de una consonante.
- L15: A2 responde a A1 afirmativamente.
- L16-L17: P destaca la existencia de otro problema leyendo la frase escrita en LE.  
*Formular pregunta.*
- L18: A1 destaca haber un problema de estructura.
- L19: P propone una parte de la frase en L1 para que la traduzcan a LE. *Formular pregunta.*
- L20: A2 la traduce correctamente.
- L21-L22: P repite el enunciado expuesto por A2 señalando la estructura en la frase.  
*Formular una pregunta concreta.*
- L23: A2 formula la frase correctamente.
- L24: P se muestra de acuerdo y se asegura de que lo hayan entendido. *Aprobar y formular pregunta.*
- L25: A4 pide repetición.
- L26: A2 hace un comentario ininteligible.
- L27-L28: A1 destaca la característica de la estructura de la frase.
- L29-L30: P le pregunta la estructura en el caso concreta de la partícula causal utilizada en la frase. *Formular una pregunta concreta.*
- L31: A1 resalta la estructura correctamente.
- L32: P señala que no lo han aplicado en la frase que han formulado para animarlos a que lo apliquen. *Aprobar y formular pregunta.*

L33: A1 reformula la frase correctamente.

### Esquema analítico del episodio

*Wir haben viel Arbeit und Hausaufgaben deshalb sind wir nicht zufrieden*

Para corregir: *wir habe – wir haben*

*deshalb zufrieden wir nicht: deshalb sind wir nicht zufrieden*

*deshalb: inversión verbo – sujeto*

5. (L29-L33)	.....con <i>deshalb</i> // cambia verbo y sujeto // <i>sind wir zufrieden</i> .....P? A1+ P3? A1+
4. (L21-L28)	..... <i>deshalb</i> // <i>sind wir zufrieden</i> // el sujeto va después ....P⇒? A2+ P3? A4? (A2) A1+?
3. (L16-L20)	... <i>Deshalb zufrieden wir sind</i> // <i>nicht zufrieden</i> ...P? A1+ P? A2+
2. (L13-L15)	..con `n´ ..P3? A1+ A2
1. (L1-L12)	<i>Wir habe viel Arbeit</i> // <i>haben wir</i> P? A1 P? A2+ Pw A3+ A4+ A2+

### Análisis Global del episodio

Los aprendientes cometen un error de conjugación. El profesor les pide que razonen la conjugación que han propuesto y, de ese modo, se percatan del error. También corrigen la estructura después de la partícula *deshalb* dándose cuenta de que han confundido un adjetivo con un verbo.

### Procedimientos del profesor e intervenciones de los aprendientes durante el episodio

Procedimientos de P	Nº de Int. Prof.	Int. de A suscitadas por Prof.	Intervenciones A	Nº intervenciones A
P?	5	1-1-1-1-1	A	2
Pw	1	3	A+	10
P3?	2	2-3	A+?	1
P⇒?	1	1	(A)	1
P	1	1	A?	1
	10			15

33 líneas transcritas.

25 intervenciones totales: 10 intervenciones de P y 15 intervenciones de A.

**Tipo de reacciones suscitadas por los procedimientos de P en los aprendientes**

Procedimiento	Reacción suscitada		
P? Información añadida P3? Aprobación y pregunta concreta	Amsin – comentario metasintáctico		
P? L1-L2	A1	Amsem	L3
P? L5-L7	A2	Ammorf	L8
P3? L13	A1+ A2	Ammorf A3A	L14 L15
P? L16-L17	A1+	Amsin	L18
P? L19	A2+	Amsin	L20
P3? L24	A4? (A2) A1+?	Amcog Inintel. Amtext	L25 L26 L27-L28
P? L29-L30	A1+	Amsin	L31

Procedimiento	Reacción suscitada		
Pw Petición de razonamiento	Ammorf – comentario metamorfológico		
Pw	A3+ A4+ A2+	Ammorf Ammorf Ammorf	L10 L11 L12

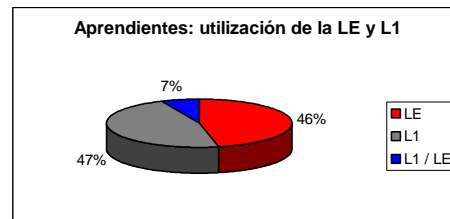
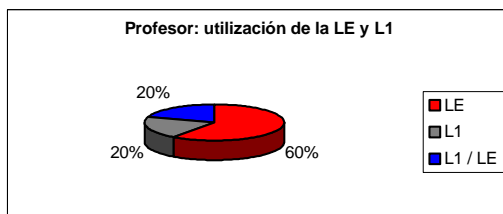
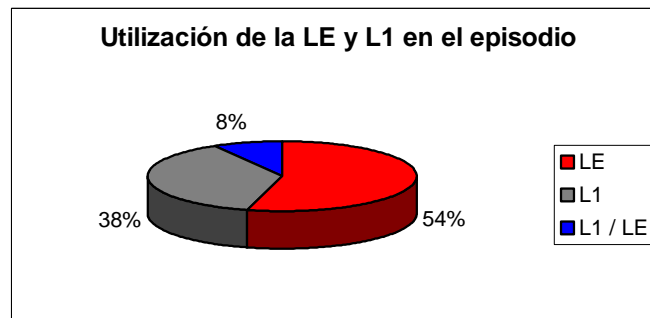
Procedimiento	Reacción suscitada		
P⇒? Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado	Amsin – comentario metasintáctico		
P⇒? L21-L22	A2+	Amsin	L23

Procedimiento	Reacción suscitada		
P Comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción (puede ser ofrecer un espacio que	Amsin – comentario metasintáctico		

de lugar a reflexión)			
P L32	A1+	Amsin	L33



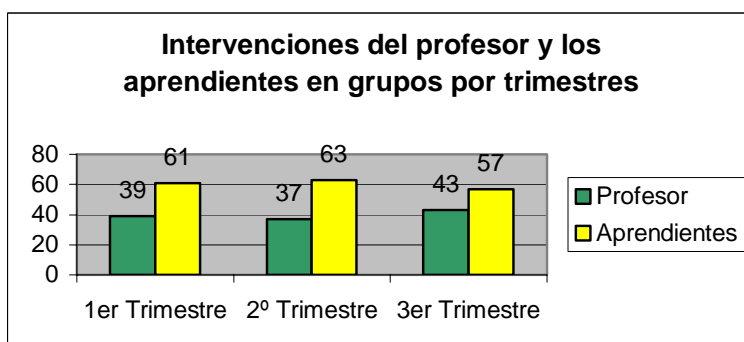
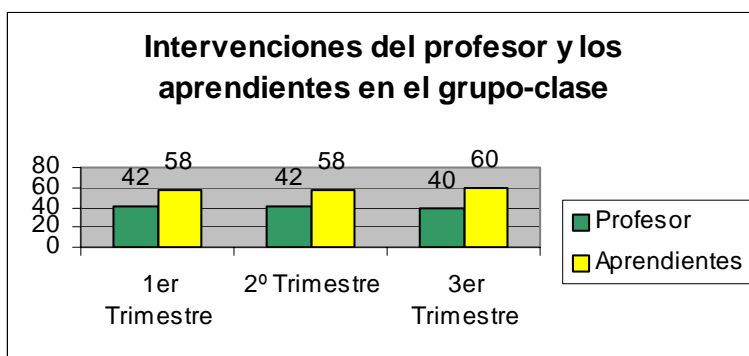
## Gráficos del episodio



## Análisis cuantitativo de las intervenciones del profesor y de los aprendientes

Presentamos en el ANEXO 2 un esquema de porcentajes de las intervenciones de los aprendientes y del profesor por episodios y trimestres durante su actividad desarrollada en el grupo-clase y en grupos.

Reflejamos estos datos en dos gráficos. Tal y como ilustra el gráfico la participación de los aprendientes en el trabajo de grupo-clase y en grupos es superior a la del profesor en todos los episodios seleccionados presentando un ligero aumento en el tercer trimestre.



## 2. Análisis cuantitativo de la utilización de la LE y L1

A partir de las transcripciones y del esquema analítico, presentamos en el ANEXO 3 las tablas de forma cuantitativa por porcentajes, la lengua utilizada en las intervenciones del profesor y los aprendientes en cada episodio, trimestre y por forma de trabajo (grupo clase y grupos).

Sintetizamos las medias de cada trimestre

### **Primer Trimestre:**

Grupo-clase:

Media 1º Trimestre Grupo-clase	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>23</b>
L1	<b>62</b>	<b>52</b>	<b>49</b>
L1 / LE	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>28</b>

Grupos:

Media 1º Trimestre Grupos	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	<b>22</b>	<b>24</b>	<b>22</b>
L1	<b>54</b>	<b>52</b>	<b>63</b>
L1 / LE	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>15</b>

### **Segundo Trimestre:**

Grupo-clase:

Media 1º Trimestre Grupo-clase	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	<b>72</b>	<b>81</b>	<b>65</b>
L1	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>25</b>
L1 / LE	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>10</b>

Grupos:

Media 2º Trimestre	Episodio	Profesor	Aprendientes
--------------------	----------	----------	--------------

Grupos	%	%	%
LE	<b>50</b>	<b>69</b>	<b>40</b>
L1	<b>29</b>	<b>10</b>	<b>40</b>
L1 / LE	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>20</b>

### **Tercer Trimestre:**

Grupo-clase:

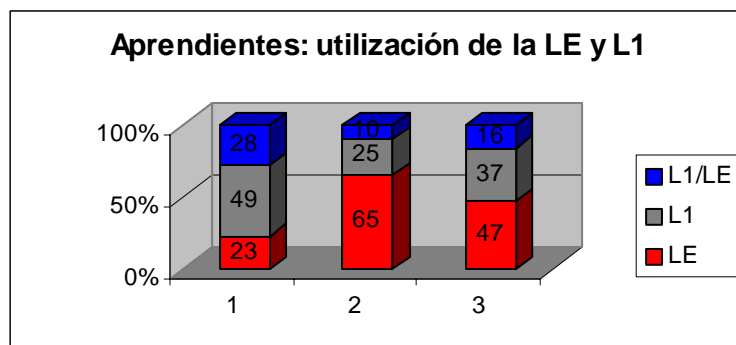
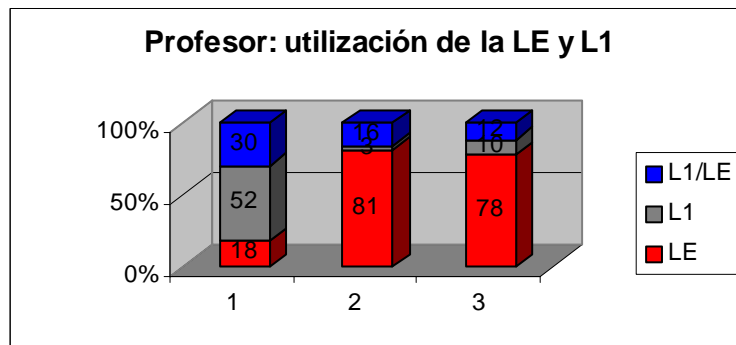
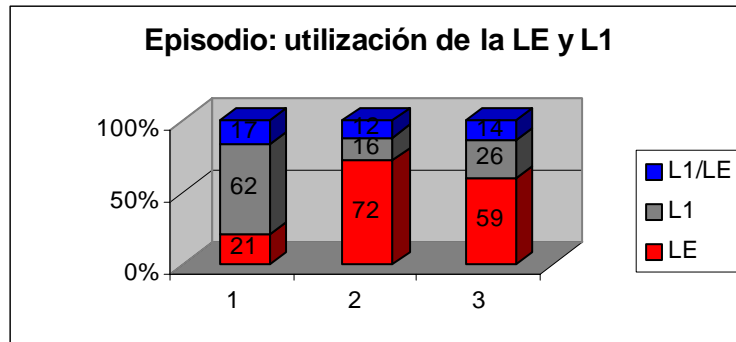
Media 3° Trimestre	Episodio	Profesor	Aprendientes
Grupo-clase	%	%	%
LE	<b>59</b>	<b>78</b>	<b>47</b>
L1	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>37</b>
L1 / LE	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>16</b>

Grupos:

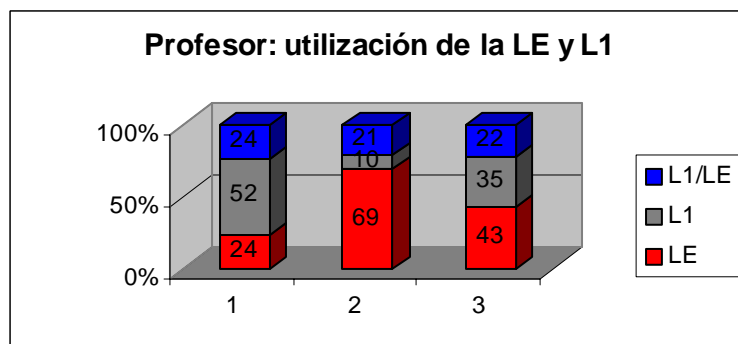
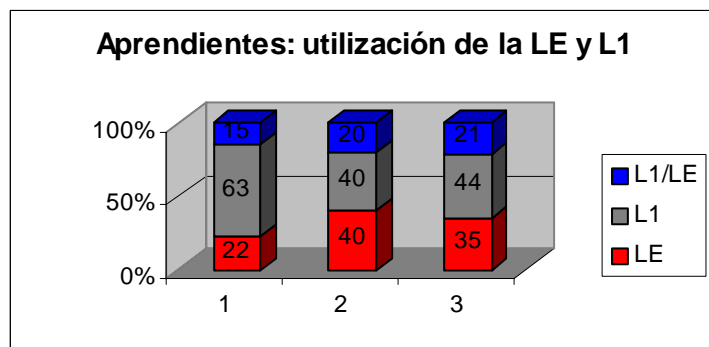
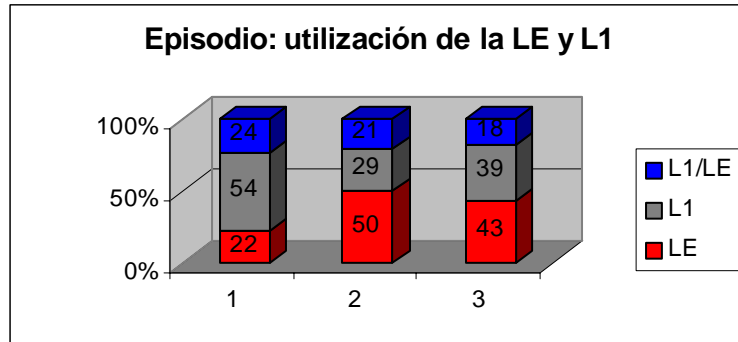
Media 3° Trimestre	Episodio	Profesor	Aprendientes
Grupos	%	%	%
LE	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>35</b>
L1	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>44</b>
L1 / LE	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>21</b>

Reflejamos dos datos extraídos de las medias en un grafico para facilitar la interpretación de los mismos

## Utilización de la LE y L1 en los episodios en el trabajo grupo-clase



## Utilización de la LE y L1 en los episodios en grupos



## **Utilización de la LE en los episodios**

### **Grupo-clase:**

Analizando la utilización de la LE por trimestres y en el grupo-clase, es decir durante la clase frontal en los episodios seleccionados en los que se aprecia una asistencia por parte del profesor co-constructiva con el aprendiente, se observa un notable aumento de la LE del primer al segundo trimestre, pasando de un 21% a un 72%.

Este aumento, sin embargo, no se mantiene en el tercer trimestre. Se observa incluso una disminución de la utilización de la LE que pasa del 72% en el 2º trimestre al 59% en el 3º.

El discurso utilizado por los aprendientes pasa con más frecuencia a la L2 o L1/LE. Se trata en la mayoría de los casos de un discurso fruto de la reflexión metalingüística que tiene lugar. (Algunos ejemplos: 3º Trimestre – Grupo 1D grupo-clase episodio1, 3º Trimestre – Grupo 1D grupo-clase episodio 2, 3º Trimestre – Grupo 1D grupo-clase episodio 3, 3º Trimestre – Grupo 1C grupo-clase episodio 2).

### **Por grupos:**

En los episodios seleccionados por grupos en los que se observa un trabajo co-constructivo entre profesor y aprendiente se detecta asimismo un notable aumento de la LE del primer trimestre (22%) y el segundo (50%). Este porcentaje disminuye ligeramente durante el tercer trimestre (43%).

La utilización de la L1 por parte de los aprendientes trabajando en grupos disminuye del primer al tercer trimestre pasando el porcentaje de un 54% en el primer trimestre a un 29% en el segundo y a un 24% en el tercero.

Las intervenciones con un discurso L1/LE disminuyen de un 17% en el primer trimestre a un 21% en el segundo para situarse en un 18% en el tercer trimestre.

Las interacciones en estos episodios reflejan mayoritariamente un trabajo metalingüístico importante. (Algunos ejemplos: 2º Trimestre – Grupo 1D subgrupo A episodio 2, 2º Trimestre – Grupo 1D subgrupo B episodio 1, 3º Trimestre – Grupo 1C subgrupo A episodio 3, 3º Trimestre – Grupo 1C subgrupo A episodio 3, 3º Trimestre – Grupo 1C subgrupo B episodio1, 3º Trimestre – Grupo 1D subgrupo C episodio 2).

Las intervenciones con un discurso L1/LE pasan de un 17% en el primer trimestre a un 12% en el segundo volviendo a aumentar ligeramente a un 14% en el tercer trimestre.

Es notable el descenso en la utilización de la L1 del primer (62%) al segundo trimestre (16%), aumentando a un 26% en el tercer trimestre

### **Utilización de la LE por parte del profesor**

#### **Trabajo en el grupo-clase:**

La utilización de la LE en los episodios seleccionados en el grupo-clase asciende espectacularmente del primer al segundo trimestre pasando de un 18% a un 81%. Este porcentaje disminuye ligeramente durante el tercer trimestre situándose en un 78%. El descenso se observa a la hora de asistir en la co-construcción de enunciados a los aprendientes. El profesor pasa a la LE con más frecuencia para asegurarse de ser entendido por los aprendientes. Sin embargo, se observan ocasiones en las que desaprovecha la utilización de la LE. (Algunos ejemplos: 3º Trimestre – Grupo 1C grupo-clase episodio 2, 3º Trimestre – Grupo 1C grupo-clase episodio 4, 3º Trimestre – Grupo 1D grupo-clase episodio 2, 3º Trimestre – Grupo 1D grupo-clase episodio 3).

La utilización de la L1 cae notablemente del primer (52%) al segundo trimestre (3%) para aumentar a un 37% en el tercer trimestre. El discurso L1/LE experimenta un descenso paulatino desde un 30% en el primer trimestre a un 16% en el segundo y un 12% en el tercer trimestre.

#### **Trabajo en grupos:**

Respecto a la utilización de la LE en los episodios por grupos se observa el mismo fenómeno que en la clase frontal aunque los porcentajes son más moderados: de un 24% en el primer trimestre a un 69% en el segundo hasta volver a descender a un 43% en el tercero. En la asistencia metalingüística el profesor pasa con más facilidad a la L1 para asegurar a menudo la comprensión por parte de los aprendientes. En el tercer trimestre desaprovecha frecuentemente ocasiones para utilizar la LE pero también se detectan algunos episodios en los que el profesor establece un análisis comparativo con la L1. (Algunos ejemplos: 3º Trimestre – Grupo 1D Subgrupo A episodio 1, 3º Trimestre – Grupo 1D Subgrupo A episodio 2, 3º Trimestre – Grupo 1C Subgrupo A episodio 1, 3º Trimestre – Grupo 1C Subgrupo A episodio 2, 3º Trimestre – Grupo 1C Subgrupo A episodio 3, 3º Trimestre – Grupo 1C Subgrupo B episodio 1).



El profesor utiliza menos la L1 en el segundo trimestre (52%) que en el primero (10%) aunque aumenta su uso en el tercer trimestre, a un 35%.

El discurso L1/LE experimenta un descenso moderado del primer trimestre (24%) al segundo (21%) y muy ligero en el tercero (22%).

### **Utilización de la LE por parte de los aprendientes**

#### **Trabajo en el grupo-clase:**

Aumentan notablemente las intervenciones en LE, de un 23% durante el primer trimestre a un 65% en el segundo. Durante el tercer trimestre desciende a un 45%. El notable aumento del segundo trimestre obedece en gran parte a los contenidos o enunciados que van co-construyendo en LE. (Algunos ejemplos: 2º Trimestre – Grupo 1C episodio 1, 2º Trimestre – Grupo 1C episodio 2).

La utilización de la L1 desciende de un 49% en el primer trimestre a un 25% durante el segundo y vuelve a aumentar a un 37% en el tercero. Este fenómeno se repite con el discurso L1/LE que desciende de un 28% en el primer trimestre a un 10% durante el segundo para volver a ascender durante el tercero a un 16%.

#### **Trabajo en grupos:**

Por grupos la situación es bastante similar. Aumenta notablemente la utilización de la LE del primer al segundo trimestre (de un 22% a un 40%) para volver a disminuir ligeramente durante el tercer trimestre (35%).

Disminuye igualmente la utilización de la L1 del primer al segundo trimestre (de 63% a 40%) para volver a aumentar ligeramente durante el tercer trimestre (44%).

Los aprendientes no utilizan apenas la LE a la hora de solucionar sus problemas. Aquellos que lo hacen ya lo hacían en el primer trimestre; son aprendientes que ya llevan un tiempo estudiando alemán. La reflexión metacognitiva tiene lugar durante los tres trimestres en L1 o L1/LE.

Reflejamos, a modo de síntesis los datos más destacables de análisis:

#### **Grupo-clase:**

- a) La utilización de la LE en los episodios seleccionados aumenta notablemente del primer al segundo trimestre, tanto por parte del profesor como por parte de los aprendientes.

- b) Pese a mantenerse alta la utilización de la LE durante el tercer trimestre, sufre un ligero descenso por parte del profesor, más acusado en los episodios seleccionados de los aprendientes.

#### En grupos

- a) Aumenta igualmente la utilización de la LE por parte del profesor en los trabajos en pequeños grupos del primer al segundo trimestre. Este aumento, aunque no tan acusado, también se observa en los aprendientes durante sus interacciones con el profesor.
- b) Del segundo al tercer trimestre la utilización de la LE por parte del profesor no se mantiene e incluso experimenta un descenso. El descenso en la utilización de la LE por parte de los aprendientes es más leve.

### **4. Procedimientos del profesor y reacciones suscitadas en los aprendientes**

Los procedimientos utilizados por el profesor durante las negociaciones con los aprendientes, identificados previamente en el microanálisis funcional y en el esquema analítico, son cuantificados por porcentajes y visualizados en un gráfico. Del mismo modo, extraemos e identificamos a través del análisis funcional el tipo de reacciones suscitadas en los aprendientes.

#### **Primer Trimestre**

Grupo-clase:

De todos los procedimientos utilizados por el profesor en los episodios seleccionados en el grupo-clase los cinco más utilizados por orden descendiente son los siguientes:

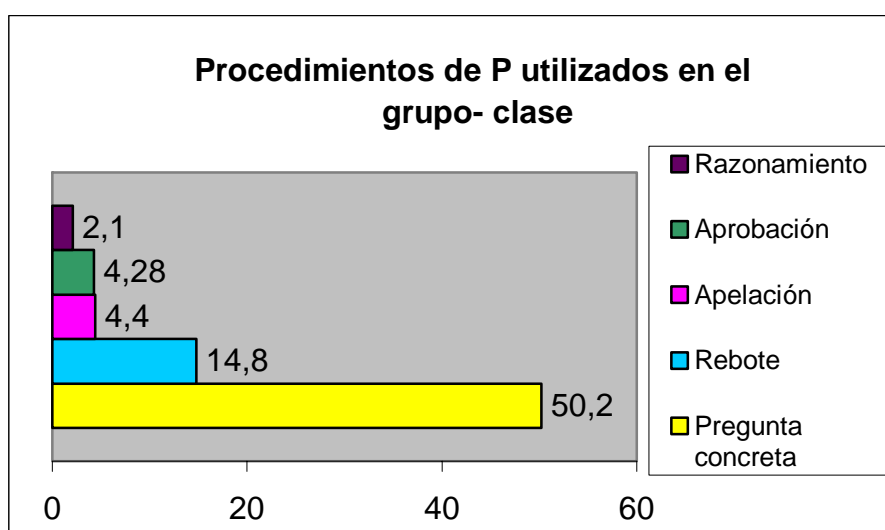
##### **1. 50,2%–Formulación de pregunta concreta**

- P?–Formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (25%).
- P3?–Aprobación y formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (11,4%).

- P↻?–Rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase, y formulación de pregunta concreta o comprobación de comprensión (13,8%).
- 2. 14,8%–Rebote a modo de pregunta a toda la clase**
- P↻–Rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase (14,8%).
- 3. 4,4%–Apelación a la memoria**
- P3m–Aprobación y apelación a la memoria (1,4%).
  - Pm–Apelación a la memoria (3%).
- 4. 4,28%–Aprobación**
- P3–Aprobación de una intervención (4,28%).
- 5. 2,1%–Petición de razonamiento**
- Pw–Petición de razonamiento.

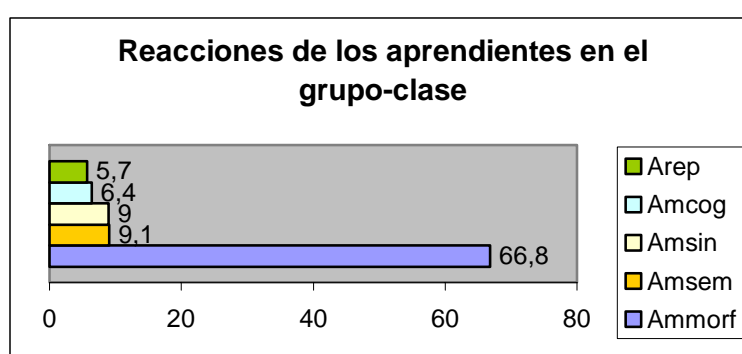
Reagrupamos aquellos procedimientos que terminan de forma similar, P↻? 13,8% y P? 25%, al tratarse en definitiva del mismo procedimiento: formulación de pregunta concreta. De este modo este procedimiento sería el más utilizado.

Gráfico de los procedimientos más utilizados por P durante el primer trimestre en el grupo-clase:



Las cinco reacciones suscitadas en los aprendientes, por orden descendiente, son las siguientes:

Ammorf	Comentario metamorfológico (66,8%).
Amsem	Comentario metasemántico (9,1%).
Amsin	Comentario metasintáctico (9%).
Amcog	Comentario metacognitivo (6,4%).
Arep	Repetición o reformulación de un comentario o intervención anterior (5,7%).



Grupos:

De todos los procedimientos utilizados por el profesor en los episodios seleccionados en grupo los cinco más utilizados, por orden descendiente, son los siguientes:

**1. 45,5%–Formulación de una pregunta concreta**

- P?–Formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (45,5%).

**2. 12,5%–Establecimiento de una comparación o aspecto comparativo**

- P√–Establecimiento de una comparación o aspecto comparativo para ayudar a solucionar un problema (12,5%).

**3. 8,4%–Aprobación**

- P3–Aprobación (7,6%).
- P↪3–Rebote de una intervención y aprobación (0,8%).

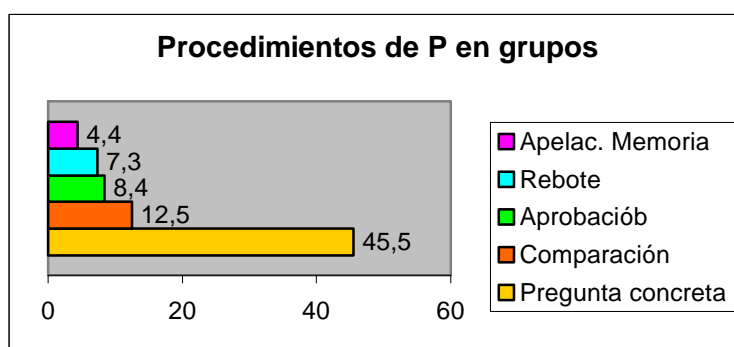
**4. 7,3%–Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase**

- P↻–Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase (7,3%).

### 5. 4,4%–Apelación a la memoria

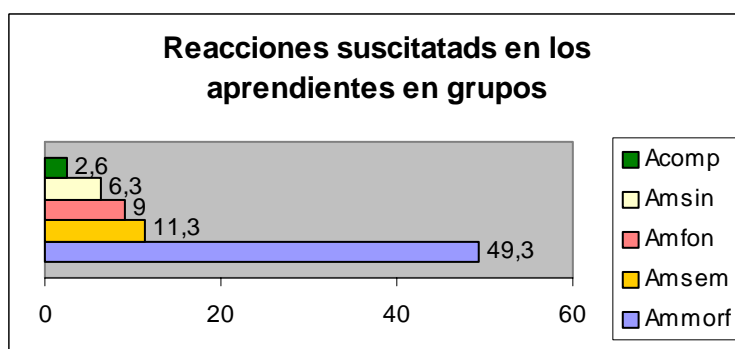
- Pm–Apelación a la memoria (3,6%).
- P3m–Aprobación y apelación a la memoria (0,8%).

Gráfico de los procedimientos más utilizados por P durante el primer trimestre en grupos:



Las cinco reacciones suscitadas en los aprendientes, por orden descendente, son las siguientes:

- Ammorf Comentario metamorfológico (49,3%).
- Amsem Comentario metasemántico (11,3%).
- Amfon Comentario metafonológico (9%).
- Amsin Comentario metasintáctico (6,3%).
- Acomp Establecimiento de una comparación o de un aspecto comparativo (2,6%).





## Segundo Trimestre

Grupo-clase:

De todos los procedimientos utilizados por el profesor en los episodios seleccionados en el grupo-clase los cinco más utilizados, por orden descendiente, son los siguientes:

### **1. 49%–Formulación de una pregunta concreta**

- P?–Formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (33%).
- P3?–Aprobación y formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (16%).

### **2. 18,8%–Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase**

- $P \rightarrow$ –Rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase (18,5%).

### **3. 16,5%–Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado**

- $P \rightarrow \Rightarrow$ ?–Rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (10%).
- $P \Rightarrow$ ?–Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (6,5%).

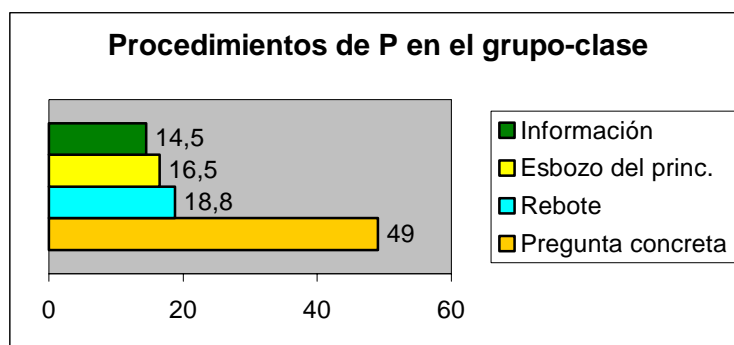
### **4. 14,5%–Información o explicaciones añadidas**

- $P \Rightarrow$ –Información o explicaciones añadidas para facilitar la solución de un problema (14,5%).

### **5. No hay más procedimientos en este episodio.**

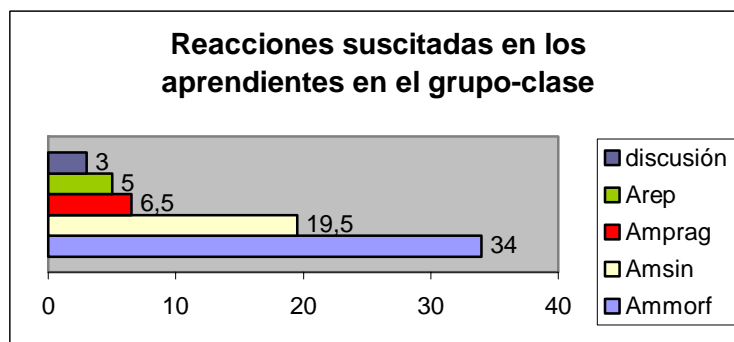
Reagrupamos aquellos procedimientos que terminan de forma similar, P? 33% y P3? 16%, al tratarse en definitiva del mismo procedimiento: formulación de pregunta concreta. De este modo este procedimiento sería el más utilizado.

Gráfico de los procedimientos más utilizados por P durante el primer trimestre en el grupo-clase:



Las cinco reacciones suscitadas en los aprendientes, por orden descendiente, son las siguientes:

- |           |   |
|-----------|---|
| Ammorf    | Comentario metamorfológico (34%).   |
| Amsin     | Comentario metasintáctico (19,5%).  |
| Amprag    | Comentario metapragmático (6,5%).   |
| Arep      | Repetición o reformulación de un comentario o intervención anterior (5%). |
| Discusión | Intervalo de discusión en la clase.                                       |



Grupos:

De todos los procedimientos utilizados por el profesor en los episodios seleccionados en grupo los cinco más utilizados, por orden descendiente, son los siguientes:

**1. 19,62%–Formulación de una pregunta concreta**

- P?–Formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (9,37%).

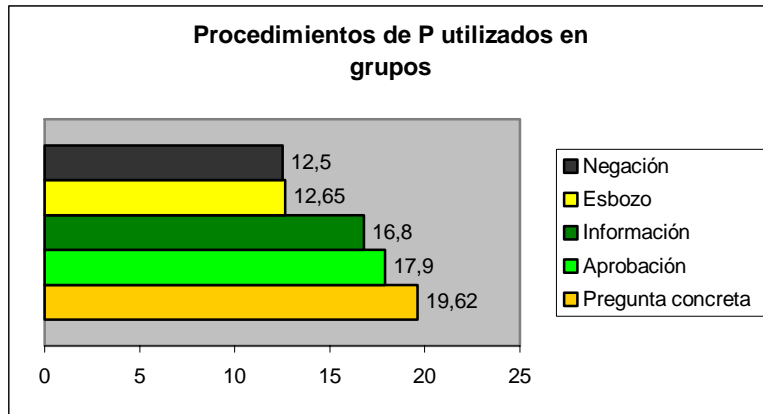


- P3?–Aprobación y formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (10,25%).
- 2. 17,9%–Aprobación**
- P3–Aprobación.
- 3. 16,8%–Información o explicaciones añadidas**
- P $\Rightarrow$ –Información o explicaciones añadidas para facilitar la solución de un problema (14,6%).
  - P3 $\Rightarrow$ –Aprobación e información o explicaciones añadidas (2,29%).
- 4. 12,65%–Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado**
- P $\Rightarrow$ ?–Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (9,4%).
  - Pm $\Rightarrow$ ?–Apelación a la memoria y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (2%).
  - P $\curvearrowright$  $\Rightarrow$ ?–Rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase, y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (1,25%).
- 5. 12,5%–Negación de una propuesta**
- PX–Negación de una propuesta (12,5%).

Reagrupamos aquellos procedimientos que terminan de forma similar, P? 9,37% y P3? 10,25%, al tratarse en definitiva del mismo procedimiento: formulación de pregunta concreta. De este modo este procedimiento sería el más utilizado.

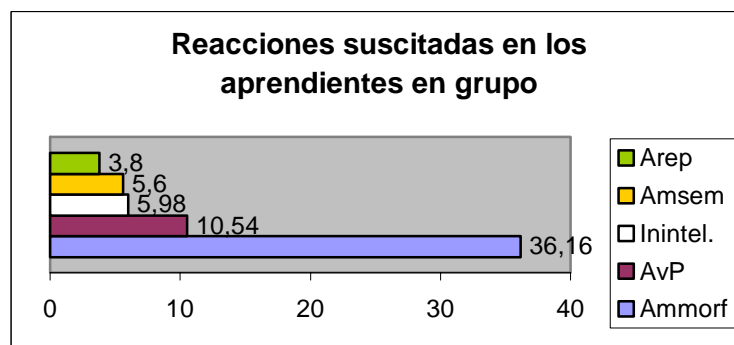
Gráfico de los procedimientos más utilizados por P durante el primer trimestre en grupos:

Gráfico Procedimientos utilizados por P en grupos Gráfico Procedimientos utilizados por P en grupos



Las cinco reacciones suscitadas en los aprendientes, por orden descendiente, son las siguientes:

- Ammorf Comentario metamorfológico (36,16%).
- A√P Acuerdo con P (10,54%).
- Inintel . Intervención ininteligible (5,98%).
- Amsem Comentario metasemántico (5,6%).
- Arep Repetición o reformulación de un comentario o intervención anterior (3,8%).



## **Tercer Trimestre**

Grupo-clase:

De todos los procedimientos utilizados por el profesor en los episodios seleccionados *'in plenum'* los cinco más utilizados, por orden descendiente, son los siguientes:

### **1. 36,85%–Formulación de una pregunta concreta**

- P?–Formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (30,28%).
- P3?–Aprobación y formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (6,57%).

### **2. 22,2%–Petición de razonamiento**

- Pw–Petición de razonamiento (14,7%).
- P↻w–Rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase y petición de razonamiento (7,5%).

### **3. 8%–Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado**

- P⇒?–Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (7%).
- P3⇒?–Aprobación y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (1%).

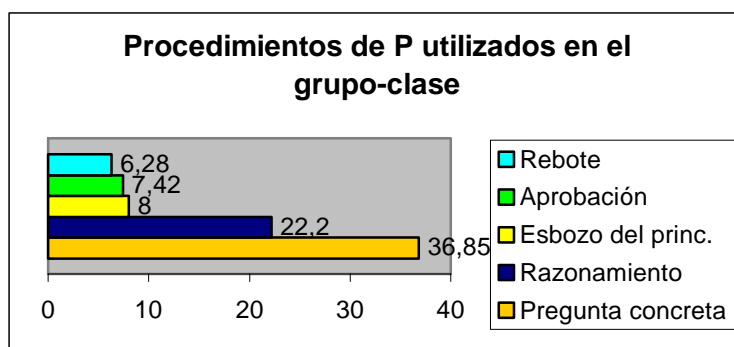
### **4. 7,42%–Aprobación**

- P3–Aprobación (7,42%).

### **5. 6,28%–Rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase**

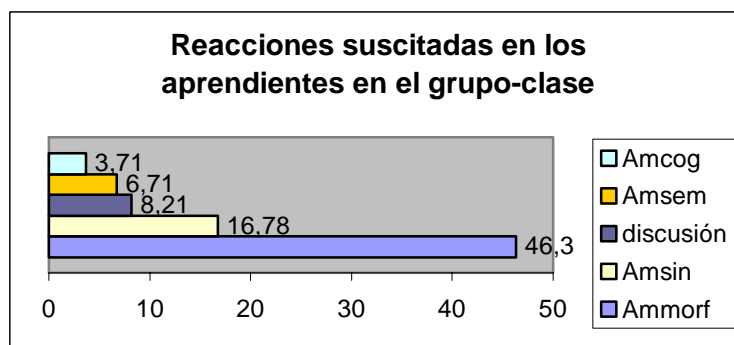
- P↻–Rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase (6,28%).

Gráfico de los procedimientos más utilizados por P durante el primer trimestre en el grupo-clase:



Las cinco reacciones suscitadas en los aprendientes, por orden descendiente, son las siguientes:

- Ammorf      Comentario metamorfológico (46,3%).
- Amsin      Comentario metsintáctico (16,78%).
- Discusión    Intervalo de discusión en la clase.
- Amsem      Comentario metsemántico (6,71%).
- Amcog      Comentario metacognitivo (3,71%).



Grupos:

De todos los procedimientos utilizados por el profesor en los episodios seleccionados en grupo los cinco más utilizados, por orden descendiente, son los siguientes:

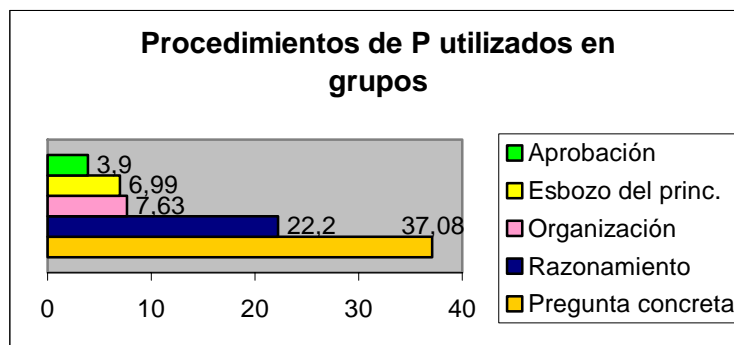
**1. 37,08%–Formulación de una pregunta concreta**

- P?–Formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (21,36%).

- P3?–Aprobación y formulación de una pregunta concreta sobre algún aspecto o comprobación de comprensión (15,72%).
- 2. 22,2%–Petición de razonamiento**
- Pw–Petición de razonamiento (16,09%).
- 3. 7,63%–Comentario sobre la organización del ejercicio, dar alguna instrucción o hacer un comentario de reflexión**
- P–Comentario sobre el ejercicio o la organización del ejercicio o dar alguna instrucción (7,63%).
- 4. 6,99%–Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado**
- P $\Rightarrow$ ?–Esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (5,45%).
  - Pm $\Rightarrow$ ?–Apelación a la memoria y esbozo del principio de un enunciado para que sea completado (1,54%).
- 6. 3,9%–Aprobación**
- P3–Aprobación (3,9%).

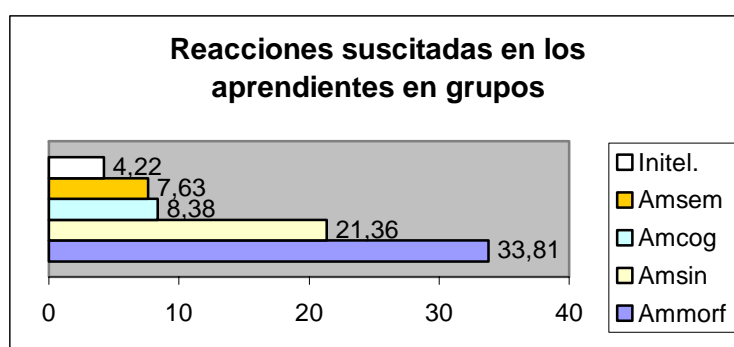
Reagrupamos aquellos procedimientos que terminan de forma similar, P? 21,36% y P3? 15,72%, al tratarse en definitiva del mismo procedimiento: formulación de pregunta concreta. De este modo este procedimiento sería el más utilizado.

Gráfico de los procedimientos más utilizados por P durante el primer trimestre en grupos:



Las cinco reacciones suscitadas en los aprendientes, por orden descendiente, son las siguientes:

Ammorf	Comentario metamorfológico (33,81%).
Amsin	Comentario metasintáctico (21,36%).
Amcog	Comentario metacognitivo (8,38%).
Amsem	Comentario metasemántico (7,63%).
Inintel.	Intervención ininteligible (4,22%).



Las cinco reacciones suscitadas en los aprendientes, por orden descendiente, son las siguientes:

Ammorf	Comentario metamorfológico (33,81%).
Amsin	Comentario metasintáctico (21,36%).
Amcog	Comentario metacognitivo (8,38%).
Amsem	Comentario metasemántico (7,63%).
Inintel.	intervención ininteligible (4,22%).

A modo de síntesis recogemos los datos más importantes extraídos del análisis:

- Los datos analizados evidencian que el procedimiento más utilizado por el docente lo largo de todo el curso es la pregunta concreta para destacar algún aspecto que ayude a los aprendientes a solucionar un problema o a construir un enunciado.
- Entre las reacciones suscitadas en los aprendientes los datos demuestran que éstos reaccionan mayoritariamente con comentarios de tipo metamorfológicos. Le siguen los comentarios metasintácticos y metasemánticos.

- c) Comparando los datos extraídos de los episodios analizados en la clase frontal (grupo-clase) y del trabajo en grupos, el profesor utiliza después de la pregunta concreta, con mayor frecuencia, el rebote de enunciado como pregunta en su discurso de la clase frontal. En su interacción en los grupos el docente adopta más variedad de procedimientos: la petición de razonamiento, el establecimiento de una comparación o las muestras de aprobación destacan entre los principales.
- d) Las reacciones metasintácticas son más frecuentes entre los aprendientes durante sus intervenciones en la clase frontal que trabajando en grupos. En grupos reaccionan mayoritariamente con comentarios metasemánticos. .
- e) A modo general cabe destacar respecto a los procedimientos del profesor alguna diferencia en su asistencia en grupos a la de la clase frontal. En los dos primeros trimestres el rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase es mucho más frecuente que en la asistencia por grupos.

Procedimientos como ´dar por erróneo un contenido` son escasos. El profesor se inclina más por ´esbozar a modo de pregunta a toda la clase` (para que los aprendientes la completen correctamente), ´rebotar la pregunta` o ´pedir razonamiento`.

## VII. ANÁLISIS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS

### 1. Perspectiva del aprendiz

#### 1.1. Análisis interpretativo de los diarios

Los datos más importantes extraídos de los diarios de los aprendientes (ANEXO 4.1.) han sido analizados siguiendo un planteamiento iterativo. Entre las reflexiones y comentarios de los aprendientes, hacemos una doble distinción:

- Comentarios que hacen referencia a hechos.
- Comentarios que hacen referencia a valores.

#### Diario 1:

##### A–Comentarios que hacen referencia a hechos:

- ¿En cuál de los ejercicios has necesitado más ayuda?
- Cuando tienes alguna duda, ¿cómo la solucionas?

En ambos grupos la mayoría de los aprendientes exponen ‘necesitar más ayuda’ a la hora de realizar el ejercicio de construcción del diálogo. También, la mayoría de ellos aseguran resolver sus problemas acudiendo primero a los compañeros del grupo. En el grupo 1C acuden, en segundo lugar, al diccionario o a la profesora, mientras que en el grupo 1D el segundo lugar lo ocupa la profesora.

- ¿Qué hacía tu profesora mientras construías el diálogo?

Respecto a la actuación de la profesora durante el desarrollo de la clase mientras trabajaban en grupos, las principales percepciones de los aprendientes del grupo 1C y del 1D son, principalmente, “resolver dudas” y “ayudar”, seguido de “observar”. Otras actuaciones que se le atribuyen en el grupo 1C son la de “vigilar”, “revisar” y “dar pautas”. En el grupo 1D también se destacan actividades como “supervisar”, “hacer preguntas” y “escuchar”.

##### B–Comentarios que hacen referencia a valores

- ¿En qué ejercicio de los dos has trabajado más a gusto?



Tanto los aprendientes del grupo 1C como los del grupo 1D aseguran haber disfrutado más en el ejercicio de construcción del diálogo que en el de confección del menú. Los principales argumentos son:

- “porque se puede inventar una situación e improvisar un diálogo dinámico. Se puede practicar luego la pronunciación”.
- “porque he podido participar más”.
- “porque es más divertido y más movido (...)”.
- “porque al inventarte frases y cosas te ríes y aprendes más”.
- “porque es más divertido y dinámico. Además, aprendes más construcciones y formas de deducir cosas”.
- “porque aprendo más cosas útiles que puedo usar en un restaurante”.
- “porque había una ‘infinidad’ de formas de presentarlo”.
- “porque me interesan más las representaciones de situaciones cotidianas”.
- “era más práctico y se trabajaba la gramática. Además, era un caso real”.
- ¿En cuál de los dos ejercicios (confección del menú y construcción de un diálogo) crees que has aprendido más?

La percepción de los aprendientes de ambos grupos respecto a la construcción del diálogo y en la confección del menú es que en el primero han aprendido más:

- “ya que cuanto más difícil más se aprende. Por otra parte, entre 3 o 4 personas es más fácil hacer un ejercicio (...)”.
- “ya que, además de saber cómo se dicen las cosas de la Speisekarte, he aprendido a formular las preguntas y respuestas”.
- “porque es más útil saber cómo se pide el menú en un restaurante”.
- “porque hacer un diálogo te sirve para repasar vocabulario, expresiones”.

Algunos consideran la confección del menú “una copia de vocabulario” o un complemento del ejercicio de construcción del diálogo.

## **Diario 2:**

### **A-Comentarios que hacen referencia a hechos**

- ¿Cómo has resuelto tus problemas por orden de frecuencia? Del 1 al 4.

En el grupo 1C aseguran mayoritariamente haber resuelto sus problemas acudiendo a los compañeros en primer lugar, mientras que en el grupo 1D el primer recurso es la profesora.

#### B–Comentarios que hacen referencia a valoraciones

- ¿En qué ejercicio te lo has pasado mejor?

La estadística es el ejercicio a lo largo de la clase en el que mejor se lo han pasado en ambos grupos.

- ¿Cuál te ha parecido más complicado?

El ejercicio que les ha parecido más complicado ha sido en el grupo 1C el de ordenar frases para componer un diálogo. El grupo 1D, sin embargo, destaca el ejercicio sobre transformación de frases como el más difícil.

- ¿En qué ejercicio crees que has aprendido algo?

Los aprendientes del grupo 1C consideran mayoritariamente haber aprendido en todos los ejercicios, seguido de algunos aprendientes que se inclinan por la entrevista mutua. En el grupo 1D el porcentaje se invierte destacando, principalmente, el ejercicio de transformación de frases con artículos y pronombres como el que más les ha aportado, seguido de aquellos aprendientes que consideran todos los ejercicios como fuente de aprendizaje.

### **Diario 3:**

#### A–Comentarios que hacen referencia a hechos

- ¿Cómo has solucionado tus problemas?

Los aprendientes del grupo 1C manifiestan haber solucionado sus problemas, principalmente, acudiendo a los compañeros del grupo y luego a la profesora. Los aprendientes del grupo 1D también han recurrido mayoritariamente a los compañeros y luego a la profesora. También, aparecen en este grupo fuentes de recurso como el diccionario.

#### B–Comentarios que hacen referencia a valoraciones

- ¿En qué ejercicio has necesitado más ayuda?

Frente a los ejercicios realizados durante la clase, tanto los aprendientes del grupo 1C como los del grupo 1D manifiestan haber necesitado más ayuda a la hora de realizar el ejercicio de deducción de significado de los verbos modales.

- Si has acudido a tu profesora, ¿cómo te ha ayudado ésta?

Ante la ayuda prestada por la profesora la mayoría de los aprendientes de ambos grupos la valoran positivamente. El grupo 1C describe la ayuda de la profesora como aclaratoria o resolutoria de dudas. Otros comentarios son:

- “Muy bien. Haciéndomelo hacer a mí para hacerme ver que lo sé hacer si lo pienso”.
- “Resolviendo muchas dudas respecto a la traducción”.
- “Aclarando algún concepto”.

En el grupo 1D, junto a la principal función de “aclarar dudas” aparecen comentarios como:

- “Haciéndome razonar con claros ejemplos”.
- “Explicándome mi duda de manera que pudiera entenderlo”.
- “Preguntando la frase en cuestión”.
- “Al momento. Intentando hacerte razonar”.
- “Explicando el significado de palabras”.
- “Dándome la solución”.
- “Me ha respondido todas mis dudas”.
- “Bien”.
- “Regular”.
- “Como siempre, rápida y amablemente”.
- “Bien, diciendo la palabra”.

- ¿Qué ejercicio de los que has hecho hoy crees que te ha aportado más?

Respecto a la pregunta sobre cuál de los ejercicios realizados les ha aportado más, los aprendientes de ambos grupos destacan el ejercicio de deducción de significados de los modales.

- ¿En cuál te lo has pasado mejor?

Destacan mayoritariamente en ambos grupos habérselo pasado mejor en el ejercicio en el que debían adivinar el lugar descrito por sus compañeros.

#### **Diario 4:**

##### A–Comentarios que hacen referencia a hechos

- Cuando la profesora habla en alemán ¿puedes seguir sus explicaciones?

La mayoría de los aprendientes de ambos grupos afirman seguir de modo global las explicaciones de la profesora en alemán.

##### B–Comentarios que hacen referencia a valoraciones

- Hoy has trabajado en pareja, grupo e individualmente. ¿Cuál de los ejercicios realizados en clase crees que te ha aportado más? ¿Por qué?

A lo largo de la clase los aprendientes han trabajado individualmente, en parejas y en grupo. La mayoría de los aprendientes del grupo 1C se inclinan por el trabajo en grupo porque “éramos más y hemos hablado más”, “porque hemos hablado y he aprendido un poco de todos” o “porque ha sido más interactivo”. Muy seguidamente destacan el trabajo en pareja como positivo. Ninguno de ellos menciona el trabajo individual. En el grupo 1D se inclinan mayoritariamente por el trabajo en pareja “porque entre los dos nos corregíamos” y “participas más, hay más interactividad”; frente al trabajo en grupo aluden que “es más fácil no prestar atención” y “no todos los miembros del grupo hacen el ejercicio”. Algunos aprendientes de este grupo también se inclinan por el trabajo individual argumentando que “así sé lo que soy capaz de hacer”, “tengo más tiempo de pensar y asimilar el ejercicio” y “porque no te apoyas en la decisión del otro”.

#### **Diario 5:**

##### A–Comentarios que hacen referencia a hechos

No se han formulado

##### B–Comentarios que hacen referencia a valoraciones

- ¿Para qué crees que te ha servido básicamente el ejercicio de la ‘Bildgeschichte’ (historia a partir de viñetas) que has realizado en clase?

Respecto a la utilidad que los aprendientes atribuyen al ejercicio de la ‘Bildgeschichte’ (redacción de una historia a partir de unas viñetas) el grupo 1C destaca su utilidad para “aprender” o “practicar” la redacción. En este sentido destacan la puesta en práctica de la estructura de frases y de ciertos elementos gramaticales como “(...) verbos, adjetivos,

poseivos y partículas conjugadas”, la utilización de “(...) las preposiciones de lugar, etc.”, “(...) los casos”. El grupo 1D destaca, sobre todo, la utilidad de este ejercicio para aprender a construir frases. Otros comentarios destacables también hacen referencia a la puesta en práctica de elementos gramaticales y utilización del vocabulario:

- “(...) practicar las preposiciones de lugar y movimiento”.
- “Para saber construir oraciones con un poco de sentido y saber más vocabulario”.
- “Me ha ayudado a pensar en la construcción de la frase y a explicar algo con poco vocabulario”.
- “(...) los artículos cuando es dativo o acusativo”.
- “Para practicar cuando se debe usar *Akkusativ* y cuando *Dativ*”.
- “Recordar todo lo relativo al acusativo y al dativo”.
- “Para repasar los *Akkusativ* y los *Dativ*”.
- “Para ligar mejor las frases *Dativ*”.
- “Para practicar en grupo el tema redacción”.
- “Para saber explicar una situación usando lo que hemos aprendido”.
- “Aprender a enlazar frases utilizando las preposiciones”.
- “Para darme cuenta de lo difícil que es expresarse en alemán”.
- “(...) para conocer nuevos verbos y palabras. También he repasado *Dativ und Akkusativ* y los pronombres”.
- “Para practicar las declinaciones y aprender a formar frases con sentido”.
- ¿Crees que es beneficioso realizar este tipo de ejercicio en grupo? ¿Por qué?

Todos los miembros del grupo 1C valoran como factor positivo y beneficioso realizar este tipo de ejercicio en grupos reducidos destacando, principalmente, el hecho de que supone una forma de ayuda mutua y de aclaración de dudas. Otros argumentos son los siguientes:

- “Se ponen ideas en común”.
- “Sí, compartir conocimientos”.
- “Sí, porque así discutes y aprendes”.
- “Es beneficioso porque lo que no sepa un miembro del grupo lo puede saber otro. Además siempre se necesita ayuda de los demás para interpretar las historietas”.

Destacando también mayoritariamente el trabajo en grupo como positivo, en el grupo 1D los argumentos principales se inclinan por la posibilidad de intercambiar ideas y conocimientos, y el hecho de ayudarse mutuamente cuando hay dudas. Otros argumentos son:

- “Sí, porque se proponen alternativas a frases y se corrige mutuamente”.
- “Depende, si los del grupo te dejan dar tu opinión, sí, si no, no. Pero si te dejan creo que sí, ya que hay más opiniones”.
- “Sí, porque aparecen ideas que luego hay que trabajar para redactar en alemán y se puede discutir sobre qué propuestas son correctas o no y por qué motivos”.
- “Sí, porque en algunas frases cada uno usaría construcciones distintas, y a veces todas son correctas. Ello hace que reflexionemos más sobre las distintas construcciones posibles en cada caso”.
- “Porque enseñas y aprendes al mismo tiempo. Lo primero te sirve para afianzar conocimientos y en lo segundo tus compañeros te ayudan”.
- “Sí, porque así puedes corregir sobre la marcha”.
- “Porque hay una variedad de opiniones y las que lo entienden más rápido te lo pueden explicar”.
- “Sí, porque es más entretenido y a la vez aprendemos a escribir con mayor soltura”.
- “Sí, ya que solo no lo podría realizar y, con la ayuda de mis compañeros trabajo mejor”.
- “Sí, porque se intercambian opiniones, maneras de redactar y se aprende más vocabulario”.
- ¿Qué utilidad tiene para ti la lengua materna en clase?

Respecto a la utilidad que los aprendientes le atribuyen a su lengua materna en clase la idea general en ambos grupos es que es fundamental. Los aprendientes del grupo 1C destacan la L1 principalmente como herramienta de comunicación. En segundo lugar, se destaca también la L1 como medio de comparación. En el grupo 1D se le atribuye, sobre todo, la función de medio de comunicación (entre compañeros) seguida de su función como herramienta para entender conceptos de la LE. También se destaca su valor como medio de traducción. Otros comentarios:

- “Para desarrollar ideas que luego se traducen al alemán”.
- “De enlace con la nueva”.

- “Sin ella no podría aprender otro idioma”.
- “Para empezar a coger el hilo. Primero lo digo en *Deutsch* y luego si puedo bien en castellano”.
- “Para poder preguntar y, sobre todo, entender con claridad la propuesta”.
- “Compararlo con el alemán para acabar de entender los conceptos”.
- “En clase me sirve para entender palabras o frases del alemán que desconozco”.
- “?”.
- “Para comprender vocabulario y dar explicación y recibir de los compañeros”.
- “De enlace con la nueva”.
- “La de explicación de los conceptos más difíciles y, por supuesto, lo de traducción (y comunicación entre compañeros)”.
- “Para poder preguntar y, sobre todo, entender con claridad la propuesta”.

### **Diario 6:**

#### A–Comentarios que hacen referencia a hechos

- ¿Cómo has preparado el oral?

La mayoría de los aprendientes de ambos grupos han preparado el oral con los compañeros en clase. Muchos de ellos han memorizado o repasado luego las frases en casa. Muy pocos aprendientes lo han preparado en solitario.

- ¿Te ha servido el hecho de preparar el oral en grupo y conociendo los temas?

Respecto a la pregunta sobre la forma de preparar el examen oral, la mayoría de los aprendientes del grupo 1C lo han hecho directamente en el grupo y se manifiestan satisfechos porque:

- “(...) hemos podido intercambiar vocabulario y maneras de decir las cosas”.
- “Hemos reído mucho”.
- “(...) da más seguridad”.
- “(...) nos ayudamos entre todos”.
- “(...) sirve para hacer más ideas y poder poner en práctica más cosas de las que ya conoces”.
- “(...) hace que te familiarices con las frases típicas de cada tema (...). Al conocer las frases puedes perfeccionar la pronunciación”.

- “(...) me ha permitido centrarme en esos temas y he podido estar más tranquilo”.
- “(...) te fuerza a buscar vocabulario y a hablar”.
- “(...) cada uno ponía sus conocimientos y eso enriquece el tuyo”.
- “(...) te ha ayudado a repasar todos los temas”.

Un aprendiente no se muestra muy satisfecho con la preparación del oral en grupo:

- “(...) Quizá mejor sola, porque me pongo muy nerviosa”.

## **Diario 7:**

### A–Comentarios que hacen referencia a hechos

- ¿Qué parte te ha supuesto más dificultades?
- ¿Cómo las has solucionado?

Para el grupo 1C y 1D la parte que más dificultades les ha supuesto ha sido la redacción del texto en grupo. En el grupo 1D destaca además el ejercicio del bingo (el grupo 1C no realizó este ejercicio de vocabulario) para el vocabulario. La mayoría de los aprendientes del grupo 1C resuelven sus dificultades acudiendo a los compañeros principalmente, frente a los del grupo 1D que, después de acudir al compañero, también citan los apuntes, diccionario y la profesora.

### B–Comentarios sobre valoraciones

- ¿De qué te ha servido cada parte?

#### Parte individual:

Como respuesta a la pregunta sobre la utilidad que para ellos ha tenido la parte individual de la tarea, la mayoría de los aprendientes de ambos grupos la destacan como un espacio para “repasar” y “recordar” aunque también destacan los siguientes comentarios:

- “Para redactar individualmente y saber en qué me equivoco”.
- “Para recurrir por mí mismo a apuntes, preguntas a la profesora y a equivocarme”.
- “Para mejorar estructuras”.
- “Aprender vocabulario y gramática”.
- “Valorar dificultades”.
- “Para aplicar realmente la teoría; *weil, denn, deshalb*”.



- “Para ver si lo sé hacer solo”.
- “Para entender un poco más”.
- “Consolidar estructura de la frase”.
- “Para estableces conceptos”.
- “Para saber la capacidad o lo que sé yo”.
- “No mucho, me pierdo”.

#### Trabajo en el grupo:

El grupo 1C valora el trabajo en grupo por su posibilidad de solventar las dudas y también como intercambio o puesta en común de ideas. En el grupo 1D destaca la opinión de servir como práctica oral y para “corregir errores”, además de un espacio para compartir ideas y dudas. Otros comentarios son:

- “Para poner en común la ignorancia de cada uno”.
- “Mejorar coordinación”.
- “Combinación de las frases”.
- “Que me corrijan”.

#### Exposición oral:

La exposición oral delante de la clase es considerada por algunos aprendientes del grupo 1C como una práctica del lenguaje oral. Junto a esta idea surgen otro comentarios como:

- “Para repasar todo...”.
- “Arreglar los errores conjuntamente”.
- “(...) he aprendido maneras nuevas de expresión”.

Hay dos aprendientes que no contestan. En el grupo 1D la idea que más se destaca es la exposición oral como espacio para corregir conjuntamente errores. Algunos aprendientes no lo valoran:

- “De poco”.
- “No de mucho”.
- “Para que vean los fallos que hemos tenido”.

#### **Diario Final:**

Una vez finalizado el curso y, antes de realizar la entrevista colectiva, la profesora repartió un diario final (ANEXO 5), en el que, de modo individual y desde casa<sup>1</sup>, los aprendientes reflexionaban sobre las preguntas que inspirarían la entrevista final colectiva. Las preguntas de este diario pretenden que el aprendiente valore retrospectivamente distintos aspectos del curso.

Recogemos las valoraciones de ambos grupos:

- ¿Cómo te has sentido en clase en relación con el grupo? ¿Por qué?

Los aprendientes de ambos grupos se muestran muy satisfechos en relación al grupo por el “ambiente agradable”, “buen clima”, por tratarse de un grupo “bien adaptado”, “con ganas de trabajar” y “predispuesto a ayudar”.

- ¿Cómo te has sentido en clase en relación con el trabajo en pequeños grupos?  
¿Por qué?

Valoran el trabajo en pequeños grupos muy positivamente. Se destaca la ventaja de poder de poder intercambiar ideas o conocimientos, y la posibilidad de resolver las dudas con la ayuda de los demás:

#### 1C

- “Bien, puedes interactuar más cambiando opiniones, etc. El aprendizaje es más ameno”.
- “(...) Hay intercambio de conocimientos”.
- “Me he sentido cómodo. Es una manera útil de trabajar y mediante la ayuda de los compañeros poder asimilar mejor los conceptos”.
- “Bien, a veces te tocaba con gente que sabía más y aprendías y otras te tocaba ayudar a ti. Este doble rol creo que beneficia sobremanera el nivel de aprendizaje”.

#### 1D

- “Bien, porque como ya he dicho, la gente te ayuda y así intercambiábamos opiniones”.
- “Bien, me a gustado porque también me ha ayudado a resolver y aprender cosas nuevas respecto a la lengua”.
- “*Sehr gut* ya que me permitía recoger conocimientos de compañeros (...)”.

---

<sup>1</sup> Muchos aprendientes acudieron a la entrevista final pero olvidaron traer los cuestionarios, por lo que se recogieron menos de los previstos.

- “Muy bien también. Al haber ya un buen ambiente en general, cuando se trabaja en pequeños grupos se aprende más porque cada uno pone lo suyo”.
- “Bien, intentaba buscar a personas las cuales pudieran resolver mis dudas o dificultades y, casi siempre, ocurría esto”.
- “Muy bien, ayuda a resolver dudas entre todos”.
- “También muy bien porque nos ayudábamos entre todos”.

En ambos grupos se destaca este tipo de actividades como amenas y motivadoras.

### 1C

- “Muy bien. Es más entretenido”.
- “Se conoce bien a la gente y se aprende de ésta”.
- “CÓmoda porque el ambiente ha sido cordial y colaborador”.
- “Bien, considerando que siempre ha habido buena motivación para hacerlos”.
- “También muy bien, aquí la gente habla más y está más por ti”.

### 1D

- “Los trabajos en grupos reducidos me han ayudado a aprender de forma amena y divertida”.
- “El trabajo en pequeños grupos nos permite conocernos más y perder el miedo a la hora de lanzarse y hablar”.
- “Muy bien también, por la misma razón que la anterior pregunta, por la buena relación que ha existido con todos los alumnos. Incluso en algunos casos y momentos, demasiado, lo que nos despistaba del trabajo que debíamos hacer”.
- “También bastante bien, porque es más agradable trabajar en grupo que individualmente”.
- “Me ha parecido que es muy interesante porque es una manera más amena de trabajar que individualmente, no podrías sacar tantas cosas”.
- “Muy bien. Trabajábamos mucho y también nos lo pasábamos bien”.

Destacamos una valoración crítica del trabajo en el grupo 1C que hace referencia al hecho de ofrecer una posibilidad para “escaquearse” del trabajo. También hay actitudes escépticas en el grupo 1D que se cuestionan el valor de este tipo de trabajo dependiendo de la constitución del grupo:

- “Depende del grupo. En algunos, todos hemos aportado ideas, viendo distintas formas de decir lo mismo, sacando dudas (que en el fondo todos teníamos), con lo que la colaboración ha sido muy positiva; pero en otros grupos ha habido quien iba ‘dictando’ lo que se tenía que escribir para acabar rápidamente, con lo que el trabajo en ese grupo no ha tenido ningún sentido”.
- “Bien hasta que se formaron los grupos, no toda la gente está dispuesta a participar de la misma manera”.
  - ¿Cómo te has sentido en relación con el profesor? ¿Por qué?

Es general la buena relación que afirman haber tenido los aprendientes de ambos grupo con la profesora. Los comentarios hacen referencia a su actitud:

- “Me ha gustado mucho la actitud de la profesora, ya que se ha involucrado en nuestro aprendizaje”.
- -“(…) El profesor es muy dinámico y siempre transmite buen humor”.
- “Super bien, ha sabido en todo momento atraer mi atención, ha facilitado nuestra relación y ha estado dispuesta a ayudarme y no seguir adelante hasta entender las cosas”.
- “Excelente. Es muy entregada en su trabajo y permisiva a la vez, cosa que para un alumno que empieza un nuevo idioma considero muy beneficioso”.
- “(…) La profesora sabe despertar el interés del alumno y lo motiva. Es tolerante y a la vez se sabe imponer”.
- “Muy bien, hace lo posible para que nos sintamos cómodos”.
- “Muy bien. No es por hacer la pelota pero la profesora ha hecho unas clases muy agradables”.
- “Muy bien. Tiene un trato muy agradable, siempre dispuesta a ayudar con el mínimo problema”.
- “Me he sentido escuchado y atendido ante mis dudas. Considero que el profesor/a ha puesto de su parte para entender y conectar con todos los alumnos”.
- “Con el profesor se ha conseguido la suficiente confianza como para preguntarle y comentarle cualquier cosa. Por tanto, la relación con ella ha sido muy buena, fácil y clara”.

Se destacan también aspectos sobre su metodología:

- “El profesor ha sido un orientador en las clases y creo que ha experimentado otra forma de aprender con la enseñanza participativa y dinámica”.
- “(...) Interés por los alumnos, variedad en las actividades, dinamismo: muy importante”.
- “(...) cualquier duda la resolvía sin problemas, sin hacer que te sintieras mal por `todavía` no saberlo”.

Los aprendientes valoran, sobre todo, la implicación de la profesora en las clases y la predisposición a ayudar a resolver sus problemas. De sus respuestas se desprende la importancia que tiene el factor afectivo ya que todos los aprendientes de algún modo hacen referencia a él.

- ¿Cómo ha sido tu participación en el trabajo de clase?

El grupo 1C define su participación en clase como “buena” y “activa”. En el grupo 1D, junto a una valoración general positiva, también aparecen comentarios más críticos:

- “Pasiva, prefería callarme por si no lo decía bien aunque a veces lo sabía”.
- “Dependiendo del día he participado más o menos”.
- “No ha sido mucha. Normal”.

- ¿Cómo ha sido tu participación en el trabajo en pequeños grupos?

Ambos grupos se muestran muy satisfechos con su participación, que definen como “activa” o “buena” en el trabajo en pareja. Destacan, sobre todo, el intercambio de ideas y la posibilidad de ayudarse mutuamente:

- “También buena, hemos trabajado los 2 muy bien, aportando las dos cosas de nuestra parte”.
- “Si yo no sabía decir una cosa, él me la explicaba para que la entendiese, y si ocurría lo contrario, igualmente”.

También se hace referencia al trabajo en pareja como motivador a la hora de realizar una actividad. Las razones son varias:

- “Me concentraba más”.
- “Siempre haciendo lo que se tenía que realizar y acabándolo”.
- “Más dinámica. En parejas no te lo piensas dos veces para decir una frase y si te equivocas no pasa nada”.

- “Me permitió afianzar un poco más el uso de algún tema”.
- “Mucho más activa que en las otras dos (*se refiere al trabajo en clase y en pequeños grupos*), porque si éramos 2 no iba ha hacer el trabajo una sola”.

Una matización que proviene del grupo 1D hace referencia a la necesidad de ir cambiando de pareja para no crear dependencias.

- “Si se va cambiando la pareja puede ser positivo, si no dependes mucho del compañero”.
- ¿Cuál es tu opinión respecto a los diferentes tipos de actividades que has realizado y por qué?

a) Escribir conjuntamente un texto o diálogo

La valoración de ambos grupos es mayoritariamente positiva. En el grupo 1C se alude a la posibilidad de aprender más colaborando con los demás:

- “Es una forma dinámica de aprender”.
- “Trabajar con otros alumnos es provechoso, se intercambia información”.
- “Buena, lo que no sabe uno lo entiende el otro y aprendes la frase o el diálogo elaborándolo o uniendo los criterios”.

También en el grupo 1D aparecen estos argumentos:

- “Buena, siempre aprendes algo de los otros”.
- “Mejor que sólo, ya que lo que no sabía uno lo sabía el otro”.
- “Se aprende mucho a hacer las construcciones de las frases. Cada uno dice lo que sabe y así se aprende más”.

Otros argumentos que aparecen en el grupo 1D hacen referencia a la posibilidad de resolver dudas o realizar correcciones:

- “(...) se plantean y resuelven dudas que a lo mejor por uno mismo no se habían planteado”.
- “(...) permite hablarlo primero en grupo (practicando el oral) y luego llegar a una conclusión. Por escrito siempre hay menos errores”.
- “(...) Puedes corregir al compañero y ser corregido por él y te das cuenta de lo que falta repasar”.

Se valora también en este grupo la riqueza de este tipo de ejercicio al sumarse las aportaciones de todos los miembros:

- “El diálogo/ el texto siempre es más rico”.
- “Es fructífero, porque siempre hay alguien que aporta vocabulario, correcciones...”.
- “(...) se ven nuevas maneras de enfocar el escrito y puede darte ideas para otro en el futuro (...)”.
- “Nos permite imaginarnos una situación real y resolverla con el vocabulario aprendido”.

La crítica viene de varios aprendientes de ambos grupos que apuntan a una duración excesivamente larga de este tipo de ejercicios: Un aprendiente del grupo 1D hace además referencia a la necesidad de potenciar el trabajo individual

- “Creo que es mejor hacerlo, no en cada clase, sino de vez en cuando, ya que si se hace sólo, se trabaja más, piensas más”.

En el grupo 1C aparece una crítica que considera este tipo de ejercicio “complicado” por “(...) falta de ideas originales”. En el grupo 1D surgen además dos opiniones que hacen referencia a la constitución del grupo, aunque ambos se muestran satisfechos. Destacamos dos posiciones negativas en el grupo 1D:

- “(...) en la mayoría de las veces uno dictaba y los otros copiaban”.
- “Me aburría mucho”.

Vemos, en general, que los aprendientes valoran positivamente el trabajo en grupos por la posibilidad de intercambiar ideas y de resolver dudas. Consideran este tipo de ejercicio largo pero valoran la posibilidad de aprendizaje que supone al enriquecerse de las distintas aportaciones de los demás miembros del grupo.

b) Intercambio de información en parejas (A y B buscan la información que les falta)

Son muy diversos los argumentos de los aprendientes respecto a este tema. En el grupo 1C las opiniones positivas definen este tipo de ejercicio como una actividad “amena”. Junto a esta opinión aparecen otros argumentos positivos que hacen referencia a la posibilidad que ofrece para poner en práctica aspectos que se han dado, para memorizar determinadas estructuras. La crítica hace, sin embargo, referencia a la excesiva duración de estos ejercicios y al hecho de ser muy repetitivos:

- “Se pone en práctica lo que se acaba de aprender en una situación que podría ser real”.
- “Bien, en cuanto a memorizar una pregunta en concreto, pero al final lo encontraba demasiado repetitivo. También es práctico para practicar un poco la pronunciación”.
- “Aprendes más fácilmente, se retiene mejor (memorizar) y es muy ameno”.
- “(...) te obliga a poner en práctica las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendido antes”.
- “Buen ejercicio para practicar lo aprendido pero a veces demasiado largos y repetitivos”.
- “Muy bien para practicar escritura y relacionarse, pero encuentro que, a veces, la duración de estos ejercicios es excesiva”.
- “Buen ejercicio para practicar lo aprendido pero a veces demasiado largos y repetitivos”.
- “Ejercicios muy repetitivos”.
- “Es un ejercicio que repite mucho las estructuras gramaticales y, por lo tanto, sirve para fijar conceptos. Es positivo”.
- “Esta tarea es de las consideradas más amenas y también más fáciles”.

Un aprendiente del grupo 1C destaca este tipo de ejercicio como “complemento de aprendizaje” al darse un “intercambio de opiniones y conocimientos”.

Otro aspecto que se resalta en el grupo 1D es la posibilidad que este ejercicio brinda a los aprendientes para que se relacionen:

- “Te vuelves más dinámico y conoces un poco al resto de compañeros de clase”.
- “También buena porque así te hablas más con gente que todavía no lo habías hecho”.
- “Además de aprender me ha servido para ir relacionándome con el resto del grupo”.

También se destaca en ambos grupos la consideración de este tipo de ejercicio como práctica oral (preguntas y respuestas) y de pronunciación. Algún aprendiente incluso considera que fomenta la comunicación y la soltura a la hora de hablar:

- “Practicamos oralmente y nos obliga a hablar alemán”.
- “Bien, interesante para practicar oral”.
- ”De las cosas que coges más soltura hablando”.
- “Perfecto, aprendes a preguntar y contestar”.



- “Bueno para practicar las estructuras de las preguntas y las respuestas”.
- “Muy práctico a nivel oral y para ‘entrenarse’ a oír y entender el idioma, y saber responder correctamente”.
- “Va bien para aprender a comunicarte en alemán, intentar que te entiendan y entender lo que te dicen”.

A modo de síntesis, la percepción que los aprendientes tienen de este tipo de ejercicio es buena para practicar a nivel oral algún aspecto gramatical o estructural que se ha dado en clase. Resultan, en general, demasiado largos y repetitivos.

c) Presentación conjunta en clase de un texto escrito en grupo

La valoración respecto a este punto es en el grupo 1C mayoritariamente positiva. Los principales argumentos hacen referencia, por un lado, a la parte escrita en grupo y, por otro, a la exposición como práctica oral: Aunque un comentario también resalta la duración excesivamente larga que implica la realización de este tipo de ejercicio:

- “Actividad más o menos como la a) (*se refiere a la de escribir conjuntamente un diálogo o texto*), a veces un poco larga”.
- “Bien a la hora de la expresión tanto escrita (a la hora de hacerlo) como oral (cuando exponemos)”.
- “Primero divertida y segundo enriquecedora con los apuntes de otros grupos”.
- “Bueno, porque obliga a hablar a todo el grupo. Repasar pronunciación. Además de aprender vocabulario de los dos grupos”.
- “Bien, para perder miedo escénico”.
- “Es positivo. Se pierde el miedo a hablar en alemán en público y se hace un esfuerzo adicional en pronunciarlo bien”.
- “Un estímulo para completar el punto a) (*se refiere a la de escribir conjuntamente un diálogo o texto*)”.
- “Es bueno si la atención de la clase es buena”.
- “La interacción con los otros alumnos es muy positiva”.

También en el grupo 1D se hace hincapié en la posibilidad de hablar en público para “practicar el idioma” y “perder la vergüenza”. Otro argumento coincidente con el grupo 1C es el hecho de trabajar en grupos como factor positivo por la implicación y compromiso que supone:

- “Bien, porque es más fácil que en pequeños grupos todo el mundo intervenga”.
- “Se aportan más ideas y siempre escribe el que mejor letra tiene y menos faltas hace”.
- “Está bien porque es una situación comprometida de la que tienes que salir lo mejor posible, dando lo máximo que sabes”.

En el grupo 1D se hace también referencia de modo positivo al hecho de poner en común las dudas y errores en clase:

- “También lo he encontrado muy bien. Pues todos hemos aprendido un poco de todo”.
- “Divertido buscar los errores que cometen los demás”.
- “Bien, ya que se ponían en común las dudas y errores y se intentaban resolver conjuntamente”.
- “(...) Ves los fallos que se pueden producir y las opiniones de los otros”.

La posición más crítica proviene del grupo 1D. Aunque algún alumno valora especialmente la parte oral y propone su realización a nivel individual, muchos aprendientes no valoran el hecho de tener que hacer una exposición oral en público:

- “No muy buena, porque yo veía por dónde estaba la falta pero luego no me acordaba qué era ya que no lo tenía escrito en ningún sitio”.
- “No me ha gustado demasiado”.
- No contesta.
- “No le veía demasiado. No me acababa de convencer”.
- “Creo que no aporta nada”.
- “No le encuentro mucho sentido. Se necesita mucho tiempo para que salgan todos los grupos y casi no da tiempo de ver que han hecho bien o mal los otros grupos”.
- “El hecho en sí de presentar delante de la clase no lo encuentro muy útil. En cambio el trabajo que se ha hecho para llegar ahí sí lo es más”.

En el grupo 1C hay quien, sin embargo, ve la parte oral necesaria como un “estímulo” para la parte escrita.

Vemos en este aspecto una valoración distinta en ambos grupos. En el grupo 1C la percepción es positiva y se valora el trabajo en grupo y la exposición oral. También se

destaca esta posición en el grupo 1D, pero hay un porcentaje importante que se declara contrario a la parte de exposición oral al no verle ningún sentido.

d) Ejercicios puntuales de gramática

En ambos grupos se valoran por unanimidad como ejercicios “imprescindibles” y “necesarios”. Aunque se describen como “aburridos”, son muchas las opiniones en ambos grupos que lamentan que no se hayan realizado más durante el curso. Las razones son las siguientes:

- “(...) para poner en práctica la gramática y sacar a la luz las dudas”.
- “(...) No hay nada como esto para memorizar una norma”.
- “Nos ayuda a mirar si entendemos lo explicado”.
- “(...) para comprobar si se ha entendido la gramática y para encontrarte con casos reales y algunas de las particularidades de la norma gramatical”.
- “Iban bien para hacer un buen uso de la gramática”.
- “(...) te hace ver errores que a lo mejor uno mismo no se da cuenta”.
- “(...) ahí se demostraba si se había entendido o no lo dado en clase”.
- “Normalmente son interesantes para reforzar la comprensión de lo que se está aprendiendo”.
- “(...) la gramática es importante y estos ejercicios te ayudan a comprenderla más”.
- “Me han permitido adquirir conocimientos específicos como reglas o construcciones especiales”.

e) Corrección en clase de frases con errores extraídas de textos escritos por alumnos de la clase

La aceptación de este tipo de ejercicios es general. Los principales argumentos hacen referencia a la posibilidad de aprender de los errores comunes:

- “Me parece muy buena actividad porque son errores comunes a nuestro nivel”.
- “Buena, porque de los errores se aprende”.
- “Bueno, aprender de los errores de los demás”.
- “La mejor manera de aprender”.
- “Es positivo. Corregir errores es una forma de memorizar lo que es correcto sobre todo si son propios”.

Otro argumento destacable en ambos grupos es el hecho de tener que “pensar” y detectar errores para descubrir las lagunas aún existentes:

- “Está bien, te obliga a pensar y deducir el por qué del error. Retienes mejor la información”.
- “Te ayuda a plantearte cómo es la corrección y darte cuenta de los errores”.
- “Bueno para comparar conocimientos y levantarse la moral mutuamente”.
- “Es uno de los mejores métodos para aprender, antes que memorizar”.
- “Buena, así sabías la capacidad que tenías y lo que habías aprendido”.
- “Bien porque pone a prueba los conocimientos que se supone que deberíamos tener y ayuda a darte cuenta de cuales son los aspectos que se deben repasar”.
- “Perfecto. Una de las mejores cosas. Es la mejor forma de corregir y de darnos cuenta de lo que no hemos adquirido. Ahora es cuando hay que rectificar”.

Se destaca también como aspecto positivo la reflexión colectiva a la hora de corregir los errores:

- “Pues creo que esto va bien de hacer porque normalmente los alumnos fallamos casi las mismas cosas, a así, entre todos reflexionamos sobre los errores”.
- “Interesante, porque te hace ver errores que a lo mejor una misma no se da cuenta”.
- “Muy bien, ya que son errores que se frecuentan y, al corregirlos de esta manera, es más fácil de recordar la forma correcta”.
- ¿Qué te ha parecido el uso de la L1 (castellano o catalán) y la L2 (alemán) en clase? Argumenta por qué.

La mayoría de los aprendientes de ambos grupos se declaran satisfechos con la utilización de la L1 y la L2. Uno de los principales argumentos que se destacan es la utilización progresiva de la lengua extranjera por parte de la profesora:

- “La profesora ha evolucionado de usar L1 y introducir L2 progresivamente a usar L2 y esclarecer con L1 (...)”.
- “Bien, ha sido progresivo el uso del alemán por parte del profesor”.
- “El correcto. Un uso del alemán gradual”.
- “Muy bien. Ha sabido usarla gradualmente, de más a menos. Sólo hablaba alemán cuando sabía que la entenderíamos. Es decir, ponía en practica lo que estudiábamos para ver si lo habíamos aprendido”.

- “Al principio usaba L1 y después se ha ido introduciendo progresivamente L2, conforme hemos ido siendo capaces de entenderlo más. Personalmente pienso que ha sido didáctico y en muchas ocasiones me ha motivado bastante, pues aunque el profesor decía frases que yo no hubiese podido construir, sí que las entendía, y eso me era muy alentador (me daba cuenta de que estaba aprendiendo)”.
- “Bien, porque al estar en primero es bueno compaginar las dos lenguas. Progresivamente se explicaba más en alemán y era fácil de entender. Además en cualquier momento se podían repetir las explicaciones en L1”.
- “Muy bien. Al principio la profesora se dirigía a nosotros en castellano, pero a medida que iba avanzando el curso, nos hablaba más en alemán, y la entendíamos muchas veces, y si no, nos lo repetía en castellano”.
- “La introducción del alemán ha sido progresiva, lo que ha facilitado el aprendizaje y no perderse en clase”.
- “Sin casi darme cuenta se ha ido hablando más en alemán, por parte de la profesora, hasta el punto que todas las explicaciones y frases de la profesora eran en alemán (¡e incluso las entendía!). Entre alumnos se ha hablado en catalán y no hemos tenido que hablar mucho en alemán ¡no sé si por desgracia o por suerte!”.

Se valora el hecho de facilitar las explicaciones metalingüísticas en L1:

- “A mí me ha sido de una gran ayuda que la clase fuera en castellano porque he podido entender la base bien. Tengo una mala experiencia de asistir a una clase donde todo era en alemán y no adquirí conocimientos”.
- “Que se explicara en castellano me ayudó mucho al entender el idioma, porque así entiendo claramente lo que me explican. Y me parece perfecto expresarnos en alemán porque nos soltamos más”.
- “L1: si no se habla en castellano o catalán me parece que no entiendo nada. L2: Lo entiendo muy poco”.

Sin embargo también hay algunas opiniones en el grupo 1D que valora el hecho de haber estado expuesta a la LE para, de esta forma habituarse:

- “Me ha parecido la adecuada; sólo hemos usado el catalán o castellano en momentos muy concretos y necesarios para la comprensión exacta de algo. Va muy bien oír el idioma aunque no se entienda totalmente, para aprender a sacar las ideas principales del idioma oral”.

- “El uso del alemán ha sido suficiente como para habituarnos a oír el idioma. El uso del castellano ha sido imprescindible para traducir materia que no se ha entendido. El catalán no ha sido utilizado demasiado”.
- “Buena, porque, sí, cada vez te enteras más de cosas ya que es lo mismo (con los mismos gestos y tonos de voz) pero con otro idioma”.
- “Es preferible habituarse a escuchar alemán”.

En el grupo 1C aparecen algunas posiciones más críticas que hubiesen preferido un incremento mayor de su utilización:

- “Bueno, quizá deberíamos practicar algunos temas orales más profundamente”.
- “Correcto. Siendo el 1er curso no ha habido un uso desmesurado del alemán. Aunque personalmente para mí, me hubiese gustado más su uso”.

Un aprendiente afirma haberla utilizado solamente en ejercicios puntuales habiendo sido su lengua de comunicación habitual la L1. Otro aprendiente se queja por la poca utilización de la L1:

- “L1 la hemos utilizado lo mínimo. Le resultaba difícil de entender a la primera sobre todo si hablaba Cristina (*la lectora*)”.

Mayoritariamente, la percepción en ambos grupos de la utilización en clase de la L1 y la LE es positiva: la profesora daba explicaciones en L1 pero gradualmente aumentaba la utilización de la LE. Los aprendientes utilizaron poco la LE.

- ¿Cómo has solucionado tus problemas en clase?

Todos los aprendientes del grupo 1C citan a la profesora como recurso a la hora de solucionar sus problemas. La mayoría destaca a la profesora como primera ayuda, seguida de los compañeros y otros recursos como el diccionario y los apuntes.

En el grupo 1D el primer recurso son los compañeros, seguido de la profesora y, finalmente, el diccionario o los apuntes.

- ¿Cómo ha solucionado la profesora tus problemas?

En ambos grupos se destaca la buena disposición de la profesora para resolver las dudas. Las valoraciones hacen referencia a la utilización de ejemplos para aclarar las dudas y fomentar su deducción:

- “Muchas veces con otros ejemplos. Otras veces estimulando nuestra propia deducción”.
- “Intentando que relacionase yo misma y poniéndome ejemplos”.
- “Respondiendo a mis dudas de una forma entendible para mí, y poniendo ejemplos. No he tenido problemas para luego entenderlo”.
- “A veces volviendo a explicar, con ejemplos y si he necesitado más, repitiéndolo mil veces y de mil maneras”.
- “Aclarándome las dudas con claros ejemplos, volviéndome a explicar la duda de otra forma”.
- “Dando una explicación en alemán o poniendo un ejemplo”.
- “Dándonos consejo y haciéndonos extraer nuestras propias conclusiones”.
- “Siempre intentaba que tú sólo llegases a la solución del problema haciéndote otras preguntas o recordando temas de días anteriores, si aún así no salía la solución, lo explicaba como si fuera la primera vez para que quedase definitivamente clara”.
- “En algunos casos haciendo referencia a la construcción gramatical y con ejemplos aclaratorios y adaptados al nivel”.
- “Con ejemplos muy útiles”.

También se hace referencia al hecho de fomentar la reflexión y capacidad de razonamiento de los aprendientes:

- “Explicándome lo que no entendía, con paciencia, y haciéndome pensar por qué era así o por qué no”.
- “(...) intentando razonar el por qué”.

Algunos comentarios del grupo 1D destacan las explicaciones de la profesora:

- “Dándome la respuesta y explicando lo que le he preguntado”.
- “Dándome explicaciones de por qué se hacía de esa manera y no de cómo lo hacía yo”.
- “Bien, explicando desde el principio para entenderlo y coger el hilo de nuevo”.
- ¿Qué te parece el hecho de haber seguido un método inductivo en lo que se refiere a la gramática? (Es decir, la gramática siempre dentro de un contexto significativo–texto–para ser deducida a *posteriori*).

Por unanimidad se valora positivamente en ambos grupos. En el grupo 1C las razones son las siguientes:

- “El sistema utilizado personalmente me ha ido bien porque a mí me cuesta estudiar idiomas (soy negada) y este año se ha hecho muy ameno”.
- “Me parece bien. No es un ejercicio fácil. Hay que considerar las variantes extrañas del grupo para no llegar a una conclusión errónea del método”.
- “Para mí perfecto, es más didáctico”.
- “Muy bueno, ya que no sólo memorizas una norma, como en el caso de los ejercicios puntuales, sino que aprendes a utilizarlo en casos reales”.
- “Es mucho más ameno y consigue que el interés no decaiga”.
- “Resulta más lento al principio el aprendizaje pero más tarde resulta más efectivo”.
- “Ayuda a recordarla mejor que si se explica de golpe. Aunque a veces el haberla deducido deja la duda de si es totalmente correcto”.
- “Perfecto, pero algunas deducciones se han extraído porque ya teníamos (la mayoría) un nivel básico”.
- “Perfecto. Deducir hace pensar y comprender la estructura de la frase”.

En el grupo 1D se destaca la dificultad que conlleva, aunque también aquí se valora positivamente por tener más sentido y fomentar el aprendizaje:

- “Bien, porque utilizas más la lógica y haces hipótesis o conclusiones propias, que luego las comparas con las formas correctas. De este modo el aprendizaje de la lengua no es tan aburrido”.
- “Me parece muy bien y creo que es la mejor (o una de las mejores) formas para aprender”.
- “Me ha sido fácil seguirlo y lo encuentro apropiado, aunque también hay que tener en cuenta que ya conocía gramática alemana, al haber estudiado anteriormente (el año pasado) alemán, aunque en inglés. No sé si de no tener este bagaje, lo hubiera deducido”.

Se hace también referencia a la importancia del contexto para la correcta aplicación de la gramática:

- “Muy bien, porque así se ve claramente en qué contexto se puede aplicar la gramática que se está aprendiendo”.



- “Es lo más lógico, ya que la gramática se tiene que aprender para después aplicarla a textos o saberla reconocer tanto en ellos como en conversaciones”.
- “Es una manera de ver la gramática más útil, en situaciones más reales. Ayudaba porque además te esforzabas por encontrar ‘la regla’ dentro del texto”.
- “La mejor forma de aprender. De esa forma ves que lo que aprendes tiene sentido y que realmente es útil en la vida cotidiana. Creo que casi no nos damos cuenta de que estamos haciendo gramática”.

También se destaca en el grupo 1D la participación que se fomenta con un sistema de este tipo:

- “Al principio da la sensación de ir perdido y de no enterarte de nada de lo que se te está preguntando en el ejercicio, pero luego todo queda claro y te das cuenta que has hecho un tema de gramática sin llegar al aburrimiento (cosa habitual cuando se estudia gramática). Es un sistema más participativo por parte del alumno y esto es bueno”.

Un aprendiente del grupo 1D hace hincapié en el hecho de trabajar de forma amena la gramática:

- “Te da la sensación que se trabaja muy poco la gramática y que realmente no es tan importante aunque en realidad se ha trabajado mucho la gramática y de forma divertida porque no se hacía pesada. A la hora de estudiarla resulta más complicado porque no hay unos apuntes bien definidos”.

A modo de resumen podemos decir que ambos grupos se muestran satisfechos con el método utilizado. Ven que la gramática tiene más sentido si se conoce a través de un contexto, y valoran el hecho de tener que esforzarse más para deducirla al considerar que fomenta su proceso de aprendizaje.

- Creo que durante este curso habéis trabajado mucho y, si quierdes, puedes comentar cualquier cosa que deseés destacar.

En ambos grupos se hace un balance positivo del curso. Los temas más reincidentes son la buena relación con la profesora y su metodología, y el ambiente ameno y agradable que han vivido.

1C

- “Tienes mucho ánimo y eso se transmite en los alumnos, eso gusta a la hora de aprender”.
- “La profesora tiene mucha paciencia. Sabe despertar el interés y el aprendizaje del alemán. Hace un esfuerzo constante para que el alemán no resulte aburrido o pesado. Me ha resultado más provechoso las fotocopias repartidas durante todo el curso que los libros que he comprado (casi no los he utilizado, solo puntualmente)”.
- “Sencillamente felicitar a mi profesor y a la escuela por introducirme a un nuevo idioma de una manera agradable”.
- “Estoy muy contenta de este curso, ha sido intenso pero ha pasado volando. Pese a que me han faltado horas de dedicación personal al estudio ´sé algo de alemán` gracias a las clases recibidas con tanto entusiasmo por parte de la profesora, gracias”.

#### 1D

- “Espero que la próxima profesora que tenga, sea tan comprensiva y aplicada como ésta, ya que me ha ayudado mucho en el aspecto de expresar mis dudas, con que ha hecho que entienda las cosas más fácilmente y que vaya con ilusión a clase”.
- “Sólo decir que me he sentido muy a gusto con los compañeros de clase que he tenido, estoy encantada con la profesora que nos ha tocado, y que en este curso he aprendido muchas cosas, y no me arrepiento para nada de haberlo hecho”.
- “El seguimiento realizado por el profesor con las actividades de clase fue muy importante”.

También se destacan comentarios que valoran la dificultad de la lengua y su proceso de aprendizaje:

- “La gramática alemana es interesante, tiene su lógica y permite inducir cómo debe ser. En cierto modo un desafío. Pero es desesperante cuando lo que deseas es hablar”.
- “Hace ilusión cuando te das cuenta de que puedes decir, escribir y leer algo en alemán”.
- “El curso me ha parecido, por lo corto que ha sido, muy fructífero. Hemos aprendido mucho y de manera divertida y cada día diferente, cosa que se agradece a la hora de ir a clase”.

Dos comentarios algo más críticos hacen referencia a la poca utilización del libro y a una falta de seguimiento por temas más explícito.

## **1.2. Análisis interpretativo de las entrevistas a los aprendientes**

Presentamos de modo global y, siguiendo el método iterativo y la aplicación del análisis del discurso, las secuencias temáticas extraídas de las entrevistas orales a los aprendientes en grupos reducidos de tres a cinco (ANEXO 6).

### **• Valoración global del curso**

El primer aspecto que destacan los aprendientes de ambos grupos es el buen ambiente y la buena relación que han vivido a lo largo del curso tanto con los compañeros como con la profesora. Algunos aprendientes del grupo 1C destacan el hecho de tratarse de un grupo muy heterogéneo, con aprendientes de distintas edades y que, no obstante, ha tenido una muy buena relación:

- “(...) *ha hagut molt bon rotllo (...)*”.
- “(...) al ser un grupo de diferentes edades podría ser difícil porque claro, cada uno tiene sus cosas. Pero en general bien”.
- “(...) El ambiente ha sido muy bueno”.

También se destaca en este grupo la buena sintonía entre los aprendientes pese a la existencia de distintos niveles:

- “(...) Hay gente que sabía más y gente que sabía menos. No obstante todos hemos ido a una”.
- “(...) yo nunca había creído (...) con las diferencias de edades y todo, que sería tan agradable”.
- “Sí, yo pienso que el grupo ha sido muy participativo (...)”.

Respecto al profesor los comentarios son positivos. Se apela a su afán de colaboración y a su predisposición a ayudar.

Se hace también referencia en ambos grupos a la dinámica de la clase destacando la agilidad, progresión y variedad de actividades realizadas. Un aprendiente del grupo 1D, sin embargo, destaca tratase de un curso excesivamente largo.

### **• Trabajo en grupos**

Todos los aprendientes se muestran satisfechos con el trabajo en colaboración. Los principales argumentos son:

- “(...) por el intercambio de conocimientos (...).”
- “(...) han hecho que la clase fuera más dinámica”.
- “Cada uno iba aportando lo que sabía”.
- “Conjuntamente hemos ido corrigiendo los errores”.
- “(...) me he atrevido a hablar (...).”
- “Yo el año pasado durante un año entero lo más que había escrito había sido una postal y aquí ya desde el primer día una redacción de folio. Yo... !!uy!!”.
- “(...) Es una forma más de enriquecerte”.
- “(...) lo que no sabía uno lo sabía el otro”.
- “(...) te obliga a ponerte”.
- “(...) Sin darte cuenta te van quedando cosas (...).”

Algunos aprendientes del grupo 1C, a pesar de pronunciarse positivamente sobre el trabajo en colaboración, destacan la importancia que tiene la constitución del grupo para su buen funcionamiento. Sólo si el grupo está bien adaptado y es homogéneo puede funcionar bien.

También se observa, pese a resaltar las actividades en colaboración positivamente, una posición crítica desde el grupo 1D que hace hincapié en el hecho de que una persona podía tomar la iniciativa mientras que los miembros restantes se podían “apalancar y copiar”. Otro de los aspectos criticados por parte de un aprendiente es la falta, a menudo, de una ‘guía` a la hora de realizar las actividades en colaboración.

- ***Wechselspiel***

Los aprendientes valoran positivamente este tipo de ejercicio, pero las razones son muy diversas. Un grupo importante de aprendientes lo considera un ejercicio que fomenta la práctica y desarrollo oral:

- “Un ejercicio para incrementar el desarrollo del habla con la otra persona”.
- “Para practicar el oral es interesante”.
- “Aprendes a preguntar y a contestar”.
- “Y que vas cogiendo práctica con el idioma también (...).”
- “Te vas soltando más (...).”

Varios aprendientes destacan la posibilidad de memorizar alguna forma concreta y también fomentar la capacidad de formar frases, sobre todo, preguntas y respuestas.

Otro aspecto que se destaca es la aplicación “en un contexto real” de algún aspecto de gramática que se había dado.

La crítica se dirige, sobre todo, a la larga duración de los ejercicios y al hecho de ser demasiado repetitivos.

- **Corrección de errores de textos escritos por los aprendientes**

La percepción general es muy positiva. Los aprendientes de ambos grupos consideran este tipo de ejercicio muy beneficioso porque “de los errores se aprende”. Hacen especial hincapié en el hecho de tratarse de errores propios, cometidos en la clase ya que “más o menos todos hacemos los mismos errores”. También se destaca la oportunidad de poder poner a prueba sus conocimientos ya que:

- “(...) si un alumno es capaz de detectar un error, es que ha comprendido (...)”.
- “(...) *i això t’ajuda a reforçar la teoria*”.

En este sentido un aprendiente del grupo 1D destaca como un factor positivo el hecho de que las frases aparezcan descontextualizadas ya que “te das cuenta al estar fuera del contexto de lo que tú esperas encontrar”.

Otro aprendiente del grupo reconoce no haber detectado nunca ningún error.

- **Ejercicios mecánicos de gramática**

Pese a que mayoritariamente se les considera “aburridos” y “pesados”, prácticamente, todos los aprendientes señalan que son “imprescindibles”. De entre los argumentos que se señalan destaca la idea de que son útiles para “memorizar estructuras” y para “darte cuenta de lo que has aprendido”.

- **Juegos**

Los juegos en clase tienen una buena aceptación por parte de los aprendientes. Las razones que se señalan son las siguientes:

- “Hacen más amena y divertida la clase”.
- “El alemán es un idioma difícil y los juegos “endulzan” su aprendizaje”.
- “(...) cada juego tiene su motivo, o sea que dentro del juego ((...)) estás usando algo que ya habías hecho, que te sirve”.

- “Ayudan a memorizar vocabulario”.
- “Intercalándolo sobre todo cuando das un concepto básico, un concepto difícil de entender y luego con un juego, así queda mejor”.

Un aprendiente hace una diferenciación entre dos tipos de juegos que se realizaron en clase. Uno de ellos era una composición de palabras, tipo dominó, mientras que el otro consistía en buscar anuncios en una revista que incluyeran títulos con imperativos. Al primero no le veía sentido mientras que el segundo lo valora muy positivamente.

- **Gramática contextualizada**

La percepción es en general positiva. De entre los argumentos más señalados destaca la ventaja que reconocen los aprendientes de este método inductivo frente al tradicional al fomentar el razonamiento y el proceso de reflexión durante el aprendizaje de la lengua:

- “Todo lo que sea ‘cuanto menos memorices mejor’”.
- “Ves en lo que te encaja (...)”.
- “Primero lo ves y dices: esto tendría que ir por aquí. Tienes el puzzle montado a partir de las piezas”.
- “Te hace descubrirla un poco más (...) se te queda más que si a primeras te la dicen (...)”.
- “(...) es como un ejercicio para pensar”.
- “(...) si las sacamos nosotros ya pensamos y se te queda para siempre (...)”.
- “*Jo ho trobo interessant per què el alemany, ho volguis o no, és una llengua lògica (...)*”.

Varios aprendientes destacan el hecho de fomentar cierta lógica a la hora de aprender el idioma:

- “(...) intentas aplicar un poco de lógica a lo que ves, lo vas comparando (...)”.
- “Aprendes a clasificar cosas (...) a clasificar lo que sabes y lo que no conoces (...)”

También hacen hincapié en la importancia de conocer el contexto para entender mejor el significado:

- “(...) pones la gramática en un caso real (...)”.

Muchos aprendiente que se pronuncian satisfechos con este tipo de ejercicios critican el hecho de no haber tenido aparte un resumen explícito de gramática, “algo a que agarrarte”.

Un aprendiente del grupo 1C hace referencia a las “variables” del grupo: dependiendo de éste, el ejercicio de deducción puede funcionar o no.

En el grupo 1D dos aprendientes destacan la inseguridad que les produce este tipo de método. Uno de ellos, sin embargo, se muestra satisfecho por haber tenido que esforzarse, mientras que el otro se muestra contrario al método:

- “(...) a mí me gusta entender la norma y a partir de allí... lo que me pone nervioso es ir viendo frases con declinaciones de distintas formas (...)”.

- **Ejercicios más difíciles**

Los aprendientes, mayoritariamente, destacan el hecho de tener que escribir un texto o una redacción como el tipo de ejercicio que más les ha costado. Atribuyen la dificultad de este tipo de ejercicio sobre todo a:

- La falta de vocabulario.
- El hecho de no poder traducir literalmente las frases de la L1 a la LE.

Sin embargo, también se destacan ventajas como el hecho de tener que poner a prueba los propios conocimientos: “a veces piensas que sabes menos de lo que sabes”.

Cabe matizar en este punto que muchos grupos entrevistados han hecho especial hincapié en el hecho de poder escribir un texto en grupo. Las ventajas que destacan son las siguientes:

- Dentro del grupo se cuenta con la ayuda de los demás.
- Cada uno puede contribuir.

Frente al trabajo en grupo, las redacciones realizadas individualmente en casa costaban más “porque no podías preguntar en clase las dudas”. Un aprendiente del grupo 1D destaca que su fuente de recurso era el diccionario que solamente le proporcionaba la “traducción pero no la forma de construir la frase”.

Un grupo entrevistado atribuye a todos los ejercicios realizados en clase una dificultad igual.

Una de las actividades que también se destacan son las exposiciones orales delante de la clase. Dos aprendientes del grupo 1D subrayan la dificultad de este tipo de actividad por el hecho de tener que “memorizar”.

- **Resolución de problemas**

Respecto al recurso más utilizado a la hora de solucionar los problemas, en el grupo 1C, la mayoría afirma recurrir en primer lugar a la profesora, luego al grupo y apenas se citan otras fuentes, excepto un aprendiente que añade, después de la profesora y el grupo, recurrir a los apuntes y al diccionario. En el grupo 1D el primer recurso es sobre todo el compañero, luego la profesora y, si se trata de cuestiones de vocabulario, un aprendiente cita el diccionario como fuente de información.

- **Ayuda recibida por la profesora**

Antes de analizar las respuestas obtenidas es necesario hacer una aclaración respecto a la pregunta formulada en las entrevistas. Para que los aprendientes concretasen más detalladamente sus respuestas la profesora-investigadora, al preguntar por la ayuda recibida por la profesora a la hora de solucionar sus dudas, hace referencia en algunos grupos entrevistados al hecho de no haber contestado en muchas ocasiones de modo “directo”.

Los aprendientes se muestran satisfechos con la ayuda recibida. Sus percepciones respecto a una actuación más bien indirecta a la hora de responder sus preguntas son valoradas positivamente:

- “(...) dabas la clave para que lo pudiéramos deducir, que es lo que está bien”.
- “No decías esto es esto. Ibas por otro sitio ((...)) (gesticula dibujando curvas con la mano en el aire)”.

Se valora el hecho de haber tenido que hacer un esfuerzo buscando un razonamiento:

- “(...) así te hacen penar”.
- “(...) ante una duda, creo que tienes que descubrir tú, esforzarte tú (...)”.
- “(...) Cuando has hecho una frase y dudas de lo que has hecho, entonces es cuando intervienes tú para hacernos razonar lo que hemos hecho o lo que se debe hacer y darlo otro enfoque (...)”.
- “Si te dicen que es esto: pam, lo pones y ya está olvidado”.
- “Si lo dices tú directamente lo ponemos y no aprendemos pero así lo teníamos que hacer nosotros”.

Uno de los aprendientes del grupo 1C valora también este método por la sensación de continuidad que ha experimentado:



- “(...) porque recordabas cosas y durante el curso no ha habido ningún momento en que olvidaras algo porque cada día recordábamos algo de las anteriores”.

En el grupo 1D uno de los aprendientes define haberse sentido “guiado” con la ayuda recibida por la profesora. Solamente un aprendiente del grupo 1D confiesa no haber podido, en alguna ocasión, solucionar sus dudas a través de este método ‘indirecto`.

- **Función de la L1 en la clase de LE**

Los aprendientes reconocen su lengua materna como una herramienta básica en la clase de LE. Las principales razones que citan son:

- Para comunicarse con los demás.
- Para entender las “bases”, es decir los temas de gramática.
- Es la lengua de la que parten: “Yo pienso en catalán”.
- Para conocer la gramática de la propia lengua.

En general, los aprendientes valoran el hecho de que el profesor explicara ciertos conceptos en L1:

- “(...) gracias a las explicaciones que tú has dado en castellano ((...)) a nosotros nos ha sido más fácil relacionarlo”.
- “(...) si empiezas en alemán, yo tuve la mala experiencia esta, que todo era en alemán y no me enteraba de nada y no podía asimilarlo porque las bases (...) no las sabía”.

- **Utilización de la LE en clase**

En ambos grupos la percepción del uso de la LE por parte de la profesora se ha vivido de forma “progresiva”.

- “(...) al comienzo fue en español que lo entendíamos todos. Las bases las entendemos todos bien y, después, cuando empezaste a hablar en alemán trabajábamos sobre cosas dadas con lo cual era más fácil (...)”.

Sin embargo, dentro del grupo 1D destacan dos percepciones muy distintas. Un aprendiente confiesa haber ido muy despistado al principio porque no se “enteraba de nada” aunque apunta a que, globalmente, fue una buena experiencia porque al final de curso ya entendía más. Dentro del mismo grupo, otro aprendiente critica el hecho por parte de la profesora de haber utilizado demasiado la L1. Apunta a la importancia que

tiene a la hora de aprender el idioma el “ir repitiendo y escuchando y machacándolo” ya que se coge el “acento” y la pronunciación. Sus compañeros de grupo le rebaten e insisten en la necesidad de ir “paso a paso”, “compaginando las dos cosas” ya que “no se pueden pedir peras al olmo”.

## **2. Perspectiva de la docente: Análisis interpretativo del diario**

### **Análisis interpretativo del diario:**

Los datos extraídos del diario de la docente se han analizado siguiendo un planteamiento iterativo y partiendo de la identificación de bloques o secuencias temáticas.

- **Trabajo en grupo**

La docente comienza su diario haciendo una serie de reflexiones sobre el trabajo que va a llevar a cabo. Uno de los puntos que destaca es el trabajo en colaboración como “la esencia” de sus clases. A lo largo del diario se comprueba que el trabajo en pequeños grupos es, efectivamente, la forma de trabajo que más utiliza y que su percepción es, en general, muy satisfactoria. No obstante, se evidencian algunos problemas que el propio docente va solucionando:

En el diario del día 6 de noviembre, la profesora advierte en el grupo 1D ciertos problemas a la hora de constituir los grupos. La docente destaca como factor positivo el hecho de que existan niveles distintos en un grupo, sin embargo, reconoce que el hecho de que los grupos sean demasiado homogéneos “complica la dinámica de la clase”. Afirma que los grupos con menos nivel “se desmotivan cuando ven los resultados de los otros”. La docente se propone mezclar mejor los grupos para que sean más heterogéneos.

Se retoma este tema el día 20 de noviembre:

- “El hecho de cambiar de grupo de trabajo es a veces positivo. Los veo más motivados y se esfuerzan más”.

La docente también detecta algún problema en el trabajo de colaboración durante la clase del día 22 de noviembre ya que observa que algunos aprendientes se limitan a ser pasivos y a dejarse llevar por aprendientes con más nivel. Este hecho lleva a la docente a replantearse el diseño de la tarea que deben efectuar en grupos ya que “quizá aquellos

ejercicios en los que cada uno tiene que aportar algo eviten esto y favorezcan su colaboración”.

En general se percibe, a través de los diarios, unos resultados satisfactorios respecto al trabajo que realizan los aprendientes en grupos. La docente aprovecha muchos ejercicios para que se realicen de esta forma:

- “El trabajo en grupos es ideal porque entre ellos se ayudan y llegan a solucionar los problemas”. (Diario del 17 de enero)
- “Creo que el hecho de dejarles siempre un tiempo para que discutan en grupos es provechoso porque intervienen todos, y no queda reducida la intervención a una o dos personas *in plenum*”. (Diario del 29 de enero)

- **Utilización de la L1 y LE**

Es una de las inquietudes que se rastrean a lo largo de todo el diario. La docente intenta, de modo gradual, ir incrementando su discurso en LE. Ya durante el primer mes hace referencia a su intención:

- “Intento introducir algunas frases en LE para que se vayan habituando. Pero es que realmente el trabajo que desarrollan en clase es un análisis de estructuras y aspectos gramaticales que sucede en L1”.

Recalca la importancia de la L1 para los aprendientes y la necesidad de no forzarles a cambiar de discurso:

- “No puedo romper y marcar la distancia imponiendo la LE. Voy utilizando palabras sueltas para que se asimilen de forma natural, sin romper la discusión o discurso en el grupo”.

La docente se declara insegura ante esta situación. Este hecho también se observa en el diario del día 10 de noviembre, en el que se muestra satisfecha respecto a su interacción con los aprendientes a la hora de resolver sus dudas pero reconoce no poder “evitar el hecho de tener mala conciencia por no hablarles más en LE”.

La docente concluye el primer trimestre mostrándose preocupada respecto a su discurso en LE:

- “Creo que doy muchas explicaciones en L1 y que desaprovecho ocasiones muy propicias para hacer lo mismo en LE (...)”.

La docente afirma encontrarse en un dilema ya que “por un lado, me siento muy cerca del alumno, veo que capto su atención al explicar alguna cosa referente a la gramática o al vocabulario en L1. Pero por otro lado creo que estoy ´incumpliendo` mi deber”.

La docente observa asimismo que son pocos los aprendientes que alguna vez se dirigen a ella en LE. Se propone utilizar más a menudo la LE en su discurso.

A partir del segundo trimestre son varios los días en los que la profesora destaca el incremento de la LE en su discurso (Diario 10 de enero, Diario 21 de febrero, Diario 5 de marzo). Excepto en el grupo 1D del día 21 de febrero, la percepción que tiene de que es entendida por sus aprendientes es positiva.

Respecto a la función de la L1 la docente señala en el diario (conclusiones primer trimestre) ser de gran importancia para los aprendientes ya que “son los propios pensamientos que se hacen explícitos al comunicarlos socialmente”.

- **Escribir conjuntamente un texto**

En la mayoría de los comentarios que la docente hace al respecto la valoración es positiva. Las razones que destaca la docente son muy parecidas a las que expone respecto al trabajo en colaboración:

- Trabajan más activamente.
- Surgen más dudas.
- “Son una fuente ideal para poner a prueba sus conocimientos y buscar realmente lo que necesitan”. (Conclusiones primer trimestre)

- ***Wechselspiel***

Son numerosas las ocasiones a lo largo del curso que los aprendientes realizan este tipo de ejercicio. Normalmente, se introduce al final algún tema gramatical concreto a modo de repaso.

La docente tiene la impresión de ser un ejercicio bien recibido por los alumnos. Destaca los siguientes puntos:

- “Me he dado cuenta que el ejercicio del *Wechselspiel* les ha encantado y además ha contribuido a que surgieran nuevas dudas. Es un ejercicio que ayuda a concentrarse en las estructuras gramaticales. Contribuye a que repasen las frases y conjugaciones que hemos dado”. (Diario del 25 de octubre)

- Después de conocer un aspecto gramatical concreto, el *Wechselspiel* es como un espacio donde se muestra el fenómeno en casos repetitivos. Quizá no se cumpla una finalidad comunicativa pero sí una ocasión para concentrarse en un aspecto gramatical concreto”. (Conclusiones primer trimestre)

En ocasiones, sin embargo, pone en duda su efectividad:

- “Creo que se lo pasaron muy bien. Hubo pocas preguntas. Era un ejercicio mecánico por lo que me quedé con la duda de si realmente entendían la función aplicada del *Akkusativ*”. (Diario del 29 de noviembre)

En el diario del día 15 de enero, la docente reconoce que el ejercicio se planteaba de una forma poco real y “absurda”. Se trataba de ir preguntando y respondiendo al parentesco de unos personajes ficticios, Los aprendientes realizaron el ejercicio mecánicamente utilizando los artículos definidos, objetivo del ejercicio. Fue al tener que trasladar el ejercicio a ellos, es decir, al tener que hablar de ellos, cuando se percataron, por comparación con su lengua materna, de que el ejercicio, cuya finalidad era la de repasar los artículos definidos, no respondía a una situación real, en la que se utilizarían los respectivos posesivos a la hora de referirse a ‘su padre’, ‘sus tíos’, etc. Los aprendientes reclamaron los posesivos y la docente los introdujo.

La docente aplaude este hecho ya que “al tratarse de ellos mismos se percataron del significado y a partir de éste buscaron la forma”.

- **Corrección de frases de los aprendientes**

Recordemos que este tipo de ejercicio se divide en dos fases: Por un lado, se comentan los errores extraídos de los textos escritos conjuntamente por los aprendientes en pequeños grupos. A continuación, se pone en común la corrección. La docente declara estar “encantada” con este tipo de ejercicio. En el diario del día 13 de noviembre, la docente descubre por parte de un aprendiente una interpretación muy distinta a la valorada por ella. Otras ventajas que la docente destaca son:

- Surgen muchas dudas de todo tipo y “discuten bastante sobre cuestiones metalingüísticas”.
- “Les obliga a reflexionar sobre aspectos muy concretos de la lengua”.

- **Exposición oral**

Para la docente el hecho de tener que exponer algo delante de la clase sirve de motivación a la hora de elaborarlo conjuntamente sobre todo para “fijarse más y no descuidar su pronunciación”.

Pese a ello, se observa también un comentario negativo puntual en el diario del día 28 de febrero en el que la exposición oral del grupo 1C no resultó beneficiosa y sirvió para que los aprendientes se dispersaran.

- **Juegos**

Para la docente el hecho de realizar en clase, de vez en cuando, algún juego “contribuye a fijar la atención en un aspecto muy concreto pero con la ventaja de hacerlo en grupo y en un ambiente desenfadado y casi siempre motivados”. (Conclusiones primer trimestre)

Aparece nuevamente un comentario parecido en el diario del día 7 de mayo. Los aprendientes juegan a un bingo. La docente percibe la situación positivamente:

- “Se lo pasaron muy bien pero fue un ejercicio bastante complicado. Los vi muy motivados. Creo que les ayudó a fijarse en la conjugación de los *trennbare Verben* y a retener vocabulario”.

La docente afirma que el hecho de añadir algún tipo de objetivo comunicativo introduciendo “*Redemittel*” (recursos lingüísticos) “suele resultar positivo”. (Conclusiones primer trimestre).

A lo largo del diario se van observando los distintos juegos que la docente pone en práctica. En el diario del 10 de enero utiliza un juego como repaso de una forma determinada del dativo. La docente observa que el mismo juego, cuya finalidad es la de trabajar los pronombre del dativo, es percibido de distintas formas por los diferentes grupos:

- “Algún grupo se percató del *Akkusativ-Objekt*. Lo interesante fue ver que un ejercicio de este tipo centra la atención del alumno en aspectos diferentes: no hubo un interés global a la hora de realizarlo; cada grupo se centró sobre todo en un aspecto peculiar, a pesar de ser un ejercicio muy poco creativo y muy repetitivo. Hubo algún grupo que llegó a sustituir el *Akkusativ-Objekt* por su pronombre dentro de una dinámica lúdica en el grupo”.

- **Ejercicios mecánicos de gramática**

La docente reconoce que este tipo de ejercicio tiene un objetivo poco claro para los aprendientes al tratarse de la repetición mecánica de una serie de formas muy determinadas. Este hecho se refleja en el diario del 4 de diciembre:

- “Es un ejercicio muy mecánico que, sin pensar demasiado, puede solucionarse. De hecho, muchos alumnos no lo habían hecho y cuando les tocó no tuvieron ningún problema en sustituir el *Akkusativ-Objekt* por el pronombre determinante; simplemente repetían la frase eliminando el nombre. Me di cuenta de que no tenía mucho sentido este ejercicio si no eran conscientes del fenómeno por el sentido real que había detrás de aquellas frases inconexas y repetitivas. ¿Cuál era realmente la ‘moraleja’? No lo tenían claro; llegaron a la conclusión porque yo les llevé a ella”.

También se repite esta reflexión en el diario del 20 de enero, aunque en esta ocasión la docente reconoce el mérito de este tipo de ejercicio al centrar la atención del aprendiente en un aspecto muy concreto:

- “Aunque la mayoría de los aprendientes no había hecho los deberes, no les costó resolver el ejercicio de los artículos en dativo. Es el típico ejercicio que focaliza en un solo aspecto gramatical, pero creo que para atar explícitamente lo que es el dativo, va muy bien”.

En una ocasión (diario del 29 de noviembre), la docente no se muestra muy satisfecha en uno de los grupos (1C) con su objetivo de deducción:

- “Creo que no sabían por donde cogerlo y yo no supe cómo cumplir mi objetivo; que dedujeran las formas de *Akkusativ*. Lo hicieron pero forcé mucho el ejercicio y perdí un poco la paciencia al ver que se acababa la clase. Al final llegaron a deducir las formas”.

- **Actuación y metodología de la docente**

- a). Procedimiento de deducción de aspectos gramaticales y de vocabulario

A lo largo de todo el diario se observa que, prácticamente, todos los fenómenos gramaticales y, en muchas ocasiones también el vocabulario, son deducidos por los aprendientes a través de la ayuda de la docente.

En el caso del vocabulario ésta comenta cómo algunos aprendientes perciben este procedimiento:

- “Creo que algún alumno se ríe cuando les hago deducir el significado. Debe pensar quizá que jugamos a las adivinanzas. No sé, intento hacerles entender que la situación real es normalmente ésta, la de entender algunos islotes y deducir el resto, sobre todo al principio. Viene bien ayudarse de cualquier cosa para orientarse en el contexto”. (Diario del 10 de noviembre)

Se muestra satisfecha con las deducciones gramaticales que van haciendo los aprendientes a lo largo del curso (Diario del 13 y del 15 de noviembre; del 15, 22 y 30 de enero; del 12 de febrero; del 28 de marzo; y del 2 y 9 de mayo).

#### b). Profesor como recurso

Después del compañero y del libro, la docente observa que es el recurso más utilizado por el aprendiente para solucionar sus problemas:

- “Han solucionado sus dudas sobre todo dentro del grupo, consultando a veces el libro y de vez en cuando me preguntaban a mí. Casi siempre cuando había diversidad de opiniones dentro del grupo”. (Diario del 23 de octubre)

#### c). Scaffolding

Es una de las inquietudes de la docente que condiciona su actuación durante todo el curso. En la introducción del diario se evidencia en las siguientes reflexiones:

- “El planteamiento que he tenido siempre a la hora de preparar las clases ya no me satisface (...). Busco la total implicación del alumno, su responsabilidad y autonomía a la hora de enfrentarse a los problemas de las tareas”.
- “Quisiera conseguir un discurso ‘simétrico’ completamente. Todavía tengo que trabajar en este concepto. Tengo mucha teoría en la cabeza pero necesito descubrirlo en mis clases”.

También surge como una de las conclusiones del primer trimestre:

- “El hecho de ser consciente del beneficio que le supone al alumno llegar por sí mismo a resolver los problemas, ha hecho que me plantee y planifique las clases desde otra perspectiva”.

También, como conclusión, la docente destaca como positivo el hecho de llevar a los aprendientes a establecer comparaciones de la LE con su lengua materna:



- “En mis explicaciones les invito, muy a menudo, a hacer comparaciones entre la LE y la L1, sobre todo, cuando creo que por similitud o diferencia puede traerles algún provecho”.

Estas comparaciones se rastrean efectivamente en varias observaciones. (Diario del 12 de enero y del 28 de febrero).

## VIII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 1. Síntesis de los datos observables y complementarios: contraste de resultados

A continuación y de forma sintetizada, presentamos los resultados de nuestro estudio haciendo especial hincapié en aquellos aspectos discursivos de la docente que, a nuestro entender, fomentan una participación activa en los aprendientes.

Empezaremos con una descripción de la participación de ambos, docente y aprendientes, y, seguidamente, comentaremos más detalladamente los procedimientos utilizados por la docente en su discurso contingente o constructivo, así como las reacciones suscitadas en los aprendientes.

#### 1.1. Participación de la docente y de los aprendientes

##### A. Datos observables

##### a) Trabajo en grupos:

A lo largo de todo el curso y, atendiendo a los gráficos, se hace evidente que la participación de los aprendientes de ambos grupos, es decir, su intervención explícita en las negociaciones de los episodios analizados, es siempre superior a la de la docente.

Vemos a lo largo del primer trimestre que las intervenciones de la docente responden casi siempre a peticiones explícitas de los aprendientes ante alguna duda o conflicto lingüístico que surge (1º trimestre grupo 1C subgrupo A episodio 1, subgrupo B episodio 2).

A menudo, la iniciativa de los aprendientes viene precedida por una discusión dentro del grupo y se decide recurrir a la ayuda del profesor. Mostramos un ejemplo:

##### Primer trimestre

##### Subgrupo A–Episodio 4

A2: Aixó és una ensalada, *ein Salat, eine Salat*, ¿no?

A3: No. *Ein Salat*, és masculí

(( ))

- A2: *einen Salat*, eh! Ho posa aquí!  
 A3: *Der Salat*.  
 A1: *der Salat*, tío.  
 A2: Però aquí posa *einen Salat*.  
 A1: *Einen* es...  
 A2: Seria ein... per qué aixó de *einen Salat* (( ))  
 A1: Per qué és en plural (( )) seria un...  
 A2: No, vigila, tío, avera... (( ))  
 (se dirige al docente)  
 A2: Angela, una pregunta ¿qué sería: *einen Salat* o *ein Salat*?  
 P: ¿Tú qué opinas?  
 ...

A lo largo del segundo trimestre se detecta más iniciativa por parte de la docente y un aumento de la participación de los aprendientes. Esta iniciativa se traduce en la intervención por parte de la docente en algún grupo durante sus negociaciones para ayudarles a solucionar sus conflictos. Normalmente, son episodios en los que los aprendientes se ven inmersos en una discusión que la docente aprovecha para conducirla hacia la solución, aportando algún tipo de información añadida que les ayude en la reflexión. Este hecho evidencia la toma de conciencia de la docente sobre su discurso en la co-construcción de conocimiento y la consecuente implicación de los aprendientes en este proceso. Mostramos unos ejemplos:

A partir de las viñetas, el grupo redacta una pequeña historia. En este episodio los aprendientes han conjugado mal el verbo *'fangen'*.

### Segundo trimestre

#### Subgrupo B–Episodio 1

- A1: *Fangt* acaba en ´t´. *Sie fangt*, tercera persona, *fangt einen*, porque es complement directe, ¿no?  
 A2: Sí.  
 A1: I el verb?  
 P: *Fangen konjugiert man wir fahren*  
 A1: Ah, dos puntos.  
 ...

#### Subgrupo B–Episodio 3

- A1: *Sie liegen*.  
 A2: *Dem Fisch*.  
 A3: *Dem Fisch*.  
 A4: *Auf dem Tisch*.  
 A3: *Auf dem Tisch*.  
 A4: Para matarlo.  
 A1: *Fisch* és masculí?  
 A3: Sí.

- A1: *Dem Tisch, dem, no? Sie liegen dem Fisch.*  
 A4: *Auf dem Tisch. Un moment.*  
 A1: *Aviam.*  
 P: *Ein Moment. Liegen...kann ich hier schreiben?*  
 A1: *Ja, nein.*  
 P: *Liegen, nein, hier nicht?*  
 A1: (se rie) *Has dit si pots escriure aquí? I ja ( ) si no había entés!*  
 P: *Liegen y legen, das sind zwei Verben: Das Buch liegt auf dem Tisch. Das ist das (P señala la frase con el dibujo) Der Fisch liegt auf dem Tisch.*  
 A3: *Y puede ser sie liegen den Fisch auf den Tisch?*  
 A4: *Pero no hay movimiento*  
 P: *Das ist eine Situation.*  
 A4: *Está colocado ya, no hay movimiento.*  
 P: *Genau. Jetzt sage ich: Ich lege den Fisch auf den Tisch. //: Liegen: Der Fisch liegt auf dem Tisch. Situation: Der Fisch liegt auf dem Tisch.*  
 A1: *Este liegen es estar colocado ya.*  
 P: *Ja. Aber du kannst sagen: Ich lege den Fisch auf den Tisch, ja? Du kannst, tú coge la que quieras (P se refiere a la hora de hacer la redacción)*  
 A1: *Pero entonces cambia el sujeto.*  
 A4: *Ah, claro.*  
 ...

En este episodio los aprendientes muestran dificultades a la hora de diferenciar el verbo *liegen* y el verbo *legen*. La profesora expone dos frases a modo de ejemplo para aclarar el significado. A partir de aquí, los aprendientes intentan completar el enunciado utilizando el caso y el género adecuados. La profesora les ayuda a declinar correctamente el artículo atendiendo al género. La profesora pide que los aprendientes razonen sus respuestas y va aportando aspectos metalingüísticos a modo de pistas para que sean los propios aprendientes los que lleguen a solucionar sus problemas.

En el grupo 1D, sin embargo, se mantiene la iniciativa de los aprendientes en casi todos los episodios. Se trata de un grupo más numeroso que el grupo 1C. Este hecho es importante ya que, desde un principio, entienden que en el trabajo en grupo la docente no está siempre y en cada momento disponible por el número de grupos que hay que atender en la clase.

Los gráficos demuestran que a lo largo del tercer trimestre la participación de la docente en los grupos aumenta y también la iniciativa a intervenir ante un conflicto queda igualada entre docente y aprendientes. Como ya hemos dicho más arriba, este hecho responde no sólo a la conciencia discursiva de la docente, es decir, a la utilización de determinados procedimientos que fomentan la co-construcción de conocimiento entre éste y sus aprendientes, sino que es precisamente este discurso constructivo el que fomenta una actitud comprometida y responsable por parte de los aprendientes respecto a su propio proceso de aprendizaje. Mostramos un ejemplo:

A partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de intercambio en el grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

## Grupo 1C

### Subgrupo A–Episodio 3

- A2: (( )) d'ella? Ihre.  
A3: ¿Cómo es?  
A2: Ihr (( )) ihre si és femení y com es datiu `ihrer´.  
A4: Sein.  
A1: ¿Sein? // Es lo tuyo ¿no? El trabajo.  
A3: Sí, mira si he possat (( ))  
A1: Mit seiner.  
A2: No. Mit ihrer.  
A1: Ihrer?  
A2: Clar, `ihrer´per què  
A3: (( )) no me sé los pronombres todo (( ))  
P: Ihrer. Die Possessive sind wie die Artikel. Wie Artikel. (( ))  
A2: El (( )) de ella, de ella, es `ihr´ també.  
A1: El (( )) de ella.  
A2: Ihr.  
A4: Sein o seine.  
A3: Ihre.  
P: Cuando tú dices `mi casa´, ¿qué forma utilizas?  
A1: Mein.  
P: ¿Quién define // o sea en la palabra la forma define la persona. Mein, el mío. ¿Tuyo?  
A1: Deine.  
P: Vale. ¿De ella?  
A1: Ay, es que no...  
P: ¿Tú confundes?  
A1: El él y el ella.  
P: ¿Tú sabes hablar inglés?  
A1: Asiente.  
P: ¿Cómo sería?  
A1: Her y his.  
P: Vale, pues el `her´ tiene una `r´ para que te acuerdas y `ihr´ tiene una `r´.  
A1: Ah, vale, vale.  
P: Y `his´ tiene una `s´, el `sein´ tiene una `s´. O sea que etimológicamente hay algo ahí que se parece.  
A1: Vale.  
P: Que viene de la misma raíz.  
A3: Se parece mucho al inglés.  
P: Por eso es una manera de acordarte.  
A1: Vale.

En este episodio se observa cómo la docente interviene en la discusión del grupo para ayudarles a encontrar la solución del problema. La duda surge a partir del posesivo femenino de la tercera persona del femenino. La profesora les ayuda a formular las distintas

formas del posesivo y les propone una norma nemotécnica, estableciendo una comparación con otro idioma conocido por ellos, para que distingan bien las dos formas masculina y femenina de los posesivos en LE. El hecho de establecer una comparación con algo conocido, en este caso otro idioma como el inglés, les ayuda a reconocer una forma en LE.

#### b) Trabajo grupo-clase:

Siguiendo los gráficos también en el trabajo grupo-clase, el discurso constructivo utilizado por parte de la docente fomenta la participación de los aprendientes, siendo esta participación siempre superior a la de la docente. Este discurso se traduce en toda una serie de procedimientos que fomentan la reflexión de los aprendientes. Mostramos un ejemplo:

#### Tercer trimestre

#### Grupo 1D–Episodio 2

- P: *Nummer zwei. Ich bin nicht zufrieden denn ich muß nachts nicht in die Disco gehen. // Ich glaube dieser Satz ist hier, aus dieser Klasse, glaub´ ich. Also, (lee) Ich bin nicht zufrieden denn ich muß nachts nicht in die Disco gehen.*
- A: Ah!
- P: *Was ist hier nicht korrekt?*
- A3: *Darf.*
- A5: *El `muß´.*
- P: *El `muß´. Warum?*
- A5: *Darf.*
- P: *Warum `darf´?*
- A: *Por la calle (( ))*
- AA: *Es prohibición.*
- P: *Bitte?*
- AA: *Prohibición.*
- P: *Prohibición.*
- A6: *Darf nicht.*
- P: *Darf, darf nicht, ja? (( )) Darf nachts nicht in die Disco gehen. Gibt es eine andere Möglichkeit? Otra posibilidad?*
- A1: *`Darf nicht´ es? ¿Está bien?*
- A4: *No.*
- A7: *Darf nicht.*
- A1: *¿O `kann nicht´?*
- AA: *(( )) (se abre una discusión)*
- P: *A ver, ¿qué diferencia hay //*
- AA: *(( )) (discuten)*
- P: *Moment, ¿qué diferencia hay si yo digo: Denn ich darf nicht nachts in die Disco gehen. Nicht (( )) von nachts? // Ich kann sagen: Ich bin nicht zufrieden denn ich darf nicht nachts in die Disco gehen. Es decir, wenn ich das `nicht´ vor nachts tue, si pongo el `nicht´ aquí. ¿Qué diferencia hay?*
- AA: *(gran discusión)*
- A1: *Supongo que le pone más énfasis (( ))*
- P: *¿A qué le pongo más énfasis?*
- A8: *A la noche.*
- AA: *(( )) (discuten)*
- P: *Nicht nachts.*

- A8: *Nicht es que no (( )).*  
P: *Ich darf nicht in die Disco gehen. Ich darf nicht nachts in die Disco gehen. Aber ich darf am Nachmittag. Ja?*  
A4: *Y si pones nachts, denn nachts darf ich nicht in die Disco gehen?*  
P: *Ist korrekt. Si yo lo pongo delante de nachts doy opción, nicht nachts aber vielleicht mittags darf ich in die Disco gehen, ja? Aber beides ist korrekt*

Los aprendientes corrigen los distintos errores de la frase. La docente utiliza un discurso constructivo que se traduce en la formulación de preguntas concretas, la petición de razonamiento y la aportación de información añadida para que lleguen a la solución.

Los aprendientes responden al estímulo de la docente con una participación metalingüística que va en aumento a lo largo del curso.

También en el trabajo por grupos se detecta, como ya hemos precisado, una participación superior a la de la docente. Sin embargo, la iniciativa a intervenir parte más a menudo de los aprendientes, cosa que muestra un mayor control sobre su discurso, y tiene como consecuencia una implicación más intensa por parte de la docente: de ahí que la participación de éste aumente durante el tercer trimestre.

El hecho de recurrir con más frecuencia a la docente responde al tipo de actividad que llevan a cabo; al tratarse de la redacción conjunta de un texto los aprendientes se ven mucho más expuestos a crear y negociar significados, a pasar del nivel semántico al morfosintáctico. En el trabajo por grupos, la co-construcción de conocimiento es más intensa al responder muy directamente a necesidades individuales o a problemas que surgen en cada grupo. En este proceso de negociación de significados los aprendientes despliegan todo su repertorio lingüístico y aparecen dudas de todo tipo.

## **B. Datos complementarios**

### **a) Perspectiva de los aprendientes:**

Los datos extraídos de los diarios y de las entrevistas de los aprendientes muestran una valoración positiva en lo que se refiere a su participación a lo largo del curso. Sobre todo, en el trabajo en grupos de construcción conjunta de algún texto los principales argumentos son:

- Tiene lugar un intercambio de conocimientos.

- La clase resulta más dinámica.
- Es más fácil implicarse.
- Se discute y se aprende con más facilidad.
- Se participa más.
- Se trabaja la gramática.

Aunque reconocen, mayoritariamente, tratarse de ejercicios difíciles por la falta de vocabulario y el hecho de no poder traducir literalmente las frases de la L1 a la LE, los aprendientes destacan como positivo el hecho de poner a prueba los propios conocimientos.

Respecto a la participación de la profesor, los datos introspectivos extraídos de los diarios y las entrevistas revelan que los aprendientes valoran, sobre todo, su implicación en las clases y su predisposición a ayudar a resolver problemas. Las principales funciones que le atribuyen al docente son las siguientes (diario1):

- vigilar
- revisar
- dar pautas
- supervisar
- hacer preguntas
- escuchar

De las respuestas de los aprendientes se desprende el factor afectivo ya que todos hacen referencia a él. La profesora es considerada, junto al compañero, uno de los recursos más utilizados a la hora de resolver conflictos.

#### b) Perspectiva de la docente:

De los datos procedentes del diario de la docente, ésta subraya el trabajo en pequeños grupos como una forma de trabajo muy satisfactoria para que los aprendientes se impliquen y participen más activamente, y también por el hecho de fomentar su autonomía a la hora de solucionar sus conflictos. Retomamos algunos extractos del diario de la profesora:

Diario 29-I-2001



“(…) Creo que el hecho de dejarles siempre un tiempo para que discutan en grupos es provechoso porque intervienen todos y no queda reducida la intervención a una o dos personas en el pleno (…)”.

#### Diario 17-I-2001

“(…) el trabajo en grupos es ideal porque entre ellos se ayudan y llegan a solucionar los problemas (…)”.

La docente observa, en este sentido, que es después del compañero y del libro el recurso más utilizado. La percepción que tiene es que los aprendientes acuden a ella cuando hay diversidad de opiniones en el grupo.

#### Diario 23-X-2000

“(…) Han solucionado sus dudas sobre todo dentro del grupo, consultando a veces el libro y, de vez en cuando, me preguntaban a mí (…)”.

Otros argumentos que destaca en su diario coincidiendo con la percepción de los aprendientes es que el trabajo en grupos favorece la participación de los aprendientes y es “(…) una fuente ideal para poner a prueba sus conocimientos y buscar realmente lo que necesitan (…)”.

(Conclusiones 1º trimestre)

En resumen podemos afirmar, desde los datos observables como desde los datos complementarios o introspectivos, que el hecho de que haya más participación por parte de los aprendientes está estrechamente relacionado con los procedimientos discursivos utilizados por la docente.

A continuación describiremos con más detalle estos procedimientos discursivos.

### **1.2. Procedimientos de la docente**

Como ya vimos en el capítulo III, los principales estudios centrados en el discurso del profesor desde una perspectiva sociocultural co-constructiva han contribuido a valorar el discurso como una herramienta crucial para fomentar el proceso de aprendizaje de los aprendientes (Antón, 1999; McCormick & Donato, 2000). El estudio de Salaberri (2002) destaca la pregunta como uno de los procedimientos discursivos más importantes, junto al cambio de código, la traducción y la negociación metalingüística, del profesor a la hora de

enfrentarse los aprendientes a una tarea compleja. Para Cambra (2003) son el tipo de preguntas en clase (‘auténticas’ o ‘falsas’) las que determinan un comportamiento determinado en los aprendientes. Otros autores, como Edwards (1992, en Mercer, 1997), sugieren como alternativa a la pregunta algunas técnicas discursivas generales como afirmar algo para que sea replicado, mantener un silencio para solicitar la participación, invitar a concretar una afirmación o animar a hacer preguntas. Para Mercer (2000) el discurso del profesor debe proporcionar a los aprendientes una continuidad en su proceso de aprendizaje a través de procedimientos como la recapitulación, la pregunta, la repetición o reformulación y la exhortación. Otros autores, como Prokop (2000), describen el discurso instructivo efectivo como aquél que transmite estrategias de tipo cognitivo (repetir, recordar, agrupar, evaluar, etc.), socioafectivo (condiciones afectivas y del entorno apropiadas) y metacognitivo (planificar, monitorizar, dar instrucciones, etc.). Van Lier (1996) subraya la necesidad de una conciencia discursiva por parte dla docente para poder aprovechar y provocar cualquier oportunidad de aprendizaje.

Nuestro estudio parte de esta concienciación discursiva por parte de la docente y analiza, de modo sistemático, todos aquellos procedimientos discursivos que fomentan la co-construcción de conocimiento dentro de una interacción simétrica entre profesora y aprendientes. A partir de los datos observables analizamos cómo estos procedimientos suscitan en los aprendientes una participación determinada que se traduce en un discurso metalingüístico muy denso.

Antes de concretar los principales procedimientos utilizados por la docente en su discurso, haremos algunas matizaciones:

- Destacaremos cada procedimiento de un modo aislado aunque se trata siempre de una confluencia de procedimientos que se combinan en cada episodio en el desarrollo del proceso co-constructivo. Los procedimientos utilizados por la docente responden a cada situación en concreto y deben ser entendidos desde el contexto en el que ocurren.
- En este apartado distinguiremos si hay diferencias entre aquellos procedimientos utilizados en el trabajo de grupo-clase y en el trabajo por grupos. No haremos una diferenciación entre los dos grupos estudiados (1C y 1D) al no detectarse diferencias

importantes. Destacaremos en color verde los principales procedimientos utilizados en el episodio para facilitar su identificación.

- **La pregunta concreta**

a) Trabajo grupo-clase:

La pregunta concreta, para destacar un aspecto determinado, o el rebote de una intervención con una pregunta concreta añadida es el procedimiento más utilizado por parte de la docente en su discurso. La docente utiliza este procedimiento ante un conflicto lingüístico para llamar la atención del aprendiente hacia un aspecto concreto que le ayude a encontrar el camino para resolver el conflicto. Se trata de preguntas que, a modo de pistas, surgen a partir de los propios comentarios de los aprendientes y que denotan la adopción, por parte de la docente, de un discurso proléptico fomentando su participación que se traduce en una reflexión metalingüística intensa. La docente consigue con este procedimiento guiar sus reflexiones hacia la solución. A menudo, estas preguntas también se distinguen por apelar a la memoria de los aprendientes intentando que apliquen sus conocimientos estratégicos. Hablamos de un discurso contingente (van Lier, 1996) que recoge contenidos conocidos para crear expectación hacia aquellos por conocer. Dentro de esta interacción contingente y simétrica, el aprendiente va adquiriendo el control sobre su proceso de aprendizaje percibiéndolo como un *continuum* (Mercer, 2000).

Presentamos un ejemplo<sup>1</sup> del grupo 1C en el primer trimestre, en el que se corrigen unas frases extraídas de unos diálogos escritos por los aprendientes en grupos y se comentan en el grupo-clase.

- A5: (( ))  
P: Esta cosa con *ift, bitte*, ¿Qué puede ser esto?  
A8: Come.  
P: Te refieres a *morgens ift Franz Kaiser* // Este *ift*  
A5: la ese  
A14: Ah, la beta (dibuja en el aire la letra)  
P: Ah te refieres a la letra? // ¿Qué quiere decir, *bitte*?  
A2: Come.  
A8: Come  
A3: *Essen*.  
P: *Gut essen* ¿Dónde habéis visto el verbo *essen*?  
A2: Arriba, allí (señala la pizarra)

---

<sup>1</sup> Marcamos en verde la pregunta concreta formulada por el docente.

- P: *Gut, essen, ja, essen.* O sea que // aquí tenemos el verbo conjugado, *ja?*  
A8: Comer, no?  
P: Es comer, verbo *essen, ja?* A ver, una pregunta ¿El verbo está conjugado en qué persona? *In welcher Person?*  
A2: Tercera.  
A3: Tercera.  
A7: La tercera.  
P: ¿Os recuerda a algo este verbo? // Os llama la atención algo de este verbo?  
A1: Cambia de vocal.  
A2: Que lleva la // la la ese, la beta esa.  
P: Lleva la beta, ¿Algo más?  
A1: Cambia la vocal la e  
P: Cambia la vocal, ¿en qué verbos cambiaba la vocal?  
A14: segunda y tercera persona.  
A2: segunda y tercera persona.  
P: en las personas segunda y tercera, *gut.* Ese es uno de éstos. Habéis, ¿Os acordáis de algún otro que cambiaba también la segunda y la tercera persona?  
A2: *Sprechen*  
A2: *Sprechen*  
AA: *Sprechen*

A raíz de una consonante desconocida en el verbo conjugado '*essen*', el profesor lleva a los alumnos a profundizar en la conjugación del verbo. El profesor a través de preguntas concretas apela a la memoria de los alumnos para que recuerden algún verbo con características parecidas.

La pregunta, por lo tanto, se convierte en una herramienta para la reflexión sobre la lengua (Salaberri, 2002).

#### b) Trabajo en grupos:

La pregunta concreta también se destaca como el procedimiento más utilizado en el trabajo por grupos. Recordemos que se trata siempre de actividades creativas, en las que los aprendientes deben redactar conjuntamente un texto a partir de un *input*. Es una actividad en la que los aprendientes despliegan todo el repertorio lingüístico hasta el momento adquirido y lo negocian conjuntamente en la construcción de significados. Se trata de una labor metalingüística más intensa que la del grupo-clase, en la que surgen muchos conflictos lingüísticos que son negociados por los aprendientes.

Presentamos un ejemplo del grupo 1D durante el segundo trimestre, en el que el grupo redacta una pequeña historia a partir de unas viñetas. En este episodio los aprendientes muestran dificultades a la hora de utilizar correctamente las preposiciones '*mit*' e '*in*' y se dirigen a la profesora:

## Grupo 1D

### Subgrupo A-Episodio 2

- A4: Angela, una pregunta, *¿Mit der Fisch in den Eimer oder im Eimer?*  
A5: *Im ¿no?*  
P: *Ein Moment. Fisch, Genus? ¿Qué género es?*  
A7: *Masculí ¿no?*  
A4: *Pero no es complemento directo.*  
P: *Aber du hast eine Präposition hier, mit. Mit ist immer mit welchem Kasus, immer, immer, immer?*  
A7: *Dativ.*  
A: *Dativ.*  
P: *Mit, also (( )) nicht mit der Fisch sondern mit? // Schau mal (señalo póster), mit ist immer Dativ.*  
A: *Mit dem.*  
P: *Fisch ist Maskulin, also, mit?*  
A: *Mit dem*  
A7: *Dem.*  
P: *Ja? // So weiter.*  
A4: *Im Eimer oder in dem?*  
P: *Was*  
A4: Angela, una pregunta, *¿Mit der Fisch in den Eimer oder im Eimer?*  
A5: *Im ¿no?*  
P: *Ein Moment. Fisch, Genus? ¿Qué género es?*  
A7: *Masculí ¿no?*  
A4: *Pero no es complemento directo.*  
P: *Aber du hast eine Präposition hier, mit. Mit ist immer mit welchem Kasus, immer, immer, immer?*  
A7: *Dativ.*  
A: *Dativ.*  
P: *Mit, also (( )) nicht mit der Fisch sondern mit? // Schau mal (señalo póster), mit ist immer Dativ.*  
A: *Mit dem.*  
P: *Was glaubst du, im Eimer oder in dem?*  
A4: *Im.*  
P: *Im, warum?*  
A4: *Porque se contrae.*  
P: *O.K. In dem, ja, Dativ, wo, ja? No wohin.*  
A4: *Ja.*

A partir de una duda, la profesora detecta un error en el enunciado de los aprendientes y les lleva a solucionarlo apelando a su memoria y destacando a partir de preguntas concretas algún rasgo como el género, para que ellos mismos corrijan su enunciado. También, la duda al principio esbozada por un aprendiente del grupo queda aclarada por el mismo aprendiente al pedirle el profesor que elija una de las posibilidades que contempla y razone su elección.

La pregunta concreta es un procedimiento que se alterna con otros como la **apelación a la memoria** o la **petición de razonamiento**. Mostramos otro ejemplo del grupo 1C en el tercer trimestre:

## Grupo 1C

#### Subgrupo A–Episodio 4

- P: Ich möchte hier nur eine Sache korrigieren (lee) Aber Raquel ist müde mit ihre Studium. Hier ist ein Problem // Zum Beispiel, ihr habt `mit ihre Studium`. Welche...welches Genus hat Studium?
- A2: (( ))
- A1: Neutrum.
- P: Neutrum. O.K.
- A2: Mit ihrem.
- P: Warum `mit ihrem`? Warum?
- A2: Es Dativ.
- A4: Dativ.
- P: Dativ. Warum Dativ?
- A4: Per què es el `mit`.
- P: O.K. Ja?
- AA: (asienten)

Los aprendientes corrigen el posesivo de un enunciado que han escrito a través de las pequeñas pistas, a modo de preguntas o de petición de razonamiento, que el profesor les va dando.

En resumen, podemos afirmar que la pregunta concreta es un recurso discursivo del profesor para fijar la atención de los aprendientes en aspectos muy concretos del código lingüístico que les permite, de modo reflexivo, llegar a solucionar los conflictos lingüísticos que van surgiendo.

En este sentido los aprendientes se ven empujados a realizar un análisis metalingüístico pasando del significado general a la forma concreta, es decir, de arriba a abajo (*top down*) para luego volver al significado (*bottom-up*).

- **Rebote de un comentario hecho por un aprendiente a modo de pregunta al resto de la clase o del grupo**

En todos los episodios analizados el rebote aparece con más frecuencia en el trabajo por grupos. Se observa su utilización, sobre todo, durante el segundo y el tercer trimestre respondiendo a la intención por parte de la docente de implicar a todos los aprendientes en la resolución de alguna duda o conflicto lingüístico, como muestra el siguiente ejemplo del grupo 1C durante el primer trimestre:

Los alumnos están corrigiendo unas frases extraídas de unos diálogos que han escrito el último día de clase. El profesor contextualiza la frase y surge el problema del verbo modal `möchten`.

## Grupo 1C–Episodio 2

...

P: *Möchten, O.K.* (lo apunto) *Möchten*, me podéis decir algo de este verbo?// Me podéis decir algo de este verbo?

A9: ¿Cómo qué por ejemplo?

P: Lo que se os ocurra. Este verbo qué// le ocurre algo extraño, que os recuerda a algo, que salió en no sé qué (( )) pensamiento de este verbo que recordéis.

A2: Modal.

P: *O.K. Modal.*// ¿Y eso de modal qué significa?// ¿Qué significa que...por qué llamo yo un verbo *Modalverb*?

A2: Como el *können* (( ))

A3: Un verbo como auxiliar

P: *Un verbo como auxiliar* // (( )) *verbo auxiliar*, Cuando tú dices como un verbo auxiliar ¿Qué quieres decir?

A2: Que te ayuda.

P: *que te ayuda*

A2: *auxilio*

P: *Te ayuda a qué?*

A10: (( ))

A2: Ayuda a los infinitivos.

P: *Ayuda con los infinitivos.*

A2: O sea, ayuda a formar (gesticula.)

P: *Hm, ayuda con los infinitivos* // (( )) Tú ves un infinitivo como un segundo verbo.

...

A partir del insistente rebote de enunciados, la docente fomenta la reflexión en los aprendientes y da lugar a que identifiquen las principales características de los verbos modales.

El rebote, a menudo, viene seguido de una **pregunta concreta**, como muestra el siguiente extracto de un episodio del primer trimestre en el que los alumnos deben redactar, a partir de un ejemplo que han leído, los hábitos alimenticios de un personaje del libro.

### Primer trimestre

#### Grupo 1D

##### Subgrupo A–Episodio 2

P: Gut. Yo quisiera que, daß ihr dasselbe macht, lo mismo mit Clara (( )) das aber mit Clara en el grupo, Ja?

A1: Lo mismo cambiando la (( ))

P: Qué Konjugation es? ¿En qué persona está conjugado?

A3: En tercera.

P: *En tercera, entonces ¿qué pasará con este verbo? ¿Es un verbo regular?*

A3: No.

Los alumnos se percatan de una forma verbal que no entienden. La profesora les ayuda a reconocer el fenómeno fijando su atención en la conjugación, rebotando sus intervenciones y apelando a su memoria.

El rebote es un procedimiento que muestra claramente el 'andamiaje' (*scaffolding*) que tiene lugar recogiendo las aportaciones de los aprendientes y construyendo sobre ellas, a partir de preguntas concretas que fomentan la reflexión en los aprendientes hacia la consecución de la solución. En este proceso co-constructivo la profesora es un miembro más dentro de una interacción simétrica con los aprendientes. Bajo estas condiciones, su discurso reúne las principales funciones *scaffoldianas* (Donato, 1994; Esteve, 1999) como despertar interés, simplificar la tarea, mantener al aprendiente motivado, destacar aspectos cruciales, controlar la frustración y modelar los procedimientos más adecuados para alcanzar los objetivos. Se trata, como ya vimos anteriormente (cfr. III. 1.2.1.), de un discurso proléptico (Antón, 1999), en el que la profesora asiste al aprendiente en la formulación de hipótesis fomentando, de este modo, su participación y actividad reflexiva.

También, como una estrategia co-constructiva, el rebote aparece seguido por **la petición de razonamiento**. Presentamos un ejemplo como muestra:

La profesora ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior. Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación, los resultados son comentados en el grupo-clase.

## Grupo 1D

### Grupo-clase–Episodio 1

- P: So! Wollen wir? Ja? Wollen wir? Also (lee la frase proyectada) Sie ist zufrieden, weil sie Freizeit habe aber hat sein Mann nicht Freizeit. Also, bitte schön! // Ich bin ganz Ohr!
- A1: sie ist zufrieden.
- P: Ja?
- A1: Weil sie Freizeit hat.
- P: **Hat**. Seid ihr einverstanden? **Warum`hat`?**
- A2: Weil das ist dritte Person.
- P: Dritte Person, ja. Aber?
- A1: Aber ihr Mann
- P: **Warum`ihr`?**
- A1: Weil ihr ist feminin... possessiv.
- P: Possessiv feminin, ja? Ihr Mann, O.K.? Noch etwas?
- A3: El Mann va mayúscula.
- P: **Mann, gut. Warum?**
- A4: Hat keine.



A3: Es un nombre.  
P: Ist ein Nomen.  
A4: Després sería...  
A: (( )) (hablan los dos a la vez.  
P: Decidlo los dos en coro (se ríe)  
A4: Aber ihr Mann hat kein.  
P: Was macht `aber`?  
A1: (( )) nexo solo.  
P: Ja, zwei, sin inversión. (lee) Aber ihr Mann hat nicht Freizeit. Alles korrekt?  
A: Keine.  
P: Warum keine?  
A3: Porque el `nicht` es para verbos.  
AA: Verbos.  
P: Ja? Para verbos. Was negierst du hier? Was negierst du hier?  
AA: Freizeit.  
P: Und was ist Freizeit. Ein Adjektiv? Ein Verb?  
AA: Nombre, nom.  
P: Ein Nomen, O.K. Weiter! Alles klar? Ja?  
AA: Ja.

En este episodio los aprendientes van corrigiendo los distintos errores. La profesora pide en cada corrección que razonen sus respuestas y, de este modo, corrigen la conjugación del verbo *haben*, la estructura de la frase con *aber* y la negación de los nombres con *kein*.

El rebote aparece aquí no sólo como un intento para implicar a los demás, sino como la repetición de un enunciado para que sea analizado con más detenimiento.

- **La petición de razonamiento**

Pedir que los aprendientes razonen sus respuestas fomenta la reflexión metalingüística ya que el hecho de tener que hacer explícitos los propios pensamientos propicia la toma de conciencia, por parte del aprendiente, de las estrategias o conocimientos de los que dispone para solucionar sus conflictos lingüísticos.

Los datos cuantitativos muestran que es un procedimiento cada vez más utilizado por la docente. Mostramos un ejemplo del primer trimestre:

En este episodio los aprendientes se disponen a corregir unas frases extraídas de unos diálogos, hechos por ellos el día anterior, que la profesora ha seleccionado para corregirlas conjuntamente. El episodio analiza la frase: *Ich möchte nicht Bier`* y se analiza la negación utilizada.

### Primer trimestre

Grupo 1D–Episodio 3

P: *Nicht, ja? Nein, noch nicht. Ich möchte nicht Bier: Ist das richtig?*  
A9: *Keine.*  
P: *Ich möchte?*  
A9: *Keine Bier.*  
P: *Keine Bier (lo escribe) Ich möchte keine Bier, ja? Alle einverstanden? Ist das richtig? Ja?*  
A: *Sí.*  
A5: *Kein.*  
P: *Kein. Warum?*  
A5: *Eh?*  
P: *Warum?*  
A5: *Porque parece decir que la CocaCola y la cerveza era masculino.*  
P: *La cocaCola y la cerveza es masculino.*  
A5: *Kein, kein.*  
A4: *Kein.*  
A5: *Ein Bier.*  
P: *¿Qué género tiene Bier?*  
A: *Neutro.*  
AA: *(discuten)*  
P: *(( )) tiene que ver con el género. ¿Tú crees que varía esto con el género (señala la última e de keine)*  
AA: *Sí.*  
P: *Gut. Entonces si es neutro o Maskulin, ¿varía uno de otro?*  
A4: *No.*  
A7: *No.*  
P: *¿O sea que es?*  
AA: *Kein.*  
P: *¿Cola? ¿Qué género tiene?*  
A5: *Masculino o neutro pero femenino no es.*  
P: *¿Si fuera femenino?*  
A5: *Tendría una e.*  
A1: *Keine.*  
P: *O.K.? Ist das klar? Ja?*  
AA: *(asienten)*

La petición de razonamiento supone un trabajo de reflexión importante que ´empuja` al aprendiente a verbalizar aquellos procedimientos que le han llevado a una determinada respuesta. Se trata de un trabajo cognitivo, en el que el aprendiente desarrolla su conocimiento estratégico. En el episodio antes expuesto, se observa cómo los aprendientes, habiendo dado una respuesta correcta, se ven inseguros a la hora de razonarla. A través del rebote reflexionan y llegan a la solución.

La profesora, a la largo del curso, va adquiriendo especial conciencia respecto a las posibilidades de este procedimiento. Este hecho queda reflejado en el aumento de su utilización en el tercer trimestre tanto en el trabajo de grupo-clase como en el trabajo por grupos.

Presentamos un ejemplo en el que los aprendientes, trabajando en grupos y a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca

de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando sus respuestas. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de intercambio en el grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

## Grupo 1C

### Subgrupo A–Episodio 1

- A1: *Ich jetzt habe?*  
P: *Was glaubst du: Ich jetzt habe // ¿Por qué no estás contenta con esto?*  
A1: Porque tengo que estudiar mucho.  
P: Si, pero ¿por qué no estás contenta con esta construcción? Me has llamado.  
A1: Sí.  
P: ¿Qué es lo que no te gusta?  
A1: (( )) el *jetzt*, donde está puesto.  
P: *¿Por qué no puede estar aquí?*  
A1: Está al final de la frase.  
P: ¿Qué lugar está ocupando de la frase?  
A1: El segundo, ah, vale, el verbo va en segundo lugar.  
P: *O.K. Gut.* Eso para empezar. ¿Entonces cómo te queda la frase?  
A1: *Arbeit* és feminí.  
P: *O.K.* ¿Qué quieres decir?  
A1: *Meine Arbeit, meine Arbeit*

Surgen algunos problemas a la hora de construir un enunciado dentro del grupo. Un aprendiente expresa su duda acerca de la posición de un adverbio. La profesora le lleva, a través de preguntas concretas y petición de razonamiento, a que entienda cuál es exactamente el error y se auto-corrija.

A menudo, son episodios cortos en los que la petición de razonamiento permite al aprendiente auto-corregirse y recurrir a sus conocimientos, como en este episodio del mismo grupo del ejemplo anterior.

## Grupo 1C

### Subgrupo A–Episodio 4

- P: *Ich möchte hier nur eine Sache korrigieren (lee) Aber Raquel ist müde mit ihre Studium. Hier ist ein Problem // Zum Beispiel, ihr habt `mit ihre Studium`. Welche...welches Genus hat Studium?*  
A2: (( ))  
A1: *Neutrum.*  
P: *Neutrum. O.K.*  
A2: *Mit ihrem.*  
P: *Warum `mit ihrem`? Warum?*  
A2: *Es Dativ.*  
A4: *Dativ.*  
P: *Dativ. Warum Dativ?*  
A4: Per què es el `mit`.  
P: *O.K. Ja?*

AA: (asienten)

Los aprendientes corrigen el posesivo de un enunciado que han escrito, a través de las pequeñas pistas a modo de preguntas o de petición de razonamiento que el profesor las va dando.

- **Apelación a la memoria**

Este procedimiento aparece a lo largo de todo el curso, aunque cuantitativamente destaca, sobre todo, durante el primer trimestre en el trabajo por grupos. Se trata de un procedimiento que la docente utiliza para retomar contenidos anteriores y enlazarlos con nuevos contenidos. La necesidad de establecer una continuidad en el proceso de aprendizaje supone necesariamente que la docente adopte un discurso 'contingente' (van Lier, 1996). Recordemos (cfr. III. 1.2.2.) que para van Lier es, precisamente, esta capacidad de 'convertir' en oportunidad de aprendizaje (*affordances*) todo aquello susceptible de ser aprendido, lo que caracteriza el discurso contingente dla docente. La contingencia, entendida de este modo, recoge 'aquello conocido' para crear expectativas hacia 'aquello por conocer'. De este modo, el aprendiente se ve reforzado en sus capacidades de aprendizaje. Mostramos un ejemplo:

El presente extracto procede de un episodio en el que los alumnos deben redactar, a partir de un ejemplo que han leído, los hábitos alimenticios de un personaje del libro. La profesora da las instrucciones procedentes.

Grupo 1D

Subgrupo A-Episodio 2

- P: Gut. Yo quisiera que, *daß ihr dasselbe macht*, lo mismo *mit Clara* (( )) *das aber mit Clara* en el grupo, *Ja?*
- A1: Lo mismo cambiando la (( ))
- P: ¿Qué *Konjugation* es? ¿En qué persona está conjugado?
- A3: En tercera.
- P: En tercera, entonces ¿qué pasará con este verbo? ¿Es un verbo regular?
- A3: No.
- P: ¿Qué le ha pasado? //:  
¿Qué le ha pasado? ¿Qué te parece raro en este verbo?
- A1: ¿En cuál, en cuál?
- P: El verbo *ißt*. ( señala al A3) Dice que el verbo *ißt* viene del verbo *essen*, *O.K. Ist korrekt*, pero ¿qué ha pasado? (( ))
- A3: Ha cambiado todo, ¿no?
- P: *Gut*, ¿qué es lo que ha cambiado?

- A2: La i por la e.  
P: *Y ¿había algún verbo que pasaba algo así?*  
A2: *Sprechen*  
P: *Sprechen, ja?* Está por ahí. (señala las conjugaciones de verbos colgadas en la clase)  
A3: La primera persona sería *esse*  
P: *¿Qué persona sería la que cambiaría de vocal?*  
A4: La segunda y la tercera.  
P: *Ja gut.* Ahora tenéis que hacer lo mismo pero con Clara, *was ißt sie und trinkt sie, O.K., Ja? Nur mit Clata, O.K.?*  
(asienten)

Los alumnos se percatan de una forma verbal que no entienden. La profesora les ayuda a reconocer el fenómeno fijando su atención en la conjugación y apelando a su memoria.

- **Aprobación de una intervención**

Dar por correcto un enunciado de un aprendiente es uno de los procedimientos que aparece, prácticamente, en todos los episodios de este estudio. Suele preceder a otro procedimiento y marcar, de este modo, que el comentario hasta el momento emitido es correcto. Expresado casi siempre en forma de monosílabos (*Bien, Gut, O.K.*), con gestos de afirmación (movimiento de cabeza) o repitiendo el enunciado emitido es un procedimiento que motiva la participación del aprendiente, ya que éste gana seguridad al ver sus enunciados positivamente valorados.

Como hemos dicho, este procedimiento suele preceder a otro distinto como la pregunta concreta, la apelación a la memoria o la petición de razonamiento. La intención de la docente es motivar al aprendiente a que continúe participando activamente en el desarrollo de su proceso cognitivo. Veremos algún ejemplo:

Comienza la clase con la corrección de algunas frases que el profesor ha extraído de unos diálogos que los aprendientes escribieron en grupos el día anterior. Después de que los aprendientes analizan unas frases con errores, éstas se comentan en el grupo-clase. En el siguiente extracto los aprendientes recuerdan las características de un verbo modal: el verbo *möchten*.

Grupo-clase

Grupo 1D–Episodio 1

(...)

A6: Era irregular.

P: Era irregular /· Os suena de algo este verbo? Entender, lo entendéis todos, *ihr versteht alle?*

A6: Yo no sé si le cambia alguna letra.  
P: *Aha!*  
A6: (( )) alguna vocal (( ))  
P: ¿Si tiene cambio vocálico quieres decir?  
A6: Sí.  
P: *Vokalwechsel?* ¿Este era un verbo de *Vokalwechsel*?  
AA: No.  
A4: (( )) es aquel (( )) de ir hacia, que salía al principio.  
P: *Aha, ¿sí?* ¿Qué era eso?  
A4: Que tenía diversos significados.  
P: *Tenía diversos significados.* ¿Puedes concretar un poco más? /- ¿Tenía alguna característica, lo que se os ocurra de este verbo que recordéis.  
A6: Tenía algo.  
P: Tenía algo, *O.K.!*  
A2: Un verbo Modal.  
P: Modal, *gut.* ¿Con eso está todo claro, si uno dice Modal?  
AA: No.  
A5: Ni idea.  
A6: Ni idea.  
P: Ni idea. Pues vamos a intentar que la idea salga. ¿Qué era eso de un verbo modal?  
A5: Que acompaña a otro verbo.  
P: Que acompaña a otro verbo. *O.K.* ¿Tú podrías acompañarlo de otro verbo en esta frase? *Bitte?*  
(...)

La profesora les va animando a través de pequeñas muestras de aprobación.

Vemos como junto a otros procedimientos, como la pregunta concreta o la apelación a la memoria, la profesora va dando gestos de aprobación a través de palabras como *O.K.* o *Aha* o, simplemente, repitiendo el enunciado anterior a modo de aprobación. Los aprendientes se ven directamente implicados y participan activamente en el proceso de construcción de significados.

- **Esbozo o repetición de un enunciado para que sea completado correctamente**

La utilización de este procedimiento se rastrea en los tres trimestres, sobre todo, en el segundo y en el tercero en el trabajo grupo-clase y en el trabajo por grupos. Se trata de una estrategia que viene a sustituir la negación o ´dar por erróneo` alguna intervención. La docente utiliza este procedimiento de dos formas:

a) Repitiendo un enunciado eliminando la parte errónea y dejándolo abierto en forma de pregunta para que sea completado correctamente, como muestra el ejemplo:

En el siguiente episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando sus respuestas. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de

intercambio en el grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

## Grupo 1D

### Subgrupo A–Episodio 1

P: (lee) *Ich bin zufrieden nicht mit meiner Schule, weil langweilig ist. Was ist...Hier gibt's ein Problem. // Bist du zufrieden oder bist du nicht zufrieden?*

A1: *Nicht.*

P: *Also, ich bin zufrieden nicht. Ich bin?*

A1: *Nicht.*

P: *Nicht zufrieden, ja? Niegas zufrieden, O.K.? O.K. Und dann hast du. weil langweilig ist. ¿Aquí que pasa? Wo ist dein Subjekt? // Si tú esta frase la escribes normal, ¿cuál sería el sujeto?*

(...)

b) En aquellos casos en los que la docente aporta información nueva y desea que el aprendiente la complete. Son los casos más frecuentes y se trata de episodios en los que, a partir de un problema, la docente guía al aprendiente hacia la consecución de la solución marcándole aquellos aspectos necesarios y fomentando, de este modo, su participación.

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando sus respuestas. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de intercambio en el grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

## Tercer trimestre

### Trabajo en grupos–Grupo 1D

#### Subgrupo A–Episodio 1

P: (lee) *Ich bin zufrieden nicht mit meiner Schule, weil langweilig ist. Was ist...Hier gibt's ein Problem. // Bist du zufrieden oder bist du nicht zufrieden?*

A1: *Nicht.*

P: *Also, ich bin zufrieden nicht. Ich bin?*

A1: *Nicht.*

P: *Nicht zufrieden, ja? Niegas zufrieden, O.K.? O.K. Und dann hast du. weil langweilig ist. ¿Aquí que pasa? Wo ist dein Subjekt? // Si tú esta frase la escribes normal, ¿cuál sería el sujeto?*

A1: *Die Schule.*

P: *Die Schule?*

A1: *Ist.*

P: *Ist.*

A1: *Langweilig.*

P: *Langweilig. Haz de esta frase una subordinada con `weil`.*

A1: *El verbo va aquí, ¿no? (señala el final de la frase)*

P: O.K. ¿Cómo queda?  
 A1: Weil die Schule langweilig ist.  
 P: Weil die Schule langweilig ist. Como ya tengo Schule aquí, lo puedes sustituir. ¿Por qué lo sustituirías?  
 A1: Ella.  
 P: Gut.  
 A1: (A1 escribe sie)  
 P: Gut. O.K. El sujeto, ja?  
 AA: (asienten)

La profesora señala la existencia de algún error en una de las frases escritas por el grupo. A1 corrige la posición de la negación con ayuda del profesor a través de preguntas concretas y del esbozo del principio de un enunciado para completarlo. De este modo, el aprendiz se percató de la falta de sujeto en la frase subordinada. Una vez formulado el sujeto la profesora le propone que lo sustituya por un pronombre. Cosa que el aprendiz hace sin problemas.

- **Aportar información**

Se trata de la aportación explícita, por parte de la docente, de información necesaria para que los aprendices solucionen sus conflictos. Este procedimiento aparece, sobre todo, a lo largo del segundo trimestre. Son episodios en los que se hace necesario aportar contenidos explicativos para que el aprendiz se vea capaz de continuar. El siguiente episodio muestra un ejemplo en el que la docente interviene en una discusión de un grupo a la hora de utilizar un verbo concreto y les ayuda aportando información añadida:

A partir de las viñetas, el grupo redacta una breve historia. Dispone de una pequeña ayuda de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendices tienen dificultades a la hora de utilizar correctamente el verbo *liegen* y *legen*, y de determinar el caso que corresponde.

### Subgrupo B–Episodio 3

A1: Sie liegen.  
 A2: Dem Fisch.  
 A3: Dem Fisch.  
 A4: Auf dem Tisch.  
 A3: Auf dem Tisch.  
 A4: Para matarlo.  
 A1: Fisch és masculí?  
 A3: Sí.  
 A1: Dem Tisch, dem, no? Sie liegen dem Fisch.  
 A4: Auf dem Tisch. Un moment.  
 A1: Aviam.



P: *Ein Moment. Liegen...kann ich hier schreiben?*

A1: *Ja, nein.*

P: *Liegen, nein, hier nicht?*

A1: (se rie) *Has dit si pots escriure aquí? I ja (( )) si no había entés!*

P: *Liegen y legen, das sind zwei Verben: Das Buch liegt auf dem Tisch. Das ist das (P señala la frase con el dibujo) Der Fisch liegt auf dem Tisch.*

A3: *Y puede ser sie liegen den Fisch auf den Tisch?*

A4: *Pero no hay movimiento*

P: *Das ist eine Situation.*

A4: *Está colocado ya, no hay movimiento.*

P: *Genau. Jetzt sage ich: Ich lege den Fich auf den Tisch. //: Liegen: Der Fisch liegt auf dem Tisch. Situation: Der Fisch liegt auf dem Tisch.*

A1: *Este liegen es estar colocado ya.*

P: *Ja. Aber du kannst sagen: Ich lege den Fisch auf den Tisch, ja? Du kannst, tú coge la que quieras (P se refiere a la hora de hacer la redacción)*

A1: *Pero entonces cambia el sujeto.*

A4: *Ah, claro.*

P: *Si tu quieres coger ésta, pues dann liegen und (( )) legen, ja? Das ist eine Hilfe (P señala el vocabulario debajo de los dibujos) es una ayuda.*

A4: *Pero ésta sería correcta: Sie legen den Fisch auf dem Tisch.*

A1: *Claro.*

P: *Sie legen?*

A1, A4: *Den Tisch, dem Tisch, dem Tisch.*

P: *Genau.*

A4: *Porque (( )) sería movimiento.*

P: *Sie legen den Fisch auf?*

A1: *Dem.*

P: *¿Por qué dem?*

A1: *Porque lo pone aquí.*

P: *No, ¿pero aquí qué verbo ha utilizado?*

A4: *Liegen. Vale.*

P: *Cuidado. Yo digo: Der Fisch...una cosa es el verbo que se mueve.*

A3: *Der Fisch legt..*

//

P: *Der Fisch liegt auf dem Tisch.*

A5: *Der Fisch.*

P: *Liegt.*

A5: *Liegt.*

P: *Auf dem Tisch.*

A3: *Ah, sino sería con (señala)*

P: *Ese es...der Fisch liegt auf dem Tisch. Ich beschreibe, yo describo.*

A1: *Sí.*

P: *Ahora digo: Ich oder Der Vater, Ich lege den Fisch?*

A3: *Auf den.*

A1: *Auf dem Tisch.*

P: *Auf?*

A3: *Den.*

P: *Warum den?*

A3: *Porque es un movimiento, no?*

P: *Wohin?*

A1: *Por eso, porque se mueve.*

P: *A ver. La finalidad de este (P señala el verbo legen)*

A1: *Es que hay movimiento.*

P: *Hacia dónde...encima de la mesa. Son dos verbos diferentes.*

A1: *Pero una cosa es estar colocado y otra es poner. Esto es poner (señala verbo legen).*

- P: Pero tú no traduces esto por estar colocado. Tú dirías: El pescado está encima de la mesa y punto. Pero en alemán *da sagt man liegen, liegen*, está encima de la mesa. Y *legen, legen* es pone, coloca.
- A5: Vale, vale.
- A4: Entonces es den.
- P: Pero *mit diesem Verb* (señalo *legen*), *mit diesem Verb*, ja?
- A1: *Sie liegen...no, sie legen.*
- P: *Legen, ja.*
- A1: *Sie legen. Ara posem der Vater...*
- A3: Espera't, espera't. *Sie legen den Fisch*, encara estem amb el peix nosaltres aquí, *den Fisch auf...*
- A4: *Auf den Tisch.*
- A4,A1: *Auf den Tisch.*
- A3: Porque es movimiento. Si es movimiento llavors es fa servir el acusatiu. Si es una cosa concreta el datiu.
- A4: Val.
- A3: Si es moviment l'acusatiu. (( ))
- A1: Aquí hem posat *liegen* colocar i està malament.
- A5: Es estar colocado, no sería?
- A4: Sí es estar.
- A1: Es estar colocado, es estar

La profesora expone dos frases a modo de ejemplo para aclarar el significado. A partir de aquí, los aprendientes intentan completar el enunciado utilizando el caso y el género adecuados. La profesora les ayuda a declinar correctamente el artículo atendiendo al género. La profesora pide que los aprendientes razonen sus respuestas y va aportando pequeñas explicaciones, a modo de pistas, para que sean los propios aprendientes los que lleguen a solucionar sus problemas.

- **Establecer una comparación o aspecto comparativo**

#### **A. Datos observables**

Los datos directamente observables detectan la utilización de este procedimiento, especialmente, durante el primer trimestre y en el trabajo en grupos. No es un procedimiento utilizado con frecuencia aunque, tal y como evidencian los datos extraídos del diario de la profesora (conclusiones primer trimestre), ésta se muestra muy a favor de establecer comparaciones con la propia lengua (catalán o castellano) o con otras lenguas conocidas.

El siguiente episodio del primer trimestre es un ejemplo de comparación entre la LE y la L1:

La profesora traslada a toda la clase la pregunta de un alumno acerca de la utilización de la negación *kein* y *nicht* en alemán

#### Primer trimestre

### Grupo 1C–Episodio 3

- A2: ¿Tú niegas el verbo o niegas la cerveza?  
P: ¿Qué opina el resto de la clase? ¿El verbo o la cerveza?  
AA: La cerveza.  
P: La cerveza.  
A2: Ah, no sé.  
P: (( )) *Pensad un poco en vuestro idioma ¿Cómo la hacéis?*  
A2: No quiero cerveza.  
P: En vuestro idioma, ¿qué negación existe en este caso?  
A3: No quiero (( ))  
A2: No quiero, negamos el verbo. Nosotros negamos el verbo siempre.  
P: ¿Hay algún artículo que sea negativo?  
A2: No  
A3: No  
A7: No  
P: ¿Cómo el kein?  
A2: No, no.  
P: Pues eso es una cosa que es diferente // Si yo por ejemplo digo, eh // a ver // No veo? // No veo // ¿Cómo la diría eso en alemán?  
A10: *Ich sehe nicht.*  
P: *Ich sehe nicht.* No hay nada, no hay ningún objeto detrás. Ahora bien, si yo digo, eh, no veo ningún coche?  
A2: (( )) (nos reímos)  
P: No veo ningún coche ¿Cómo lo diría yo esto?  
A2: Ah, o sea, siempre lo pones en la palabra que tienes que negar, ah,

En este episodio los alumnos examinan el artículo negativo. La profesora les invita a realizar un análisis contrastivo con su idioma. Esto les lleva a entender mejor la forma en LE.

Presentamos otro ejemplo, en el que la docente establece una comparación con la lengua inglesa para que los aprendientes puedan entender mejor los artículos posesivos en alemán:

En el siguiente episodio, los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando sus respuestas. Es un trabajo, primero, individual y, luego, de intercambio en el grupo. A continuación, deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

### Tercer trimestre

#### Grupo 1C

#### Subgrupo A–Episodio 3

- A2: (( )) d'ella? *Ihre.*  
A3: ¿Cómo es?  
A2: *Ihr* (( )) *ihre* si és femení y com es datiu `ihrer´.

A4: *Sein.*  
A1: ¿*Sein?* // Es lo tuyo ¿no? El trabajo.  
A3: Sí, mira si he possat (( ))  
A1: *Mit seiner.*  
A2: No. *Mit ihrer.*  
A1: *Ihrer?*  
A2: Clar, `ihrer´ per què  
A3: (( )) no me sé los pronombres todo (( ))  
P: *Ihrer. Die Possessive sind wie die Artikel. Wie Artikel. (( ))*  
A2: El (( )) de ella, de ella, es `ihr´ també.  
A1: El (( )) de ella.  
A2: *Ihr.*  
A4: *Sein o seine.*  
A3: *Ihre.*  
P: Cuando tú dices `mi casa´, ¿qué forma utilizas?  
A1: *Mein.*  
P: ¿Quién define // o sea en la palabra la forma define la persona. *Mein*, el mío. ¿Tuyo?  
A1: *Deine.*  
P: Vale. ¿De ella?  
A1: Ay, es que no...  
P: ¿Tú confundes?  
A1: El él y el ella.  
P: ¿Tú sabes hablar inglés?  
A1: Asiente.  
P: ¿Cómo sería?  
A1: Her y his.  
P: Vale, pues el `her´ tiene una `r´ para que te acuerdas y `ihr´ tiene una `r´.  
A1: Ah, vale, vale.  
P: Y `his´ tiene una `s´, el `sein´ tiene una `s´. O sea que etimológicamente hay algo ahí que se parece.  
A1: Vale.  
P: Que viene de la misma raíz.  
A3: Se parece mucho al inglés.  
P: Por eso es una manera de acordarte.  
A1: Vale.

La duda surge a partir del posesivo femenino de la tercera persona del femenino. El profesor les ayuda a formular las distintas formas de posesivo y les propone una norma nemotécnica para que distingan bien las dos formas, masculina y femenino, de los posesivos en LE.

## **B. Datos complementarios**

### a) Perspectiva de los aprendientes:

Los aprendientes comentan en los diarios la buena disposición de la docente a la hora de solucionar sus dudas.

### Diario Final

- “Me he sentido escuchado y atendido ante mis dudas. Considero que el profesor/a ha puesto de su parte para entender y conectar con todos los alumnos”.
- “Con el profesor se ha conseguido la suficiente confianza como para preguntarle y comentarle cualquier cosa. Por tanto, la relación con ella ha sido muy buena, fácil y clara”.
- “El profesor ha sido un orientador en las clases y creo que ha experimentado otra forma de aprender con la enseñanza participativa y dinámica”.

Se hace especial hincapié en la utilización por su parte de ejemplos aclaratorios, y al hecho de fomentar la deducción, la reflexión y la capacidad de razonar.

Exponemos algunos comentarios que hacen referencia al modo en que la docente les ha ayudado a solucionar sus problemas:

#### Diario 3 (22-I-2001)

- “Haciéndome razonar con claros ejemplos”.
- “Al momento. Intentando hacerte razonar”.

#### Diario final

- “Muchas veces con otros ejemplos. Otras veces estimulando nuestra propia deducción”.
- “Intentando que relacionase yo misma y poniéndome ejemplos”.
- “Dándonos consejo y haciéndonos extraer nuestras propias conclusiones”.
- “Siempre intentaba que tú solo llegases a la solución del problema haciéndote otras preguntas o recordando temas de días anteriores, si aún así no salía la solución, lo explicaba como si fuera la primera vez para que quedase definitivamente clara”.
- “En algunos casos haciendo referencia a la construcción gramatical y con ejemplos aclaratorios y adaptados al nivel”.

También se extrae de los datos de las entrevistas una percepción, más bien ´indirecta`, respecto a la actuación de la docente a la hora de resolver los conflictos. Se destaca, asimismo, el hecho de facilitarles una ´clave` para que ellos sean capaces de llegar a resolver sus dudas y fomentar, de este modo, el hecho de tener que esforzarse y razonar sus respuestas.

- “(...) dabas la clave para que lo pudiéramos deducir, que es lo que está bien”.
- “No decías esto es esto. Ibas por otro sitio ((...)) (gesticula dibujando curvas con la mano en el aire)”.
- “Si lo dices tú directamente lo ponemos y no aprendemos pero así lo teníamos que hacer nosotros”.
- “(...) porque recordabas cosas y durante el curso no ha habido ningún momento en que olvidaras algo porque cada día recordábamos algo de las anteriores”.

b) Perspectiva de la docente:

Ya desde las primeras páginas del diario de la docente ésta se muestra, especialmente, sensible hacia la adopción de un discurso simétrico y co-constructivo (introducción diario, conclusiones del primer trimestre).

Introducción diario

- “(...) Quisiera conseguir un discurso ‘simétrico’ completamente. Todavía tengo que trabajar en este concepto. Tengo mucha teoría en la cabeza pero necesito descubrirlo en mis clases (...)”.

Aunque no comenta específicamente los procedimientos que utiliza, sí que encontramos algún comentario, como en el caso del rebote, en el que se auto-felicita por haber ayudado a sus aprendientes a deducir el imperativo a través de este procedimiento.

Diario 4–XII–2000, grupo 1D

- “(...) Me he sorprendido yo misma, porque les he llevado a deducir el imperativo y creo que ha sido muy positivo. Digo ‘les he llevado’ aunque la pregunta partió de ellos y yo no hice más que rebotar las dudas hasta llevarles a la conclusión. Pero me quiero felicitar porque creo que fue un *scaffolding* profe-alumno clarísimo”.

Otro procedimiento que destaca en su diario es el hecho de llevar a los aprendientes a establecer comparaciones de la LE con la L1 (conclusiones primer trimestre, diario 12-I-2001 y diario 28-II-2001).

Conclusiones primer trimestre:

- “(...) en mis explicaciones les invito, a menudo, a hacer comparaciones entre LE y L1, sobre todo cuando creo que por similitud o diferencia puede traerles algún provecho. Me doy cuenta de que muchos alumnos se sorprenden ante fenómenos lingüísticos de su lengua materna, en los que nunca se habían parado a pensar”.

También el hecho de llevar a sus aprendientes a deducir aspectos formales es una de las mayores insistencias que se desprende del diario de la docente. Ésta se muestra satisfecha con las deducciones, sobre todo de aspectos gramaticales, que va fomentando a lo largo del curso.

Aunque específicamente los datos complementarios no analizan cada procedimiento utilizado por la docente, sí se observa una toma de conciencia hacia un discurso por parte de la docente; un discurso contingente que fomenta la autonomía e iniciativa de los aprendientes.

#### Introducción diario

- “El planteamiento que he tenido siempre a la hora de preparar las clases ya no me satisface (...). Busco la total implicación del alumno, su responsabilidad y autonomía a la hora de enfrentarse a los problemas de las tareas”.

#### Diario 10-XI-2000

- “Creo que algún alumno se ríe cuando les hago deducir el significado. Debe pensar quizá que jugamos a las adivinanzas. No sé, intento hacerles entender que la situación real es normalmente ésta, la de entender algunos islotes y deducir el resto, sobre todo al principio. Viene bien ayudarse de cualquier cosa para orientarse en el contexto”.

Los aprendientes, por su lado, son conscientes de haber adoptado un papel más participativo y se muestran satisfechos con un método inductivo en lo referente a la gramática. En el diario final de los aprendientes, ambos grupos ven más sentido a deducir la gramática de un contexto y valoran el hecho de tener que esforzarse más para deducirla al considerarlo positivo para su proceso de aprendizaje.

- “Es una manera de ver la gramática más útil, en situaciones más reales. Ayudaba porque además te esforzabas por encontrar ‘la regla’ dentro del texto”.

- “La mejor forma de aprender. De esa forma ves que lo que aprendes tiene sentido y que realmente es útil en la vida cotidiana. Creo que casi no nos damos cuenta de que estamos haciendo gramática”.
- “(...) es como un ejercicio para pensar”.
- “(...) si las sacamos nosotros ya pensamos y se te queda para siempre (...)”.

Vemos pues, que desde las distintas perspectivas se establece una coincidencia en valorar positivamente el discurso o método discursivo adoptado por la docente.

### **1.3. Reacciones suscitadas en los aprendientes**

El trabajo metalingüístico llevado a cabo por los aprendientes a lo largo de todo el curso es muy intenso en ambos grupos. Los gráficos muestran que en todas las actividades llevadas a cabo en el trabajo en el grupo-clase y en el trabajo en grupos los aprendientes se centran, ante todo, en aspectos formales de la lengua. De esta forma, los comentarios que suscita el discurso de la profesora en los aprendientes son de tipo metamorfológico en su mayoría.

Junto a este análisis a nivel morfológico se observa, no obstante, alguna variación a lo largo del curso. Durante el primer trimestre, las reacciones de los aprendientes suscitadas por la docente en el trabajo de grupo-clase y también en el trabajo en grupos son de tipo metasemántico que, a lo largo del curso, disminuyen a favor de los comentarios metasintácticos. Este hecho responde al propio proceso de aprendizaje de los aprendientes que, a medida que avanzan, controlan mejor los aspectos relacionados con el significado pero aún se enfrentan a un nivel sintáctico, especialmente complicado, en la lengua alemana.

A lo largo del curso hay otro tipo de comentarios que, en menor escala, van apareciendo:

- Los comentarios metacognitivos: Este tipo de comentarios aumenta, discretamente, durante el tercer trimestre cosa que evidencia que los aprendientes van adquiriendo cierto control sobre su propio proceso de aprendizaje (3º trimestre 1C subgrupo A episodio 3; 3º trimestre 1C episodio 2).
- Repetición o reformulación de un enunciado: Las reacciones identificadas como repeticiones o reformulaciones de comentarios emitidos suponen comentarios metalingüísticos indirectos que reflejan una implicación directa del aprendiente en la



actividad. Surgen, sobre todo, durante los dos primeros trimestres y en el trabajo de grupo-clase, y evidencian también que los aprendientes utilizan este recurso para asegurarse de haber entendido correctamente alguna intervención. La repetición de un enunciado responde, también, a una muestra de acuerdo o, por el contrario, a un reflejo del proceso de reflexión que el aprendiente lleva a cabo.

- Establecimiento de una comparación o aspecto comparativo: Aparece explícitamente como reacción al establecimiento de un aspecto comparativo por parte de la docente. En los datos complementarios extraídos de los diarios y de la entrevista de los aprendientes no se hace referencia a este aspecto. Por parte de la docente, sin embargo, el hecho de establecer comparaciones entre la LE y la L1 se valora y comenta positivamente (diario 12-I-2001).

#### **1.4. Utilización de la L1 y la LE**

##### **A. Datos observables**

Los datos extraídos de los episodios y reflejados en los gráficos evidencian un notable aumento de la LE, por parte de la docente, del primer al segundo trimestre tanto en el grupo-clase como en la asistencia en el trabajo de grupo-clase. Este hecho repercute muy directamente en los aprendientes con un aumento en la utilización de la lengua meta, sobre todo, en el trabajo de grupo-clase también durante el segundo trimestre.

En el trabajo en grupos la utilización de la LE es menor tanto por parte de la docente como de los aprendientes; se trata de episodios en los que el propio docente fomenta con más intensidad la co-construcción de conocimiento a partir de las necesidades concretas de cada grupo o aprendiente. La docente, por lo tanto, va tomando conciencia de la importancia de su discurso en el proceso de aprendizaje de los aprendientes y se centra menos en la utilización de la LE. Este hecho queda especialmente reflejado a lo largo del tercer trimestre y, sobre todo, en el trabajo en grupos, en los que la utilización de la LE por parte de la docente desciende notablemente al igual que la de los aprendientes. En este último trimestre, la docente sigue fomentando la LE en la clase frontal pero a nivel de grupos se observa un afán por aprovechar cada oportunidad de aprendizaje y transmitir conocimiento estratégico a los aprendientes dejando de lado, a menudo, la utilización de la LE.

## **B. Datos complementarios**

### **a) Perspectiva de los aprendientes:**

Los aprendientes de ambos grupos reconocen en su lengua materna un importante instrumento a la hora de estudiar la LE. En sus diarios y en las entrevistas atribuyen las siguientes funciones de la lengua materna en la clase de LE:

- Es herramienta de comunicación entre ellos, es el medio para entender y preguntar.
- Es el enlace con la nueva lengua.
- Es imprescindible para desarrollar ideas.
- Es imprescindible para conocer la gramática de la propia lengua.

No existen comentarios que desechen la utilización de la L1 en la clase de LE. La mayoría de los aprendientes se muestra satisfecha con el incremento progresivo de la LE por parte de la docente y se valora el hecho de facilitar explicaciones metalingüísticas en L1. Sin embargo, en el grupo 1D destacan algunas opiniones a favor de haber estado más expuestos a la LE para, de este modo, poder avanzar más en la utilización de la lengua.

### **Entrevista grupo 1D**

- “(...) A veces el alemán, o sea, es cuestión de ir repitiendo y escuchándolo, machacándolo, porque te asegura que si, por ejemplo en gramática la forma de construir, la forma de hablarlo, si no estás escuchándolo y no lo estás practicando, difícilmente avanzarás más porque, o sea, escuchas conversaciones en alemán y, por ejemplo, el acento, la forma de pronunciarlo o decir ‘no, no, no, repítelo otra vez’, ‘¿Se dice así, de esta forma?’. Porque cuando vayas allí, tú hablarás con un alemán si tú ahora en primero coges y te vas allí y seguro que te dirá ‘Wie bitte?’ Y no te acabarán de entender (...)”.

### **b) Perspectiva de la docente:**

La docente, por su parte, muestra desde el principio de su diario una gran preocupación por este tema. Durante el primer mes, hace referencia a su intención de ir incrementando su utilización paulatinamente. En varias ocasiones expresa su inseguridad respecto a este tema (diario 10-XI-2000) ya que reconoce la necesidad del discurso en L1 para analizar aspectos

metalingüísticos con aprendientes principiantes, es decir, reconoce la función de la L1 como medio para verbalizar pensamientos comunicándolos socialmente.

#### Conclusiones primer trimestre

- “(...) El hecho de reflexionar en voz alta solamente puede ocurrir en L1, ya que son los propios pensamientos que se hacen explícitos al comunicarlos socialmente. Este punto lo tengo muy claro. Es más, en mis explicaciones invito a menudo a hacer comparaciones entre LE y L1, sobre todo, cuando creo que por similitud o diferencia puede traerles algún provecho”.

Sin embargo a menudo siente “incumplir” su deber al no utilizar con más frecuencia la LE.

#### Diario 10-XI-2000

- “(...) no puedo evitar el hecho de tener mala conciencia por no hablarles más en LE (...)”.

La implicación de la docente en fomentar, a través de su discurso, estrategias de aprendizaje, necesariamente y teniendo en cuenta que se trata de aprendientes principiantes, ocurre en la lengua materna al ser ésta no sólo vehículo de comunicación, sino explicitación de procesos cognitivos internos. No obstante, la propia docente reconoce la posibilidad de incrementar dentro de este discurso la LE. En este punto, se iniciaría un nuevo ciclo de investigación, siguiendo la esencia de la investigación-acción que marcaría un nuevo objeto de estudio dentro del proceso de autoformación de la docente hacia un método pedagógico propio.

## **2. Validación de las hipótesis**

En el apartado anterior hemos presentado los resultados de la investigación siguiendo el método de la triangulación, contrastando los datos de las distintas fuentes. Las informaciones extraídas nos permiten confirmar o desestimar las hipótesis de la investigación.

**Hipótesis 1.1: Un discurso contingente por parte del profesor que remita a conocimientos ya adquiridos y fomente el interés del aprendiente por adquirir y descubrir nuevos conocimientos, promueve su participación activa.**

Esta hipótesis queda confirmada a partir de las distintas fuentes de datos recogidas:

### **❖ Datos observables**

Los datos extraídos de los distintos episodios evidencian que un discurso contingente por parte de la docente durante la interacción con los aprendientes fomenta su participación activa. Se trata de un discurso contingente o proléptico (van Lier, 1996; van Lier, 1996), a través del cual la docente asiste al aprendiente en la formulación de hipótesis estableciéndose un entendimiento mutuo a partir de las distintas perspectivas dentro de una interacción simétrica. La utilización de determinados procedimientos discursivos dentro de los episodios de co-construcción denota cierta sensibilidad, por parte de la docente, favoreciendo una atmósfera de confianza y aumento del control por parte de los aprendientes. Estos procedimientos discursivos por parte del docente son:

- Formular una pregunta concreta para destacar un aspecto determinado.
- Rebotar la intervención a modo de pregunta a toda la clase.
- Apelar a la memoria.
- Pedir razonamiento.
- Dar muestras de aprobación.
- Esbozar el principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes.
- Aportar información añadida.

La profesora para ser contingente aprovecha cualquier oportunidad de aprendizaje, recogiendo conocimientos ya adquiridos y relacionándolos con conocimientos todavía por adquirir. De este modo, el hecho de apelar a su memoria o pedir que razonen algún enunciado responde a esta necesidad de establecer, constantemente, una relación entre contenidos actuales y futuros. Del mismo modo, formular preguntas concretas para resaltar algún aspecto puede conducir la reflexión de los aprendientes hacia la resolución de sus conflictos lingüísticos. Un aspecto discursivo igualmente importante por parte de la docente es el hecho de presuponer ciertos conocimientos a los aprendientes. En este sentido, no sólo la pregunta concreta, sino también el hecho de esbozar el principio de un enunciado para que sea completado, responde a un discurso proléptico que fomenta la formulación de hipótesis y la participación de los aprendientes.

Los aprendientes pueden desarrollar, de este modo, un proceso de aprendizaje coherente y continuo, en el que lo aprendido y aquello por aprender forman parte del mismo proceso en su proyección hacia la autonomía.

La participación activa por parte de los aprendientes se traduce en sus reacciones discursivas: comentarios metamorfológicos, metasintácticos y metasemánticos, principalmente. Efectivamente, cada episodio nace de un conflicto lingüístico concreto y supone el punto de partida de un proceso co-constructivo, tal y como se desprende de los esquemas analíticos. El discurso de la profesora aprovecha estos conflictos para fomentar la reflexión de los aprendientes. Asimismo, se observa en todos los episodios una participación por parte de los aprendientes superior a la de la docente, cosa que efectivamente muestra una mayor implicación por parte de éstos a la hora de buscar los recursos necesarios para resolver sus conflictos.

A partir de los episodios analizados se demuestra, por lo tanto, que la toma de conciencia discursiva de la docente fomenta la interacción constructiva de los aprendientes. La docente aprovecha cualquier oportunidad de aprendizaje para iniciar un episodio de negociación de significados. Los procedimientos que utiliza, fomentan la participación y reflexión de los aprendientes dando, además, una continuidad y coherencia a su proceso de aprendizaje. El discurso proléptico o contingente ´invita` a los aprendientes a implicarse en la actividad

(van Lier, 1996). La docente, en este sentido, interviene para apoyar a los aprendientes a adquirir mayor competencia en la resolución de conflictos.

#### ❖ **Diarios y entrevistas de los aprendientes**

Desde los datos extraídos de los diarios y de las entrevistas de los aprendientes, éstos se muestran satisfechos con la actuación de la profesora a lo largo del curso. Por un lado, se valora la buena disposición de la docente a la hora de ayudar a resolver los conflictos que se van presentando. En este sentido destacamos la importancia del factor afectivo al que, desde los diarios y desde las entrevistas, los aprendientes hacen especial referencia. Por otro lado, los aprendientes destacan el tipo de ayuda recibida. Sus percepciones respecto a una actuación más bien indirecta a la hora de responder sus preguntas es valorada positivamente, especialmente, el hecho de haber tenido que hacer un esfuerzo buscando un razonamiento y de haber sido 'invitado' a reflexionar. Este hecho demuestra que los aprendientes adquieren conciencia propia sobre su proceso de aprendizaje, entendiendo y valorando su esfuerzo personal.

#### ❖ **Diario de la docente**

Los datos extraídos del diario de la docente dan fe de su especial implicación en adoptar un discurso contingente con los aprendientes. Recordemos que este estudio de investigación-acción nace a raíz de una serie de problemas detectados por la propia docente en su labor diaria. La docente se propone, a partir de esta primera auto-observación, adoptar un discurso más simétrico y contingente. A lo largo del diario, la docente se muestra satisfecha en su comportamiento discursivo ayudando a los aprendientes a encontrar el camino más idóneo para resolver sus conflictos.

Los datos del diario de la docente validan, plenamente, esta hipótesis ya que pese a no incidir, especialmente, en los procedimientos utilizados la docente destaca que, prácticamente, todos los fenómenos gramaticales y, en muchas ocasiones también el vocabulario, son deducidos por los aprendientes a través de su ayuda.

El hecho de actuar como guía o ayuda en la co-construcción de significados y mantener esta actuación, a lo largo de todo el curso, fomenta en los aprendientes la toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje. La docente, a través de un discurso co-

constructivo, transmite conocimiento estratégico que incide muy directamente en el desarrollo de la autonomía de los aprendientes. La labor metalingüística de los aprendientes que observamos, a partir de los episodios analizados, dan fe de este hecho.

Contrastando, por lo tanto, los datos observacionales y la información extraída de los diarios y entrevistas de los aprendientes, así como del diario de la docente, podemos validar esta hipótesis.

**Hipótesis 1.2: Cuanto más contingente es el discurso del profesor más se manifiesta el control del discurso por parte del aprendiente.**

❖ **Datos observables**

Tal y como hemos expuesto más arriba, un discurso contingente por parte del profesor promueve la participación de los aprendientes. Es sin embargo importante destacar cómo es esta participación. En este punto, y para poder visualizar mejor los datos observacionales, nos ha sido de gran ayuda el análisis cuantitativo realizado y los gráficos resultantes. Estos datos nos permiten identificar aquellos procedimientos discursivos, por parte de la docente, y las consecuentes reacciones que suscitan en los aprendientes.

En lo que se refiere al trabajo en el grupo-clase, los procedimientos más utilizados por parte de la docente son la pregunta concreta para destacar algún aspecto que ayude a los aprendientes a solucionar algún aspecto y así poder construir un enunciado, y el rebote de una intervención a modo de pregunta a toda la clase. En respuesta a estos procedimientos, los aprendientes llevan a cabo un proceso de reflexión que se traduce en su participación. Esta participación se caracteriza, principalmente, por el análisis metalingüístico que los aprendientes llevan a cabo en todos los episodios analizados. Los comentarios de tipo metamorfológico, metasintáctico y metasemántico, principalmente, son un reflejo de este trabajo metalingüístico intenso.

El análisis realizado durante las negociaciones en el trabajo en grupos demuestra que, junto a la pregunta concreta, la docente adopta en su discurso más variedad de procedimientos, como la petición de razonamiento, el establecimiento de una comparación o las muestras de aprobación entre los principales. Como consecuencia de las distintas negociaciones, dentro de cada grupo, surgen reflexiones impredecibles que muestran el control que los aprendientes van adquiriendo sobre su propio discurso.

Este ´control discursivo` emerge también aquí, en el trabajo en grupos, dando lugar a una participación importante que se traduce en un trabajo reflexivo a través de un análisis metalingüístico más variado con comentarios de tipo metasemántico, metamorfológico, metasintáctico, metacognitivo y metafonológico.

#### ❖ **Diarios y entrevistas de los aprendientes**

Los aprendientes se muestran mayoritariamente satisfechos con el trabajo realizado en clase tanto a nivel individual como en el trabajo en grupos. Perciben la ayuda recibida por la profesora de modo muy positivo, destacando su capacidad de involucrarles en las distintas actividades y su predisposición a la hora de resolver sus conflictos. Subrayan el hecho de haber sido motivados para solucionar, por ellos mismos, los conflictos que surgían. En este punto, describen la participación de la profesora positivamente al facilitarles ´las claves` o recursos necesarios para, de este modo, poder ´pensar` y resolver ellos mismos sus conflictos. Otro aspecto que se destaca en las entrevistas es la sensación de haber recurrido constantemente a contenidos anteriores y, de este modo, haber podido ´recordarlos cada día`, estableciéndose una continuidad entre aquellos contenidos conocidos y aquellos por conocer.

#### ❖ **Diarios de la docente**

La docente se muestra muy satisfecha respecto a la participación de los aprendientes. Siguiendo el diario se aprecia el empeño de éste a la hora de invitar a los aprendientes a deducir varios aspectos de tipo metalingüístico. Efectivamente, la conciencia discursiva de la docente se rastrea a lo largo de todo el diario en comentarios que hacen referencia a su participación y ayuda en la resolución de todo tipo de conflictos. La docente se muestra especialmente satisfecha en la adopción de un discurso que implica al aprendiente fomentando su responsabilidad y autonomía. Pese a valorar muy positivamente su discurso co-constructivo y reconocer la necesidad de utilizar la L1 para fomentar la participación de los aprendientes principiantes en la resolución de sus problemas, la docente refleja su insatisfacción respecto a la utilización de la LE al considerar que desaprovecha muchas ocasiones.



Desde las distintas fuentes de datos validamos esta hipótesis al resultar evidente que la adopción por parte de la docente de un discurso contingente desarrolla en los aprendientes la toma de conciencia de su propio discurso.

**Hipótesis 2: El discurso co-constructivo sólo es posible en actividades de aprendizaje que crean conflictos lingüísticos. Las actividades, como construir un texto en colaboración o la corrección conjunta o en grupos de algún texto escrito por los aprendientes, generan conflictos lingüísticos y fomentan una interacción contingente y proléptica de los aprendientes en un ámbito social.**

Hemos analizado las actividades antes mencionadas ante la convicción de ser, especialmente, propicias para fomentar la reflexión metalingüística a través de la negociación de significados entre los aprendientes y, de este modo, contribuir a la co-construcción de conocimiento.

Analizamos por separado cada tipo de actividad:

a) La construcción de un texto en colaboración

❖ **Datos observables**

A partir de los datos extraídos de los distintos episodios transcritos y analizados, se demuestra que durante la realización de este tipo de actividad surgen conflictos lingüísticos por parte de los aprendientes que fomentan reflexiones metalingüísticas. En este sentido, es importante destacar que los conflictos son en su mayoría muy diversos e impredecibles al reflejar muy concretamente las necesidades específicas surgidas del trabajo co-constructivo de cada grupo.

El hecho de realizar una actividad de forma conjunta con un objetivo comunicativo fomenta un trabajo mental dentro del grupo muy intenso debido a la puesta en común de los distintos recursos de cada miembro. A menudo, se requiere la ayuda de la docente al surgir dentro del grupo opiniones opuestas. La intervención de la docente facilita la continuación de este trabajo mental colectivo al responder muy concretamente a los conflictos que surgen.

❖ **Diarios y entrevistas de los aprendientes**

Los aprendientes revelan en sus diarios y en las entrevistas la dificultad que supone la construcción conjunta de un texto y, consecuentemente, la necesidad de más ayuda. Sin embargo, y pese al esfuerzo que implica este tipo de actividad, los aprendientes afirman estar satisfechos al tener la percepción de aprender más y pasárselo mejor. En este sentido, hacen especial referencia al hecho de tratarse de un trabajo realizado en grupo destacando las siguientes ventajas:

- Es un trabajo que fomenta su participación ya que cada miembro del grupo puede aportar información nueva que ayude a resolver los conflictos que se presentan.
- El intercambio de conocimientos y la posibilidad de corregirse mutuamente no sólo contribuye a motivar la participación, sino que hace la actividad más divertida e interesante.

Los aprendientes valoran la actividad de redacción conjunta como un espacio útil para poner en práctica los conocimientos lingüísticos necesarios y poder ayudarse mutuamente. Este aspecto demuestra que los aprendientes son conscientes de la posibilidad de poder aprender de los demás compañeros.

#### ❖ **Diario de la docente**

Para la docente, el trabajo en colaboración es 'la esencia' de sus clases. A lo largo del diario se comprueba que el trabajo en pequeño grupos es, efectivamente, la forma de trabajo que más utiliza y que su percepción es, en general, muy satisfactoria. La docente destaca, sin embargo, la necesidad de que los grupos no sean demasiado homogéneos ni, por el contrario, excesivamente heterogéneos. Es decir, el trabajo en colaboración es interesante al tratarse de un intercambio de conocimientos partiendo de que cada miembro del grupo no posee el mismo nivel pero que, sin embargo, puede contribuir constructivamente a la realización de la tarea. Es precisamente este intercambio y negociación de conocimientos, el que permite que cada miembro se enriquezca y no se desmotive ante una tarea que realizada, individualmente, sería mucho más costosa y menos motivadora.

- b) Corrección conjunta o en grupos de algún texto escrito por los aprendientes fomenta la reflexión metalingüística y centra la atención del aprendiente en formas determinadas de la lengua meta.

### ❖ **Datos observables**

Todos los episodios transcritos reflejan un trabajo metalingüístico por parte de los aprendientes muy intenso. Los errores que aparecen en las distintas frases de los textos redactados en colaboración por los aprendientes obligan a analizar aspectos lingüísticos muy concretos que la docente identifica de antemano. Sin embargo, es importante destacar que junto a estos errores ´predecibles` tiene lugar un trabajo de análisis metalingüístico que obliga a los aprendientes a analizar la frase tanto de forma global, es decir, concretando un contexto adecuado para que sea significativa, como en todas sus partes formales, sea a nivel sintáctico, léxico o gramatical.

Se trata de una actividad mental también muy intensa en la que surgen dudas de todo tipo e impredecibles para la docente, y que ofrecen a los aprendientes la oportunidad de analizarlas de modo aislado.

### ❖ **Diarios y entrevistas de los aprendientes**

La aceptación de este tipo de ejercicios es general. Los principales argumentos hacen referencia a la posibilidad de:

- Aprender de los errores comunes.
- Tener que ´pensar` y detectar errores para descubrir las lagunas aún existentes.
- Es importante la reflexión colectiva a la hora de corregir los errores tratándose de errores propios que todos pueden realizar.
- La oportunidad de poder poner a prueba sus conocimientos.

En este sentido, también se destaca como un factor positivo el hecho de que las frases aparezcan descontextualizadas ya que “te das cuenta al estar fuera del contexto que tú esperas encontrar”. El hecho de tener que crear un significado y de verse sometido a ciertos retos se presenta como un factor motivador para los aprendientes.

Destacamos este aspecto al considerar este tipo de ejercicio muy positivo para centrar la atención de los aprendientes en aspectos formales de la lengua. Frente a los ejercicios mecánicos y repetitivos de gramática, en los que se atiende exclusivamente a un aspecto determinado, la corrección descontextualizada de frases extraídas de textos de los propios aprendientes ofrece la posibilidad de incidir en errores reales de los aprendientes. Los

errores que aparecen son de diversa naturaleza y no obedecen a un repaso explícito de un tema concreto. Este hecho es precisamente el que fomenta la motivación y la participación de los aprendientes, tal y como evidencian los episodios y los gráficos, al verse expuestos a pequeños retos impredecibles.

#### ❖ **Diario dla docente**

Recordemos que este tipo de ejercicio se divide en dos fases: se comentan los errores extraídos de los textos escritos conjuntamente por los aprendientes en pequeños grupos. A continuación, se pone en común la corrección. La docente se declara estar “encantada” con este tipo de ejercicio. La docente destaca muy positivamente el hecho de que, a menudo, surjan interpretaciones muy distintas de las previstas por ella. Los aprendientes, en este sentido, aportan otra perspectiva que refleja una nueva interpretación con aspectos nuevos que enriquecen la negociación de significados entre los aprendientes y la docente. Otras ventajas que la docente destaca de este tipo de actividad son el hecho de que surgen muchas dudas de todo tipo que fomentan la discusión metalingüística y obliga a los aprendientes a reflexionar sobre aspectos muy concretos de la lengua.

#### Conclusión de la hipótesis 2:

A partir de los datos presentados, podemos afirmar que, tanto la actividad de construcción conjunta de un texto como el ejercicio de corrección de frases con errores extraídas de textos construidos por los aprendientes, son actividades que generan conflictos lingüísticos y fomentan la contingencia de los aprendientes. Dentro de estas actividades, el discurso del profesor como enlace o guía para resolver las necesidades de los aprendientes puede fomentar la co-construcción de conocimiento.

Sin embargo, y pese a no tener suficientes datos, creemos poder afirmar que cualquier actividad de clase puede generar la co-construcción de conocimientos siempre y cuando el discurso del profesor sea contingente y simétrico. La contingencia discursiva por parte dla docente se caracteriza, como ya hemos visto, en la adopción de toda una serie de procedimientos que ofrecen al aprendientes coherencia y continuidad en su proceso de construcción de significados. Estos dos aspectos, la coherencia y la continuidad, no dependen exclusivamente de la introducción de un tipo de actividad determinada, sino de la aparición impredecible de conflictos metalingüísticos. Creemos, por consiguiente, que la

adopción de un discurso contingente por parte del docente, más que enmarcarse en actividades determinadas –aunque, obviamente, aquellas actividades menos mecánicas y más creativas, como las utilizadas en nuestro estudio, se prestarán con más frecuencia a episodios co-constructivos– aprovecha cualquier oportunidad de aprendizaje ‘*affordances*’ (van Lier, 1996) para transmitir conocimiento estratégico fomentando la co-construcción en la interacción con los aprendientes. Se trata, en definitiva, de la adopción de un discurso receptivo a las necesidades de los aprendientes; necesidades muy a menudo impredecibles, pero que suponen momentos claves para potenciar el proceso de aprendizaje de los aprendientes.

Al no poder afirmar que el discurso co-constructivo solamente sea posible en tareas como las presentadas en este estudio, esta hipótesis sólo queda validada parcialmente.

**Hipótesis 3.1: La utilización de la L1 es necesaria para el aprendiente al ser el vehículo de comunicación y de negociación en el momento de analizar la lengua meta. Este proceso supone un ejercicio de reflexión que solamente puede darse en la L1.**

**Hipótesis 3.2.: La utilización por parte del aprendiente de la L1 entra en conflicto con su visión o representación comunicativa del aprendizaje de LE.**

#### ❖ **Datos observables**

Se hace evidente en todos los episodios que los aprendientes llevan a cabo sus negociaciones y reflexiones metalingüísticas en L1. La docente, por su parte, al actuar como guía o enlace en el proceso de co-construcción, incrementa su discurso en LE del primer al segundo trimestre coincidiendo con el lógico progreso de los aprendientes en la comprensión de la LE. Este aumento, sin embargo, no se mantiene e incluso se observa un ligero descenso hacia final de curso. La docente adquiere plena conciencia sobre su discurso contingente en los aprendientes aprovechando y fomentando cualquier oportunidad de aprendizaje que se presente incidiendo con más frecuencia en estos episodios de negociación de significados, en la L1. Los procedimientos discursivos identificados y la participación metalingüística suscitada en los aprendientes dan fe de su implicación en este proceso de co-construcción.

#### ❖ **Diarios y entrevistas de los aprendientes**

A partir de la información extraída de los diarios y entrevistas, los aprendientes consideran su lengua materna una herramienta fundamental en la clase de LE:

- Como medio de comunicación entre compañeros .
- Para establecer comparaciones con la propia lengua.
- Como herramienta para entender conceptos de la LE.
- También se destaca su valor como medio de traducción.

Por otro lado, comparten de forma unánime, la consideración de que la lengua materna es indispensable a la hora de aprender una nueva lengua y valoran las explicaciones metalingüísticas dla docente en L1.

En los diarios los aprendientes hacen referencia, de modo positivo, a su participación durante el curso destacando, principalmente, el trabajo realizado en grupos tanto a la hora de construir un texto como en la corrección de errores de frases extraídas de textos escritos por ellos. Subrayan, en este sentido, la necesidad de utilizar su lengua materna para poder comunicarse en la resolución de sus conflictos. Asimismo, se valora la ayuda recibida por parte de la docente y la utilización de la L1 para facilitarles la comprensión de algunos conceptos.

En el diario final, los aprendientes hacen hincapié en el hecho de haber sido expuestos a un aumento gradual por parte de la docente del discurso en LE y también valoran positivamente el hecho de habérseles facilitado las explicaciones de tipo metalingüístico en L1. Sin embargo, se detecta en ambos grupos algunos comentarios que reflejan cierta impotencia a la hora de adoptar un discurso en LE.

Los datos extraídos del análisis de las entrevistas coinciden con los datos de los diarios. Los aprendientes subrayan su participación a lo largo del curso de modo positivo, especialmente, en el trabajo en grupos. En lo que se refiere a la ayuda recibida por la docente, los aprendientes valoran el hecho de haber sido inducidos a pensar y deducir aspectos concretos a la hora de solucionar sus problemas. También aquí se ha vivido la utilización de la LE por parte de la docente de modo progresivo valorando las explicaciones realizadas en L1. Se detecta, al igual que en los diarios, algún comentario crítico respecto a una excesiva utilización de la L1 por parte de la docente.

#### ❖ **Diario dla docente**

La docente, por su parte, es plenamente consciente de la función de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de los aprendientes. Nuestro estudio comienza precisamente a partir de la detección, por parte de la docente, de haber hecho un uso obsesivo de la LE en clase ahogando el proceso co-constructivo de los aprendientes.

La adopción de un discurso constructivo y simétrico se convierte para ella, tal y como se desprende de su diario, en la prioridad de su práctica docente. En este sentido, la percepción de la docente es muy positiva a la hora de fomentar procesos de negociación co-constructivos. Sin embargo y, al igual que los aprendiente, se muestra insegura en lo que se refiere a la utilización de la LE. Por su parte, cree haber potenciado la reflexión metalingüística en los aprendientes a costa de la disminución del discurso en LE habiendo desaprovechado oportunidades para fomentar su uso.

Desde las distintas perspectivas se demuestra que la L1 es, efectivamente, el vehículo de comunicación, negociación y reflexión en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el hecho de reflexionar y adquirir conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje contribuye a desarrollar en los aprendientes una actitud responsable y consecuente en lo que se refiere al aprendizaje de la LE. Emerge la necesidad de controlar el discurso en LE y una cierta inquietud por alcanzar este objetivo que se refleja en esta valoración casi antagónica sobre la función de la L1 en la clase de LE.

**Hipótesis 4: La investigación-acción ofrece al profesor de LE la posibilidad de mejorar como docente. Al tratarse de un proceso de auto-observación la docente aprende a distanciarse y valorar críticamente su labor profesional. Extraerá unas conclusiones que repercutirán directamente en su labor profesional y le harán evolucionar hacia un método pedagógico propio.**

Tal y como hemos descrito al comienzo de este estudio, se trata de un estudio de investigación-acción realizado por la docente sobre su propia práctica diaria.

Haciendo una valoración global podemos confirmar plenamente esta hipótesis. La primera auto-observación que realiza la docente le lleva a detectar una serie de problemas en sus clases que reducen el desarrollo en el proceso de aprendizaje de los aprendientes, tal y como se desprende de la primera clase transcrita que presentamos. La identificación de

estos problemas viene fomentada por la lectura de varios estudios recientes en adquisición de segundas lenguas, psicología cognitiva y ciencias del lenguaje. Este soporte teórico, desconocido por la docente hasta entonces, le exige un gran esfuerzo de reflexión gracias al cual la auto-observación adquiere sus fundamentos. La docente necesita conocer aquellos estudios que muestran y ahondan en otras perspectivas del aula, sobre todo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Solamente, a través de su conocimiento puede detectar y fundamentar sus observaciones.

A partir, por lo tanto, de la detección fundamentada de ciertos problemas (discurso asimétrico con los aprendientes, obsesiva utilización de la LE y desaprovechamiento de oportunidades de aprendizaje) la docente decide adoptar un comportamiento discursivo determinado, tal y como refleja en su diario que no sólo potencie la co-construcción de conocimiento de los aprendientes, reflejada en los episodios de negociación analizados, sino que incremente la toma de conciencia de los aprendientes sobre su propio proceso de aprendizaje. La información que extremos de los diarios de los aprendientes y de las entrevistas dan fe de esta concienciación y control sobre su proceso de aprendizaje.

Subrayamos, en este punto, que la propia esencia cíclica de la investigación-acción, es decir, la detección, análisis y resolución de problemas que contribuye a la mejora pedagógica docente, abre un nuevo ciclo de investigación. La docente se muestra satisfecha con la adopción de un discurso contingente y simétrico pero detecta, a su vez, la necesidad de potenciar la utilización de la LE. Este factor inspiraría un estudio de investigación nuevo que, a su vez, destacaría nuevos aspectos para mejorar, presentando la labor de la docente no como un proceso cerrado y estático, sino como el desarrollo de un método pedagógico propio en constante evolución y crecimiento personal.





## **Informe personal final sobre mi experiencia en la investigación-acción**

Antes de iniciarme en la investigación-acción llevaba ya casi ocho años dedicada a la enseñanza del alemán en la Escuela Oficial de Idiomas. Siempre creí haber encontrado en la docencia mi vocación profesional y no mentiría al afirmar que el trabajo como docente es para mí, sin duda alguna, un placer.

Como la mayoría de mis compañeros, acudía con más o menos regularidad a cursos de formación permanente organizados por distintas instituciones. No obstante, debo confesar, que resultaban en la mayoría de los casos cursos excesivamente teóricos, que ahondaban en algún aspecto determinado de la lengua, o cursos planteados a partir de 'recetas' más o menos ocurrentes sobre la aplicación didáctica de ciertos temas mayoritariamente gramaticales, para hacer las clases más amenas. Faltaba siempre un vínculo con aquello que realmente sucedía diariamente en mis clases y que, a través de la formación que se me ofrecía, no lograba encontrar.

Fue a partir de mi asistencia a un postgrado sobre didáctica de la lengua alemana dirigido por la Dra. Olga Esteve, que empecé a reconocer un tipo de formación que repercutía clara y directamente en el conjunto de mi actividad profesional. La formación, siguiendo esta línea, debía proporcionar al docente recursos para reflexionar sobre el 'por qué' de su actuación y de todo cuanto acontece en el aula para poder mejorar su labor profesional. Es decir, una formación que se implicara en los procesos de enseñanza y aprendizaje que transcurren en el quehacer diario de la labor del docente.

Empecé a leer publicaciones recientes sobre las últimas investigaciones en adquisición de segundas lenguas, procesos de aprendizaje e incluso sobre psicología cognitiva. Estas lecturas, en un principio, no fueron sencillas para mí, al tratarse de ideas abstractas en un lenguaje muy peculiar, muy académico, muy ajeno al lenguaje del profesor de LE. Sin embargo, hablaban de temas que trataban muy directamente aspectos de nuestra práctica diaria: los discursos en clase, la perspectiva de los aprendientes, las tareas de aprendizaje, el papel de la lengua materna en la clase de lengua extranjera, etc. Poco después de estas lecturas, grabé mi primera clase para auto-observarme (incluida en la introducción de este estudio). Gracias a las lecturas y, a cierto grado de auto-superación después de quedar horrorizada al verme a mí misma dando una clase, detecté, a través

de la transcripción, toda una serie de problemas relacionados con mi discurso para con los aprendientes (expuestos también en la introducción de este estudio). Curiosamente, lo que para mí fue el descubrimiento de que algo no marchaba bien, no respondía a la percepción de mis aprendientes, que recogí a partir de unos cuestionarios; deduje que los aprendientes, de hecho, estaban acostumbrados a este tipo de docencia y, probablemente, no se cuestionaban nada más. Ahondando en estos temas, formulé mi pregunta de investigación e introduje una serie de cambios en mis clases siguiendo un minucioso plan de acción (a partir de los pasos de la investigación-acción explicitados en la introducción). El presente estudio muestra los cambios en mi discurso y las repercusiones que estos cambios aportaron al proceso de aprendizaje de los aprendientes.

Este estudio de investigación-acción me ha servido, no sólo para solventar aquellos conflictos detectados en mi primera observación, sino que han surgido otras preguntas como: “¿Cómo potenciar la utilización de la LE en una clase de alemán para principiantes?”, que inspirarán otra investigación siguiendo la secuencia cíclica misma de la investigación-acción.

A raíz de esta experiencia en la investigación-acción, decidí crear un grupo de trabajo en la escuela en la que ejerzo. La iniciativa tuvo mucho éxito y se han creado dentro del grupo varios subgrupos de profesores que, de forma habitual, leen bibliografía especializada en adquisición de segundas lenguas y procesos de aprendizaje, llevando a sus aulas todo tipo de investigaciones que reflejan inquietudes muy distintas: “cómo fomentar la corrección y riqueza de vocabulario en aprendientes de nivel medio de inglés y alemán LE a nivel oral”, “cómo corregir la fosilización de errores en aprendientes de inglés y alemán a niveles medio y avanzado”, “qué creencias tienen los aprendientes sobre su papel como aprendiente de LE y sobre el de su profesor”, “qué tipo de tareas fomenta el uso del subjuntivo en una clase de 3º de italiano”, “cómo conseguir concienciar a los aprendientes sobre la importancia que tiene la pronunciación, entonación y ritmo en el inglés oral”, etc.

Los resultados de este primer año del grupo de trabajo de la escuela de Terrassa, evidenciaron una necesidad por parte del profesorado por encontrar respuestas a ciertas inseguridades y emprender cambios respecto a los distintos aspectos que les preocupaban. La investigación-acción, en este sentido, les ofreció la oportunidad de entrar en el aula desde otra perspectiva, leyendo las distintas publicaciones, observando

lo que ocurría en sus aulas y reflexionando de manera crítica al respecto. De hecho, actualmente, este grupo de trabajo sigue funcionando y sus encuentros no sólo son pequeñas muestras de los resultados de sus investigaciones, sino que se ha creado un espacio de discusión y cambio de impresiones, en el que se comparten experiencias y preocupaciones. Es un espacio muy necesario para la labor del docente, quien, al cerrar la puerta de su aula, se enfrenta diariamente a una experiencia distinta que, muy a menudo, no tiene con quien compartir.

La conclusión más importante que deduzco de este estudio en investigación-acción que he presentado es que para poder avanzar como docente, es decir, para que nuestra práctica diaria de enseñanza no se limite a la reproducción de contenidos estáticos, es necesario implicarse muy directamente en todo aquello que tiene que ver con el contexto en el que nos movemos: acceder a los estudios de investigación, auto-observarnos en clase de forma crítica y reflexionar sobre todo aquello que acontece para poder maximizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta es, según mi parecer, la verdadera auto-formación o crecimiento profesional del docente, sin, por ello, menospreciar otros cursos que, en otro sentido, también cumplen su función.

La experiencia que he presentado ha supuesto un cambio importante en mi concepción y comprensión de la docencia y ha contribuido a valorar especialmente el enriquecimiento personal que conlleva compartir quizá algo más que conocimientos con los alumnos dentro de esas cuatro paredes que, por unas horas, se convierten en nuestro pequeño mundo, único e irrepetible.

## IX. CONCLUSIONES

En el capítulo anterior presentamos los resultados de la investigación a partir de las distintas fuentes de datos recogidos. A continuación exponemos las principales conclusiones que extraemos de estos datos.

1. El análisis llevado a cabo nos permite constatar que un discurso contingente por parte del docente en la interacción con los aprendientes se traduce en unos procedimientos discursivos determinados. Los principales procedimientos detectados son: la pregunta para destacar un aspecto concreto, el rebote de una intervención a modo de pregunta para toda la clase, la apelación a la memoria, la petición de razonamiento, el esbozo del principio de un enunciado para que sea completado por los aprendientes y ofrecer información añadida para facilitar la tarea.
2. La utilización de estos procedimientos permite establecer una interacción simétrica entre profesor y aprendientes dentro del aula. Como ya dijimos (cfr. III. 1.2.2.), la simetría favorece una relación de mutuo respeto y afectividad compartida, favoreciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea compartido por profesor y aprendientes con igualdad de derechos y obligaciones dentro del rol que cada participante adopta. Una situación simétrica es aquella en la que no existen preguntas no pertinentes por parte del aprendiente: en la que cualquier intervención es válida e importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje al contribuir a la co-construcción de conocimiento. Se trata, igualmente, de la toma de conciencia por parte del aprendiente de todos los recursos y estrategias de que dispone y que fomentan su proceso de aprendizaje hacia la autonomía.
3. El concepto de simetría está estrechamente unido al de contingencia. (van Lier cfr. III 1.2.2.) Un discurso contingente co-constructivo fomenta la participación de los aprendientes. Efectivamente, se ha constatado en todos los episodios analizados, que la participación de los aprendientes es siempre superior a la del docente. En este sentido, es importante destacar que la ayuda o asistencia recibida por el docente fomenta la implicación de los aprendientes que se traduce en una participación en la que explicitan procesos de reflexión

metalingüística. Se trata, por lo tanto, de fomentar en los aprendientes un análisis intenso sobre las formas lingüísticas, condición indispensable para ahondar en el conocimiento de la lengua y, por ende, fomentar su proceso de aprendizaje.

4. Los datos analizados muestran, asimismo, que las tareas utilizadas en nuestro estudio, –la construcción de un texto en colaboración y la corrección en grupos de errores extraídos de textos escritos por los aprendientes–, ofrecen un espacio de reflexión colectiva e intercambio de conocimientos que fomentan el proceso de aprendizaje de los aprendientes, es decir, la co-construcción de conocimientos o *scaffolding* por parte del profesor. En este sentido, el trabajo en pequeños grupos se desvela como idóneo para potenciar la motivación e implicación de los aprendientes y, sobre todo, para el intercambio de conocimientos.
5. Hemos podido constatar asimismo, a través de los episodios analizados en el trabajo por grupos, que la intervención o asistencia del docente dentro de estos grupos responde, mayoritariamente, a las distintas necesidades que surgen del trabajo metalingüístico colectivo. Sin embargo, también en el trabajo realizado en el grupo-clase surgen igualmente estos espacios de implicación y análisis metalingüístico por parte de los aprendientes, es decir, la co-construcción de conocimiento *scaffolding*. Este hecho nos lleva a la conclusión de que no se trata tanto del tipo de actividad o forma de llevarla a cabo, sino de una **actitud pedagógica determinada** que reconocemos, después del análisis llevado a cabo en este estudio, **en el discurso del profesor**. El discurso del profesor es una herramienta pedagógica que va más allá de solventar dudas o dar explicaciones pertinentes: se trata del desarrollo de una metodología propia capaz de desarrollar en el aprendiente la capacidad de ser más independiente a la hora de enfrentarse a determinadas tareas aplicando todo su potencial estratégico que le llevará a la autonomía en su aprendizaje de la LE.
6. El diálogo que se establece entre docente y aprendientes en una interacción simétrica contingente responde, principalmente, a la toma de conciencia del docente sobre su discurso. En este sentido, nos atrevemos a afirmar que la co-construcción de conocimiento entre docente y aprendiente puede surgir en cualquier situación de aprendizaje sin depender forzosamente de la actividad que se esté realizando. Más que de una disposición de determinadas tareas, se trata,

como ya hemos mencionado en el punto anterior, de una metodología docente que se traduce a través de un discurso y mediante la combinación de determinados procedimientos, aprovechando cualquier oportunidad de aprendizaje *affordances* (cfr. III. 1.1.) y estableciendo, de este modo, una coherencia y continuidad (cfr. III. 1.2.) dentro del proceso de instrucción-aprendizaje.

7. Nuestro estudio pone de manifiesto la necesidad, por parte de los aprendientes principiantes de LE, de utilizar la lengua materna no sólo como medio de comunicación, sino también como medio de reflexión en el aprendizaje de la LE. En este sentido, también la utiliza el docente como instrumento para asistir y ayudar a los aprendientes. Se percibe, sin embargo, cierto malestar, sobre todo por parte del docente, por considerar que desaprovecha en muchas ocasiones de negociación con los aprendientes, el uso de la LE. Este hecho abre un nuevo interrogante que podría inspirar un estudio posterior.
8. Queremos resaltar en la realización de este estudio, la necesidad de aplicar una metodología de análisis basada en los planteamientos de la teoría sociocultural de aprendizaje. Se trata de un tipo de análisis que nos permite recoger datos empíricos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de aquellos datos introspectivos necesarios para entender las distintas percepciones y valoraciones que de estos procesos hacen los participantes implicados. Por este motivo, consideramos la necesidad de aplicar una metodología de análisis basada en los planteamientos de las teorías constructivistas de aprendizaje, al aportar la información relevante sobre los procesos de aprendizaje y las valoraciones de los participantes implicados en ellos. Nuestro estudio es, como ya dijimos, un estudio cualitativo pero que, sin embargo, se enriquece con el análisis cuantitativo para aportar datos que nos ayudan a entender mejor los procesos analizados, la actuación e interpretación de determinados fenómenos por parte de todos los participantes implicados en el contexto.
9. La investigación realizada tiene como punto de partida la iniciación de un docente en la investigación-acción como herramienta para solucionar determinados conflictos detectados en su práctica diaria y, de este modo, poder avanzar profesionalmente. Tratándose de un proceso de 'crecimiento' profesional, incluimos, a continuación, un informe personal de la profesora-

investigadora con la finalidad de mostrar las repercusiones que a nivel personal y profesional ha supuesto su iniciación en este tipo de investigación.



## **Informe personal final sobre mi experiencia en la investigación-acción**

Antes de iniciarme en la investigación-acción llevaba ya casi ocho años dedicada a la enseñanza del alemán en la Escuela Oficial de Idiomas. Siempre creí haber encontrado en la docencia mi vocación profesional y no mentiría al afirmar que el trabajo como docente es para mí, sin duda alguna, un placer.

Como la mayoría de mis compañeros, acudía con más o menos regularidad a cursos de formación permanente organizados por distintas instituciones. No obstante, debo confesar, que resultaban en la mayoría de los casos cursos excesivamente teóricos, que ahondaban en algún aspecto determinado de la lengua, o cursos planteados a partir de 'recetas' más o menos ocurrentes sobre la aplicación didáctica de ciertos temas mayoritariamente gramaticales, para hacer las clases más amenas. Faltaba siempre un vínculo con aquello que realmente sucedía diariamente en mis clases y que, a través de la formación que se me ofrecía, no lograba encontrar.

Fue a partir de mi asistencia a un postgrado sobre didáctica de la lengua alemana dirigido por la Dra. Olga Esteve, que empecé a reconocer un tipo de formación que repercutía clara y directamente en el conjunto de mi actividad profesional. La formación, siguiendo esta línea, debía proporcionar al docente recursos para reflexionar sobre el 'por qué' de su actuación y de todo cuanto acontece en el aula para poder mejorar su labor profesional. Es decir, una formación que se implicara en los procesos de enseñanza y aprendizaje que transcurren en el quehacer diario de la labor del docente.

Empecé a leer publicaciones recientes sobre las últimas investigaciones en adquisición de segundas lenguas, procesos de aprendizaje e incluso sobre psicología cognitiva. Estas lecturas, en un principio, no fueron sencillas para mí, al tratarse de ideas abstractas en un lenguaje muy peculiar, muy académico, muy ajeno al lenguaje del profesor de LE. Sin embargo, hablaban de temas que trataban muy directamente aspectos de nuestra práctica diaria: los discursos en clase, la perspectiva de los aprendientes, las tareas de aprendizaje, el papel de la lengua materna en la clase de lengua extranjera, etc. Poco después de estas lecturas, grabé mi primera clase para auto-observarme (incluida en la introducción de este estudio). Gracias a las lecturas y, a cierto grado de auto-superación

después de quedar horrorizada al verme a mí misma dando una clase, detecté, a través de la transcripción, toda una serie de problemas relacionados con mi discurso para con los aprendientes (expuestos también en la introducción de este estudio). Curiosamente, lo que para mí fue el descubrimiento de que algo no marchaba bien, no respondía a la percepción de mis aprendientes, que recogí a partir de unos cuestionarios; deduje que los aprendientes, de hecho, estaban acostumbrados a este tipo de docencia y, probablemente, no se cuestionaban nada más. Ahondando en estos temas, formulé mi pregunta de investigación e introduje una serie de cambios en mis clases siguiendo un minucioso plan de acción (a partir de los pasos de la investigación-acción explicitados en la introducción). El presente estudio muestra los cambios en mi discurso y las repercusiones que estos cambios aportaron al proceso de aprendizaje de los aprendientes.

Este estudio de investigación-acción me ha servido, no sólo para solventar aquellos conflictos detectados en mi primera observación, sino que han surgido otras preguntas como: “¿Cómo potenciar la utilización de la LE en una clase de alemán para principiantes?”, que inspirarán otra investigación siguiendo la secuencia cíclica misma de la investigación-acción.

A raíz de esta experiencia en la investigación-acción, decidí crear un grupo de trabajo en la escuela en la que ejerzo. La iniciativa tuvo mucho éxito y se han creado dentro del grupo varios subgrupos de profesores que, de forma habitual, leen bibliografía especializada en adquisición de segundas lenguas y procesos de aprendizaje, llevando a sus aulas todo tipo de investigaciones que reflejan inquietudes muy distintas: “cómo fomentar la corrección y riqueza de vocabulario en aprendientes de nivel medio de inglés y alemán LE a nivel oral”, “cómo corregir la fosilización de errores en aprendientes de inglés y alemán a niveles medio y avanzado”, “qué creencias tienen los aprendientes sobre su papel como aprendiente de LE y sobre el de su profesor”, “qué tipo de tareas fomenta el uso del subjuntivo en una clase de 3º de italiano”, “cómo conseguir concienciar a los aprendientes sobre la importancia que tiene la pronunciación, entonación y ritmo en el inglés oral”, etc.

Los resultados de este primer año del grupo de trabajo de la escuela de Terrassa, evidenciaron una necesidad por parte del profesorado por encontrar respuestas a ciertas inseguridades y emprender cambios respecto a los distintos aspectos que les preocupaban. La investigación-acción, en este sentido, les ofreció la oportunidad de

entrar en el aula desde otra perspectiva, leyendo las distintas publicaciones, observando lo que ocurría en sus aulas y reflexionando de manera crítica al respecto. De hecho, actualmente, este grupo de trabajo sigue funcionando y sus encuentros no sólo son pequeñas muestras de los resultados de sus investigaciones, sino que se ha creado un espacio de discusión y cambio de impresiones, en el que se comparten experiencias y preocupaciones. Es un espacio muy necesario para la labor del docente, quien, al cerrar la puerta de su aula, se enfrenta diariamente a una experiencia distinta que, muy a menudo, no tiene con quien compartir.

La conclusión más importante que deduzco de este estudio en investigación-acción que he presentado es que para poder avanzar como docente, es decir, para que nuestra práctica diaria de enseñanza no se limite a la reproducción de contenidos estáticos, es necesario implicarse muy directamente en todo aquello que tiene que ver con el contexto en el que nos movemos: acceder a los estudios de investigación, auto-observarnos en clase de forma crítica y reflexionar sobre todo aquello que acontece para poder maximizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta es, según mi parecer, la verdadera auto-formación o crecimiento profesional del docente, sin, por ello, menospreciar otros cursos que, en otro sentido, también cumplen su función.

La experiencia que he presentado ha supuesto un cambio importante en mi concepción y comprensión de la docencia y ha contribuido a valorar especialmente el enriquecimiento personal que conlleva compartir quizá algo más que conocimientos con los alumnos dentro de esas cuatro paredes que, por unas horas, se convierten en nuestro pequeño mundo, único e irrepetible.



## X. BIBLIOGRAFÍA

- ADAIR-HAUCK, B. & DONATO, R. (1994), "Foreign language explanations within the zone of proximal development", *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n° 3, pp. 533-557.
- AGUADO, K. & RIEMER, C. (2001), *Wege und Ziele : zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache*, Schneider.
- AGUADO, K. (ed.) (2000), *Zur Methodologie der Empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung*, Hohengehren, Schneider Verlag
- ALLWRIGHT, D. (1972), Prescription and Description in the Training of Language Teachers, en QVISTGAARD et al. (eds.), 3, pp. 150-166.
- \_\_\_\_\_ (1988), *Observation in the language classroom*, London and New York, Longman.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991), *Focus on the language classroom*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.
- ALTRICHTER, H. (1991), "Do we need an alternative methodology for doing alternative research?", en O. ZUBER-SKERRITT, *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- ALTRICHTER, H., McTAGGART, R. & ZUBER-SKERRITT (1991), "Defining, confining or refining action research?" en O. ZUBER-SKERRITT, *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- ANDREWS, S. (2001), "The Language Awareness of the L2 Teacher: its Impact Upon Pedagogical Practice", *Language Awareness*, vol. 10: 2,3.
- ANTÓN, M. & DiCAMILLA, F. (1998), "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom", *The Canadian Modern Language Review*, 54/ 3, pp.314-42.
- ANTÓN, M. (1999), "The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second -Language Classroom", *The Modern Language Journal*, n° 83, pp. 303-315.
- ARNOLD, J. (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ARUMÍ, M. (2003), *La reflexió metacognitiva en els nivells inicials de l'ensenyament i l'aprenentatge de la interpretació consecutiva en l'àmbit universitari: un estudi etnogràfic*, Trabajo de investigación inédito, Departamento de Traducción y Filología, Universitat Pompeu Fabra.
- ASHCROFT, K. & GRIFFITHS, M. (1991), "Action research in teacher education", en O. ZUBER-SKERRITT, *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- ATKINSON, D. (2002), "Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition", *The Modern Language Journal*, 86, iv, pp. 525-545.
- AUSTIN, J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press.
- BAKHTIN, M. (1981), "The Discourse in the novel", en HOLQUIST, M. (ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*, Austin, TX, University of Texas Press.
- BANBROOK, L. & SKEHAN, P. (1990), "Classroom and Display Questions", en BRUMFIT, C. & MITCHELL, *Research in the Language Classroom*, Hong Kong, Modern English Publications and The British Council.

- BANGE, P. (1987), "Une modalité des interactions verbales: fiction dans la communication exolingue", *Communication à la table ronde du "Réseau Européen Acquisition des langues"*, La Baume-lès-Aix.
- \_\_\_\_\_ (1992), "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *Aile*, n°1, pp. 53-85.
- BARNES, D. & TODD, F. (1977), *Communication and Learning in Small Groups. A Report to the Social Science Research Council*, University of Leeds, Routledge and Kegan Paul.
- BAWDEN, R. (1991), "Towards Action Research Systems", en O. ZUBER-SKERRITT, *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- BEGLAR, D. & HUNT, A. (2002), "Implementing Task-Based Language Teaching", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A., *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BELLACK, A.A., KLIEBARD, H.M., HYMAN, R.J. & SMITH, F.L. (1966), "The Language of the Classroom", *Teachers College Press*, New York.
- BIALYSTOK, E. (1982), "On the relationship between knowing and using linguistic forms", *Applied Linguistics*, vol. 3, n° 3, pp. 181-206.
- \_\_\_\_\_ (1988), "Psycholinguistics dimensions of second language proficiency", a W. RUTHERFORD & M. SHARWOOD SMITH (eds.), *Grammar and Second Language Teaching*, Rowley, (Mass), Newbury House.
- \_\_\_\_\_ (1991), "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas", en J. MUÑOZ LICERAS, *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor Dis, Colección Lingüística y Conocimiento 14.
- \_\_\_\_\_ (1994), "Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition", en N. ELLIS (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London, Academic Press, pp. 549-569.
- BREEN, M. & CANDLIN, C.N. (1980), "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, pp. 89-112.
- BREEN, M. (1997), "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 8, n° 20, pp. 52-73.
- BRONFENBRENNER, U. (1979), *The ecology of human development*, Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- BROOKS, F.B. (1990), "Foreign language learning: a social interaction perspective", en B. VAN PATTEN & J. LEE, *Second language acquisition - foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 153-169.
- \_\_\_\_\_ (1992), "Spanish III learners talking to one another through a jigsaw task", *Canadian Modern Language Review*, n° 48, pp. 696-717.
- BRUMFIT, C. & MITCHELL, R. (1990), *The Language Classroom as a Focus for Research*, Hong Kong, Modern English Publications and The British Council.
- BRUNER, J.S. (1975), "The ontogenesis of speech acts", *Journal of Child Language*, 2, pp. 1-19.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. & SWAIN, M. (2001), "Towards a researched pedagogy", *Applied Linguistics and Language Study*, pp. 1-19.
- \_\_\_\_\_ (2001), *Researching Pedagogic Tasks second language learning, teaching and testing*, Hong Kong, Longman.
- CAMBRA, M. (1992), *Canvis de llengua i discurs a classe de francès LE a l'ensenyament primari*, Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona.

- \_\_\_\_\_ (1992a), "Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera", *Temps d'Educació*, vol. 8, pp. 333-354.
- \_\_\_\_\_ (1998), "El discurso en el aula", en A. MENDOZA (coord.), *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*, SEDLL
- \_\_\_\_\_ (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- CAMBRA, M. & NUSSBAUM, L. (1997), "Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant", *Éla (Études de Linguistique Appliquée)*, 108, pp. 423-432.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, n° 1, pp. 1-47.
- CANALE, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", a J. RICHARDS & R.W. SCHMIDT (eds.), *Language and Communication*, London, Longman.
- CANDELA, A. (1999), "Students' Power in Classroom Discourse", *Linguistics and Education*, 10 (2), pp. 139-163.
- CANDLIN, C. & MURPHY, D. (1987), *Tasks in Language Teaching*, London, Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_ (1988), *Second language classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1986), *Knowledge of language: Its Nature, Origin and Use*, New York, Praeger.
- CAÑANADA, M<sup>a</sup> D. & ESTEVE, O. (2001), "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento", en MUÑOZ, C. (coord.), *Trabajos en lingüística aplicada*, pp. 73-83.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986), *Becoming Critical: education, knowledge and action research*, London, Falmer Press.
- CHANG, W.M. (2000), *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen*, Münster, Waxman Verlag.
- CHAUDRON, C. (1988), *Second language classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. (1986), *Knowledge of language: Its Nature, Origin and Use*, New York, Praeger.
- CLARK, J.L.D. (1969), The Pennsylvania Project and the 'Audio-Lingual vs Traditional' Question, *Modern Language Journal*, 53, pp. 388-396.
- COLL, C. (et al.) (1993), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- COOPER, P. & McINTYRE, D. (1994), "Teacher's and Pupil's Perceptions of Effective Classroom Learning: Conflicts and Commonalities", en HUGHES, M., *Perceptions of Teaching and Learning*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- COTS, J.M. (2000), "El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente", *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2, 3, pp.9-31.
- \_\_\_\_\_ (2002), "La conciencia lingüística crítica en el aula de inglés como lengua extranjera", en COTS, J.M. & NUSSBAUM, L. (eds.), en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- COTS, J.M. & NUSSBAUM, L. (2002), "Visiones de la conciencia lingüística del currículo a las prácticas de aula", en COTS, J.M. & NUSSBAUM, L. (eds.), en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.

- COYLE, D. (2000), "Changing the Rules of the Game: "Adolescent Voices Taking Control –if only they would, if only they could", en SINCLAIR, B., McGRATH, I. & LAMB, T.(eds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, United Kingdom, ELT Review.
- CRESWELL, J.W. (1998), *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*, Thousand Oaks (California), Sage.
- CROOKES, G.& GASS, S. (1993), *Tasks and language learning. Integrating theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- CUENCA, M.J. & HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1993), "La séquence analytique", *Bulletin CILA*, n° 57, pp. 137-157.
- DAVIS, K.A. (1995), "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research", *TESOL QUARTELY*, vol. 29, n° 3, pp. 427-605.
- DE PIETRO, J.F. (et al.) (1989), "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", en WEIL, D & H. FUGIER (eds.) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- DONATO, R. (1994), "Collective Scaffolding in Second Language Learning", a J.P. LANTOLF & G. APPEL (eds.), *Vygostkian Approaches to Second Language Research*, Norwood, (NJ), Ablex, pp.33-53.
- \_\_\_\_\_ (2000), "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- DONATO, R.& ADAIR-HAUCK, B. (1992), "Discourse perspectives on formal instruction", *Language Awareness*, n°1, pp.73-89.
- DOUGHTY, C. & PICA,T. (1986), "Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition?", *TESOL Quarely*, vol. 20, pp. 305-325.
- DOUGHTY, C. & VARELA, E. (1998), "Communicative Focus on Form", a C. DOUGHTY & J. WILLIAMS (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DUFF, P.A. (1986), "Another look at interlanguage talk", a R. DAY (ed.), *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley, (Mass), Newbury House,
- \_\_\_\_\_ (1993), "Tasks and Interlanguage Performance: An SLA Research Perspective", en CROOKES, G. & GASS, S., *Tasks and language learning. Integrating theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- EDMONDSON, W. (1986), *Spoken discourse: a model for analysis*, United Kingdom, Longman.
- EDWARDS, A.D. & MERCER, N. (1987), *Common Knowledge. The development of understanding in the classroom*, London and New York, Routledge.
- EDWARDS, A.D. & WESTGATE, D.P.G. (1987), *Investigating Classroom Talk*, The Falmer Press, Philadelphia.
- ELLIOT, T. (1991), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- \_\_\_\_\_ (1994a), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.



- \_\_\_\_\_ (1994b), "A Theory of Instructed Language Acquisition", en N. ELLIS (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, London / San Diego, Harcourt Brace & Company, pp. 79-114.
- ELLIOTT, J.(1973), "Reflecting where the action is: the design of the Ford Teaching Project", *Education for teaching*, vol. 92.
- ELLIOTT, J. & ADELMAN, C. (1973), reflecting where the action is: the design of Ford Teaching Project, *Education for teaching*, vol. 92.
- ELLIS, R. (1990), "Researching Classroom Language Learning" en BRUMFIT, C. & MITCHELL, R., *The Language Classroom as a Focus for Research*, Hong Kong, English Publications and The British Council.
- \_\_\_\_\_ (1994a), "A Theory of Instructed Language Acquisition", a N. ELLIS (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, London / San Diego, Harcourt Brace & Company, pp. 79-114.
- \_\_\_\_\_ (1994b), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1995), "Interpretation tasks for grammar teaching", *TESOL QUARTELY*, vol. 29, pp. 87-106.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam/Philadelphia, Studies in Bilingualism, vol. 17.
- ELLIS, R., HEIMBACH, R., TANAKA, Y. & YAMAZAKI, A. (1999), "Modified Input and the Acquisition of Word Meanings by Children and Adults", en ELLIS, R. *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam/Philadelphia, Studies in Bilingualism, vol. 17.
- ENGSTRÖM, Y., MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. (1999) (eds.), *Perspectives on activity theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ERICKSON, F. (1986), "Qualitative Methods in Research on Teaching", en M.C. WHITTROCK (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3ªed., New York, McMillan.
- \_\_\_\_\_ (1991), "Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research", a B. F. FREED, *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, (Mass), Heath and Company.
- ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. (1990), "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, lenguaje y educación*.
- ESTAIRE, S. (1999), "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo", ZANON, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- ESTEVE, O. (1989), "Importancia de la función pragmática de las denominadas 'Modalpartikeln'", *FORUM IV (Revista de l'Associació de Germanistes de Catalunya)*.
- \_\_\_\_\_ (1992), "Autonomes Lernen", *Actes Primer Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres (ICE UAB)*, pp. 44-48
- \_\_\_\_\_ (1996), "Hacia la autonomía en el aula: premisas para la elaboración de materiales destinados a la formación del aprendiente", *INTER E.O.I.*, nº 1, Oxford University Press, España, pp. 10-13.
- \_\_\_\_\_ (2000), "Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación: un ejemplo práctico a partir de la reflexión sobre el tratamiento de la gramática en la clase de alemán/LE. Espejo de idiomas", *Cuadernos de didáctica nº 1*. Vélez-Málaga: Escuela Oficial de Idiomas.
- \_\_\_\_\_ (2001), "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico", en SAGRARIO, M. (ed.): "La lengua, vehículo cultural multidisciplinar" en Volumen del Curso de formación para el profesorado de educación secundaria, Ministerio de Educación y Deporte, Madrid.

- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman.
- FANSELOW, J. (1977), "Beyond Rashomon - Conceptualising and describing the teaching act", *TESOL Quarterly*, vol. 11, pp. 17-39.
- FARRELL, T.S.C. (2002), "Lesson Planning", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A., *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FERRANCE, E. (2000), Themes in Education: Action Research, LAB (The Northeast and Islands Regional Educational Laboratory), Brown University.
- FINNEY, D. (2002), "The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A., *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FLICK, U. (1998), *An introduction of qualitative research*, London, SAGE.
- FORMAN, E.A. & KRAKER, M.J. (1985), "The social origins of logic: the contributions of Piaget and Vygotsky", a M.W. BERKOWITZ, *Peer conflict and psychological growth*, San Francisco (Ca), Jossey-Bass, pp. 23-39.
- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. (1985), "Second language discourse: a Vygotskian perspective", *Applied Linguistics*, n° 6, pp. 143-159.
- FREEMAN, D. (1992), "Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom" en D. NUNAN, *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 100-117.
- GEBHARD, J.G. & OPRANDY, R., (1999), *Language Teaching Awareness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GILBERT, N. (ed.) (1993), *Researching social life*, London, SAGE Publications.
- GILBERT, N. & MULKAY, M.J. (1984), opening Pandora's Box: *A Sociological Analysis of Scientist' Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GIVON, R. (1979), *On Understanding Grammar*, New York, Academic Press.
- \_\_\_\_\_ (1984), *Syntax: A functional-typological introduction* (vol. 1), Amsterdam, John Benjamins.
- GLOPER, D.G. (2002), "Lexical Retrieval: An Aspect of Fluent Second Language Production That Can Be Enhanced", *Language Learning*, 42, 4, pp. 723-754.
- GOLATO, A. (2003), "Studying Compliment Responses: A Comparison of DCTs (discourse completion task) and Recordings of Naturally Occurring Talk", *Applied Linguistics*, 24/1, pp. 90-121.
- GOMBERT, J. (1996), "Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue", *Aile* n° 8, pp. 41-55.
- GRICE, P. (1975), "Lógica y conversación", a L.M. VALDES (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Univ. de Murcia, 1991, pp. 511-530.
- GUERRERO, M. & VILLAMIL, O.S. (1994), "Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision", *The Modern Language Journal*, n° 78, pp. 484-496.
- GUMPERZ, J.J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978), *Language as social semiotic*, London, Edward Arnold.
- \_\_\_\_\_ (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.
- HANSEN, L., UMEDA, Y. & MCKINNEY, M. (2002), "Savings in the Relearning of Second Language Vocabulary: The Effects of Time and Proficiency", *Language Learning*, 52:4, pp. 653-678.

- HATANO, G (1993), "Time to merge Vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition", en E.A. FORMAN (et al.), *Contexts for learning: socialcultural dynamics in children's development*, Oxford, Oxford University Press, pp. 153-166.
- HATANO, G. & INAGAKI, K. (1991), "Sharing cognition through collective comprehension activity", en J.M. LEVINE & S.D. TEASLEY (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington D.C., APA, pp. 331-348.
- HATCH, E. (1992), *Discourse and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HE, X. & ELLIS, R. (1999), "Modified Output and the Acquisition of Word Meanings", en *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam/Philadelphia, Studies in Bilingualism, vol. 17.
- HENRICI, G. (1995), "Fremdsprachenerwerbliche Analyse und Interpretation von Verständigungsproblemen beim (un-)gesteuerten DaF-Erwerb. Untersuchungsansatz und Fallbeispiele", *FINLANCE (A finnish journal of applied linguistics)*, vol. XV, pp. 221-266.
- HOLLY, P. (1991), "From Action Research to Collaborative Enquiry: The Processing of an Innovation", en O. ZUBER-SKERRITT, *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- HOPKINS, D. (1985), *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Open University Press, Philadelphia.
- HUOT, D. & SCHMIDT, R. (1996), "Conscience et activité métalinguistique quelques points de rencontre", *Aile*, n° 8, pp. 88-128.
- HYMES, D.H. (1971), "Competence and performance in linguistic theory", en HUXLEY, R. & INGRAM, E. (eds.), *Directions in sociolinguistics the ethnography of communication*, New York, Holt, Reinhart & Winston.
- HYMES, D.H. (1972), "On communicative competence", a J.B. PRIDE & J. HOLMES (ed.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- IZUMI, S & BIGELOW, M. (2000), "Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition?", *TESOL QUARTELY*, vol.34, n° 2, pp. 239-273.
- IZUMI, S. (2002), "Output, input enhancement, and the noticing hypothesis. An experimental study on ESL relativisation", *Studies in Second Language Acquisition*, n° 24, pp. 541-577.
- JACOBS, G.M. & HALL, S. (2002), "Implementing Cooperative Learning", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A., *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JARVIS, G.A. (1968), "A Behavioural Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities", *Modern Language Journal*, 52, pp. 335-341.
- JIANG, N. (2002), "Form-Meaning Mapping in Vocabulary Acquisition in a Second Language", *Studies in Second Language Acquisition*, n° 24, pp. 617-637.
- JOHNSON, K. (1995), *Understanding communication in second language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JOHNSON, M. (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago, University of Chicago Press.(Trad. cast.(1992, *El cuerpo en la mente*, Madrid, Debate,
- \_\_\_\_\_ (1991), "Knowing through the body", *Philosophical Psychology*, 4.1., pp. 3-18.
- KEMBER, D. Y LYN, G. (1992) "Action Research as a form of staff development in Higher Education", *Higher Education*, 23-297-310.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988) *The action research planner*, Geelong, Victoria, Deakin University Press.

- KEMMIS, S. (1991), "Improving Education Through Action Research", en O. ZUBER-SKERRITT (1991), *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- KESSLER, C. (ed.) (1992), *Cooperative language learning: a teacher's resource book*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall Regents.
- KNAPP-POTTHOFF, A. & KNAPP, K. (1982), *Fremdsprachenlernen und -lehren*, Stuttgart, Kohlhammer.
- KOHONEN, V. (1992), "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education", en D. NUNAN, *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 100-117.
- KÖNIGS, F.G. (1998), "Was man weiss – was man wissen sollte. Grundsätzliche Überlegungen zur (neueren) Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache", Germanistentreffen, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Leipzig.
- KOWAL, M. & SWAIN, M. (1994), "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", *Language Awareness*, vol. 3, pp. 73-93.
- KRAMSCH, C. (1984), "Interactions langagières en classe de langue: l'état de la recherche anglophone et germanophone", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 55, pp. 57-67.
- \_\_\_\_\_ (1985), "Classroom interaction and discourse options", *Studies in Second Language Acquisition*, n° 7, pp. 169-183.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Interaction et discours dans la classe de langue*, AL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Crédif Hatier.
- \_\_\_\_\_ (2000), "Social discursive constructions of self in L2 learning", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (ed.) (2002), *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*, London, Continuum.
- KRASHEN, S. & TERREL, T. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985), *The Input Hypothesis*, London, Longman.
- KUMARAVADIVELU, B. (1993), "The Name of the Task and the Task of Naming: Methodological Aspects of Task-based Pedagogy", en CROOKES, G.& GASS, S., *Tasks and language learning. Integrating theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- \_\_\_\_\_ (1994), "The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching in TESOL Quarterly, 28:1, pp. 27-49.
- \_\_\_\_\_ (2001), "Toward a Postmethod Pedagogy", *TESOL Quarterly*, vol.35, n° 4, pp. 537-561.
- LACORTE, M. & CABAL KRASTEL, T. (2002), "¿'Zapatero a tus zapatos'? Action Research in the Spanish Language Classroom, *Hispania*, n° 85.4, pp. 907-917.
- LAKOFF, G. (1987a), *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind*, Chicago, Chicago University Press.
- \_\_\_\_\_ (1987b), "Image metaphors", *Metaphor and Symbolic Activity*, 2.3., pp. 219-222.
- \_\_\_\_\_ (1990), The invariance hypothesis: is abstract reasoning based on image-schemas?, *Cognitive Linguistics*, 1.1., pp. 39-74.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986).

- LANGACKER, R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*, Stanford, Stanford University Press.
- LANTOLF, J.P. (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2001), "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: Una perspectiva sociocultural", en SAGRARIO, M. (ed.): "La lengua, vehículo cultural multidisciplinar" en Volumen del Curso de formación para el profesorado de educación secundaria, Ministerio de Educación y Deporte, Madrid.
- LANTOLF, J.P. & APPEL, G. (1994), "Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research", en J.P. LANTOLF & G. APPEL (eds.), *Vygostkian Approaches to Second Language Research*, Norwood, (NJ), Ablex, pp.1-32.
- LANTOLF, J.P. & GENUG, B. (2000), "L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas", *Aile* nº12, pp. 99-122.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991a), "Second language acquisition research: Staking out the territory", *TESOL Quarterly*, vol. 25, nº 2, pp. 315-358.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, London, Longman.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAZARATON, A. (1995), "Qualitative research in Applied Linguistics: a progress report", *TESOL QUARTELY*, vol. 29, nº 3, pp. 455-472.
- \_\_\_\_\_ (2003), "Evaluative Criteria for Qualitative Research in Applied Linguistics: Whose Criteria and Whose Research?", *The Modern Language Journal*, nº 87, pp. 1-11.
- LEGUTKE, M. (1997), "Handlungsraum Klassenzimmer and beyond", en H.P.TIMM (ed.), *Englisch lehren und lernen*, Berlin, Cornelsen.
- LEHNEN, K. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (2000), "Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité?", *Aile* nº 12, pp. 123-145.
- LEITH, D. & MYERSON, G. (1989), *The power of address: Explorations on rethoric*, London, Routledge.
- LEVINSON, S. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEWIS, M. (2002), "Classroom Management", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LLOBERA, M., (1995), "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: SIGUAN, M (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas.*, XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación", Barcelona, Horsori.
- \_\_\_\_\_ (1999), "La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas", en ZANON, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- LLOBERA, M. (et. al.) (1998), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa.

- LONG, M. (1985a), "Input and second language acquisition theory", a S. GASS & C. MADDEN (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, (Mass), Newbury House.
- \_\_\_\_\_ (1985b), "A role for instruction in second language acquisition: Task based language teaching", a M. PIENEMANN & HYLSTENSTAM (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 77-99.
- \_\_\_\_\_ (1988), "Instructed interlanguage development", a L. BEEBE (ed.), *Issues in Second Language Acquisition*, Rowley, (Mass), Newbury House.
- \_\_\_\_\_ (1990), "Second Language Classroom Research and Teacher Education", en BRUMFIT, C. & MITCHELL, *Research in the Language Classroom*, Hong Kong, Modern English Publications and The British Council.
- \_\_\_\_\_ (1996), "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", en RITCHIE, W. & BHATIA, T. (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press.
- LONG, M.H. & CROOKES, G. (1993), "Units of Analysis in Syllabus Design: The Case for Task", en CROOKES, G. & GASS, S., *Tasks and language learning. Integrating theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- LONG, M.H. & RICHARDSON, P. (1998), "Focus on Form. Theory, research, and practice", en C. DOUGHTY & J. WILLIAMS, *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LONG, M.H. & SATO, C.J. (1983), "Methodological issues in interlanguage studies: an interactional perspective", en A. DAVIES (et al.) (eds.), *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- LYNCH, T. (1990), "Researching Teachers: Behaviour and Belief", en BRUMFIT, C. & MITCHELL, *Research in the Language Classroom*, Hong Kong, Modern English Publications and The British Council.
- MACARO, E. (2001), "Analysing Student Teacher's Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making", *The Modern Language Journal*, vol. 85, n° 4, pp.531-548.
- MADDEN, C. G. & REINHART, S. M. (1987), *Pyramids: Structurally Based Tasks for ESL Learners*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- MARTÍN, E. (1995), "Las tareas en la enseñanza de español LE a adultos", en SIGUAN, M. (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, ICE, Universitat de Barcelona, Horsori, pp.39-65.
- \_\_\_\_\_ (1999), "Libros de texto y tareas", ZANON, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- \_\_\_\_\_ (1999) "Fer aprenents autònoms", en *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, n° 18. 7-24.
- \_\_\_\_\_ (2000) "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", en *Frecuencia-L*, n° 13.
- MATTHEY, M. (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale: sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Berna, Peter Lang.
- McCARTHY, M. (1991), *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1994), *Language as discourse. Perspectives for language teachers*, New York, Longman.
- \_\_\_\_\_ (1998), *Spoken language and applied linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- \_\_\_\_\_ (2001), *Issues in applied linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McCAFFERTY, S.G. (2002), "Gesture and Creating Zones of Proximal Development for Second Language Learning", *The Modern Language Journal*, vol. 86, pp. 192-203).
- McCAFFERTY, S.G. & AHMED, M.K. (2000), "The appropriation of gestures of the abstract by L2 learners", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- McCORMICK, D.E. & DONATO, R. (2000), "Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom", en J.K.HALL & L. S. VERPLAETSE (ed.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 183-201.
- McGROARTY, M. (1989), "The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction", *Journal of the national association for bilingual education*, n° 13, pp. 127-143.
- McGROARTY, M.E. & ZHU, W. (1997), "Triangulation in classroom research: a study of peer revision", *Language Learning*, 47, 1, pp. 1-43.
- McLAUGHLIN, B. & ROSSMAN, T. & MCLEOD, B. (1983), "Second-language learning: an information-processing perspective", *Language Learning*, vol. 33, pp. 135-158.
- McNIFF, J. (1988) *Action Research: Principles and Practice*. Macmillan Education.
- MERCER, N. (1995), *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- \_\_\_\_\_ (1997), *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1994), *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods*, Beverly Hills, (Ca), Sage.
- \_\_\_\_\_ (2000), *Palabras y mentes*, (trad. Genís Sánchez Barberán), Barcelona, Paidós.
- MITCHELL, R., BRUMFIT, C. & HOOPER, J. (1994), "Perceptions of Language and Language Learning in English and Foreign Language Classrooms", en HUGHES, M., *Perceptions of Teaching and Learning*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- MONDADA, L. & PEKAREK, S. (2000), "Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? ", *Aile* n° 12, pp. 147-174.
- MÜLLER-HARTMANN, A. & SCHOCKER-v.DITFURTH, M. (2001), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*, Tübingen, Narr.
- MULTHAUP, U. (1997), "Mental networks procedural knowledge and foreign language teaching", *Language Awareness*, vol. 6, n° 283, pp. 75-92.
- MULTHAUP, U. & WOLFF, D. (1992), *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Main, Diesterweg.
- MURPHY, D.F. (1993), "Evaluating Language Learning Tasks in the Classroom", en CROOKES, G.& GASS, S., *Tasks and language learning. Integrating theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- MURRAY, D.E. (1992), "Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction", en D. NUNAN, *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 100-117.
- NAGATA, H., ALINE, D. & ELLIS, R. (1999), "Modified Input, Language Aptitude and the Acquisition of Word Meanings", en *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam/Philadelphia, Studies in Bilingualism, vol. 17.

- NAKAHAMA, Y., TYLER, A. & VAN LIER, L. (2001), "Negotiation of Meaning in Conversational and Information Gap Activities: A Comparative Discourse Analysis", *TESOL QUARTELY*, VOL. 35, Nº 3, PP. 377-405.
- NOBUYOSHI, J. & ELLIS, R. (1993), "Focused communication tasks and second language acquisition", *ELT Journal*, vol. 47, nº3, pp. 203-210.
- NOELS, K.A. (2001), "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style", *Language Learning*, vol. 51, nº 1, pp. 107-141)
- NORRIS, J.M. & ORTEGA, L. (2001) "Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings From a Meta-analytic Review", *Language Learning*, vol. 51, pp. 157-213.
- NUNAN, D. (1989a), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (ed.) (1989b), *Second language teacher education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1990), "The Teacher as Researcher", en BRUMFIT, C. & MITCHELL, R., *The Language Classroom as a Focus for Research*, Hong Kong, English Publications and The British Council.
- \_\_\_\_\_ (1992a), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1992b), *Collaborative Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1993), *Language as discourse. Perspectives for language teachers*, New York, Longman.
- NUNAN, D. & LAMB, C. (1996), *The self-directed teacher. Managing the learning process*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1993), "Task-based Syllabus Design: Selecting, Grading and Sequencing Tasks", en CROOKES, G. & GASS, S., *Tasks and language learning. Integrating theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- \_\_\_\_\_ (2002), "Learner Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A., *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L. (1996), "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación", a C. LOMAS (ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.
- NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V. (2000), "Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères », *Aile* nº 12, pp.27-47.
- ONRUBIA, J. (1993), "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en COLL (et al.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- OTHA, A.S. (2000), "Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- OXFORD, R. (1997), "Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three communicative strands", *The Modern Language Journal*, vol. 81, nº 4, pp. 443-456.
- \_\_\_\_\_ (2002), "Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A., *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.



- PALOU, J. (2002), *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*, Tesis doctoral inédita, Departament de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- PARKINSON, B. & HOWELL-RICHARDSON, C. (1990), "Learner Diaries", en BRUMFIT, C. & MITCHELL, R., *The Language Classroom as a Focus for Research*, Hong Kong, English Publications and The British Council..
- PAVLENKO, A. & LANTOLF, J.P. (2000), Second language learning as participation and the (re)construction of selves", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- TOWELL, R. & HAWKINS, R. (1994), *Approaches to Second Language Acquisition*, Clevedon, (Ph.), Multilingual Matters LTD.
- PEKAREK, S. (1999), *Leçons de conversation: Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Editions Universitaires, Fribourg.
- \_\_\_\_\_ (2000), "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives", *AILE* n° 12, pp. 1-26.
- PEKAREK & MONDADA (2000), "Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?"
- PICA, T. (1983), "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure", *Language Learning*, n° 33, pp. 465-497.
- PICA, T, et al. (1993), "Choosing and using communicative tasks for second language instruction and research", en CROOKES, G. & GASS, S. (eds), *Tasks and language learning. Integrating theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- PICA, T, YOUNG, R. & DOUGHTY, C. (1987), "The Impact of Interaction on Comprehension", *TESOL Quarterly*, 21, pp. 737-758.
- PIENEMANN, M. (1984), "Psychological constraints on the teachability of languages", *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186-214.
- PLATT, E. & BROOKS, F.B. (2002), "Task Engagement: A Turning Point in Foreign Language Development", *Language Learning*, vol. 52, n° 2, pp. 365-400).
- PLOUGH, I. & GASS, S. (1993), "Interlocutor and Task Familiarity: Effects on Interactional Structure", *Multilingual Matters*, pp. 35-55.
- POLITZER, R.L. (1967), "Performance Criteria for the Foreign Language Teacher", *Technical Report*, 1A, Stanford university.
- POPE, M. & DENICOLO P. (1991), "Developing constructive action: personal construct psychology, action research and professional development", en O. ZUBER-SKERRITT, *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- PRABHU, N.S. (1987) (3a edició 1992), *Second language pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- PROKOP, M. (2000), "Patterns of teaching strategies in successful language instruction", HELBIG, B., KLEPPING, K. & KÖNIGS, F.G. (eds), *Sprachlehrforschung im Wandel*, Tübingen, Stauffenburg.
- PY, B. (1989), "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", *D.R.L.A.V.*, 41, pp. 83-100.
- \_\_\_\_\_ (1993), "L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche", *Aile* n° 2, pp. 9-24.
- \_\_\_\_\_ (2000), "La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation", *Aile* n° 12, pp. 77-97.

- RAMPILLON, U. (1994), "Language awareness: eine Orientierung für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I.", *Der Fremdsprachliche Unterricht / Englisch*, vol. 4, pp. 43 i ss.
- RICHARDS, J.C. (2002), "Theories of Teaching in Language Teaching", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS J.C. & LOCKHART, C. (1994), *Reflective Teaching in 2<sup>nd</sup> Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J. & PLATT, H. (1992), *Dictionary of applied linguistics*. 2<sup>nd</sup> ed., Harlow, United Kingdom, Longman.
- RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A. (2002), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROEBUCK, R. (2000), "Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- ROGOFF, B. (1990), *Apprenticeship in thinking*, New York, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1995), "Observing sociocultural activity on three planes: participatory, appropriation, guided participation, and apprenticeship", en WERTSCH, J.V., DEL RIO, P. & ÁLVAREZ, A, *Sociocultural studies of mind*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROMMETVEIT, R. (1974), *On message structure*, New York, Wiley.
- \_\_\_\_\_ (1979), "On codes and dynamic residuals in human communication", a R. ROMMETVEIT & R.M. BLAKAR (eds.), *Studies of language, thought and verbal communication*, Orlando, (FL), Academic Press, pp. 163-175.
- ROMO, A. (2002), "La perspectiva sociocultural del aprendizaje", en [www.monografias.com](http://www.monografias.com)
- ROSCH, E., MERVIS, C., GRAY, W., JOHNSON, D. & BOYES-BRAEM, P. (1976), "Basic objects in natural categories", *Cognitive Psychology*, 8, pp. 382-439.
- RUBIN, J. & WENDEN, A. (1987), *Learner strategies in Language Learning*, New York, London, Prentice Hall.
- SACKS, H. (et al.) (1974), "A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation", *Language*, nº 50.
- SACKS, H. (1992), "On questions", en JEFFERSON, G. (ed.), *Lectures on Conversation. Vol.1*, Oxford, Blackwell.
- SALABERRI, M.S. (2002), "El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua", en COTS, J.M. & NUSSBAUM, L. (eds), en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- SAMUDA, V. (2001), "Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher", en BYGATE, M., SKEHAN, P. & SWAIN, M., *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*, Essex, Pearson Education Limited.
- SAMUDA, V. & ROUNDS, P.L. (1993), "Critical Episodes: Reference Points for Analyzing a Task in Action", en CROOKES, G. & GASS, S., *Tasks and language learning. Integrating theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.
- SAVINGNON, S.J. & SYSOYEV, P.V. (2002), "sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures", *The Modern Language Journal*, 86, iv, pp. 508-524.
- SCHERER, G.A.C. & WERTHEIMER, M. (1964), *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*, New York, McGraw-Hill.

- SCHMIDT, R. (1992), Awareness and second language acquisition, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13, pp. 206-226.
- \_\_\_\_\_ (1998), "Attention in Foreign Language Learning", Conferencia presentada en el Simposium sobre *La Reflexió sobre la Llengua I la Comunicació a l'Educació Secundària Obligatoria*, Universitat de Lleida (24-25 abril de 1998).
- SHARWOOD SMITH, M. (1981), *Consciousness-raising and second language acquisition theory*, *Applied Linguistics*, vol. 2, n°2, pp. 159-168.
- SKIDMORE, D. (2000), "From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy", *Language and Education*, vol. 14, n° 4.
- SEARLE, J. (1969), *Speech acts*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SHANNON N.B. & MEATH-LANG B. (1992), "Collaborative language teaching: a co-investigation" en D. NUNAN, *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 100-117.
- SHARWOOD SMITH, M. (1986), "Comprehension vs Acquisition: Two Ways of Processing Input", *Applied Linguistics*, 7, pp. 239-256.
- \_\_\_\_\_ (1993), "Input enhancement in instructed SLA", *Studies in Second Language Acquisition*, n°7, pp. 165-179.
- SHRUM, J. & GLISAN, E. (1994), *Teacher's handbook: contextualized language instruction K-12*, Boston (Ma), Heinle & Heinle.
- SIDORKIN, A. (2001), "Buber, Bakhtin, and the Ontology of Dialogue" *Linguistics and Education*, 12 (1), pp. 133-136.
- SILVERMAN, D. (1993), *Interpreting Qualitative Data*, London, SAGE Publications.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, London, SAGE Publications.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1975), *Towards an analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- SPADA, N. (1990), "A Look at the Research Process in Classroom Observation: A Case Study" en BRUMFIT, C. & MITCHELL, R., *The Language Classroom as a Focus for Research*, Devon, English Publications and The British Council.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1986), *Relevance: Communication and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STENHOUSE, L. (1975) *Introduction to curriculum research and development*. Heinemann Education.
- STONE, C.A. (1993), "What is missing in the metaphor of scaffolding?", a E.A. FORMAN, M. MINICK & C.A. STONE (eds.), *Context for learning: sociocultural dynamics in children's development*, Oxford, Oxford University Press, pp. 169-183.
- SWAFFAR, J. (1991), "Language Learning Is More than Learning Language: Rethinking Reading and Writing Tasks in Textbooks for Beginning Language Study", a B. F. FREED (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, (Mass), Heath and Company.
- SWAIN, M. (1998), "Focus on form through conscious reflection", a C. DOUGHTY & J.-WILLIAMS (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1995), "Three functions of output in second language learning", a G. COOK & B. SEIDLHOFER. (eds.), *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press.

- \_\_\_\_\_ (2000), "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- SWAIN, M. & KOWAL, M. (1994), "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", *Language Awareness*, vol. 3, pp. 73-93.
- TAKASHIMA, H. & ELLIS, R. (1999), "Output Enhancement and the Acquisition of the Past Tense", en *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam/Philadelphia, Studies in Bilingualism, vol. 17.
- TAYLOR, E. (2002), "Research in your own Classroom", en en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- TOWELL, R. & HAWKINS, R. (1994), *Approaches to Second Language Acquisition*, Clevedon, (Ph.), Multilingual Matters LTD.
- TURNER, M., (1990), "Aspects of the invariance hypothesis", *Cognitive Linguistics*, 1.2., pp. 247-255.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science*, Princeton (N.J.), Princeton University Press.
- UNGERER, F. & SCHMID, H.J. (1996), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, London, Longman.
- UR, P. (1988), *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2002), "The English Teacher as Professional", en RICHARDS J.C. & RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN BAALEN, T. (1983), "Giving learners rules: a study into the effect of grammatical instruction with varying degrees of explicitness", *Interlanguage studies bulletin*, vol. 7, n° 1, pp. 71-100.
- VAN LIER, L. (1988), *The classroom and the language learner*, London-New York, Longman
- \_\_\_\_\_ (1989), "Puno: Teacher, school and language.", en COLEMAN (ed.), *Working with Language: A Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- \_\_\_\_\_ (1990), "Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband?" en BRUMFIT, C. & MITCHELL, R., *The Language Classroom as a Focus for Research*, Devon, English Publications and The British Council.
- \_\_\_\_\_ (1991), "Language Awareness: The common ground between linguist and language teacher", a J.E. ALATIS (ed.), *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, Washington DC, Georgetown University Press.
- \_\_\_\_\_ (1994a), "Educational Linguistics: Field and project", en ALATIS, J. (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 199-209.
- \_\_\_\_\_ (1995a), *Language awareness*, London, Penguin English Applied Linguistics.
- \_\_\_\_\_ (1995b), "The use of L1 in L2 classes", *Babylonia*, n° 2.
- \_\_\_\_\_ (1995c), "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", *Signos. Teoría y Prácticas de la Educación*, vol. 14, pp. 20-29.

- \_\_\_\_\_ (1996), *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*, General editor: C.N. Candlin, New York, Longman.
- \_\_\_\_\_ (1997), "Critical Language awareness and language use in multilingual classrooms: a social-interactionist perspective", *Colloque alternative de langue et apprentissage*, Credif-Sycloud.
- \_\_\_\_\_ (1998a), "Towards a curriculum for educational linguistics: The ecology of language learning", *AAAL*, Seattle.
- \_\_\_\_\_ (1998b), "The relationship between consciousness, interaction, and language learning", *Language Awareness*, vol. 7, n°2&3, pp. 128-145.
- \_\_\_\_\_ (2000), "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2002), "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en COTS, J.M. & NUSSBAUM, L. (eds), en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- \_\_\_\_\_ (2003), Ecology, contingency and talk in the postmethod classroom (no publicado)
- VASSEUR, M. (1993), "Gestion de l'interaction, activités metalangagieres et apprentissage en langue étrangère", *Aile* n° 2, pp. 25-59.
- \_\_\_\_\_ (2000), "De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère", *Aile* n° 12, pp.51-76.
- VILLAMIL, O.S. & DE GUERRERO, M. (1996), "Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities", *Journal of second language writing*, 5/1, 51-75.
- VYGOTSKY, L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass), Harward University Press.
- WALLACE, J.M. (1998), *Action Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WARREN, M. (1987), "Communicative Activities and Discourse Activities", a D. BRAZIL (ed.), *Discussing Discourse*, University of Birmingham, pp. 196-211
- WATSON-GECEO, K. A. (1988), "Ethnography in ESL: Defining the Essentials", *TESOL QUARTELY*, vol. 22, n° 4, pp. 575-592.
- WENDEN, A.L. (1998), "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, vol. 19, n°4.
- WELLS, G. (1994), "The complimentary contributions of Halliday and Vygotsky to a language-based theory of learning", *Linguistics and Education*, 6, pp. 41-90.
- \_\_\_\_\_ (1996), "Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching", *Mind, Culture, and Activity*, 3 (2), pp. 71-101.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIAMS, J. (1995), "Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher", *TESOL Journal*, n°4, pp. 12-16.
- WILLIAMS M. & R.L. BURDEN (1997), *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press (traducción española: Cambridge University Press, sucursal en Madrid, 1999).
- WILLIS, J. (1995), "Exploring spoken language: Analysis activities for trainers and trainees", *Edinburgh Symposium 'Learning to train'*. Nov. 16th 1995.

- \_\_\_\_\_ (1996), *A Framework for task-based learning*, London.
- WOODS, P. (1995), "Aprofundir en la vida de les coses: Ètnografia a la investigació educativa", *Temps d'Educació*, 14, pp. 107-113.
- WOOD, D. (et al.) (1976), "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n° 17, pp. 89-100.
- WOLFF, D. (1992), "Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen", *Die Neueren Sprachen*, vol. 92, n° 6, pp.510-531.
- \_\_\_\_\_ (1995), "Lehr- und Arbeitstechniken: Randgebiet oder neuer Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts?", *FINLANCE (A Finnish Journal of Applied Linguistics)*, vol. XV, pp. 267-295.
- WOLFF, D. & LEGENHAUSEN, L. (1992), "Story board and communicative language learning", a M. SWARTZ & M. YAZDANI (eds.), *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*, New York, Springer, pp. 9-24.
- YUAN, F. & ELLIS, R., "The effects of pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2. Monologic Oral Production", *Applied Linguistics* 24/1, pp. 1-27.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1991), *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- ZANON, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

# LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA AUTOFORMACIÓN DEL PROFESOR

Angela Carretero Rödel

[acarretero@pulso.com](mailto:acarretero@pulso.com)

## ➤ BIBLIOGRAFÍA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

- KEMBER, D. Y LYN, G. (1992) "Action Research as a form of staff development in Higher Education", *Higher Education*, 23-297-310.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988) *The action research planner*, Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- KEMMIS, S. (1991), "Improving Education Through Action Research", en O. ZUBER-SKERRITT (1991), *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.
- WALLACE, J.M. (1998), *Action Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1991), *Action Research for Change and Development*, Avebury, Gower Publishing Company Limited.

## ➤ ALGUNAS RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS SOBRE ESTUDIOS EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS Y SOBRE TEORÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- ARNOLD, J. (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CAÑANADA, M<sup>a</sup> D. & ESTEVE, O. (2001), "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento", en MUÑOZ, C. (coord.), *Trabajos en lingüística aplicada*, pp. 73-83.
- COLL, C. (et al.) (1993), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- ELLIS, R. (1995), "Interpretation tasks for grammar teaching", *TESOL QUARTELY*, vol. 29, pp. 87-106.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam/Philadelphia, Studies in Bilingualism, vol. 17.
- ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. (1990), "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, lenguaje y educación*.
- ESTEVE, O. (1996), "Hacia la autonomía en el aula: premisas para la elaboración de materiales destinados a la formación del aprendiente", *INTER E.O.I.*, nº 1, Oxford University Press, España, pp. 10-13.
- \_\_\_\_\_ (2000), "Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación: un ejemplo práctico a partir de la reflexión sobre el tratamiento de la gramática en la clase de alemán/LE. Espejo de idiomas", *Cuadernos de didáctica nº 1*. Vélez-Málaga: Escuela Oficial de Idiomas.

- \_\_\_\_\_ (2001), "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico", en SAGRARIO, M. (ed.): "La lengua, vehículo cultural multidisciplinar" en Volumen del Curso de formación para el profesorado de educación secundaria, Ministerio de Educación y Deporte, Madrid.
- LLOBERA, M., (1995), "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: SIGUAN, M (Coord.): La enseñanza de la lengua por tareas., XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación", Barcelona, Horsori.
- \_\_\_\_\_ (1999), "La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas", en ZANON, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- ONRUBIA, J. (1993), "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en. COLL (et al.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- ROGOFF, B. (1990), *Apprenticeship in thinking*, New York, Oxford University Press.
- SALABERRI, M.S. (2002), "El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua", en COTS, J.M. & NUSSBAUM, L. (eds), en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- VAN LIER, L. (1988), *The classroom and the language learner*, London-New York, Longman
- \_\_\_\_\_ (1991), "Language Awareness: The common ground between linguist and language teacher", a J.E. ALATIS (ed.), *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, Washington DC, Georgetown University Press.
- \_\_\_\_\_ (1995), *Language awareness*, London, Penguin English Applied Linguistics.
- \_\_\_\_\_ (1995), "The use of L1 in L2 classes", *Babylonia*, nº 2.
- \_\_\_\_\_ (1995c), "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", *Signos. Teoría y Prácticas de la Educación*, vol. 14, pp. 20-29.
- \_\_\_\_\_ (1996), *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*, General editor: C.N. Candlin, New York, Longman.
- \_\_\_\_\_ (1998), "The relationship between consciousness, interaction, and language learning", *Language Awareness*, vol. 7, nº2&3, pp. 128-145.
- \_\_\_\_\_ (2000), "From input to affordance: Social-i9nteractive learning from an ecological perspective", en LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2002), "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en COTS, J.M. & NUSSBAUM, L. (eds), en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- \_\_\_\_\_ (2003), *Ecology, contingency and talk in the postmethod classroom* (no publicado)
- WILLIAMS M. & R.L. BURDEN (1997), *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press (traducción española: Cambridge University Press, sucursal en Madrid, 1999).
- ZANON, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.



## **XI. ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Cuestionario Perfil Aprendientes**

EDAD

SEXO

PROFESIÓN

INTERESES / AFICIONES

LENGUA MATERNA

¿POR QUÉ QUIERES APRENDER EL ALEMÁN?

¿QUÉ IMAGEN TIENES DEL ALEMÁN COMO IDIOMA?

¿HAS ESTUDIADO OTROS IDIOMAS?

¿CÓMO HAS ESTUDIADO IDIOMAS HASTA AHORA? (¿aprendiendo mucha gramática, practicando más el oral?)

¿CÓMO TE SIENTES COMO ESTUDIANTE DE IDIOMAS EXTRANJEROS?

¿QUÉ PAPEL DESEMPEÑA PARA TI EL PROFESOR DE IDIOMAS?

## ANEXO 2

### Porcentajes de las intervenciones del profesor y de los aprendientes

#### Primer Trimestre

Porcentajes del análisis cuantitativo de las intervenciones de los aprendientes y del profesor por episodios y trimestres durante las actividades en el grupo-clase y en grupos.

#### Grupo-clase

	Profesor %	Aprendientes %
1 C Episodio1	49	51
1 C Episodio 2	45	55
1 C Episodio 3	41	59
1 C Episodio 4	33	67
1 D Episodio 1	43	57
1 D Episodio 2	43	57
1 D Episodio 3	41	59

#### Grupos

	Profesor %	Aprendientes %
1 C SGA Episodio1	50	50
1 C SGB Episodio 1	27	73
1 C SGB Episodio 2	32	68
1 C SGB Episodio 3	38	62
1 D SGA Episodio 2	50	50
1 D SGB Episodio 4	35	65

#### Segundo Trimestre

#### Grupo-clase

	Profesor %	Aprendientes %
1 C Episodio1	41	59
1 C Episodio 2	43	57

## Grupos

	Profesor %	Aprendientes %
1 C SGA <sup>1</sup> Episodio1	47	53
1 C SGB Episodio 1	40	60
1 C SGB Episodio 2	38	62
1 C SGB Episodio 3	33	67
1 C SGC Episodio 1	31	69
1 C SGC Episodio 2	29	71
1 C SGC Episodio 3	44	56
1 D SGA Episodio 1	50	50
1 D SGA Episodio 2	38	62
1 D SGA Episodio 3	40	60
1 D SGB Episodio 1	38	62
1 D SGB Episodio 2	44	56
1 D SGB Episodio 3	32	68

## Tercer Trimestre

### Grupo-clase

	Profesor %	Aprendientes %
1 C Episodio 1	31	69
1 C Episodio 2	39	61
1 C Episodio 3	43	57
1 C Episodio 4	39	61
1 D Episodio 1	45	55
1 D Episodio 2	39	61
1 D Episodio 3	43	57

---

<sup>1</sup> SGA= SUBGRUPO A  
SGB= SUBGRUPO B ETC.

## Grupos

	Profesor %	Aprendientes %
1 C SGA Episodio 1	47	53
1 C SGA Episodio 2	38	62
1 C SGA Episodio 3	30	70
1 C SGA Episodio 4	42	58
1 C SGB Episodio 1	45	55
1 C SGC Episodio 1	46	54
1 D SGA Episodio 1	50	50
1 D SGA Episodio 2	45	55
1 D SGA Episodio 3	50	50
1 D SGB Episodio 1	40	60
1 D SGC Episodio 2	38	62

### ANEXO 3

**Porcentajes y medias de la lengua utilizada en los episodios y trimestres en el grupo-clase y en grupos.**

#### Primer Trimestre

##### **Grupo-clase**

1 C Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	30	21	39
L1	46	41	50
L1 / LE	24	38	11

1 C Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	8	14	4
L1	77	66	86
L1 / LE	15	20	10

1 C Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	5	0	8
L1	88	83	92
L1 / LE	7	17	0

1 C Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	15	5	20
L1	65	45	5
L1 / LE	20	50	75

1 D Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	15	16	15
L1	67	53	8

L1 / LE	18	31	77
---------	----	----	----

1 D Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	28	26	29
L1	38	26	47
L1 / LE	34	48	24

1 C Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	47	46	47
L1	50	46	53
L1 / LE	3	8	0

<b>Media 1° Trimestre grupo- clase</b>	<b>Episodio %</b>	<b>Profesor %</b>	<b>Aprendientes %</b>
<b>LE</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>23</b>
<b>L1</b>	<b>62</b>	<b>52</b>	<b>49</b>
<b>L1 / LE</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>28</b>

## Grupos

1 C-SGA <sup>1</sup> Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	0	0	0
L1	100	100	100
L1 / LE	0	0	0

1 C-SGB	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
Episodio 1			
LE	44	75	32
L1	13	25	50

---

<sup>1</sup> SGA= SUBGRUPO A  
SBB= SUBGRUPO B etc.

L1 / LE	43	0	18
---------	----	---	----

1 C-SGB	Episodio	Profesor	Aprendientes
Episodio 2	%	%	%
LE	13	6	16
L1	58	61	58
L1 / LE	29	33	26

1 C-SGB	Episodio	Profesor	Aprendientes
Episodio 3	%	%	%
LE	49	43	52
L1	35	27	40
L1 / LE	16	30	8

1 D-SGA	Episodio	Profesor	Aprendientes
Episodio 1	%	%	%
LE	8	6	11
L1	64	50	78
L1 / LE	28	44	11

1 D-SGB	Episodio	Profesor	Aprendientes
Episodio 4	%	%	%
LE	17	17	18
L1	52	47	54
L1 / LE	31	36	28

Media 1°	Episodio	Profesor	Aprendientes
Trimestre Grupos	%	%	%
LE	22	24	22
L1	54	52	63
L1 / LE	24	24	15

Segundo Trimestre



## Grupo-clase

1 C Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	80	85	75
L1	16	4	25
L1 / LE	4	11	0

1 C Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	65	78	55
L1	15	2	25
L1 / LE	20	22	20

<b>Media 1° Trimestre grupo- clase</b>	<b>Episodio %</b>	<b>Profesor %</b>	<b>Aprendientes %</b>
<b>LE</b>	<b>72</b>	<b>81</b>	<b>65</b>
<b>L1</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>25</b>
<b>L1 / LE</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>10</b>

## Grupos

1 C-SGA Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	70	87	56
L1	24	0	44
L1 / LE	6	13	0

1 C-SGB Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	50	100	17
L1	40	0	66
L1 / LE	10	0	17

1 C-SGB Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	47	59	40
L1	31	33	30
L1 / LE	22	8	30

1 C-SGB Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	41	63	31
L1	38	12	50
L1 / LE	21	25	14

1 C-SGC Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	46	100	22
L1	31	0	45
L1 / LE	23	0	33

1 C-SGC Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	0	0	0
L1	71	50	80
L1 / LE	29	50	20

1 C-SGC Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	51	57	46
L1	29	10	42
L1 / LE	20	33	12
1 D-SGA Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE			
L1			
L1 / LE			

1 D-SGA Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	72	87	62
L1	14	0	23
L1 / LE	14	13	15

1 D-SGA Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	41	33	47
L1	27	8	40
L1 / LE	32	59	13

1 D-SGB Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	49	53	45
L1	29	10	42
L1 / LE	22	37	13

1 D-SGB Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	69	94	55
L1	14	6	18
L1 / LE	17	0	27

1 D-SGB Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	76	87	70
L1	8	0	12
L1 / LE	16	13	18

<b>Media 2° Trimestre Grupos</b>	<b>Episodio %</b>	<b>Profesor %</b>	<b>Aprendientes %</b>
<b>LE</b>	<b>50</b>	<b>69</b>	<b>40</b>
<b>L1</b>	<b>29</b>	<b>10</b>	<b>40</b>

<b>L1 / LE</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>20</b>
----------------	-----------	-----------	-----------

### Tercer Trimestre

#### **Grupo-clase**

1 C Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	92	100	89
L1	0	0	0
L1 / LE	8	0	11

1 C Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	53	66	44
L1	26	20	30
L1 / LE	21	14	26

1 C Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	72	100	49
L1	7	0	13
L1 / LE	21	0	38

1 C Episodio 4	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	59	70	52
L1	29	13	39
L1 / LE	12	17	9

1 D Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	70	86	55
L1	18	7	28
L1 / LE	12	7	17

1 D Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	40	73	25
L1	47	19	65
L1 / LE	9	8	10

1 D Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	29	48	15
L1	53	12	82
L1 / LE	18	40	3

<b>Media 3° Trimestre grupo- clase</b>	<b>Episodio %</b>	<b>Profesor %</b>	<b>Aprendientes %</b>
<b>LE</b>	<b>59</b>	<b>78</b>	<b>47</b>
<b>L1</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>37</b>
<b>L1 / LE</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>16</b>

## Grupos

1 C-SGA Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	27	14	38
L1	40	72	13
L1 / LE	33	14	49

1 C-SGA Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	0	0	0
L1	100	100	100
L1 / LE	0	0	0
1 C-SGA Episodio 3	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	24	9	31

L1	52	64	46
L1 / LE	24	27	23

1 C-SGA Episodio 4	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	67	100	43
L1	8	0	14
L1 / LE	25	0	43

1 C-SGB Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	61	73	50
L1	26	8	43
L1 / LE	13	19	7

1 C-SGC Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	25	25	33
L1	58	58	67
L1 / LE	17	17	0

1 C - SGC Episodio 2	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	23	60	0
L1	31	0	50
L1 / LE	46	40	50

1 D-SGA Episodio 1	Episodio %	Profesor %	Aprendientes %
LE	77	78	78
L1	17	11	22
L1 / LE	6	11	0

1 C-SGA	Episodio	Profesor	Aprendientes
---------	----------	----------	--------------

Episodio 2	%	%	%
LE	50	45	50
L1	15	11	25
L1 / LE	35	44	25

1 C-SGA	Episodio	Profesor	Aprendientes
Episodio 3	%	%	%
LE	12	8	15
L1	50	46	54
L1 / LE	38	46	31

1 C-SGB	Episodio	Profesor	Aprendientes
Episodio 1	%	%	%
LE	54	60	46
L1	38	20	47
L1 / LE	8	20	7

<b>Media 3°</b>	<b>Episodio</b>	<b>Profesor</b>	<b>Aprendientes</b>
<b>Trimestre Grupos</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>LE</b>	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>35</b>
<b>L1</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>44</b>
<b>L1 / LE</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>21</b>

## ANEXO 4

### Diarios de los aprendientes: las preguntas

#### Diario 1 - 24 de noviembre

¿En qué ejercicio de los dos (confección de la *Speisekarte* o construcción del diálogo) has trabajado más a gusto? ¿Por qué?

¿En cuál de los dos ejercicios has necesitado más ayuda?

¿En cuál de los dos ejercicios crees que has aprendido más?

Cuándo tienes alguna duda ¿cómo la solucionas?

¿Qué hacía tu profesor mientras construís el diálogo?

#### Diario 2 - 4 de diciembre

1. ¿Cómo has trabajado hoy?
2. ¿En qué ejercicio te lo pasado mejor?
3. ¿Cuál te ha parecido más complicado?
4. ¿Cómo has resuelto los problemas por orden de frecuencia? Del 1 al 4.

Diccionario:

Compañero:

Libro:

Profesor:

5. ¿En qué ejercicio crees que has aprendido algo?

#### Diario 3 - 22 de enero 2001

1. ¿Qué tal has trabajado hoy?
2. ¿En qué ejercicio has necesitado más ayuda?
3. ¿Cómo has solucionado tus problemas?
4. Si has acudido en algún momento al profesor, ¿cómo te ha ayudado éste?



5. ¿Qué ejercicio de los que has hecho hoy crees que te ha aportado más?
6. ¿En cuál te lo has pasado mejor?

#### Diario 4 - 5 de febrero 2001

¿Qué tal has trabajado hoy?

Hoy has trabajado en pareja, grupo e individualmente.

¿Cuál de los ejercicios realizados en clase crees que te ha aportado más? ¿Por qué?

Cuando tu profesora habla en alemán, ¿puedes seguir sus explicaciones?

#### Diario 5 - 5 de marzo del 2001

1. ¿Para qué crees que te ha servido básicamente el ejercicio de la *Bildgeschichte* (historia a partir de viñetas) que has realizado en clase?
2. ¿Crees que es beneficioso realizar este tipo de ejercicio en grupo? ¿Por qué?
3. ¿Qué utilidad tiene para ti tu lengua materna en clase?

#### Diario 6 - 26 de marzo del 2001

1. ¿Cómo has preparado el oral?
2. ¿Te ha servido el hecho de preparar el oral en grupo y conociendo los temas?

#### Diario 7 - 7 de mayo del 2001

1. ¿Qué tal has trabajado hoy?
2. ¿De qué te ha servido cada parte?
  - Trabajo individual
  - Trabajo en grupo
  - Exposición delante de la clase
3. ¿Qué parte te ha supuesto más dificultades?
4. ¿Cómo las has solucionado?

## **ANEXO 4.1.**

### **Datos de los diarios**

#### **Perspectiva del aprendiente**

Siguiendo un planteamiento iterativo analizando los datos extraídos de los diarios hemos establecido una doble agrupación que contempla

- a) comentarios sobre hechos
- b) comentarios que hacen referencia a valoraciones

#### **a) Comentarios sobre hechos**

##### **➤ Diario 1 (24-XI-00)**

#### **^Speisekarte^ y confección del diálogo**

¿En cuál de los ejercicios has necesitado más ayuda?

1 C

- construcción del diálogo
- construcción del diálogo: diccionario, apuntes, preguntas del profesor
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo “porque en el primero (*Speisekarte*) sólo era necesario buscar las palabras en el diccionario.”
- construcción del diálogo “falta de construcciones de expresiones hechas o frases utilizadas para ir a un restaurante. Pero las he entendido.”
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo “para hacer las frases.”
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo “porque habían expresiones que no sabíamos como hacerlo”
- “nos hemos arreglado muy bien en el segundo, pero no puedo comparar.”
- construcción del diálogo

## 1 D

- construcción del diálogo
- construcción del diálogo
- confección del menú
- construcción del diálogo
- confección del menú
- construcción del diálogo, “para poder construir bien las frases o utilizar expresiones.”
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo “el primero (confección del menú) es una copia de vocabulario”
- construcción del diálogo
- confección del menú, “porque habían palabras desconocidas y en el segundo (construcción del diálogo) ya teníamos un ejemplo al que seguir”
- “En ninguno”
- “Siento no poder dar mi opinión ya que sólo he estado presente en un ejercicio.”
- confección del menú “había palabras que he tenido que preguntar.”

Cuando tienes alguna duda, ¿cómo la solucionas?

## 1 C

- “preguntando a la profesora o consultando en el diccionario.”
- “compañeros, diccionario, apuntes, profesor.”
- “preguntando al diccionario con piernas o consulto el diccionario. Si no soluciono, pregunto a la ‘profe`.”
- “preguntando a la profesora, si no podemos hacerlo en grupo.”
- “Mirando al diccionario, consultando al profesor o a los demás compañeros.”
- “preguntando a compañeros y profesora.”
- “primero pienso cómo podría ser, y después pregunto a la profesora para que me lo corrija.”
- “Con los demás mayoritariamente.”
- “Si son palabras concretas lo buscamos en el diccionario. Si es más complicado se lo preguntamos a Angela.”
- “Diccionario, compañeros y profesora.”

- “O buscando en el diccionario e intentando deducirlo y cuando se complica mucho acudo al profesor/a.”

#### 1 D

- “Preguntando a los compañeros y si no, al profesor.”
- “preguntando a la profesora o buscando en el diccionario.”
- “preguntando al profesor.”
- “Veo todas las posibilidades de poder decirlo, si no, pregunto.”
- “Lo comento con algún compañero o le pregunto a la profesora.”
- “Preguntando a alguien del grupo, si no, a Angela.”
- “Preguntando, buscando y/o deduciendo.”
- “Preguntándole a los compañeros de grupo y después al profesor si es necesario.”
- “primero busco en los apuntes o en el libro, segundo busco en el diccionario, tercero pregunto a la profesora.”
- “Preguntando a los compañeros y luego a la profesora.”
- “Hablando con los compañeros y mirando el diccionario o el libro.”
- “Buscar en mis apuntes, buscar en el diccionario, preguntar a los compañeros, preguntar a la profesora.”
- “Preguntando a los compañeros, profesora o buscando en el diccionario. También consultando apuntes.”

¿Qué hacía tu profesora mientras construías el diálogo?

#### 1 C

- “Estaba atenta a las dudas que surgían.”
- “Ayudando a las otras personas.”
- “Revisaba el trabajo de todos y prestaba ayuda, se implicaba.”
- “Iba paseando por si teníamos alguna duda.”
- “Muy bien.”
- “Cuidar que trabajáramos y entendiéramos todo.”
- “Iba paseando grupo por grupo para ayudar.”
- “Mirar cómo lo hacíamos y ayudarnos si lo necesitábamos.”
- “Observaba y si había alguna duda contestaba o daba pautas. También controlaba el casete y el vídeo.”

- “Vigilar que no nos desviásemos demasiado al escribir o crear el diálogo y solucionando dudas.”
- “Atendía nuestras preguntas y observaba cómo íbamos trabajando.”

#### 1 D

- “Observaba, escuchaba cada grupo y guiaba el esquema de las preguntas y respuestas. Ayuda con vocabulario no conocido todavía.”
- “Estaba por todos los grupos para ayudarnos.”
- “Supervisaba grupo a grupo y resolvía dudas.”
- “Con las construcciones más complicadas nos saca de dudas.”
- “Atendía las dudas de cada grupo.”
- “Pasear por las mesas por si teníamos dudas y ayudarnos.”
- “Estar en clase y preguntar si todo iba bien.”
- “Ir de mesa en mesa viendo cómo trabajábamos haciendo preguntas y respondiendo dudas.”
- “Observando cómo trabajamos y prestarnos su ayuda cuando lo necesitábamos.”
- “Escuchar cómo trabajamos y seguir el desarrollo del diálogo. Solucionando dudas cuando aparecían.”
- “Cuando lo precisamos aclararnos las dudas.”
- “Responder a las dudas de los alumnos.”
- “Pasa por las mesas preguntando y resolviendo dudas.”

#### **b) Comentarios que hacen referencia a valoraciones**

¿En qué ejercicio de los dos has trabajado más a gusto?

#### 1 C

- construcción del diálogo “porque se puede inventar una situación e improvisar un diálogo dinámico. Se puede practicar luego la pronunciación.”
- construcción del diálogo “porque he podido participar más”
- “en los dos por igual”
- construcción del diálogo “porque es más divertido y más movido. De todas formas, ambos ejercicios me han gustado. Creo que es provechoso dividir la clase en dos o más actividades, porque si no es así, se hace muy larga.”

- confección del menú “porque me acordaba bastante del vocabulario pero el otro también me ha gustado porque también me ha enseñado.”
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo, “porque al inventarse frases y cosas te ríes y aprendes más.”
- construcción del diálogo, “porque es más divertido y dinámico. Además aprendes más construcciones y formas de deducir cosas.”
- “Igual en los dos, pero el *Speisekarte* me ha sido más fácil.”
- (no ha hecho el primer ejercicio) “El segundo (diálogo) ha sido muy agradable aunque a veces nos encontrábamos atrancados sin saber qué decir.”
- construcción del diálogo “porque aprendo más cosas útiles que puedo usar en un restaurante.”
- “He trabajado bien en los dos. Quizá en la construcción del diálogo la participación ha sido más intensa y divertida.”

#### 1 D

- “En los dos. Quizá la representación ha sido más enriquecedora.”
- construcción del diálogo, “porque encuentro que es más interesante.
- confección del menú “falta de creatividad un viernes por la tarde para construir un diálogo.”
- construcción del diálogo “porque había una ‘infinitud` de formas de presentarlo.”
- construcción del diálogo “porque me interesan más las representaciones de situaciones cotidianas.”
- construcción del diálogo “porque ponemos en práctica lo primero (*Speisekarte*) como si fuera en una situación cotidiana, lo que más importa, aprender a hablar.”
- “En todo, es muy divertido.”
- “Sólo he hecho el diálogo.”
- construcción del diálogo, “era más práctico y se trabajaba la gramática. Además era un caso real.”
- confección de la *Speisekarte*, “porque ha sido más corto.”
- “Yo solo he llegado a la construcción del diálogo y ha sido divertido.”
- “Siento no poder dar mi opinión ya que solo he estado presente en un ejercicio.”
- confección del menú “porque ha resuelto algunas dudas sobre el nombre que se da a cada plato.”

¿En cuál de los dos ejercicios (confección del menú y construcción de un diálogo) crees que has aprendido más?

1 C

- construcción del diálogo
- “En la representación y preparación del diálogo.”
- “En los dos”
- construcción del diálogo “porque he tenido que hablar y pronunciar, creo haber adquirido más soltura.”
- construcción del diálogo ya que cuanto más difícil más se aprende. Por otra parte, entre 3 ó 4 personas es más fácil hacer un ejercicio. Por suerte, tenía apuntes de lo que estudié el año pasado y me han sido útiles para elaborar el menú.”
- confección del menú “pero los dos van acompañados porque para construir el diálogo necesitaba saber qué artículo acompañaba a la palabra.”
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo
- “En el segundo construcciones y en el primero vocabulario: es diferente, pero todo.”
- construcción del diálogo
- “No puedo opinar o mejor, no puedo comparar. Aunque para tener un conocimiento práctico del idioma va muy bien el segundo (construcción del diálogo).”
- construcción del diálogo

1 D

- “En la representación”
- construcción del diálogo “ya que, además de saber cómo se dicen las cosas de la *Speisekarte*, he aprendido a formular las preguntas y respuestas.”
- “Ambos”
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo
- construcción del diálogo “iba muy relacionado con el primero (confección del menú) pero lo ponías en práctica.”
- “En los dos, pero un poco más en el diálogo, ya que insistes más.”
- construcción del diálogo “el primero (confección del menú) es una copia de vocabulario.”

- construcción del diálogo
- construcción del diálogo “porque es más útil saber cómo se pide el menú en un restaurante.”
- “Solo he estado en el segundo (construcción del diálogo).”
- “Siento no poder dar mi opinión ya que solo he estado presente en un ejercicio.”
- construcción del diálogo “porque hacer un diálogo te sirve para repasar vocabulario, expresiones.”

➤ Diario 2 (4-XII-00)

El tema que se está tratando es el mobiliario y los electrodomésticos del hogar. Los aprendientes deben, a partir de este vocabulario, ser capaces de formular preguntas con artículos indefinidos y negativos en acusativo y contestarlas utilizando el pronombre correspondiente...

La clase del grupo 1 C comienza corrigiendo unos ejercicios de adjetivos antónimos y, sobre todo de transformación de frases con artículos en Nominativo al acusativo (del libro *Tangram 1 A, Arbeitsbuch* pág. 34 B 4-5). En la clase del grupo 1 D se corrigió este ejercicio al final.

El grupo 1 C realizó además un ejercicio en pequeños grupos, en el que debía ordenar unas frases para confeccionar un diálogo que tenía lugar en la sección de muebles de unos grandes almacenes (*Im Möbelgeschäft*). Ambos grupos, a partir de una transparencia (anexo X) y, primero en grupos, debían completar los porcentajes respecto a un estudio estadístico sobre los electrodomésticos que poseen los alemanes en sus hogares. En este ejercicio se repasaba de nuevo las cifras y se focalizaba en el vocabulario de los electrodomésticos y en la expresión de *Vermutungen*. A continuación se compararon *en el grupo-clase* todos los resultados. Al finalizar este ejercicio realizaron un diálogo en el que se preguntaban mutuamente los electrodomésticos que poseían. La finalidad era utilizar no solo el vocabulario de los electrodomésticos, sino también formular preguntas y respuestas con artículos indefinidos y negativos. Cabe destacar que en el grupo 1 D surgió la necesidad de conocer el imperativo.

**a) Comentarios que hacen referencia a hechos**

¿Cómo has resuelto tus problemas por orden de frecuencia? Del 1 al 4.



## 1 C

- libro, diccionario, profesor compañero
- libro, diccionario, profesor compañero
- compañero, diccionario, profesor, libro
- compañero, diccionario, profesor, libro
- profesor, compañero, diccionario
- no contesta
- compañero, profesor
- diccionario, compañero, libro, profesor
- compañero, diccionario, profesor, libro
- compañero, profesor, diccionario, libro
- libro, compañero, diccionario, profesor
- compañero, profesor, diccionario, libro
- compañero, profesor, diccionario, libro

## 1 D

- compañero, profesor, libro, diccionario
- compañero, profesor, libro, diccionario
- profesor, libro, diccionario, compañero
- compañero, diccionario, profesor, libro
- compañero, diccionario, profesor, libro
- compañero, diccionario, profesor, libro
- compañero, diccionario, libro, profesor
- profesor, compañero, libro, diccionario
- profesor, compañero, libro, diccionario
- profesor a medias
- profesor, compañero, libro, diccionario
- diccionario, libro, compañero, profesor
- diccionario, libro, compañero, profesor
- diccionario, libro, compañero, profesor
- profesor, libro, compañero, diccionario
- profesor, compañero
- libro, profesor, compañero, diccionario

## **b) Comentarios que hacen referencia a valoraciones**

¿En qué ejercicio te lo has pasado mejor?

1 C

- ejercicio de recomponer el diálogo
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- “alle”
- “en el de las máquinas”
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- “Imperativos”
- entrevista mutua
- entrevista mutua
- ejercicio de recomponer el diálogo
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- entrevista mutua

1 D

- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- “En los pronombres”
- entrevista mutua
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- “en la primera parte”
- “todos”
- “En los pronombres”
- entrevista mutua
- “He hecho de más divertidos.”
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico
- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico

- el ejercicio de formulación de probabilidades respecto al estudio estadístico, “también ha estado bien la discusión acerca de los pronombres.”
- entrevista mutua
- entrevista mutua

¿Cuál te ha parecido más complicado?

1 C

- ordenar frases
- ordenar frases
- ordenar frases
- “El de aprender el pronombre / artículo *Akkusativ* / Nominativo.”
- “La explicación de artículos-pronombres en alemán.”
- “Ninguno.”
- ordenar frases
- “el penúltimo”
- “leer voz alta al corregir.”
- ordenar frases
- “Todos han sido iguales en cuanto a dificultad.”
- “Ninguno”
- ordenar frases

1 D

- artículos y pronombres, “ya que los confundo.”
- “Ninguno.”
- entrevista mutua
- artículos y pronombres,
- “Todos por un igual, aunque el primero (ordenar frases) al no haberlo hecho, no lo entendía.”
- artículos y pronombres “aunque ha sido muy interesante.”
- artículos y pronombres,
- artículos y pronombres,
- “Todos.”
- artículos y pronombres,
- no contesta

- “No, diferente.”
- artículos y pronombres
- artículos y pronombres
- artículos y pronombres
- artículos y pronombre
- entrevista mutua

¿En qué ejercicio crees que has aprendido algo?

1 C

- “En los dos.”
- entrevista mutua
- entrevista mutua
- “En todos he aprendido.”
- “En los imperativos y en el último (de vocabulario de los aparatos).”
- “En todos, pero resulta difícil.”
- “Con el ejercicio del vocabulario.”
- “El último.”
- “Todos.”
- “En todos.”
- entrevista mutua

1 D

- artículos y pronombres
- “En todos.”
- artículos y pronombres
- artículos y pronombres
- artículos y pronombres
- “En todos.”
- “En todos.”
- “Estoy un poco liado.”
- “Ya lo veremos. Todavía no sé qué es lo que he aprendido..”.
- “Ejercicio pronombres: gramática. Ejercicio porcentajes: vocabulario.”
- “Escuchando y con interés siempre se aprende.”

- “En todos. Es muy divertido y se nota por las ganas de la profe. Aunque no quieras algo, te lo hace aprender.”
- artículos y pronombres
- “En todos”
- “En todos, por supuesto.”
- artículos y pronombres
- “En todos un poco.”

➤ Diario 3 (22-I-01)

La clase comienza con la corrección de unos ejercicios en los que se debía completar el artículo en dativo. A(anexo X). A continuación y, a partir de unas viñetas, los aprendientes debían deducir y completar unas frases (anexo X) deduciendo el significado de los verbos modales utilizados. Seguidamente, y a modo de síntesis, los aprendientes recogían los significados en una hoja (anexo...) y completaban las conjugaciones. Para finalizar debían describir en pequeños grupos y sobre una transparencia un lugar, utilizando los modales, que los demás compañeros debían adivinar.

**a) Comentarios que hacen referencia a hechos**

¿En qué ejercicio has necesitado más ayuda?

1 C

- deducción de los significados de los verbos modales
- “Prácticamente en todos.”
- ejercicio del dativo
- “En todos, porque eran nuevos para mi (*Modalverben*).”
- “En ninguno en especial.”
- “*Modalverben*”
- “*Modalverben*”
- “*Modalverben*”
- ejercicio del dativo
- “Más o menos todos sin ayuda.”

## 1 D

- deducción de los significados de los verbos modales
- “En el de los dibujos, aquel de ir completando las frases inacabadas.”
- “En el de los dibujos, donde se debía rellenar y completar las frases.”
- deducción de los significados de los verbos modales
- deducción de los significados de los verbos modales
- “Un poco de todos hoy.”
- “*Modalverben*”
- deducción de los significados de los verbos modales
- “En el de los dibujos.”

¿Cómo has solucionado tus problemas?

## 1 C

- “consultando al profesor o los compañeros.”
- “preguntando a la profesor y con el grupo de trabajo.”
- “consultando a compañeros y profesora.”
- “Preguntando a la profesora y a los compañeros, o buscando en el diccionario.”
- “Comentándolo con los compañeros de clase y preguntando a la profesora.”
- “Consultando con los compañeros y el profesor.”
- “Escuchando.”
- “Preguntando y escuchando.”
- “Preguntando a un compañero y si no al profesor.”
- “Desde los instrumentos dados en clase.”

## 1 D

- “Con tiempo, pensando y con ayuda de la profesora.”
- “Con la ayuda de los compañeros y profesora.”
- “preguntando a compañeros y profesora.”
- “Consultando lo que hemos hecho durante la clase.”
- “Consultando con el resto del grupo o preguntando al profesor.”
- “Con el libro y los apuntes.”
- “Consultando a compañeros.”
- “Preguntando y con el diccionario.”

- “Con la ayuda de los compañeros, diccionario o profesor.”
- “Algunas veces buscando en el diccionario y, otras, preguntando a la profe.”
- “Preguntando a la profesora.”
- “Mirando el diccionario o preguntando al grupo o profesor.”
- “Mirando el diccionario, preguntando a mis compañeros y preguntando al profesor.”
- “En grupo y ayuda profesor.”
- “Intentando estudiar después en casa.”
- “Practicando y preguntando.”
- “Consultando el diccionario y posteriormente a la profesora.”
- “Preguntando a mis compañeros.”

Si has acudido a tu profesor, ¿cómo te ha ayudado éste?

1 C

- “Resolviéndome las dudas.”
- “Dando una explicación al problema y con otro ejemplo.
- “Solventando la duda.”
- “Bastante bien.”
- “Muy bien. Haciéndome lo hacer a mí para hacerme ver que lo sé hacer si lo pienso.”
- “Resolviendo muchas dudas respecto a la traducción.”
- “Aclarar la duda que tenía.”
- “Aclarando algún concepto.”
- “Haciéndome entender mi duda.”
- “No lo recuerdo.”

1 D

- “Haciéndome razonar con claros ejemplos.”
- “Me ha resuelto todas mis dudas.”
- “Bien, solucionando el problema o duda.”
- no contesta
- “Explicándome mi duda de manera que pudiera entenderlo.”
- “Preguntando la frase en cuestión.”
- “Al momento. Intentando hacerte razonar.”
- “Explicando el significado de palabras.”
- “Correctamente, aclarando mi duda.”

- “Muy bien, me lo ha respondido todo.”
- “Bien.”
- “Dándome la solución.”
- “Me ha respondido todas mis dudas.”
- “Bien.”
- “Regular.”
- “Contestando mis preguntas.”
- “Como siempre, rápida y amablemente.”
- “Bien, diciendo la palabra.”

## **b) Comentarios que hacen referencia a valoraciones**

¿Qué ejercicio de los que has hecho hoy crees que te ha aportado más?

1 C

- “El ejercicio sobre el Dativo.”
- “El de una filmina con señales de tráfico que especificaban la situación visual del verbo modal.”
- “La fotocopia (de dibujos) ejercitando los modales.”
- “El ejercicio de los modal verbs, donde decíamos en qué situaciones se utilizaban (prohibiciones, etc.)”
- “El de poner el ‘*können, dürfen, müssen*, etc.’ en las frases.”
- “*Modalverben*.”
- “Todos.”
- “Con las fotocopias que nos han facilitado.”
- “El último (*Modalverben*).”
- “Fotocopia de *Modalverben*.”

1 D

- “Todos han sido muy positivos.”
- “Aquél de ir completando el significado de los verbos modales.”
- “El de los dibujitos.”
- “La hoja de *Modalverben*.”
- “El primero, de completar las frases.”
- “Todos en general.”
- “Ejercicio de grupo.”



- “El de com`letare las viñetas.”
- “Todos ya que me han ayudado a practicar el tema de *Dativ* y verbos modales.”
- “El de completar las frases con los verbos modales.”
- “Todos.”
- “El que teníamos que completar la frase según el dibujo.”
- “El último, en el adivinábamos los sitios.”
- “Todos.”
- “En todos un poco.”
- “Verbos modales (Tabla con el significado).”
- “El de los cuadros o viñetas.”
- “El último, el de escribir las oraciones y luego exponerlas delante de todo.”

¿En cuál te lo has pasado mejor?

1 C

- “Comprobando las respuestas de lo que puedes hacer cuando estás de visita en casa de un amigo (en especial cuando los compañeros del otro grupo han dicho que se puede fumar marihuana.”
- “En todos por igual. Siempre lo paso bien en estas clases.”
- “El trabajo en grupo.”
- “En el que en grupo teníamos que escribir oraciones de un sitio y decir lo que se podía o no hacer, etc. utilizando modal verbs.”
- “En el de corregir unas frases de los otros compañeros.”
- “El último.”
- “Todos.”
- “Situación: *Im*.”
- “En el último (*modalverben*).”
- “En el ejercicio en grupo.”

1 D

- En el de inventar las frases y hacerlas en la transparencia.”
- “En el comentado en la pregunta anterior (el de ir completando los significados de los verbos modales.”
- “En la realización y corrección de las transparencias.”
- “En la descripción de un lugar.”

- “En el de grupo del proyector.”
- “En el acertijo.”
- “Ejercicio de grupo.”
- “En el de completar las viñetas”.
- “En el de la transparencia.”
- “En el de adivinar el sitio.”
- “En el de adivinar qué modal verb era sin saber del todo el significado. El ejercicio de adivinar va muy bien para acordarte.”
- “En el de los dibujos.”
- “Adivinando los sitios.”
- “En el de la situación *im XXXX*”
- “En el de grupo.”
- “Con los de trabajo en grupo.”
- “En el de describir el lugar.”
- “En el último.”

➤ Diario 4 (5-II-01)

### **a) Comentarios que hacen referencia a valoraciones**

Hoy has trabajado en pareja, grupo e individualmente. ¿Cuál de los ejercicios realizados en clase crees que te ha aportado más? ¿Por qué?

1 C

- “El último, éramos más y hemos hablado más.”
- “El de pareja, haciendo preguntas prácticas más.”
- “El ejercicio de pareja y grupo, porque me ha aportado más conocimientos y dudas a resolver de las que yo tenía.”
- “En grupo. Porque hemos hablado y he aprendido un poco de todos.”
- “Todos en general han sido positivos para la expresión oral sobre todo.”
- “El de pareja y grupo, porque he podido hablar y preguntar.”
- “El último, porque ha sido más interactivo.”
- “En pareja, he trabajado muy bien. En grupo algo menos debido al grupo que me ha tocado ¡! No hay manera de que se comporten...”

1 D

- “En el ejercicio con pareja, porque entre los dos nos corregíamos al hacer las preguntas y contestar”.
- “El último que hemos hecho y el segundo que hacíamos en pareja. Porque no eran ejercicios rutinarios”.
- “Ejercicio en pareja, en grupo es más fácil no prestar atención a lo que estas haciendo”.
- “Creo que el ejercicio que aporta más es trabajar en pareja porque muchas veces cuando se trabaja en grupo no todos los miembros del grupo hacen el ejercicio, en cambio en una pareja trabajan los dos miembros”.
- “En grupos, porque en pareja a veces se hace más monótono y al hacerlo individualmente posiblemente tengas que recurrir a alguien (compañero, profesor).”
- “Todo lo mismo, el por qué no lo sé, pero me han parecido todos los ‘Übungen` de un tema, estilo similar.”
- “Ejercicio individual para razonar el ejercicio y en grupo para ponerlo en común.”
- “Individual, porque así sé lo que soy capaz de hacer.”
- “El último. Oral, donde hemos recordado cómo se hacía el imperativo, y, sobre todo el de las viñetas, donde se tenía que distinguir entre los tres significados del verbo ‘können`.”
- “Pareja. Todos, ya que son necesarios.”
- “Los trabajos en grupo son los más provechosos. Del que he aprovechado más es el de los diferentes significados del ‘können`.”
- “El de en pareja. Porque participas más, practicas más, hay más interactividad y se aprende de los errores de los demás, y de los tuyos claro...”
- “En el individual porque tengo más tiempo de pensar y de asimilar el ejercicio.”
- ”El de pareja, porque he practicado la expresión oral, ya que es muy diferente.”
- “Individualmente porque no te apoyas en la decisión del otro. Pero considero que trabajar en pareja o grupo también está muy bien para resolver dudas.”
- “En Grupo e individual *Lektion 5*, lo he entendido más. El primero es demasiado largo y se pierde tiempo porque esperas que los grupos vayan terminando.”

## **b) Comentarios que hacen referencia a hechos**

Cuando la profesora habla en alemán ¿puedes seguir sus explicaciones?

## 1 C

- “Sí.”
- “Más o menos. A veces me pierdo.”
- “Sí, todo y que a veces me pierdo. Pero normalmente supongo a lo que se refiere.”
- “Sí, muy bien. Se explica muy bien.”
- “Generalmente, sí.”
- “A menudo, sí.”
- “Más o menos (Más más que menos) si habla a poco a poco.”
- “*Ja!*”

## 1 D

- “*Ja*, después de media hora de acostumbrarte.”
- “A veces intento entender el contenido de la explicación pero no siempre lo cojo a la primera.”
- “Se entiende de qué está hablando. A veces todo el sentido y a veces no sé si dice una cosa o la contraria, pero sí de qué está hablando.”
- “Muchas veces, si habla rápido, me pierdo, pero creo que es mejor que hable primero en alemán y luego, si nadie la entiende, que lo traduzca al castellano.”
- “No siempre, no mucho. Si me pierdo en algún momento ya no puedo seguir. Cuando se repite es cuando vuelvo a coger el hilo donde la había perdido. (A veces me espero a que lo resuma en español).”
- “La mayoría de las veces sí, no lo entiendo todo, pero entiendo la esencia de las cosas.”
- “Cuando habla frases cortas sí, pues utiliza expresiones dadas en clase, sí se entiende en las explicaciones se deduce lo que quiere decir por gestos, etc.”
- “Depende, pero normalmente sí, menos cuando no entiendo una palabra importante.”
- “Sí, porque las acompaña de gestos que ayudan a comprender lo que dice. Además, suele hablar despacio y siempre pregunta si se ha entendido.”
- “En un 50% aproximadamente y si no habla muy rápido.”
- “Las sigo bastante bien. Se expresa con claridad teniendo en cuenta el nivel de la clase.”
- “*Ja*, y cada vez la entiendo más.”
- “Bastante bien.”

- “no mucho, porque va muy deprisa y creo que, a parte de ir más despacio, tendría que traducir todo lo que enseña.”
- “Normalmente sí, pero cuando más cuesta es al principio de clase ya que aún no he cambiado el `ship´
- “No mucho. Poco.”

➤ Diario 5 (5-III-01)

### **a) Comentarios que hacen referencia a valoraciones**

¿Para qué crees que te ha servido básicamente el ejercicio de la ‘Bildgeschichte’ (historia a partir de viñetas) que has realizado en clase?

1 C

- Para aprender y corregir la estructura de las frases con verbos, adjetivos, posesivos y partículas conjugados.”
- “Para conjugar verbos, redactar y utilizar las preposiciones de lugar etc.”
- “Para formar frases.”
- “Para aprender las preposiciones de lugar.”
- “Para aprender a redactar mejor y acordarme de los casos.”
- “Para practicar las redacciones, especialmente conjugaciones y la posición del verbo.”
- “Para empezara saber redactar bien.”
- “Buscar nuevo vocabulario, construir frases en presente, comunicarme con el grupo.”
- “Para aprender a redactar, que es muy difícil.”

1 D

- “Para escribir frases bien construidas y practicar las preposiciones de lugar y movimiento.”
- “Para aprender a construir frases en alemán y saber expresar una situación.”
- “Para saber construir oraciones con un poco de sentido y saber más vocabulario.”
- “Me ha ayudado a pensar en la construcción de la frase y a explicar algo con poco vocabulario.”

- “Para practicar la construcción de frases y los artículos cuando es dativo o acusativo.”
- “Para aprender a hacer redacciones.”
- “Para practicar cuando se debe usar *Akkusativ* y cuando *Dativ*.”
- “Recordar todo lo relativo al acusativo y al dativo.”
- “Para repasar los *Akkusativ* y los *Dativ*”
- “Para ligar mejor las frases *Dativ*.”
- “Para practicar en grupo el tema redacción.”
- “Para saber explicar una situación usando lo que hemos aprendido.”
- “Aprender a enlazar frases utilizando las preposiciones.”
- “Para darme cuenta de lo difícil que es expresarse en alemán.”
- “Para repasar la construcción de frases y para conocer nuevos verbos y palabras. También he repasado *Dativ und Akkusativ* y los pronombres.”
- “Para practicar las declinaciones y aprender a formar frases con sentido,”
- “Para aprender a redactar o mejor componer frases.”

¿Crees que es beneficioso realizar este tipo de ejercicio en grupo? ¿Por qué?

- “Sí, porque nos ayudamos entre diferentes conocimientos que tenemos los alumnos, y aprendemos de un modo distinto.”
- “Sí, porque entre todos aclaramos dudas.”
- “Sí, porque te pueden ayudar cuando estás equivocado.”
- “Se ponen ideas en común.”
- “Sí, porque entre todos nos ayudamos.”
- “Sí, compartir conocimientos.”
- “Sí, porque así discutes y aprendes.”
- “Es beneficioso porque lo que no sepa un miembro del grupo lo puede saber otro. Además siempre se necesita ayuda de los demás para interpretar las historietas.”
- “Sí, porque nos ayudamos unos a otros y solucionamos problemas.”

1 D

- “Sí, porque se proponen alternativas a frases y se corrige mutuamente.”
- “Sí, porque podemos intercambiar nuestras opiniones sobre cómo realizar las frases. Nos podemos ayudar unos a otros.”

- “Depende, si los del grupo te dejan dar tu opinión, sí, si no, no. Pero si te dejan creo que sí, ya que hay más opiniones.”
- “Sí, porque cada uno aporta sus conocimientos y así aprendemos todos.”
- “Sí, porque entre todos sale más fácil y rápido que individualmente. Se comparten ideas.”
- “Sí, porque aparecen ideas que luego hay que trabajar para redactar en alemán y se puede discutir sobre qué propuestas son correctas o no y por qué motivos.”
- “Sí, porque en algunas frases cada uno usaría construcciones distintas, y a veces todas son correctas. Ello hace que reflexionemos más sobre las distintas construcciones posibles en cada caso.”
- “Porque enseñas y aprendes al mismo tiempo. Lo primero te sirve para afianzar conocimientos y en lo segundo tus compañeros te ayudan.”
- “Sí, porque así puedes corregir sobre la marcha.”
- “Porque hay una variedad de opiniones y las que lo entienden más rápido te lo pueden explicar.”
- “Sí, porque es más entretenido y a la vez aprendemos a escribir con mayor soltura.”
- “Sí, mucho. Porque lo que uno no sabe, lo sabe el otro, y así mutuamente pactamos ayudarnos.”
- “Sí, el grupo llega donde no llega uno sólo, nos ayudamos entre nosotros.”
- “Sí, porque puede ver con la ayuda de los demás que sí se puede hacer.”
- “Sí, ya que sólo no lo podría realizar y, con la ayuda de mis compañeros trabajo mejor.”
- “Sí, para aclarar dudas e intercambiar conocimientos y vocabulario.”
- “Sí, porque se intercambian opiniones, maneras de redactar y se aprende más vocabulario.”

¿Qué utilidad tiene para ti la lengua materna en clase?

- “Me ayuda a expresar aquello que me cuesta mucho hacia compañeros o hacia la profesora.”
- “Para aclarar dudas y comparar.”
- “Para hacer comparaciones.”
- “Poca, ya que existen pocos paralelismos.”
- “Porque me comunico.”

- “De momento es básico.”
- “Algunas palabras se parecen.”
- “Para comunicarse dentro del grupo y con la profesora. Normalmente la entiendo cuando habla en alemán.”
- “Para comunicarnos, porque todavía no podemos hacerlo todo en alemán !!”

1 D

- “Compararlo con el alemán para acabar de entender los conceptos.”
- “En clase me sirve para entender palabras o frases del alemán que desconozco.”
- “Para comunicarte con los demás y para poner la traducción de las palabras que no conoces.”
- “Ahora que el conocimiento del alemán es escaso lo encuentro necesario para poder entender cosas en alemán.”
- “Para desarrollar ideas que luego se traducen al alemán.”
- “?”
- “Para comunicarme cuando no me entiendo en alemán.”
- “Para comprender vocabulario y dar explicación y recibir de los compañeros.”
- “De enlace con la nueva.”
- “Cada vez menos porque las explicaciones de la *Lehrerin* lo hace en alemán a veces tardas en comprender lo que dice.”
- “Sin ella no podría aprender otro idioma.”
- “La de explicación de los conceptos más difíciles y, por supuesto, lo de traducción (y comunicación entre compañeros).”
- “Comunicación dentro del grupo.”
- “Para empezar a coger el hilo. Primero lo digo en *Deutsch* y luego si puedo bien en castellano.”
- “Para comunicarme con el resto de compañeros.”
- “Para entenderte con el resto de los compañeros.”
- “Para poder preguntar y, sobre todo, entender con claridad la propuesta.”

➤ Diario 6 (26-III-01)

### **a) Comentarios que hacen referencia a hechos**

¿Cómo has preparado el oral?



- “Lo teníamos preparado por separado pero con unos temas concretos. El lugar de preparación ha sido en la escuela donde estamos.”
- “Hemos quedado para prepararlo.”
- “He tenido poco tiempo y no he podido hacerlo con mis compañeros.”
- “En casa, mirando los programas de televisión en alemán y estudiando, memorizando frases y estructuras.”
- “Con el grupo que elegí.”
- “Con mis colegas Carme e Isabel.”
- “Con mis colegas de clase.”
- “Trabajando los temas individualmente y luego con compañeros.”
- “Quedando para prepararlo.”
- “Lo hemos tenido que preparar antes del examen porque no hemos podido coincidir para quedar antes.”
- “En clase y en casa. En casa lo he preparado con dos compañeros más (Raquel y Josep).

#### 1 D

- “Un poco en clase y el resto improvisando.”
- “En clase con mis compañeros y estudiando después en casa.”
- “En grupo, en forma de diálogo.”
- “Con mis compañeros en clase y más tarde después de corregido el diálogo memorizando en casa,”
- “En clase, haciendo una redacción y practicando con el compañero. En casa repasando frases útiles.”
- “Poco antes del examen durante media hora.”
- “Lo he preparado con mi compañero antes del examen haciendo una parte del diálogo a realizar.”
- “No lo he preparado. Me he leído un par de cosas cinco minutos antes de hacerlo.”
- “Hice preguntas y respuestas sobre los temas de tiempo libre y trabajo. Después las comentamos con la pareja. Intenté memorizar algunas de las más básicas.”
- “Con los compañeros, varios días antes del examen.”
- “En clase varios días antes y ensayando los últimos diez minutos antes del examen.”
- “Con los apuntes y diccionario.”

- “Lo preparé en la clase con la ayuda del diccionario y todo lo que hemos ido aprendiendo durante el curso.”
- “Me he estudiado el diálogo que preparé con mi compañero.”
- “Con los apuntes cogidos cada día, con el diccionario y con la ayuda de los compañeros.”
- “Con poco tiempo.”
- “Preparando las preguntas y algunas respuestas en clase y repasando todas las respuestas en casa,”
- “Entre los tres escribimos una serie de preguntas y respuestas. Antes de entrar en clase me las he repasado y, a medida que hemos ido hablando, he improvisado.”
- “En grupo, haciendo un diálogo común.”

## **b) Comentarios que hacen referencia a valoraciones**

¿Te ha servido el hecho de preparar el oral en grupo y conociendo los temas?

1 C

- “Sí, porque hemos podido intercambiar vocabulario y maneras de decir las cosas.”
- “Sí, para practicar.”
- “No lo he preparado mucho en grupo pero lo poco que he hecho ha sido positivo.”
- “Hacerlo en grupo no, pero conocer temas muy bien. Quizá mejor sola, porque me pongo muy nerviosa.”
- “Sí, mucho. He aprendido preparando y mis compañeros corrigiendo. Hemos reído mucho.”
- “Sí, por supuesto. Hemos reído mucho. Es también fácil para que haya mayor compenetración entre el grupo.”
- “Sí, desde luego es una ventaja.”
- “Sí, creo que se aprende mucho mejor, no se olvida tan fácilmente.”
- “Sí, mucho, porque hace más fácil el oral. Da más seguridad.”
- “Prefiero preguntas y respuestas aunque más o menos me da igual porque de esta manera puedes practicar mejor lo que vas a decir.”
- Sí, sobre todo conocer los temas y respecto al grupo, conviene hacerlo porque nos ayudamos entre todos.”

1 D

- “Sí, pero prefiero no preparar un diálogo y aprenderlo de memoria.”
- “Sí, el hecho de trabajar en grupo a veces sirve para hacer más ideas y poder poner en práctica más cosas de las que ya conoces.”
- “Sí para saber ordenar las frases y aprender a decir cosas con igual fluidez.”
- “Sí, porque hace que te familiarices con las frases típicas de cada tema: trabajo, tiempo libre, otras actividades, etc. Al conocer las frases puedes perfeccionar la pronunciación”
- “Sí, ya que me ha permitido centrarme en esos temas y he podido estar más tranquilo.”
- “No he tenido tiempo para prepararlo, pero creo que te puede servir.”
- “Sí. Ha sido más sencillo. Si no hubiese sido complicado.”
- “Sí, me ha servido para coger ideas generales. Aún así, no me acordaba mucho.”
- “Sí, mucho.”
- “Mucho porque te fuerza a buscar vocabulario y a hablar.”
- “Sí, porque cuando no sabía qué decir, alguien colabora aportando nuevas ideas. Siempre hay más posibilidad de cometer errores en la escritura.”
- “Sí, mucho, para prepararlo es mejor así.”
- “Sí, porque así `poníamos ideas las dos sobre una cosa que más o menos ya sabíamos por donde iba. Además así fue mucho menos complicado (Ya que los temas estaban dados).”
- “Sí, me ha ayudado a trabajar mejor en grupo y conocer vocabulario y frases relacionadas con el trabajo y los estudios.”
- “Sí, mucho. Cada uno ponía sus conocimientos y esa enriquece el tuyo.”
- “La verdad es que mucho.”
- “Sí, sirve de ayuda, aunque preparar un diálogo entero es difícil.”
- “Sí, porque al saber el tema hemos podido preparar las preguntas y respuestas adaptándonos a lo que sabíamos sobre ese tema. Aunque improvisábamos, ya teníamos una idea de lo que íbamos a decir.”
- “Sí, ha ayudado a repasar todos los posibles temas.”

➤ Diario 7 (7-V-01)

**a) Comentarios que hacen referencia a valoraciones**

¿De qué te ha servido cada parte?

1 C

Individual

- “Para redactar individualmente y saber en qué me equivoco.”
- “Reflexionar por mí misma.”
- “Para reforzar los conceptos un poco olvidados.”
- “Para recurrir por mí mismo a apuntes, preguntas a la profesora y a equivocarme.”
- no contesta
- “Repasar la construcción de frases y el uso de conectores.”
- “Para practicar y poner y ver mis conocimientos y carencias gramaticales.”
- “Para repasar *Kausalität*.”
- no contesta
- “Para mejorar estructuras.”
- “He llegado tarde.”
- “Aprender vocabulario y gramática.”

1 D

- “Para aprender el *denn, weil* y *deshalb*.”
- “Recordar, repasar...”
- “Valorar dificultades.”
- “Repasar: *weil, denn, deshalb*.”
- “Saber hacer frases con nexos de causa.”
- “Para aplicar realmente la teoría; *weil, denn, deshalb*.”
- “Recordar el *denn, weil, y deshalb*.”
- “Recordar el *weil denn, deshalb*.”
- “Para ver si lo sé hacer sólo.”
- “Para repasar.”
- “Para entender un poco más.”

- “Para recordar y practicar más.”
- “Consolidar estructura de la frase.”
- “Para reforzar los conceptos sin ayuda.”
- “Para establecer conceptos.”
- “Para saber la capacidad o lo que sé yo.”
- “No mucho, me pierdo.”

#### Trabajo en grupo

##### 1 C

- “Para exponer las dudas y ayudarnos.”
- “Comentar las dudas.”
- “Para resolver dudas y ampliar mis conocimientos.”
- “Porque podías ampliar las respuestas, más vocabulario y maneras de expresar.”
- “Entendimiento.”
- “Llegar a acuerdos, puntos en común, etc.”
- “Más entretenido.”
- “Hoy muy disperso...”
- “*Debatre si els diners porten la felicitat o no. Conclusió: no la porta.*”
- “Intercambio de ideas.”
- “Para contarnos las penas y aclarar dudas (pero yo estoy depre).”
- “Bien, muy bien.”

##### 1 D

- “Para practicar oral.”
- “Corregir errores, repasar más...”
- “Mejorar coordinación.”
- “Encontrar errores.”
- “Practicar la expresividad.”
- “Para practicar lo aprendido.”
- “Practicar *l’oral y memorizar ‘Trennbare Verben’.*”
- “Recordar actividades.”
- “Para compartir dificultades, las cuales nos afectaban mutuamente.”
- “Para repasar los trennbare Verben.”
- no contesta

- “Para poner en común la ignorancia de cada uno.”
- “Combinación de las frases.”
- no contesta
- “Para compartir opiniones y dudas sobre el idioma.”
- “Que me corrijan.”
- “Compartir ideas y palabras.”

Exposición delante de la clase

1 C

- “Para escuchar el pronunciamiento.”
- “Arreglar los errores conjuntamente.”
- “Normal.”
- “Divertida y he aprendido maneras nuevas de expresión.”
- “Fluidez.”
- no contesta
- no contesta
- “Para repasar todo...”
- “Practicar el llenguatge oral.”
- “Bien.”
- “Para mejorar pronunciación.”
- “Muy bien, satisfecho 100%.”

1 D

- no contesta
- “Ver estructuras que tú no haces y que también son correctas.”
- “Corregir errores.”
- “Aprender de los errores de los otros grupos.”
- “Ver los errores que había en las frases y saber rectificar.”
- “Para darnos cuenta de los errores y lo que hemos hecho bien.”
- “De poco.”
- “Recordar posesivos y *Dativ*.”
- “Para compartir dificultades las cuales nos afectaban mutuamente.”
- “Para trabajar la construcción de frases con *denn*, *weil* y *deshalb*.”

- no contesta
- “Bien.”
- “Terminar de depurar las frases.”
- “Expresión en público.”
- “No de mucho.”
- “Para que vean los fallos que hemos tenido.”
- “Para que nos corrijan.”

¿Qué parte te ha supuesto más dificultades?

1 C

- “Redactar la redacción.”
- “Ninguna en especial.”
- “La de redactar correctamente poniendo las correcciones en orden.”
- “El trabajo en grupo, expresar y resumir las actividades de los 4.”
- “En general ninguna.”
- “Llegar a un acuerdo sobre lo que conviene escribir en la transparencia.”
- no contesta
- “Elaborar la expresión (hoy estaba espeso...).”
- “*Fer un full transparent.*”
- “Trabajo individual.”
- “El resumen.”
- “El vocabulario y la gramática.”

1 D

- El bingo.”
- “La verdad...comenzar a recordar.”
- “Construir oraciones.”
- “El trabajo en grupo.”
- “Prepara la exposición delante de la clase.”
- “La primera en grupo: realizar las frases en común para exponerlas.”
- “Pensar qué poner en el ejercicio de `Bist du zufrieden?’”
- “El juego del final.”
- no contesta
- “El trabajo en grupo.”

- “Casi todos.”
- “Todo.”
- “Combinación de las frases en grupo.”
- “El vocabulario: hay que estudiar.”
- “El vocabulario.”
- “La del bingo porque habían algunas actividades que no las entendía.”
- “Entender las labores domésticas y repetirlas.”

**b) Comentarios que hacen referencia a hechos**

¿Cómo las has solucionado?

1 C

- “Con los compañeros.”
- “Lo que no he sabido, lo he intentado pensar y, luego preguntando a la profesora y comentando con los compañeros.”
- “Preguntando a los compañeros y a la profesora.”
- “Con ayuda de ellos.”
- “Preguntando a la profesora.”
- “Dialogando.”
- no constesta
- “Preguntando a la ‘profe’.”
- “*L’ha fet la Miriam.*”
- “Preguntando a los compañeros y a la profe.”
- “Consultando entre nosotros y con Angela.”
- “Preguntando a Josep C. que está al ladito.”

1 D

- “Apuntando las respuestas e ir mirando de tanto en tanto.”
- “Preguntando a la profesora, preguntando a los compañeros, mirando apuntes y buscar en el diccionario.”
- “Consultando el diccionario, consultando al profesor.”
- “Preguntando al profesor.”
- “Con los otros miembros del grupo.”
- “Consultando a los otros miembros del grupo.”



- “Mirando la teoría del miércoles.”
- “Mirando las actividades.”
- no contesta
- “Repasando y recordando con los compañeros.”
- “Con paciencia y un poco / bastante de ayuda de mis compañeros.”
- “Con ayuda de los compañeros del grupo.”
- “Preguntando o buscando las frases más difíciles.”
- “Había que solucionarlo estudiando más.”
- “Mirando más detenidamente, fijándome...”
- “Preguntando.”
- “Preguntando y buscando en la hoja de vocabulario.”

## ANEXO 5

### Diario Final

¿Cómo te has sentido en clase en relación con el grupo? ¿Por qué?

¿Cómo te has sentido en clase en relación con el trabajo en pequeños grupos?

¿Por qué?

¿Cómo te has sentido en relación con el profesor? ¿Por qué?

¿Cómo ha sido tu participación en el trabajo de clase?

¿Cómo ha sido tu participación en el trabajo en pequeños grupos?

¿Cómo ha sido tu participación en el trabajo en parejas?

¿Cuál es tu opinión respecto a los diferentes tipos de actividades que has realizado y por qué?

- a) escribir conjuntamente un texto o diálogo
- b) Intercambio de información en parejas (A y B buscan la información que les falta)
- c) presentación conjunta en clase de un texto escrito en grupo
- d) ejercicios puntuales de gramática
- e) corrección en clase de frases con errores extraídas de textos escritos por alumnos de la clase

¿Qué te ha parecido el uso de la L1 (castellano o catalán) y la L2 (alemán) en clase? Argumenta por qué.

¿Cómo has solucionado tus problemas en clase?

## ANEXO 5.1.

### Los datos recogidos del diario final

¿Cómo te has sentido en clase en relación con el grupo? ¿Por qué?

1 C

- no contesta
- “Muy bien porque la gente era muy maja.”
- “Bien. Hay bastante gente entorno a mi edad, la mayoría algo más joven y el ambiente en clase es agradable.”
- “Muy bien, la gente es muy agradables.”
- “Motivado, porque hay buen ambiente.”
- “Me he sentido muy a gusto. Debido a que este curso he estado muy ocupado, y no he podido asistir regularmente a clase, no he podido conocer a fondo a mis compañeros.”
- “Muy a gusto, porque había un buen clima y la gente era muy abierta.”
- “Muy bien, sabiendo que he tenido más dificultades que él. Primero porque me cuestan los idiomas y segundo al no poder dedicarle demasiado tiempo de estudio.”
- “Creo que ha sido un grupo muy bien adaptado en general, con ganas de trabajar y con buen ´rollo` factores, muy importantes en las clases de adultos.”

1 D

- “Bien integrado. Porque durante el curso he tenido la ocasión de conocer y relacionarme con todos mis compañeros.”
- “Exceptuando algunos días, casi todos me he sentido bien, como diariamente entre nosotros ´muy buen rollo`, la gente te ayuda y es simpática.”
- “Muy bien, porque ha sido un grupo bien avenido u nos hemos llevado bien. Para poder trabajar mejor es imprescindible buen ambiente.
- “Muy bien. Creo que ha habido muy ´buen rollo` con toda la gente de la clase y con la profesora. Con la gente y con la profesora con los que me ha tocado ir, me he sentido muy bien.”
- “Bien, creo que la gente que componía el grupo de alemán tenía unos valores parecidos. Por esta razón creo que ha habido una buena armonía en general.”

- “Bien, porque ha habido mucho compañerismo.”
- “Muy bien. Desde el primer día ha habido un buen ambiente entre todos, y no es difícil...”
- “Muy bien, porque se ha creado con muy buen ambiente entre todos los componentes del grupo sin ninguna excepción.”
- “Colaborador, porque he intentado en lo posible colaborar en casi todo lo que desarrollamos en clase y, dado que conocía un poco más el alemán, ayudé en lo que sabía mejor.”
- “A veces un poco desplazado porque he faltado muchos días.”
- “Bien, aunque el grupo era de diferentes edades había muy buena relación entre todos.”
- “Muy bien. El ambiente era muy agradable y ameno.”
- “Me he sentido muy ayudado por los compañeros. Creo que el compañerismo de esta clase es clave para ir a gusto a aprender un idioma con cierta dificultad.”
- “Muy bien. Un grupo abierto y predispuesto a ayudar.”
- “Bien, porque son todos muy buena gente.”
- “Muy bien, porque hemos trabajado mucho en grupo y eso te ayuda, además de aprender más, a conocer a las personas de la clase, y entre todos nos hemos llevado muy bien.”
- “Me he sentido bien, aunque al principio al no conocer a nadie me sentía un poco extraño, tal vez por la diferencia de edad y que mis conocimientos gramaticales habían estado de *URLAUB* (vacaciones) muchos años.”
- “Muy bien. Creo que me ha tocado un grupo muy majo y me sentía a gusto en la clase.”

¿Cómo te has sentido en clase en relación con el trabajo en pequeños grupos? ¿Por qué?

1 C

- “Bien, puedes interactuar más cambiando opiniones, etc. El aprendizaje es más ameno.”
- “Regular. Después del trabajo ya no quedan muchas energías y el trabajo en grupos de 4 ó 5 es ideal para escaquearse si los demás están con más ganas.”
- “Muy bien. Es más entretenido.”

- “Se conoce bien a la gente y se aprende de ésta. Hay intercambio de conocimientos.”
- “Me he sentido cómodo. Es una manera útil de trabajar y mediante la ayuda de los compañeros poder asimilar mejor los conceptos.”
- “Bien, a veces te tocaba con gente que sabía más y aprendías y otras te tocaba ayudar a ti. Este doble rol creo que beneficia sobremanera el nivel de aprendizaje.”
- “Cómoda porque el ambiente ha sido cordial y colaborador.”
- “Bien, considerando que siempre ha habido buena motivación para hacerlos.”
- “También muy bien, aquí la gente habla más y está más por ti.”

#### 1 D

- “Los trabajos en grupos reducidos me han ayudado a aprender de forma amena y divertida.”
- “Bien, porque como ya he dicho, la gente te ayuda y así intercambiábamos opiniones.”
- “Bien, me a gustado porque también me ha ayudado a resolver y aprender cosas nuevas respecto a la lengua.”
- ”Bien, quizá porque todos teníamos un nivel semejante del idioma.”
- “El trabajo en pequeños grupos nos permite conocernos más y perder el miedo a la hora de lanzarse y hablar.”
- “Muy bien también. Al haber ya un buen ambiente en general, cuando se trabaja en pequeños grupos se aprende más ´porque cada uno pone lo suyo`.”
- “También muy bien porque nos ayudábamos entre todos.”
- “Muy bien también, por la misma razón que la anterior pregunta, por la buena relación que ha existido con todos los alumnos. Incluso en algunos casos y momentos, demasiado, lo que nos despistaba del trabajo que debíamos hacer.”
- Participé y siempre interesado en escuchar la opinión de todos.”
- ”Depende del grupo. En algunos, todos hemos aportado ideas, viendo distintas formas de decir lo mismo, sacando dudas (que en el fondo todos teníamos), con lo que la colaboración ha sido muy positiva; pero en otros grupos ha habido quien iba ´dictando` lo que se tenía que escribir para acabar rápidamente, con lo que el trabajo en ese grupo no ha tenido ningún sentido.”
- “Bien hasta que se formaron los grupos, no toda la gente está dispuesta a participar de la misma manera.”

- “Bien. Bueno, a veces me hacía ver lo poco que sabía en relación con otros pero por otro lado me ayudaban a aprender más.”
- “Bien, intentaba buscar a personas las cuales pudieran resolver mis dudas o dificultades, y, casi siempre, ocurría esto.”
- “Muy bien, ayuda a resolver dudas entre todos.”
- “También bastante bien, porque es más agradable trabajar en grupo que individualmente.”
- “Me ha parecido que es muy interesante porque es una manera más amena de trabajar que individualmente, no podrías sacar tantas cosas.”
- “*Sehr gut* ya que me permitía recoger conocimientos de compañeros y yo después lo estudiaba en casa hasta que conseguía entenderlo. Al principio ellos o varios compañeros cogían mejor la gramática.”
- “Muy bien. Trabajábamos mucho y también nos lo pasábamos bien.”

¿Cómo te has sentido en relación con el profesor? ¿Por qué?

1 C

- “Fantástico, (No es por hacerte la pelota pero eres muy buena profesora).”
- “Muy bien. La relación ha sido muy cordial. El profesor es muy dinámico y siempre transmite buen humor.”
- “Super bien, ha sabido en todo momento atraer mi atención, ha facilitado nuestra relación y ha estado dispuesta a ayudarme y no seguir adelante hasta entender las cosas.”
- “Excelente. Es muy entregada en su trabajo y permisiva a la vez, cosa que para un alumno que empieza un nuevo idioma considero muy beneficioso.”
- “Muy bien. Ha hecho las clases muy amenas, pero a la vez provechosas.”
- “Motivado, con ganas de trabajar. La profesora sabe despertar el interés del alumno y lo motiva. Es tolerante y a la vez se sabe imponer.”
- “Muy bien, hace lo posible para que nos sintámonos cómodos.”
- “Muy bien. No es por hacer la pelota pero la profesora ha hecho unas clases muy agradables.”
- “Muy bien. Tiene un trato muy agradable, siempre dispuesta a ayudar con el mínimo problema.”

1 D

- “Muy bien, la profesora es muy simpática y si tenías alguna duda enseguida te ayudaba y, además, creo que explica muy bien.”
- “Al principio iba completamente abrumado ya que pensaba que nunca podría seguirla, para mí iba muy rápida. Todos el primer día sabían todo, números, abecedario, etc. Yo precisaba mucho más tiempo para memorizarlos y después entenderlo.”
- “Me ha gustado mucho la actitud de la profesora, ya que se ha involucrado en nuestro aprendizaje“
- “Ángela ha sido muy agradable y siempre dispuesta a colaborar resolviendo dudas.”
- “Perfectamente, Ángela, te pongo un 10: Interés por los alumnos, variedad en las actividades, dinamismo: muy importante.
- “Ángela ha sido muy agradable y siempre dispuesta a colaborar resolviendo dudas.”
- “Perfectamente, Ángela, te pongo un 10: Interés por los alumnos, variedad en las actividades, dinamismo: muy importante.
- no sólo a nivel de las 2 horas de clase, sino que ha mostrado interés en que realmente aprendiésemos.”
- “Bien (qué variedad de respuestas!!!). Creo que ha sabido llevar perfectamente al grupo.”
- “Muy bien. Las clases han pasado volando. Muy amenas.”
- “Al principio, cuando aún no había apreciado que se podía tener confianza y seguridad me rallaba las dudas y la verdad, lo pasaba mal. A mediados de curso la cosa cambió: la profesora se ofreció para darme clases de repaso las cuales resolvieron la mayoría de mis dudas y problemas.”
- “Bien. Porque cualquier duda la resolvía sin problemas, sin hacer que te sintieras mal por ´todavía` no saberlo.”
- “Bien, siempre estaba atenta a todo lo que ocurría.”
- “Muy bien. Pienso que me ha ayudado en todo lo que ha podido.”
- “El profesor ha sido un orientados en las clases y creo que ha experimentado otra forma de aprender con la enseñanza participativa y dinámica.”
- “Con el profesor se ha conseguido la suficiente confianza como para preguntarle y comentarle cualquier cosa. Por tanto, la relación con ella ha sido muy buena, fácil y clara.”
- “Perfecto. Ha habido una buena química desde el principio. Nos ha ayudado en todo y con muchas ganas. La verdad es que así da gusto aprender...”

- “Ángela ha sido muy agradable y siempre dispuesta a colaborar resolviendo dudas.”
- “Perfectamente, Ángela, te pongo un 10: Interés por los alumnos, variedad en las actividades, dinamismo: muy importante.
- “Hay muy buena relación. La profesora es una chica muy abierta y dispuesta a ayudarte en todo. Me he sentido muy bien con ella y lo he acabado entendiendo todo perfectamente.”
- “Muy bien, porque ha sido una profesora muy buena con lo que he podido aprender mucho. Además es de valorar su carácter y voluntad de enseñar.”
- “Muy bien, de todos lo profesores que tengo Ángela es una de las mejores, se explica muy bien pone buenos ejemplos y siempre te ayuda. Y no es por hacer la pelota, es la verdad.”
- “Me he sentido escuchado y atendido ante mis dudas. Considero que el profesor/a ha puesto de su parte para entender y conectar con todos los alumnos.”

¿Cómo ha sido tu participación en el trabajo de clase?

1 C

- ”Siempre muy activa y participativa con los trabajos y con los otros alumnos.”
- “Buena”
- “Creo que buena”
- “Activa.”
- “No muy activa.”
- “Buena, aunque con ligera timidez.”
- “Creo que bastante activa.”
- “Creo que muy activa.”
- “Bien. He intentado colaborar cuando he podido.

1 D

- “He intentado participar en todas las actividades comunes a todo el grupo.”
- “Pasiva, prefería callarme por si no lo decía bien aunque a veces lo sabía.”
- “Yo considero que buena.”
- “Creo que normal, cuando se tenía que intervenir, he intervenido, y cuando no, no.
- “Dependiendo del día he participado más o menos.”
- “Buena.”
- “un poco discreta”



- “Yo siempre he intentado colaborar en todo lo posible aunque reconozco que tal vez mi colaboración nunca ha sido determinante, aunque siempre he apostado fuerte.”
- “Creo que participativa, a veces positivamente y a veces equivocándome.”
- “(del 1 al 10)”
- “Bien.”
- “Últimamente mi participación era mayor, aunque la vergüenza, a veces, no sepa decir las cosas.”
- “No ha sido mucha. Normal.”
- “Correcta, aunque no he aportado nada al grupo.”
- “He participado cuando estaba seguro de la respuesta.”
- “En clase he participado de forma activa.”
- “Normalmente he sido poco participativo, siempre hay algunos más participativos que dan el primer paso.”
- “He puesto interés en todas las actividades propuestas.”

¿Cómo ha sido tu participación en el trabajo en pequeños grupos?

1 C

- “Bien, en todos he intentado colaborar cuando he podido.
- “Creo que muy activa.”
- “Igual, activa y participativa dentro de mis posibilidades.”
- “Muy buena.”
- “Activa.”
- “Activa.”
- “Me lo he pasado muy bien.”
- “Regular.”
- “Muy activa debido al sistema de trabajo.”

1 D

- “He aplicado mis conocimientos y he solucionado mis dudas haciendo las distintas actividades en grupos.”
- “Más activa que en la clase, aportaba más ideas.”
- “También he participado bastante.”
- “Normal, bien, hemos puesto todos un poco de nuestra parte.”

- “He notado variaciones muy bruscas dependiendo del grupo de trabajo. Aquellos grupos en los cuales el nivel de alemán era inferior he notado una mayor participación y mejor aprendizaje.”
- “Buena.”
- “Buena, creo que trabajaba bastante.”
- “Mi opinión sería de trabajar en grupos de 3 o 4 personas.”
- “Creo haberme implicado bastante y haber participado.”
- “7 (del 1 al 10)”
- “Bien.”
- “Podrías expresarte con más libertad, ya que si tenías dudas sólo las sabían pocas personas y podías resolver con más libertad las cosas.”
- “Pues a veces dejaba que otros lo hicieran por mí.”
- “Dependiendo del grupo más o menos dinámica.”
- “Depende del grupo. En algunos muy activa y en otros nula.”
- “La relación de grupo me permitió conocer la dinámica en cuanto a la manera de hacer una actividad.”
- “En el trabajo en grupos he participado activamente, proponiendo ideas y debatiendo las de los demás.”
- “La verdad es que me he dejado llevar, algunas veces, por los que más sabían.”

¿Cómo ha sido tu participación en el trabajo en parejas?

1 C

- “Muy activa, debido al sistema de trabajo.”
- “Buena”
- “Bien.”
- “Activa.”
- “Activa.”
- “Muy buena.”
- “Igual de bien, he participado y además me he sentido motivada para realizarlo.”
- “Creo que muy activa.”
- “Bien. En todos he intentado colaborar cuando he podido.”

1 D

- “Entre un compañero y yo hemos solucionado nuestras respectivas dudas con la ayuda del profesor.”
- “Mucho más activa que en las otras dos (se refiere al trabajo en clase y en pequeños grupos), porque si éramos 2 no iba a hacer el trabajo una sola.”
- “Buena.”
- “También buena, hemos trabajado los dos muy bien, aportando las dos cosas de nuestra parte.”
- “Creo que es bueno trabajar en pareja.”
- “Buena.”
- “Buena, trabajábamos a medias.”
- “Si se van combinando la pareja puede ser positivo, sino dependes mucho del compañero.”
- “Con todas las parejas con las que he trabajado he participado bastante y me he sentido bien.”
- “7 (del 1 al 10)”
- “Bien.”
- “Si yo no sabía decir una cosa, él me la explicaba para que la entendiese, y si ocurría lo contrario, igualmente.”
- “Me concentraba más.”
- “Siempre haciendo lo que se tenía que realizar y acabándolo.”
- “Más dinámica. En parejas no te lo piensas dos veces para decir una frase y si te equivocas no pasa nada.”
- “Me permitió afianzar un poco más el uso de algún tema.”
- “En el trabajo en parejas he participado activamente, proponiendo ideas y debatiendo las del otro
- “Un poco de todo. Unos días estás cansado y no se participa tanto, otros sí.”

¿Cuál es tu opinión respecto a los diferentes tipos de actividades que has realizado y por qué?

f) escribir conjuntamente un texto o diálogo

1 C

- “Bien, porque nos ayudamos.”
- “A veces ha sido un poco larga.”

- “Buena, lo que no sabe uno lo entiende el otro y aprendes la frase o el diálogo elaborándolo o uniendo los criterios.”
- “Buena, ya que ayuda mucho a la comprensión de un tema o situación al ponerlo con tus palabras.”
- “Divertido.”
- “Es una forma dinámica de aprender.”
- “Buena, porque así hablas y escribes y comparas dudas.”
- “Normalmente complicado. A la dificultad del alemán le sumamos la falta de ideas originales.”
- “Trabajar con otros alumnos es provechoso, se intercambia información.”

## 1 D

- “Nos permite imaginarnos una situación real y resolverla con el vocabulario aprendido.”
- “Buena, siempre aprendes algo de los otros.”
- “Ayuda mucho el grupo o pareja porque se plantean y resuelven dudas que a lo mejor por unos mismo no se habían planteado.”
- “Creo que esto ha ido muy bien, porque así nos corregimos los errores nosotros mismos.”
- “Buena opinión, aunque siempre dependiendo del grupo.”
- “Muy bien, porque permite hablarlo primero en grupo (practicando el oral) y luego llegar a una conclusión. Por escrito siempre hay menos errores. Aunque, a veces es demasiado largo.”
- “Era un poco pesado pero se aprende mucho.”
- “El diálogo siempre es más rico. El texto siempre es más rico.”
- “Es fructífero, porque siempre hay alguien que aporta vocabulario, correcciones, ...”
- “Creo que es mejor hacerlo, no en cada clase, sino de vez en cuando, ya que si se hace sólo, se trabaja más, piensas más.”
- no contesta
- “Mejor que sólo, ya que lo que no sabía uno lo sabía el otro.”
- “Muy bien, entre todos se trabaja más rápido y mejor.”
- “Depende del grupo que se tenga, pero en la mayoría de las veces uno dictaba y los otros copiaban.”

- “Aquí descubre el grado de dificultad que representa dar a conocer a los demás lo escrito o lo que se dialoga.”
- “Me parece bien porque de esta manera se ven nuevas maneras de enfocar el escrito y puede darte ideas para otro en el futuro. Puedes corregir al compañero y ser corregido por él y te das cuenta de lo que falta repasar.”
- “Se aprende mucho a hacer las construcciones de las frases. Cada uno dice lo que sabe y así se aprende más.”
- “Me aburría mucho.”

g) Intercambio de información en parejas ( A y B buscan la información que les falta)

1 C

- “Aprendes más fácilmente, se retiene mejor (memorizar) y es muy ameno.”
- “Buen ejercicio para practicar lo aprendido pero a veces demasiado largos y repetitivos.”
- “Muy bien para practicar escritura y relacionarse, pero encuentro que, a veces, la duración de estos ejercicios es excesiva.”
- “Buen ejercicio para practicar lo aprendido pero a veces demasiado largos y repetitivos.”
- “Hay intercambio de opiniones y conocimientos. Es un complemento más para el aprendizaje.”
- “Ameno.”
- “Bueno, para no hacer tediosa y aburrida la clase, aunque creo que se retiene mucha información.”
- “Perfecto, aprendes a preguntar y contestar.”
- “Bien, interesante para practicar oral.”
- “Practicamos oralmente y nos obliga a hablar alemán.”

1 D

- “Se pone en práctica lo que se acaba de aprender en una situación que podría ser real.”
- “Bien, en cuanto a memorizar una pregunta en concreto, pero al final lo encontraba demasiado repetitivo. También es práctico para practicar un poco la pronunciación.”
- “Esta tarea es de las consideradas más amenas y también más fáciles.”

- “Esta actividad la encuentro más interesante, pues te obliga a poner en práctica las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendido antes.”
- “”Ejercicios muy repetitivos.”
- “Va bien para practicar cosas puntuales.”
- “Bueno para practicar las estructuras de las preguntas y las respuestas.”
- “Ayuda a practicar la formación de frases.”
- “”De las cosas que coges más soltura hablando.”
- “Muy práctico a nivel oral y para ´entrenarse` a oír y entender el idioma, y saber responder correctamente.”
- “Te vuelves más dinámico y conoces un poco al resto de compañeros de clase.”
- “Va bien para aprender a comunicarte en alemán, intentar que te entiendan y entender lo que te dicen.”
- “Es un ejercicio que repite mucho las estructuras gramaticales y, por lo tanto, sirve para fijar conceptos. Es positivo.”
- “Divertido. Interesante cuando uno es nuevo y no conoce nada.”
- “Creo que esto también ha ido bastante bien, porque así trabajas particularmente y aprendes bastante.”
- “Buena.”
- “También buena porque así te hablas más con gente que todavía no lo habías hecho.”
- “Además de aprender me ha servido para ir relacionándome con el resto del grupo.”

h) presentación conjunta en clase de un texto escrito en grupo

1 C

- “Bien a la hora de la expresión tanto escrita (a la hora de hacerlo) como oral (cuando exponemos).”
- “Actividad más o menos como la a) (se refiere a la de escribir conjuntamente un diálogo o texto), a veces un poco larga.”
- “Primero divertida y segundo enriquecedora con los apuntes de otros grupos.”
- “Bueno, porque obliga a hablar a todo el grupo. Repasar pronunciación. Además de aprender vocabulario de los dos grupos.”
- “Bien, para perder miedo escénico.”

- “Es positivo. Se pierde el miedo a hablar en alemán en público y se hace un esfuerzo adicional en pronunciarlo bien.”
- “Un estímulo para completar el punto a) (se refiere a la de escribir conjuntamente un diálogo o texto),”
- “Es bueno si la atención de la clase es buena.”
- “La interacción con los otros alumnos es muy positiva.”

#### 1 D

- “Es importante a la hora de practicar el idioma en público.”
- “No muy buena, porque yo veía por dónde estaba la falta pero luego no me acordaba qué era ya que no lo tenía escrito en ningún sitio.”
- “Este punto lo ampliaría, realizando las exposiciones individuales, ya que se aprecia mejor los conocimientos y la pronunciación de la persona.”
- “También lo he encontrado muy bien. Pues todos hemos aprendido un poco de todo.”
- “Divertido buscar los errores que cometen los demás.”
- “Bien, porque es más fácil que en pequeños grupos todo el mundo intervenga.”
- “Bien, ya que se ponían en común las dudas y errores y se intentaban resolver conjuntamente.”
- “Se aportan más ideas y siempre escribe el que mejor letra tiene y menos faltas hace.”
- “Está bien porque es una situación comprometida de la que tienes que salir lo mejor posible, dando lo máximo que sabes.”
- “No me ha gustado demasiado.”
- no contesta
- “Te daba la posibilidad de perder un poco la vergüenza y a pronunciar y ser corregido.”
- “No le veía demasiado. No me acababa de convencer.”
- “Creo que no aporta nada.”
- “No le encuentro mucho sentido. Se necesita mucho tiempo para que salgan todos los grupos y casi no da tiempo de ver que han hecho bien o mal los otros grupos.”
- “Aquí descubre el grado de dificultad que representa dar a conocer a los demás lo escrito o lo que se dialoga.”

- “El hecho en sí de presentar delante de la clase no lo encuentro muy útil. En cambio el trabajo que se ha hecho para llegar ahí sí lo es más.”
- “Pierdes un poco la vergüenza. Ves los fallos que se pueden producir y las opiniones de los otros.”

i) ejercicios puntuales de gramática

1 C

- “Muy amenos!!! ??”
- “Puntualmente creo que deberíamos haber hecho más.”
- “Buenos para poner en práctica la gramática y sacar a la luz las dudas.”
- “Es pesado pero necesario.”
- “Útiles e imprescindibles.”
- “Imprescindibles. No hay nada como esto para memorizar una norma.”
- “Imprescindibles para aprender ortografía y formación de las frases.”
- “Bien, muy necesarios.”
- “Nos ayuda a mirar si entendemos lo explicado.”

1 D

- “Aunque a la gente no le guste, son irremediables y necesarios. Son la base y han estado muy bien.”
- “Me parecen muy útiles para comprobar si se ha entendido la gramática y para encontrarte con casos reales y algunas de las particularidades de la norma gramatical.”
- “Esto es muy interesante y lo más importante saberlo utilizar y en qué situaciones.”
- “Normalmente son interesantes para reforzar la comprensión de lo que se está aprendiendo.”
- “Tendríamos que haber hecho más.”
- “Prácticos.”
- “Fenomenal, ahí se demostraba si se había entendido o no lo dado en clase.”
- no contesta
- “(ilegible) aburridos pero necesarios.”
- “Los considero necesarios para el aprendizaje del idioma, aunque, evidentemente, no sean tan divertidos como otros.”
- “Es un refuerzo aunque a veces no se han seguido bien con las lecciones del libro.”



- “Iban bien para hacer un buen uso de la gramática.”
- “Quizás, se podría haber dado algo más: profundizar en el pasado, comparativos, subordinadas,…”
- “Interesante, porque te hace ver errores que a lo mejor uno mismo no se da cuenta.”
- “Estos son, quizá, los que más costaban, pero también han ido muy bien.”
- “Van muy bien, ya que además la lengua no es fácil y realmente son necesarios.”
- “Muy buenos, la gramática es importante y estos ejercicios te ayudan a comprenderla más.”
- “Me han permitido adquirir conocimientos específicos como reglas o construcciones especiales.”

j) corrección en clase de frases con errores extraídas de textos escritos por alumnos de la clase

1 C

- “Me parece muy buena actividad porque son errores comunes a nuestro nivel.”
- “Muy bien. A veces demasiado rápido el ejercicio de pasar de una frase a otras.”
- “Buena, porque de los errores se aprende.”
- “Bueno, aprender de los errores de los demás.”
- “La mejor manera de aprender.”
- “Es positivo. Corregir errores es una forma de memorizar lo que es correcto sobre todo si son propios.”
- “Muy útil para localizar errores habituales y a veces divertido (cuando el error es propio).”
- “Bueno para compara conocimientos y levantarse la moral mutuamente.”
- “Está bien, te obliga a pensar y deducir el por qué del error. Retienes mejor la información.”

1 D

- “Nos ha permitido fijarnos en errores que posiblemente hubiésemos podido cometer los demás.”
- “Buena, así sabías la capacidad que tenías y lo que habías aprendido.”
- “Te ayuda a plantearte cómo es la corrección y darte cuenta de los errores.”
- “Pues creo que esto va bien de hacer porque normalmente los alumnos fallamos casi las mismas cosas, a así, entre todos reflexionamos sobre los errores.”

- “Interesante, porque te hace ver errores que a lo mejor una misma no se da cuenta.”
- “Es uno de los mejores métodos para aprender, antes que memorizar.”
- “Muy bien, ya que son errores que se frecuentan y, al corregirlos de esta manera, es más fácil de recordar la forma correcta.”
- “Lo creo muy acertado ya que de errores se aprende.”
- “Muy práctico para auto-corregirse y darse cuenta de los errores cotidianos que todos cometemos.”
- “No hemos hecho muchos a lo largo del curso, pero te sirve para saber lo que NO has de hacer.”
- “no contesta
- “Bueno para fijarte en errores comunes.”
- “No me concentraba y casi nunca veía los fallos.”
- “Muy buena, porque son los errores que normalmente cometemos todos.”
- “Muy interesante, pues es habitual que un mismo error lo hagamos más de una persona, y si no lo hacemos es porque no hemos tenido la ocasión, con lo que así podemos corregir el error antes de hacerlo, es decir, aprendemos más rápido.”
- “Que los alumnos detecten los errores es importante porque demuestran que han comprendido.”
- “Bien porque pone a prueba los conocimientos que se supone que deberíamos tener y ayuda a darte cuenta de cuales son los aspectos que se deben repasar.”
- “Perfecto. Una de las mejores cosas. Es la mejor forma de corregir y de darnos cuenta de lo que no hemos adquirido. Ahora es cuando hay que rectificar.”

¿Qué te ha parecido el uso de la L1 (castellano o catalán) y la L2 (alemán) en clase?  
Argumenta por qué.

1 C

- “En castellano, elemental”
- “Bueno, quizá deberíamos practicar algunos temas orales más profundamente.”
- “La profesora ha evolucionado de usar L1 y introducir L2 progresivamente a usar L2 y esclarecer con L1. Los alumnos seguimos utilizando L1 y sólo en los ejercicios guiados usamos L2.
- “Correcto. Siendo el 1er curso no ha habido un uso desmesurado del alemán. Aunque personalmente para mí, me hubiese gustado más su uso.”

- “El correcto. Un uso del alemán gradual.”
- “Correcto.”
- “A mí me ha sido de una gran ayuda que la clase fuera en castellano porque he podido entender la base bien. Tengo una mala experiencia de asistir a una clase donde todo era en alemán y no adquirí conocimientos.”
- “Bien, ha sido progresivo el uso del alemán por parte del profesor.”
- “Que se explicara en castellano me ayudó mucho al entender el idioma, porque así entiendo claramente lo que me explican. Y me parece perfecto expresarnos en alemán porque nos soltamos más.”

## 1 D

- “Muy bien. Ha sabido usarla gradualmente, de más a menos. Sólo hablaba alemán cuando sabía que la entenderíamos. Es decir, ponía en practica lo que estudiábamos para ver si lo habíamos aprendido.”
- “Sin casi darme cuenta se ha ido hablando más en alemán, por parte de la profesora, hasta el punto que todas las explicaciones y frases de la profesora eran en alemán (¡e incluso las entendía!). Entre alumnos se ha hablado en catalán y no hemos tenido que hablar mucho en alemán ¡no sé si por desgracia o por suerte!”
- “La verdad es que lo usé muy poco, porque me había acostumbrado al *Themen Neu*. La L1 la encontré muy desordenada en cuanto al tratamiento de los temas.”
- “Al principio se usaba L1 y después se ha ido introduciendo progresivamente L2, conforme hemos ido siendo capaces de entenderlo más. Personalmente pienso que he sido didáctico y en muchas ocasiones me ha motivado bastante, pues aunque el profesor decía frases que yo no hubiese podido construir, sí que las entendía, y eso me es muy alentador (me daba cuenta de que estaba aprendiendo).
- “L1 la hemos utilizado lo mínimo. Le resultaba difícil de entender a la primera sobre todo si hablaba Cristina (la lectora)”
- “Bien, porque al estar en primero es bueno compaginar las dos lenguas. Progresivamente se explicaba más en alemán y era fácil de entender. Además en cualquier momento se podían repetir las explicaciones en L1.”
- “Primero hablaba en alemán, creo que perfecto para la adaptación de este idioma tan nuevo y desconocido para nosotros, y, después, la traducción al castellano o catalán para que lo comprendiéramos.”
- “Es preferible habituarse a escuchar alemán”

- “L1: si no se habla en castellano o catalán me parece que no entiendo nada. L2: Lo entiendo muy poco.”
- “Me ha parecido la adecuada; sólo hemos usado el catalán o castellano en momentos muy concretos y necesarios para la comprensión exacta de algo. Va muy bien oír el idioma aunque no se entienda totalmente, para aprender a sacar las ideas principales del idioma oral.”
- no contesta
- “Muy bien. Al principio la profe se dirigía a nosotros en castellano, pero a medida que iba avanzando el curso, nos hablaba más en alemán, y la entendíamos muchas veces, y si no, nos lo repetía en castellano.”
- “La introducción del alemán ha sido progresiva, lo que ha facilitado el aprendizaje y no perderse en clase.”
- “Adecuada y fundamental al tratarse de un curso de primero.”
- “Yo no he tenido ningún problema para entender ninguna de las dos lenguas; la L1 porque es mi lengua y la L2 porque la profesora nos hablaba despacio y bien.”
- sin contestar
- “Buena, porque sí de cada vez te enteras más de cosas ya que es lo mismo (con los mismos gestos y tonos de voz) pero con otro idioma.”
- “El uso del alemán ha sido suficiente como para habituarnos a oír el idioma. El uso del castellano ha sido imprescindible para traducir materia que no se ha entendido. El catalán no ha sido utilizado demasiado.”

¿Cómo has solucionado tus problemas en clase?

1 C

- “Preguntádoselo a la profe o a mis compañeros.”
- “Básicamente con el profesor, los compañeros y el diccionario. También consultando los apuntes.”
- “Preguntando a la profesora y comentando con mis compañeros.”
- “Diccionario, compañeros, profesora. Por este orden.”
- “Preguntando a los compañeros o a la profesora.”
- “Preguntando a la profesora y en segundo lugar a un compañero/a.”
- “Discutiendo las posibilidades entre el grupo y preguntando al profesor.”
- “Con compañerismo, diccionario y consultando al profesor.”

- “Preguntando a la profesora o intercambiando información con los alumnos.”

#### 1 D

- “Preguntando al profesor o al compañero.”
- “Preguntando mis dudas a la profesora (no mucho) y a mis compañeros, sobre todo de mi edad.”
- “Preguntando mucho a la profesora o a compañeros.”
- “Primero he intentado pensarlo yo sólo, luego lo comento con el compañero/a de clase y luego a la profesora.”
- “Preguntando a compañeros y profesor.”
- “Preguntando a los compañeros, el profesor o buscando en el diccionario.”
- “Preguntando a la profe o, si eran de vocabulario en el diccionario.”
- sin contestar
- “Consultando con el profesor y con los compañeros.”
- “No he tenido demasiados problemas.”
- “Preguntando al profesor y a compañeros.”
- “Con las ayudas del diccionario, apuntes, profesor y compañeros.”
- “Preguntando a los demás y si no al profesor.”
- “Cuando trabajábamos en grupo, dentro de él; por parejas preguntando al profesor.”
- “Preguntando a los demás, el profesor y / o al diccionario.”
- “Consultando al profesor, consultando al diccionario, consultando el libro.”
- “En primer lugar preguntando a compañeros, luego a la profesora directamente.”  
Como último recurso miraba el libro o el diccionario.”
- ”Primero con los apuntes, preguntando a los compañeros y/o mirando al diccionario.  
Pero, la mayoría de las veces preguntando a la profesora.”

¿Cómo ha solucionado el profesor tus problemas?

#### 1 C

- “Ayudando con la mínima duda que tengamos.”
- “Dándonos consejo y haciéndonos extraer nuestras propias conclusiones.”
- “Muy bien, explicando el origen de la duda.”
- “Bien, aclarando bien las dudas.”
- “Correctamente.”
- “Impecablemente.”

- “A veces volviendo a explicar, con ejemplos y si he necesitado más, repitiéndolo mil veces y de mil maneras.”
- “Acudiendo siempre que le he necesitado.”
- “Perfectamente, siempre me ha resuelto mis dudas.”

#### 1 D

- “Aclarándome las dudas con claros ejemplos, volviéndome a explicar la duda de otra forma.”
- “Siempre intentaba que tú sólo llegases a la solución del problema haciéndote otras preguntas o recordando temas de días anteriores, si aún así no salía la solución, lo explicaba como si fuera la primera vez para que quedase definitivamente clara.”
- “En algunos casos haciendo referencia a la construcción gramatical y con ejemplos aclaratorios y adaptados al nivel.”
- “Dándome la respuesta y explicando lo que le he preguntado.”
- “Dándome explicaciones de por qué se hacía de esa manera y no de cómo lo hacía yo.”
- “Bien, explicando desde el principio para entenderlo y coger el hilo de nuevo.”
- “Dándome clases de repaso antes de entrar en clase o explicándomelo en el mismo momento.”
- “Muy bien, siempre dispuesta.”
- “No he tenido demasiados problemas.”
- “Me ha explicado mis dudas y me ha proporcionado ayuda a nivel de ejercicios... para reforzar los aspectos que tenía flojos.”
- sin contestar
- “Explicándome lo que no entendía, con paciencia, y haciéndome pensar por qué era así o por qué no.”
- “Siempre muy cordial e intentando razonar el por qué.”
- “Muchas veces con otros ejemplos. Otras veces estimulando nuestra propia deducción.”
- “Intentando que relacionase yo misma y poniéndome ejemplos.”
- “Respondiendo a mis dudas de una forma entendible para mí, y poniendo ejemplos. No he tenido problemas para luego entenderlo.”
- “Con ejemplos muy útiles.”
- “Dando una explicación en alemán o poniendo un ejemplo.”

¿Qué te parece el hecho de haber seguido un método inductivo en lo que se refiere a la gramática? (Es decir, la gramática siempre dentro de un contexto significativo–texto–para ser deducida a posteriori)

1 C

- “El sistema utilizado personalmente me ha ido bien porque a mí me cuesta estudiar idiomas (soy negada) y este año se ha hecho muy ameno.”
- “Me parece bien. No es un ejercicio fácil. Hay que considerar las variantes extrañas del grupo para no llegar a una conclusión errónea del método.”
- “Para mí perfecto, es más didáctico.”
- “Muy bueno, ya que no sólo memorizas una norma, como en el caso de los ejercicios puntuales, sino que aprendes a utilizarlo en casos reales.”
- “Es mucho más ameno y consigue que el interés no decaiga.”
- “Resulta más lento al principio el aprendizaje pero más tarde resulta más efectivo.”
- “Ayuda a recordarla mejor que si se explica de golpe. Aunque a veces el haberla deducido deja la duda de si es totalmente correcto.”
- “Perfecto, pero algunas deducciones se han extraído porque ya teníamos (la mayoría) un nivel básico.”
- “Perfecto. Deducir hace pensar y comprender la estructura de la frase.”

1 D

- “Es complicado ir intuyendo el significado (traducción) del texto, aunque considero que es necesario acostumbrarse para conseguir resolver situaciones futuras.”
- “Perfecto, hay profesores que sólo te dan la teoría y que no te ponen deducciones ni nada por el estilo, por eso es más difícil.”
- “Bien, porque utilizas más la lógica y haces hipótesis o conclusiones propias, que luego las comparas con las formas correctas. De este modo el aprendizaje de la lengua no es tan aburrido.”
- “Me parece muy bien y creo que es la mejor (o una de las mejores) formas para aprender.”
- “Correcto.”
- “Me ha sido fácil seguirlo y lo encuentro apropiado, aunque también hay que tener en cuenta que ya conocía gramática alemana, al haber estudiado anteriormente (el

año pasado) alemán, aunque en inglés. No sé si de no tener este bagaje, lo hubiera deducido.”

- “Muy bien, porque así se ve claramente en qué contexto se puede aplicar la gramática que se está aprendiendo.”
- “sin contestar
- “Es lo más lógico, ya que la gramática se tiene que aprender para después aplicarla a textos o saberla reconocer tanto en ellos como en conversaciones.”
- “Perfecto.”
- “Bien”
- sin contestar
- “Es una manera de ver la gramática más útil, en situaciones más reales. Ayudaba porque además te esforzabas por encontrar ‘la regla’ dentro del texto.”
- “Te da la sensación que se trabaja muy poco la gramática y que realmente no es tan importante aunque en realidad se ha trabajado mucho la gramática y de forma divertida porque no se hacía pesada. A la hora de estudiarla resulta más complicado porque no hay unos apuntes bien definidos.”
- “A mí me hubiera gustado más un método deductivo. Siempre me ha molestado tener que memorizar cosas particulares (frases, palabras...) sabiendo que hay una norma con la que se pueden deducir y que me evitarían tener que memorizar.”
- “Al principio da la sensación de ir perdido y de no enterarte de nada de lo que se te está preguntando en el ejercicio, pero luego todo queda claro y te das cuenta que has hecho un tema de gramática sin llegar al aburrimiento (cosa habitual cuando se estudia gramática). Es un sistema más participativo por parte del alumno y esto es bueno.”
- “La mejor forma de aprender. De esa forma ves que lo que aprendes tiene sentido y que realmente es útil en la vida cotidiana. Creo que casi no nos damos cuenta de que estamos haciendo gramática.”

Creo que durante este curso habéis trabajado mucho y, si quieres puedes comentar cualquier cosa que desees destacar.

1 C

- “Ha sido muy agradable a pesar del ‘ritmo endemoniado del aprendizaje’. ‘Tiemblo’ al pensar en el año que viene con enseñanza tradicional...”



- sin contestar
- “La gramática alemana es interesante, tiene su lógica y permite inducir cómo debe ser. En cierto modo un desafío. Pero es desesperante cuando lo que deseas es hablar.”
- “La profesora tiene mucha paciencia. Sabe despertar el interés y el aprendizaje del alemán. Hace un esfuerzo constante para que el alemán no resulte aburrido o pesado. Me ha resultado más provechoso las fotocopias repartidas durante todo el curso que los libros que he comprado (casi no los he utilizado, sólo puntualmente).”
- “No sabía a ciencia cierta qué tal estaría la escuela por el hecho de ser público, pero ha resultado ser muy buena a mi parecer, por lo menos en este curso. Buenos medios, organización... y precios.”
- “Sencillamente felicitar a mi profesor y a la escuela por introducirme a un nuevo idioma de una manera agradable.”
- “Estoy muy contenta de este curso, ha sido intenso pero ha pasado volando. Pese a que me han faltado horas de dedicación personal al estudio SÉ ALGO DE ALEMÁN. gracias a las clases recibidas con tanto entusiasmo por parte de la profesora, gracias.”
- sin contestar
- “(Tienes mucho ánimo y eso se transmite en los alumnos, eso gusta a la hora de aprender).

#### 1 D

- “Ha sido un curso muy ameno y me ha pasado muy rápido, me da pena acabar ya; me lo he pasado muy bien. La profesora ha sido maravillosa en todos los sentidos. Pero, eso sí, sigo pensando que es una lengua difícil y me está costando... ¡mucho! Gracias.”
- “Se agradece que no se nos haya llenado de deberes para casa, que nadie acaba haciéndolos y nos crea remordimientos de conciencia.”
- “El seguimiento realizado por el profesor con las actividades de clase fue muy importante.”
- “Hace ilusión cuando te das cuenta de que puedes decir, escribir y leer algo en alemán.”
- “En general el curso ha estado muy bien aunque hemos utilizado poco el libro y nos han faltado horas de escuchar alemán.”

- “Pues que estoy muy contenta, lo que se me ha hecho largo el curso. Sobre todo se me hacía difícil venir con los exámenes de la universidad.”
- “Espero que la próxima profesora que tenga, sea tan comprensiva y aplicada como ésta, ya que me ha ayudado mucho en el aspecto de expresar mis dudas, con que ha hecho que entienda las cosas más fácilmente y que vaya con ilusión a clase.”
- sin contestar
- sin contestar
- “El curso me ha parecido, por lo corto que ha sido, muy fructífero. Hemos aprendido mucho y de manera divertida y cada día diferente, cosa que se agradece a la hora de ir a clase.”
- sin contestar
- sin contestar
- “En comparación con el año pasado, de este año estoy mucho más satisfecho. No obstante, encuentro a faltar el introducir situaciones tales como: ir al médico, alquilar una habitación, etc.”
- “¿Te tendremos el año que viene? Espero que sí.”
- “Sólo decir que me he sentido muy a gusto con los compañeros de clase que he tenido, estoy encantada con la profesora que nos ha tocado, y que en este curso he aprendido muchas cosas, y no me arrepiento para nada de haberlo hecho.”
- sin contestar
- sin contestar
- sin contestar

## ANEXO 6

### Entrevistas colectivas finales

Grupos 1C y 1D

Grupo 1 C (A1 = Carne, A2 = Toni, A3 = Anna)

**El profesor les agradece la colaboración que han mostrado durante todo el curso insistiendo en la importancia de su punto de vista y les pide que hagan una valoración global del curso.**

A1: *Crec que el curs ha estat molt be. Hem rigut molt. Hi ha hagut molt bon rotllo ((...)). Hem tingut ganes de treballar, això també ha estat be, es fonamental ((...)) Ha estat be.*

A2: Sobre todo al ser un grupo de diferentes edades podría ser difícil porque, claro, cada uno tiene sus cosas. Pero en general bien.

A1: *Ha estat be. Globalment ha estat be.*

A3: Mejor de lo que me esperaba. Porque yo he estado en una academia haciendo inglés y me ha gustado mucho más aquí. El ambiente ha sido muy bueno.

A2: El ambiente y también hay más medios.

P: ¿En qué sentido más medios?

A2: La sala de ordenadores ((...))

A1: Más medios pero que pueden ser más utilizables. Los tenemos, los tenéis, quizá durante el curso, no sé si con la ((...)) de la materia, hay mucha cosa por hacer, pero quizá podrían ser más utilizables. No sé ((...)) utilizados más porque la parte de... *Hörverstehen...* me parece que ha sido un poco más... no floja...porque no se puede decir, pero menos trabajada.

La profesora explica la dificultad de utilizar el laboratorio por el número de profesores que son en la escuela. Los alumnos A1 y A2 proponen un mejor equipamiento de las aulas con bafles.

**El profesor pasa a la siguiente pregunta. Enumera brevemente el tipo de actividades que han hecho durante el curso y hace hincapié en el trabajo en grupos preguntándoles lo que les ha aportado y cómo lo han vivido.**

A1: Se vive bien. Con que el grupo es divertido se vive bien.

A2: Quizá si sólo hubiésemos trabajado con nuestro grupo, no, pero ha habido actividades que nos has hecho mover, ha estado bien.

A1: Yo creo que ((...)) el grupo ha sido un grupo bien adaptado, luego funciona todo muy bien. El problema es cuando en el grupo hay personas que no se adaptan, luego se pasa mal. O sea, el trabajo en grupo es muy bueno si el grupo funciona bien, aquí, en las escuelas, en todas partes. Esto es bueno si el grupo es más o menos homogéneo en cuanto a maneras de ser y esa hace que los trabajos sean, digamos, motivadores y te encuentres bien en el trabajo. Y ha sido unos de los factores más positivos en esta clase. ((...)) si te toca un grupo de gente que es habladora, que te ayuda es interesante ((...))

P: Cuando dices que es interesante el trabajo en grupo, ¿a qué te refieres?

A1: Hombre ((...)) por el intercambio de conocimientos, siempre que los haya claro. Si los conocimientos son, entre comillas, los mismos, todo el mundo puede aportar mucha cosa. El problema es cuando uno aporta muchos conocimientos y el otro aporta pocos. Luego el que aporta pocos se siente mal. Y aquí, por ejemplo, ha habido gente que hemos aportado pocos conocimientos porque no tenemos más, pero los colaboradores que hemos tenido, que tenían más conocimientos nos han ayudado y esto no ocurre siempre. Y esto para mí es lo más importante.

A2: Pero tú también sabías algo.

A1: No, no. Pero esto no es ni tú ni yo, es le grupo. Yo pongo por caso este ejemplo. Claro, el trabajo en grupo puede estar muy bien, pero cuidado, bajo determinadas circunstancias.

A3: Yo creo que han sido más o menos porque han hecho que la clase fuera más...

A1: Dinámica.

A3: Sí.

A1: El trabajo en grupo siempre es muy interesante. Tiene unos perfiles y matices que hay que analizarlos muy bien, porque sino se pasa mal.

A3: Pero también te ayuda mucho a integrarte, si eres un poco tímida o algo pues conoces mejor a la gente y luego te da menos vergüenza.

**P pregunta por una actividad tipo *Wechselspiel*: su función.**

A1: Un ejercicio para incrementar el desarrollo del habla con la otra persona.

A2: Y al ser bastante repetitivo pues sirve para fijar...

A1: Para practicar el oral es interesante.

A2: Lo único...hablando de lo anterior, quizá a veces hemos hecho una actividad durante dos horas es algo largo.

A1: Sí, a veces ha sido larga la actividad, ha durado demasiado. Lo habíamos comentado.

**El profesor pregunta por el ejercicio de corrección de frases extraídas de textos de los aprendientes.**

A1: Hombre, es interesante, lo que pasa que a veces yo he encontrado que ha sido demasiado rápido, o sea tú ibas corrigiendo ((...)). Es un ejercicio muy interesante ((...)) a veces ha sido demasiado rápido el paso de una frase a otra ((...)). Lo has corregido pero a veces no sabes el qué, por qué tampoco.

A3: A mí me ha parecido muy bien, además si teníamos alguna duda lo preguntábamos.

A2: Quizá es mejor esto que decir, por ejemplo: la tercera persona acaba en ´t´ porque ver que te has equivocado.

**El profesor pregunta a los aprendientes por los ejercicios de gramática tradicionales.**

A3: Lo necesitas para darte cuenta de lo que has aprendido y lo que no ((...))

A1: Son pesados pero es una necesidad. Los ejercicios de gramática... siempre es más divertido hacer esto de intercambiar A y B o ((...)) ahora gramática, pues hay que hacerlo.

**El profesor explica que la gramática la han vista siempre partiendo de un contexto, es decir, que han partido del significado para luego centrarse en la forma de un modo inductivo. Les pide la opinión al respecto.**

A2: Todo lo que sea ´cuanto menos memorices mejor. Hacerlo por tu cuenta al fin y al cabo, cuando tengas que hablar no puedes estar pensando `la tercera persona del singular es tal` ((...)) lo que pasa que yo, al haber estudiado el año pasado alemán, ya lo sabía, y no podía deducir.

A1: Me parece muy bien. El método está bien- Lo que pasa que no es un ejercicio fácil y además hay que considerar las variantes extrañas del grupo. Porque para llegar a la conclusión del sistema general hay ((...)) erróneas del sistema ((...)). Porque las variantes del grupo son muy diferentes. Claro, si tú partes de la base que conoces todas las variables perfectamente, por ejemplo, las pruebas en alemán que ha hecho uno, el nivel que tiene el otro ((...)) aquél chico que tiene padres alemanes, claro, son variantes extrañas que a la hora de llegar a la conclusión final ((...)) no es que uno sea más inteligente que el otro ((...))

A1 pone un ejemplo destacando la facilidad para un catalán el hecho de entender la palabra francesa *fromage* al tener gran parecido con la palabra catalana y la dificultad que tendría contrariamente un castellano.

**P le pregunta si ven como algo positivo que existan estas diferencias en el grupo.**

A1: Esto es negativo para llegar a la conclusión porque tienes que partir de unas variables extrañas que las tienes que saber porque si no las conoces ((...)) tienes que partir de una base, que tengas claro el punto de partida ((...)). *No tothom pot reaccionar igual, depén de les variables que tingui al darrera.*

**P: ¿Y esa reflexión conjunta puede aportar algo?**

A1 sigue insistiendo en ser algo que depende de las variables de cada uno.

A2: Claro que depende de lo que hayas estudiado antes, pero aún así, prefiero este método antes que el típico *Home English* o *Opening*.

A1: No, el método es bueno, es buenísimo porque como mínimo no haces ´el verbo tal, pim pam` y no saber ni lo que estás diciendo, lo que pasa es que no todo el mundo está con las mismas capacidades de llegar a esta intención ((...))

A1 insiste en destacar este método frente a *Opening*.

A1: El método es bueno, lo que pasa que la persona, el profesional debe partir de, tiene que tener muy claro el punto de partida. A lo mejor tú crees ´lo han inducido`, mentira, lo han inducido porque ya lo sabían ((...)). O sea que el resultado te puede engañar a ti misma. Tienes que tener las ideas muy claras de lo que tienes delante.

A3: A mí me parece muy muy bien este método. Lo único que, bueno, es mi opinión, yo soy un poco rara (se ríe). A lo mejor yo estoy acostumbrada no a aprender idiomas, es el tercero que aprendo, a lo mejor me faltaban ciertas estructuras básicas que siempre

tienes que tener en cuenta y que, claro, de esta forma así, las van cogiendo poco a poco, entonces lo que echas de menos es un esquema con...

A1: Algo a qué agarrarte.

A3: Sí, la gramática: las preposiciones son éstas, éstas y éstas cuesta mucho aprender pero es algo que....

A1: Lo que pasa que en este libro hay unos ejercicios muy buenos que decía 'ahora haz la norma` y tú lo tenías que hacer. Si lo habías entendido, suponiendo que lo habías entendido, lo ponías, y si no, lo hacías mal y ((...)) o sea que ese ejercicio es muy bueno porque tú llegabas allí y decías: a ver ((...)) y ahora qué, o sea que es el remate de la inducción ((...)).

**El profesor pasa a preguntar por aquél tipo de ejercicio que más esfuerzo les ha supuesto.**

A1: *Els que hem d'escriure algo.* (los demás asienten)

A3: Porque pones a prueba todos los conocimientos que tenías y los que no tenías, pero yo aprendía mucho porque me daba cuenta de lo que me faltaba.

A1: Lo que pasa es que a veces te piensas que sabes menos de lo que sabes. Porque dices, bueno, escribe esto ((...)) es que no sabía *per on començar*. Luego entre uno y otro y no se qué...ah, mira, algo hemos puesto, ¿no? Vas viendo que te va saliendo, lo que pasa es que primero en frío dices, ostras, ¡ ara qué poso. Yo creo que en el grupo nos hemos ayudado mucho.

**El profesor les pregunta cómo han solucionado sus problemas aparte de la ayuda del grupo.**

(se ríen)

A1: La señorita.

A3 y A2: Sí.

A1: La señorita, el diccionario, los apuntes.

**El profesor pregunta por la actitud del profesor al corregirles no dándoles la respuesta directamente sino remitiéndolos a otras cosas, dando indicios.**

A1: *Això està be.*

A3: Sí porque recordabas cosas y durante el curso no ha habido ningún momento en que olvidaras algo porque cada día recordábamos algo de las clases anteriores.

A1: Es muy fácil dar la respuesta: ¡ay, qué bien!, pero así te hacen pensar ((...))

**El profesor pregunta por la función de lengua materna en la clase de alemán.**

A1: Para la comunicación.

A2 y A3: Para la comunicació

**El profesor pregunta cómo han vivido el incremento de la L2 por parte del profesor hacia mediados y final del curso.**

A1: Yo creo que ha sido poco a poco.

A3: Al principio sólo coges algunas palabras pero poco a poco vas deduciendo, no entiendes todo pero te ayuda.

A2: ((...)) hay palabras que se parecen al español y entonces las dices igual.

A1: Ha sido un uso progresivo.

A2: Si dices informieren ((...)) si dices con otra palabra que quiere decir lo mismo, pues claro, lo entiendes mejor que ((...)).

Grupo 1 C (A1= Isabel, A2 = Andrea, A3 = Miriam, A4 = Albert)

### **Valoración Global**

A1: Para mí ha sido perfecto. Primero me he sentido cómoda en cuanto a compañeros y contigo perfecto. Piensa que yo había empezado alemán ((...)) había varios niveles, como en este grupo. Hay gente que sabía más y gente que sabía menos. No obstante todos hemos ido a una. Y sin embargo en aquel grupo, el grupo que sabía más pues iba avanzando y los que no sabíamos pues nos íbamos quedando atrás ((...)). Estoy encantada y me ha gustado mucho. Y quiero volver, el año que viene no puede ser, pero el otro me gustaría encontrarte ((...))

(se ríen)

A3: Yo me lo he pasado muy bien, me ha pasado super rápido el curso mientras que el año pasado se me hizo eterno. El ritmo de la clase me parece genial porque cuando *plego* de trabajar pues el año pasado me encontraba con una profesora con libro, libro,



libro y había días que para mí ((...)). Lo que pasa que ha ido muy rápido (se ríe), te despistas un momento y... pero muy bien. Y lo que dicen mis compañeros, que yo nunca había creído, el primer día que entré en esta clase, con las diferencias de edades y todo, que sería tan agradable. Yo realmente es que vengo porque me lo paso muy bien, sino más de un día me hubiera quedado durmiendo y clases, prácticamente no he faltado ninguna.

A2: Pues yo lo mismo. A mí también me ha gustado el grupo y tú, la profesora también.

A3: Yo también.

A4: Y no sé ((...)) la enseñanza en la EOI creo que es bastante buena. (Comenta que le ha gustado el grupo aunque se incorporó más tarde al grupo y no pudo asistir con asiduidad)

### **Actividad tipo Wechselspiel**

A4: Para memorizar muy bien porque ((...)) lo dices 4 o 5 veces y se te va quedando y al final pues lo utilizas.

A1: Aprendes a preguntar y a contestar. Que a veces sólo aprendes la pregunta y la respuesta te queda...

A3: Y que vas cogiendo práctica con el idioma también. Que quizá es más difícil ponerte de golpe a soltar una parrafada en alemán que empezar con estas frases. Después estas frases con las de otro ejercicio y las de otro ejercicio te harán soltar una parrafada pero las coges por mano y ((...)) Porque por ejemplo si tú vienes y dices: 'Díme tal cosa...' Jolín, primero, a veces te cuesta y así lo vamos cogiendo también.

A1: Te vas soltando más... con el compañero porque entre broma y otra cosa pues, al final, resulta que acabas de hacer una frase ((...)).

A2: Y el trabajo en parejas está muy bien porque vas hablando tú y el otro te contesta y así practicas mucho más.

### **Trabajo en grupos**

A3: Se ha notado mucho. Yo lo he notado mucho cómo hemos ido mejorando porque los primeros días costaba sacar un diálogo. Y después ya no, cada uno ((...)) decía una frase en alemán y se ponía la mejor.

A4: Cada uno iba aportando lo que sabía.

A2: Conjuntamente nos hemos ido corrigiendo los errores.

A1: Además eso te hace trabajar porque, claro, si el compañero, los compañeros están haciendo frases, pues tú si lo haces individual te limitas y si no te esfuerzas porque el otro ha dicho más cosas ¿no?

(añade que a ella personalmente le cuesta mucho y que ha encontrado gran ayuda en el grupo)

A3: Aparte que así igualamos más niveles, o sea que nos ayudaba a tirar todos juntos. A veces, quizá Josep o Asumpta saben quizá un poco más ((...)) a lo mejor se apuntaban con Albert y yo que aquel día íbamos perdidísimos y nos sacaban un poco de dudas. Y ellos a veces, a veces (lo recalca) tenían alguna y, entre todos, te sientes bien.

A1: Yo creo que en los idiomas lo que nos cuesta es desinhibirnos y expresarnos. Tú que eres profesora te debes dar cuenta de ello. Yo que soy una persona en este aspecto más tímida, con el grupo ha sido perfecto porque me he atrevido a hablar ((...)) me cuesta pronunciar y con ellos pues perfecto, me han corregido y la mar de bien.

A3: Yo el año pasado durante un año entero lo más que había escrito había sido una postal y aquí ya desde el primer día una redacción de folio. Yo...¡¡ uy!!

A1: Y no es que queramos cargar contra nadie, yo personalmente. Pero quizá a mí me ha ido perfecto este sistema de clase.

A3: Además para el horario que teníamos yo creo que ((...))

A1: Un horario que tiende a darte sueño porque las cuatro de la tarde...

(hablan todos)

A1: ...pero la profesora no nos ha dejado dormir, no siquiera echar una cabezada.

### **Ejercicio corrección frases con errores**

**El profesor les pide que valoren el tipo de ejercicio basado en frases extraídas de textos escritos por ellos que deben corregir en grupos.**

A1: Fantástico.

A2: Muy bien porque más o menos todos hacemos los mismos errores ((...))

(Los demás se muestran de acuerdo)

### Ejercicios de gramática 'tradicionales'

A1: Para mí muy bien. Yo soy de la antigua escuela y yo estudié francés con gramática. Entonces sólo hablar, asimilar el complemento directo y complemento indirecto, para mí es difícil. Con lo cual este sistema puntual me ha ido perfecto: ni ha sido gramática ni ha sido todo hablar.

A3: Para mí personalmente de gramática quizá me hubiera hecho falta unos cuantos más, porque a mí me cuesta, porque hay días que vengo y es mi cuerpo que viene a clase (se ríe). Si yo tuviera más tiempo en casa ((...)) los intentaré hacer ... porque declinaciones y el imperativo y eso lo tendría que haber profundizado más porque me cuesta.

A2: Yo creo que ha estado bien. Al principio costaba pero los sigues haciendo y van saliendo.

### Gramática contextualizada

**El profesor pide la valoración de los aprendientes respecto al hecho de haber abordado la gramática siempre dentro de un contexto significativo y no de modo aislado.**

A2: Yo así lo encuentro mejor porque así primero lo vemos nosotros.

(Hablan a la vea)

A3: Ves en lo que te encaja... no me encaja en ningún lado.

A4: Primero lo ves y dices: esto tendría que ir por aquí. Tienes el puzzle montado a partir de las piezas.

### Dificultad de los ejercicios

A1: Todos por igual

(Los demás se muestran de acuerdo)

### Resolución de problemas y dudas

A2: En un principio, bueno, yo personalmente, los he intentado resolver yo sola y... después con el compañero y, si no, contigo.

A3: Sí.

A1: Pues yo primero a ti y porque lo he tenido yo y en el grupo, hemos trabajado juntos era porque el grupo también lo tenía. Y si era yo la que dudaba, a lo mejor lo tenían ellos claro y me lo explicaban.

A3: También apuntes y diccionario.

A4: Yo primero compañero y si no, te llamaba a ti.

**El profesor quiere que valoren el hecho de que pocas veces les ayudara dándoles la respuesta directamente.**

A1: Tú la respuesta no la dabas.

A3: Exacto, dabas la clave para que lo pudiéramos deducir, que es lo que está bien.

A1: No decías esto es esto. Ibas por otro sitio ((...)) (gesticula dibujando curvas con la mano en el aire)

A3: Tenías que pensar.

A2: Si lo dices tú directamente lo ponemos y no aprendemos pero así lo teníamos que hacer nosotros.

### **Introducción de la L2 paulatinamente**

A1: Yo creo que muy bien porque al comienzo fue en español que lo entendíamos todos. Las bases las entendemos todos bien y después, cuando empezaste a hablar en alemán trabajábamos sobre cosas dadas con lo cual era más fácil. Además hablabas despacio, lo repetías.

A2: Claro esto ((...)) para nosotras que vamos a ir a vivir fuera ((...))

A1: A mí me ha ido bien que empezaras en español y que, después que cambiaras, que a veces me costaba entenderte pero ((...)) yo creo que es perfecto porque si empiezas en alemán, yo tuve la mala experiencia esta, que todo era en alemán y no me enteraba de nada y no podía asimilarlo porque las bases, el verbo va en primer lugar, en segundo lugar no lo sabía (todos se muestran de acuerdo)

Ya sé que hay gente que les gusta que desde el principio les hablen en alemán pero... debe ser ente que sabe un poco más...o que es más espabilada que yo.

## **Función de la L1**

A3: A veces haces comparaciones, hay temas que no, pero por ejemplo el día que estábamos con las horas que a Carme le costaba, por ejemplo y a mí un poco, tenía dudas ((...)) la comparación con el catalán y el alemán.

A1: Yo para entender las bases: qué es un complemento directo, complemento indirecto, si tú me dices que están en dativo o está en... uy, hay muchas declinaciones, por ejemplo, vale, ¿está en dativo o acusativo? Si no sé lo que es un nominativo y un dativo no puedes montar nada, no lo puedes entender. Es verdad, como he entendido lo que era una cosa y lo que era la otra... (habla de su experiencia anterior con otra profesora).

A3: Yo lo que sí echaba en falta es apuntes como esos para pillarlos en casa ((...)) fotocopias de este tipo para consulta. Sí, de acuerdo, lo tienes en el coco, pero hay días en que ((...)) pero en ese momento...

(A1 cuenta su experiencia en una clase de inglés de inmersión total y cómo muchos alumnos abandonaron por no seguir la clase).

## **Comentarios**

A1: Estoy satisfecha. No quitaría ni pondría nada porque estoy contenta.

A3: Yo, comparado con el año pasado, la profesora era muy buena profesora, muy buena persona, pero me gusta más el ritmo de estas clases. El año pasado, si ahora llego tarde, es porque no he podido llegar antes. Pero yo solía llegar tarde a posta porque era aburridísimo.

A3: Si he aprobado ha sido por venos a clase, no porque haya trabajado demasiado. No he tenido mucho tiempo ((...)). Lo que sé y lo que he hecho es por clase, porque venía a clase. A mí me ha entrado muy bien.

A1: A mí también. Yo en casa tampoco he podido...independientemente de lo que haya estudiado en casa he aprendido más en clase y no me ha supuesto una gran montaña porque creo que se me ha dado la información fácil, no me ha sido difícil nada. Pues el hecho de trabajar en grupo y con compañeros me ha resultado fácil, si lo hubiera hecho yo sola independientemente, quizá no lo hubiera sacado. Pero al hacerlo así.. y nos has hecho trabajar muchísimo (se ríe) pero a ver: sin prisas pero sin pausas.

A2: A mí me gusta más cuando...si estoy estudiando un idioma ((...)) con ese idioma para captarlo o así y por eso me ha gustado más el final, más que el principio. Al

principio tenía las bases y quizá un poco más (hace gesto de lentitud), pero ya a mediados y a finales ya (...) entiendes más (...). Estoy muy satisfecha.

### **Grupo 1 B**

(A1= Xavi, A2= Miquel, A3= Alex, A4= Dani)

### **Valoración Global**

A1: Bueno, ha sido una lengua nueva y que vives con más interés, con más ánimo, que es cuando más se aprende, porque de cero, como yo personalmente, no sabía nada, nada, nada y partir de cero (...) entra más. Y si la profesora es como tú, pues muy bien. Me ha costado mucho la lengua, es difícil aunque con el tiempo (...) pero aún sigo pensando que es difícil. Pero muy bien.

A2: Yo, lo que más miedo me da es el segundo curso (se incorpora otro aprendiente y se interrumpe la conversación durante unos segundos) El primero es como más *light*, ¿no? O sea, todo es ir entrando conceptos básicos pero... a mí esto lo que me da miedo es el segundo o el tercero donde ya tienes que poner...

P: O sea que lo has llevado bastante bien el primero.

A2: Sí, casi sí, viniendo a clase...

A1: Y también al ser, bueno, si lo haces como de hobby, es como más relajado, no tienes ninguna presión; el curso en el que te juegas una nota o para la carrera... Como vienes más como de hobby, te gusta más. No es que pases más pero casi.

A2: Tiendes a aprovechar mejor el tiempo.

A3: Yo creo que el problema es que si no vienes no entiendes nada (...). No es como en francés.

### **Trabajo en grupo**

A1: Yo que ya he hecho muchos cursos, lo que se ve desde el principio es que entre nosotros ha habido una buena química. Además es un grupo que se ha llevado muy bien desde el principio (...) aparte de que hay veces que te sales de lo que es el ejercicio y hablas de otras cosas, pero, bueno, se hace más ameno.

A2: Yo lo que encuentro muy útil es eso, que te dan un papel y tú tienes que buscar la persona que tenga un diálogo parecido, de esta forma enseguida rompes el hielo y,

aunque no lo parezca, yo enseguida que vine a esta clase (se incorporó más tarde) la hacía todo el mundo. Cada día la hacíamos, bueno casi cada día.

A1: Yo, por otro lado ((...)) si yo sé una cosa: yo sé A y él sabe B, y yo no sé B y él no sabe A, entonces lo que yo sé se lo doy a él, por decirlo así, y lo que yo no sé me lo da él, bueno, él y todos. Entonces claro, te vas enriqueciendo con ((...)). Es una forma más de enriquecerte.

A3: Bueno sí, es esto. Se hace más amena la clase y lo que él decía de los papeles es cierto, porque (da explicaciones de no haber podido venir mucho a clase y vuelve a hablar del trabajo en grupo) Te compenstras mucho. A veces estás explicando algo y te da un poco más de cosa preguntar, para preguntarte lo que sea.

### **Wechselspiel**

A1: Siempre se ha hecho después de haber dado algo, alguna parte de gramática. Entonces, lo que se ha hecho, era meterlo en un contexto real, a ver, real real no, pero diferente, ¿no? Pero bueno, si damos una parte de gramática pues era meterla en un contexto en que tuvieses que ponerlo en práctica a la fuerza, ¿no? Claro. Es una cosa que la harías servir ((...)) ver que realmente servirá o que te serviría en caso que te fueras.

A3: Tienes que ser un poco disciplinado porque ((...)). Eso de tener todas las preguntas ... están hechos para que tú tengas que preguntarle a él y él a ti, y al final, a mí me pasaba, acababas un poco... que tiene que ser disciplinado e intentar preguntarlo todo para que este hecho, a mí me pasaba eso al menos.

### **Errores**

A2: Eso está bien. Te deja ver si tú no sabes tus errores...a lo mejor un error que comete uno, tú lo ves escrito y dices, no es así.

A1: Creo que es de los mejores ejercicios, lo que es en el proceso de aprendizaje. Casi todo el mundo comete los mismos fallos o bien por otras lenguas o por la producción de tu lengua. Entonces claro, es la mejor forma de ver que hay cosas que son la base, que son las más fuertes desde el principio, a medida que vayas trabajando cuestan más de rectificarlas. Ves por qué haces ese fallo y ((...)) y no son fallos que los sacas de un libro, son fallos reales. Y al mismo tiempo ves las diferentes formas que tiene la gente de discurrir, de construir su frase, su invento.

## Juegos

A1: Rompe con la dinámica, va bien.

A2: En principio en un día que vienes de haber trabajado como un toro esto es... (se ríe) algo muy positivo.

A1: Y aunque no lo veamos, cada juego tiene su motivo, o sea que dentro del juego ((...)) estás usando algo que tú ya habías hecho, que te sirve.

## Gramática contextualizada

A3: Te hace descubrirla un poco más porque si de un escritor no sabes su teoría, el hecho de hacerte esforzar para entenderla, luego, cuando te la dicen, se te queda más que si a primeras te la dicen ((...)).

A2: Yo de eso me acuerdo con el *Present Perfect*... que dijimos: eso es como el inglés...*ich habe*...no sé...bien.

A1: Ese es uno de los temas que siempre estará como en crítica. Eso de que la gramática es un palo pero realmente es algo que se tiene que hacer... pero es una forma de ver la gramática desde otro punto. Por ejemplo yo no lo puedo hacer (es maestro) porque es gente pequeña que, que los niños pequeños no piensan, entonces es más difícil, pero dentro de lo que es el tema de la gramática, que es lo más difícil, pues no es un ejercicio de gramática, sino es como otro ejercicio para pensar.

## Ejercicios más difíciles

A3: Aufsatz

(Todos asienten riendo)

P: En clase.

A2: Siempre que había contado con alguien que sabía un poco más del idioma, es cuando te desvinculas completamente porque tú piensas de una forma y ellos: “No, esto, pam, pam” (hace como si lo escribiera).

### **P: ¿Te refieres al tipo de ejercicios de escribir algo conjuntamente?**

A2: Sí, yo he notado que quizá he estado en un grupo que no tenía ni idea y es perfecto: van a tu pasito. Pero cuando te juntas con alguien que sabe es fatal.

A1: A mí también me ha pasado. Te juntas con un grupo homogéneo dentro de tus conocimientos, cada uno va poniendo de lo suyo y haces algo que sea más bueno o más



malo. Pero estás en un grupo donde hay dos, uno que como ya ha hecho antes, o por lo que sea, sabe más. Creo que tú mismo como que te relajas, bueno, que lo haga él, porque es más rápido ((...)) ni tienes que pensar.

A3: Bueno, pero yo nunca he... aquí dentro, que digas, me cuesta mucho, incluso leyendo aquí lo que hemos hecho (señala la pizarra), a mí no me ha supuesto ningún... supongo que se puede perder un poco la vergüenza al leer una cosa que tú has hecho o que se ha hecho entre todos aunque no lo sepas decir bien, ¿no?

P: La exposición.

A1: Piensa que para mucha gente ha sido lo que más les costó, salir allí y hablar o decir algo.

A2: Pero va bien, va bien. Porque si no lo sabes decir: vamos a ver, cómo se dice esta frase... no se qué no se cuantos, no, esto no es así.

P: O sea que te motiva para preparártelo.

A2: Te motiva para que te lo prepares.

### **El profesor retoma el tema de los *Aufsätze*.**

A3: El hecho de que me cuesta mucho me da mucha pereza en casa y encima, como en este curso especialmente tenía mucho trabajo, tenía que hacer las cosas y ((...)) me costaba mucho. Para mí lo que más porque en el idioma que hice el año pasado que hice inglés, no me pasó esto. Yo creo que es por falta de vocabulario, me cuesta mucho.

A1: Cuesta mucho hacer una frase en un idioma que no es el tuyo y que no acabas de cogerle ((...)) necesitas tiempo, tiempo, un buen diccionario y un poco de ganas (explica lo agobiado que llega cada día a casa y lo que le cuesta ponerse).

### **Resolución de problemas**

A4: Ángela.

(Los demás asienten)

P: Ángela. Y cuando me habéis llamado a mí, ¿cómo ha ido?, ¿se ha resuelto el problema?

A4: En la mayoría de los casos sí.

P: En la mayoría de los casos. Puedes argumentar un poco.

A4: La mayoría de dudas son: esta palabra no la sé; ¿está bien dicho esto?

P: Y cuando alguna vez me habéis preguntado, si me habéis preguntado alguna vez, yo no sé si (...) a menudo alguna duda yo no la he respondido directamente, muchas veces...

A2: (interrumpe) Casi nunca.

P: Casi nunca. Y eso de que no os dijera directamente la respuesta, sino que os 'mareara' un poco (...) ¿cómo lo habéis vivido eso?

A1: Para ahondar en lo que estamos haciendo. Yo no veo que... , o sea, no es para decir que eres la última opción, pero yo creo que ante una duda, creo que tienes que descubrir tú, esforzarte tú, a ver... quiero hacer esto, ¿no? Con tus apuntes, con la ayuda de los otros haces, si entonces ves que no te sale, (...) Cuando tú has hecho una frase y dudas de lo que has hecho, entonces es cuando intervienes tú para hacernos razonar lo que hemos hecho o lo que se debe hacer y darle otro enfoque... es lo que nos ayuda a hacer ver lo que estamos haciendo.

A2: También es un poco de... si tienes una duda, te la ganas (se ríen todos). Y prestas más atención. Si te dicen que es esto: pam, lo pones y ya está: olvidado.

### Progresiva utilización de la L2

A1: Muy bien, con mucha alegría al ver que estás hablando y que te entiendo. Yo que puedo ver canales alemanes, no pillas nada y entonces en principio, que empezaste en castellano para que se te (...) a ver, con mímica y con los gestos no podíamos haber entendido, pero a medida que íbamos viendo cosas de gramática o de lo que sea. Tú misma cuando lo que tenías que decir en la lengua extranjera pues bueno, ya lo entendía. O sea que al final todo lo que tú decías en lengua extranjera era algo que ya habíamos hecho y si salía algo que era más difícil y que sabías que no entendíamos (...) pero bueno, al ver que nos decía 4 frases o dos y lo entendíamos todo, decías: ¡Ya sé! Bueno, ya sé no, pero...

A2: Yo esta experiencia la había tenido con el inglés. A mí me hablaban en inglés y lo entendía todo. Lo que me costaba luego era contestar. Pero yo recuerdo una vez haber estado dos años con la misma profesora, como ya le cogía todo, entendía cualquier cosa. Contigo ha pasado lo mismo.

(A3 recalca que la utilización progresiva de la L2 ha sido positiva)

## **Papel L1**

A2: Yo pienso bastante en catalán.

A1: El problema es que desde el principio queremos decir mucho y nos bloqueamos. La lengua materna es básica. Si no la utilizamos, no te enteras de nada. Luego, cuando ya sabes más, no te hace falta. Puede que sepamos lo que nos dices, pero no sabemos responderte. Tenemos que usarla porque si no, no sabemos comunicar lo que queremos decir. Y si tú nos hablas todo el rato en alemán llegaría un momento en que desconectaríamos.

(se agota la cinta)

## **Grupo B**

(A1= Joan, A2= Josep, A3= Luis)

### Valoración global

A1: Yo lo he encontrado muy interesante y muy ameno, o sea, no se me ha hecho pesado asistir a clase todos los días. Me ha gustado. La agilidad, la variedad de cosas que vas poniendo a lo largo de la clase a mí me ha gustado.

A2: Yo al principio del curso, la verdad es que fui de cabeza porque posiblemente había personas que, a lo mejor ya sabían algo de alemán y especialmente al principio me costó mucho coger el hilo. También puede ser el motivo para venir más a las clases. Si hubiera ido más desahogado hubiera hecho tal vez alguna campana. Esto... pues... a mí tal vez de alguna manera me ha llevado a tener que venir a todas las clases e intentar un poco estar al nivel. Lo demás muy bien.

A3: Sí, yo pienso que el grupo ha sido muy participativo, te implicas mucho en la tarea que vas haciendo, el tipo de pruebas que hemos hecho ((...)). Aparte de otros cursos que pude haber hecho de aprendizaje, pues que había que escribir, te daban u ejercicio que tenías que copiar, pues este se diferencia porque tú has sido un profesor colaborador, y entonces, claro, esto ayuda mucho porque a veces te da como un poco más de soltura en cuanto a la hora de consultar algún tipo de problema que hayamos tenido. Esto te implicaba mucho ((...)) porque el seguimiento que has hecho de cada uno cuando hemos estado trabajando pues eso también ha afinado, porque vas corrigiendo tus fallos ((...)). Creo que ha sido un curso que no se ha hecho tan pesado.

### **Trabajo en grupo**

A2: Yo personalmente creo que ha sido muy positivo porque tal vez algunas personas tienen más carencias que otros no tienen. ((...)) en principio la gente era maja y siempre te han ayudado en un momento que ibas más despistado y en este sentido yo creo que ha sido positivo.

A1: Básicamente ha valido para ayudar uno a otro y entre todos construir pues una pequeña frase.

A3: Uno ha corregido al otro y más o menos el que sabía un poco más ha intentado proporcionar unas ideas (...)

### **Wechselspiel**

A3: Sí, lo que yo valoraré más de esa parte es que afianzábamos más en el tema porque te ponía tan insistente lo que tenías que hacer que tomabas por decir: bueno, esto se tiene que hacer así. ((...))

A2: También te sería más para conocer a la gente, o sea tal vez por las diferencias de edad y esto pues, de alguna manera, también te ayudaba a relacionarte más con las otras frases.

A1: Y te ayudaba pues a formar frases, a hacer preguntas y saber cómo hacer la pregunta. Estaba bien.

### **Frases a corregir**

A1: Bien, porque te calentabas luego la cabeza porque normalmente decíamos muchas cosas y: no. No porque esta era la pregunta falsa (se ríe). No, no, yo creo que ha servido para de una manera estar más, como te diría, más atentos, más en tensión para aprenderlo. Entonces yo creo que es positivo.

A3: Yo, cuando estás al otro lado de la mesa y has comprendido algo y lo puedes explicar, entonces si un alumno es capaz de detectar un error, es que ha comprendido... y eso... al final dices: oye, ya sé, he detectado un error ((...)) eso es positivo.

### **Salir y exponer**

A1: Es bueno, es bueno por la sencilla razón de que te esfuerzas a hablar tú mismo, sino hablaría de los cuatro uno, el que más supiese y ya estaba. De alguna manera siempre

que tienes que hablar tú estás más, te intentas esforzar más, al menos para que delante de todos los demás ((...))

(Hablan conjuntamente pero no se entiende)

### **Gramática contextualizada**

A1: Yo creo que incluso bastante mejor que de la manera de explicar la gramática. Creo que con esta manera te queda... quizá... ves el significado y te queda mejor retenido que no si te explican la gramática pero no visto en un contexto. Creo que es interesante.

A3: Si, porque al final intentas aplicar un poco de lógica a lo que ves, lo vas comparando. No sé ((...)) al final llegas a la conclusión que el alemán tiende a ser más lógico cuando construyes una oración y dices: ¿Ah, y esto por qué? Por aquello y por lo otro. Cuando ya caes en eso, es que dices: Bueno, ya lo tengo claro ((...)) has hecho tus deducciones.

A2: A mí esto me ha costado bastante. O sea, hubo momentos de que tú lo explicabas y yo, por ejemplo, tardaba bastante. Yo salía de clase y más o menos después tenía que coger y volver a estudiarlo varias veces para cogerlo ((...)) Pero bueno, en principio yo estaba más acostumbrada al sistema más antiguo ((...)). Pero al final hemos entrado en esta dinámica y correcto.

### **Resolución de problemas**

A3: Hombre, lo más fácil siempre es recurrir al profesor.

A1: Eso es lo que hemos utilizado más.

A3: Ella lo puede explicar de una forma más sencilla y lo puedes comprender. Además, yo me acuerdo muy bien de todo lo que hicimos y ponías un ejemplo que te facilitaba lo que es entender ((...)) mientras que el libro es difícil que te lo diga. La palabra evidentemente que se consulta aparece en el diccionario pero son expresiones hechas que había que consultártelo.

A2: En mi caso he tirado muchísimo del diccionario y también consultado un poquitín la gramática y después, cuando realmente no sabía, preguntarte a ti.

### **Ayuda profesor**

P: ¿Cómo habéis vivido esas veces que yo he resuelto vuestras problemas en el sentido de que yo muchas veces, la mayoría de las veces yo, si me habéis preguntado algo, la respuesta que os he dado no era la respuesta, sino que muchas veces os he ...

A1: Guiado.

P: Esto os ha fastidiado o (se ríen los aprendientes) ¿cómo lo habéis vivido esto? (recalca su pregunta)

A2: Yo, en concreto, pues a veces te lo he preguntado y te lo he cogido a la primera cuando nos has guiado u poco. Otras veces llegas a casa, ciges el diccionario y te vuelves loco buscando y después, al día siguiente, si no lo tengo claro, te lo vuelvo a preguntar a ti hasta que lo entiendo, o sea, eso es lo que hacía.

A3: Sí, algunas cosas de esas han servido porque normalmente cuando lees una frase, pues, paah, la ves, como así se escribe ... la viste la primera vez ... pues ya te queda. Pero si insistes en que una frase puede estar compuesta por dos, dosnpalabras o algo define una cosa y empiezas a deducir (se refiere a las Komposita), aplicas la primera parte ... ay ... esto uniéndolo todo pues ya significa algo ... y eso, a la larga para muchos, es mi caso, has aprendido ha construir palabras mezclando una cosa ((...)). Claro, si en eso no haces hincapié pues al final pasas y dies: bueno, y lo tienes que bisxar y esto, al final es que ni se encuentra ((...))

### **Incremento paulatino L2**

A2: Al principio, si te digo la verdad, yo iba despistado y es que no me enteraba de nada. Tal vez esto haya sido bueno porque representa que te intentabas esforzar más porque las orejas han crecido (se ríen todos). Entonces la alegría que tienes es que hacia final del curso ibas cogiendo más palabras, entonces yo buscaba un significado. Es positivo porque todo te ayuda a esforzarte un poco más.

A1: Sí, yo también. Al principio decías tú algo y no me enteraba: ¿qué está diciendo ahora? Pero con el hábito de irlo escuchando cada día pues vas aprendiendo máa cosas y es bueno.

P: ¿Me habéis entedido al final?

A1: Sí sí. Bastante bien.

A2: Mejor de lo que pensaba.

### Papel L1

**A2: Yo volverme loco, porque como siempre pienso en castellano automáticamente cuando hablas en alemán tiendes a hacer lo mismo. Ahora, en principio ((...)) Iba poco a poco, vas mezclando, ya no sé si hablo alemán, catalán o italiano, pero bueno, se supone que a medida que vayas avanzando en el alemán supongo de que lo veremos más familiar.**

P: Cuando hablabáis entre vosotras, pues hablabáis catalán o castellano, entonces para vosotros ¿qué función tenía este hecho? O, cuando hablabáis conmigo también hablabáis en vuestra lengua materna, ¿qué función crees que tenía la lengua?

A1: Es más fácil para nosotros, ¿no?

A3: Comunicación ((...)) Una vía más fácil para poder explicar algo.

P: ¿El habla sobre la lengua alemana, o sea sobre la gramática, sobre todo esto en la lengua materna, tiene algún sentido?

A2: Para mí sí. Yo, por ejemplo, no si hay personas que de gramática vamos muy cortitos. Entonces representa que gracias a las explicaciones que tú hs dado en castellano ((...)) a nosotros nos ha sido más fácil relacionarlo. Y creo que a la mayoría nos ha ido muy bien ese tipo de explicaciones.

A3: Para mí es un poco al revés ((...)) He vuelto a recordar mi gramática castellana (los demás asientes)

P: O sea que te ha servido para reflexionar sobre tu idioma.

A2: Si quieres que te sea sincero, yo lo del abecedario castellano, ni me acordaba (se ríen todos y lo comentan)

P: ¿De alguna manera se podría decir que el ver un idioma como en este caso el alemán os ha ayudado a entender mejor vuestro idioma?

A2: A ver, o sea, los castellanos creemos que lo hablamos bien. Quien habla catalán se supone que lo habla bien. Ahoram hay formas gramaticales, de alguna manera, desde los 14 años que no las has estudiado ((...))

A3: Si supiéramos latín entenderíamos mejor el alemán.

P: Por las declinaciones y eso.

A1: Yo hice latín cuando hice el bachillerato hace 30 años pero no me acuerdo de nada.

A2: A parte que el alemán, yo me doy cuenta que representa que hasta que no diga prácticamente la última palabra no sabes lo que está diciendo. O sea que necesitas una cantidad de memoria muy importante. Entonces hay muchas personas que si no estás acostumbrado a estudiar, realmente retener 8 palabras seguidas, yo supongo que para una persona de 16 es facilísimo pero para una persona de 43 como yo, realmente es muy complicado. Y yo te puedo decir que he escrito muchísimo para de esta manera retenerlo y bueno ((...)).

(lo comentan)

### **Ejercicios más difíciles**

A2: Clarísimo, yo para mí las redacciones porque ten en cuenta que al principio, yo no sé los demás, pero yo te hablo de mí, que me llevó hasta 7 horas en casa hacer una redacción. Bueno, ¿cuántas palabras has metido allí? 150. Entonces al principio era muy lento pero ha ido mejorando ((...)).

A1: Quiero decir todo esto pero no bastaba con escribirlo en castellano y traducirlo palabra por palabra. Empezabas a hacer frases cortitas y tal ...pero...

A2: Y dabas vueltas... esto es así y asá....

A1: ... esto no me gusta (se refiere al supuesto texto que escribe en las redacciones y se ríen todos)

A3: Una parte que influye mucho, bueno, en mi caso, es el vocabulario. El vocabulario que tienes presente, que utilizas a diario ((...)) es clave y el hueco es enorme: me falta mucho vocabulario.

A2: Y para comprender esto que tú explicabas: ((...)) no pongas palabra por palabra (la profesora durante el curso le aconsejaba en las redacciones que no escribiera partiendo del castellano y traduciéndolo al alemán palabra por palabra). Claro, yo me tiraba horas. Pero bueno, yo le he hecho y la verdad, creo que, a ver si me entiendes, si tienes ganas de hacerlo, todo es bueno (lo sigue recalcando).

### **Entrevista mezcla grupo C y grupo D**

(A1= Xavi, A2= Jaume, A3= Isabel, A4= Sira)



## **Valoración Global**

A1: Bueno, a mí lo que me ha hecho ilusión hacia el final pues ver que podía hacer una redacción, escribir algo, o coger un libro y entender algo ((...))

A4: Yo he visto que hemos avanzado bastante ahora en los exámenes finales, que ya era como bastante más ((...)) o sea, dentro de lo que tiene que ser, pero he visto que hemos aprendido.

A3: ((...)) ver que no sabes nada y ver que un día ya te defiendes.

## **Trabajo Grupo**

A4: A mí muy bien.

A3: Hombre, te divertías, sobre todo con el “*Kartoffel*” (mote que se le puso a un aprendiente en la clase).

A2: Las dudas, lo que no sabía uno lo sabía el otro.

A1: Yo creo que depende de los grupos. Hay grupos que funcionan muy bien pero hay otros que no les veo mucho sentido. Depende.

P: Depende del grupo.

A1: Depende del grupo (recalca lo que ha dicho ((...)) ...otros que quizá por la diferencia de niveles o no sé qué prácticamente uno ha ido diciendo y el otro ha ido apuntando ((...))

A4: Ha ido bien el trabajo en grupos porque te das cuenta de errores de cosas que nos sabes que otros saben o que tú sabes y otros no saben entonces: !ah, pues mira, esto es así!

A3: Son más amenas las clases así.

A4: Sí, sí.

A3: Sino....venimos a sesa horas u puff... te obliga a ponerte.

A4: Sí ((...)).

A2: Sí, más divertido.

## **Wechselspiel**

A2: Para practicar las preguntas y las respuestas.

A1: Iba bien para practicar lo que hacíamos en ese momento.

A4: Para aplicar lo que habíamos hecho a nivel de gramática o así, aplicarlo ((...)) y sí, va muy bien porque son cosas muy prácticas para defenderte en el idioma.

### **Juegos en clase**

A2: La haces como con más ganas.

A3: Y casi, si se trata de vocabulario se te queda mucho más. Sí, sí, se te queda más. No sé si por la memoria visual o el hecho de los dibujos y cosas de estas pero yo normalmente lo recuerdo más si hemos hecho alguna actividad de estas y también es mucho más ameno que no estudiarte una lista de palabras.

A1: Yo creo que depende, por lo menos para mí, depende del juego. Recuerdo uno de domino, yo a ese no le ví mucho sentido pero recuerdo el de buscar anuncios en una revista. Ese me gustó más porque era coger una revista en alemán y ((...)) buscar un a frase con palabras ((...)).

### **Corrección de errores**

A3: Ese me parece bien porque eran frases nuestras, pues eran errores de nuestro nivel, que los puede hacer cualquiera. Muchas veces salió una frase y decías: Ostras, esta seguramente que la hice yo. Aunque luego la hicieras bien ((...)). Estabas al tanto ((...)) al ser de nuestro nivel pues creo que estábamos más atentos.

A1: Me parece una de las actividades más interesantes o sea vas aprendiendo bastante ((...))

### **Ejercicios gramaticales mecánicos**

A4: Prácticos ((...))

A1: Son necesarios para practicar.

(Los de,ás se muestran de acuerdo)

### **Los ejercicios más difíciles**

A2: Las redacciones.

(El profesor pregunta si se refiere a las hechas en clase o a las hechas en casa)

A2: Las de casa porque no podías preguntar en clase las dudas ((...))

A1: ((...)) cuando hacemos alguna cosa nueva y había un lugar y tal y teníamos que practicar, y teníamos que hacerlo sin mirar, de memoria. Eso es lo que más me costaba. (creo que se refiere a algún ejercicio de *Wechselpräpositionen*)

### **Gramática contextualizada**

A4: Aprendes a reconocer cosas que... o sea, aprendes a clasificar lo que sabes, lo que no conoces y lo que... y esto va bien. Porque si no, si pones las normas gramaticales, claro, ya son textos hechos expresamente para eso, y no sé, es mejor sacarlo tú mismo, ¿no?

A3: Es ((...)) porque si te dan una lista de normas, lo más fácil es estudiártelo de memoria y ya está. Y, en cambio, si las sacamos nosotros ya pensamos y se te queda para siempre ((...)).

A1: Yo prefiero al revés porque a mí me gusta entender la norma y a partir de allí... lo que me pone nervioso es ir viendo frases con declinaciones de distintas formas, o sea (recalca este hecho que le turbó bastante al principio).

### **Función L1**

A3: A mí me ayudaba mucho personalmente. Porque a mí se me explican una norma en alemán no me entero. A mí, prefiero que me lo expliquen en castellano que me quede todo claro y luego, de hecho, en los ejercicios, sí que hablabas en alemán. A lo mejor por parte de los compañeros, entre nosotros, nos teníamos que haber esforzado más ((...)) pero a mí de cara a que me expliquen algo ((...)).

A4: Para cosas muy concretas de normas o así, sí, porque si no entiendes. Pero a mí me va muy bien oír el idioma porque después ves cosas que dices, ay, pues esto...

A3: Lo dice en clase.

A4: Sí, te suena más pero también para todo lo que es la pronunciación ((...)) Va bien. A mí me va muy bien. Lo oyes y al final ya sabes deducir lo que están diciendo, lo que te están explicando o diciendo: ahora tenemos que hacer tal, te lo dicen en alemán y lo entiendes, pues también te sientes ... y dices: ay, pues lo he entendido !.

A1: De acuerdo con lo que dice ella. La lengua materna es básica para aprender la norma al principio pero conforme vamos pudiendo entender algo, yo siempre me daba la sensación de que siempre ibas un poco más allá de la que realmente sabíamos nosotros pero lo entendíamos y ((...)) (hace gestos de animación)

## **Progresión en la utilización de la L2**

El profesor pregunta si les ha parecido una progresión gradual o no.

A4: Yo sí me he dado cuenta.

A1: Ha sido gradual.

(se muestran todos de acuerdo)

## **Resolución de problemas**

A4: Ya, nos dabas pistas.

A1: Yo siempre que he tenido una duda me la has resuelto.

A4: Sí, pero te da como el camino para que lo vayas resolviendo tú. También va bien porque, no sé, para cosas así como palabras que dices un sinónimo y ya lo podemos asociar a una palabra ((...)) aunque sea textos o cosas que, no sé, que tampoco es decir: esto. Vale, pues es esto por lo que dice ella y ya está.

Grupo 1 D (A1=Deborah, A2= Albert, A3= Mercel)

## **Valoración global**

A1: ((...)) a mí sí me ha gustado, lo que pasa es que se me ha hecho demasiado largo. Al final no he podido venir y tenía porque tenía que acabarlo pero si hubiese sido más corto ((...))

A2:((...)) *el ambient molt bé i la professora també.*

A3: ((...)) *molt motivat ((...)) per norma general era agradable.*

## **Trabajo en grupo**

A1: Yo lo veo positivo sólo que si estás en un grupo con gente que sabe más, yo, por ejemplo ((...)) yo les seguía pero no tomaba la iniciativa ((...)).

A3: *El dia que venies una mica cansat t´apalancaves ((...)) els demás ho feien tot, s, sí...*

A2: *Però feia més amena la classe que no... ficant a tots a fer un treball individual.*

A3: *El que hi havia alguns d'aquests treballs que al estar molt poc guiats, si a mes a mes no hi havien moltes ganes de treballar aquell dia, pues la cosa perdía una mica.*

### Wechselspiel

A3: ((...)) porque como era más o menos el mismo tipo de pregunta, si no lo hacía uno, lo hacía el otro, al menos a mí se me quedaba más al hacerlo en parejas (subraya el hecho de ser en parejas lo positivo al ser cada parte imprescindible y no quedar otro remedio que hacerlo).

A1: *Ho trobava massa repetitiu al final. T'hi esforçaves en las dues primeres frases i llavos ((...)) a partir d'aquí ((...)) els últims del tot o no els feies o es feien de qualsevol manera.*

A3: Con los últimos ya estabas un poco cansado.

### Corrección de errores

A3: ((...)) *els errors que fem un per un no els mires, almenys jo ((...)) i al portarlos a la classe llavorens tothom s'adonava. Si tu ho havies fet pued t'en adones. Està bé. Una cosa que passa quan et trobes en un grup gran es que fas errors i, com el professor no pot estar sempre per tú, molts errors els fas i ((...)).*

A2: *Els que potser no fem el rror, et posa a proba a veure on està el error i això t'ajuda a reforçar la teoria.*

A3: Yo es que nunca veía los errores (lo recalca y explica su experiencia con el inglés).

### Ejercicios tradicionales de gramática

A2: *Jo els trobo necessaris. Al principi al menos per què ((...)). Pots veure les excepcions que hi ha i els casos i ho poses en pràctica a partir, bueno, l'únic és fer-ne un, dos, però tampoc matxacar molt amb exercicis d'aquests, tampoc. Però, al menos una mostra.*

### Gramática contextualizada

A4: Yo a la hora de repasar me hacía un lío. Yo también me incorporé más tarde y tuve que ponerme un poco al día. Estaba todo extraído de otros ejercicios y, a la hora de repasarlo ((...)), a ver, ¿dónde está la gramática? Realmente la gramática funciona así, pero al no tener una hoja donde ((...)) yo realmente me encontraba perdido en algún momento.

A3: *Jo ho trobo interssant per què el alemany, ho volguis o no,és una llengua lògica ((...)). Doncs hi hvia vegades que ens posaves un exercici d'aquests i, mes o menos*

*veiem per on anava i això t'ajuda per què et queda mes al cap. Però de fet el que faltava potser era el full de toda la vida de copiar la gramática tal qual. Per què per una banda sí que mes visuakment veies la gramática aquella peron anava, però després no tenies un lloc on anar. Es això. I sempre estaves en l'inverteça si això que havia deduit era allò o era el contrario.*

A1: A mí si me gustaba ese ejercicio porque tenías que esforzarte en encontrar la regla por tí mismo ((...)). Incluso, yo lo que hacía en los extremos del texto, aparte, yo apuntaba un ((...)) que la profe explicaba ((...)).

### **Resolución de problemas**

A2: *Amb els companys sempre*

((...))

(son ininteligibles todas las intervenciones)

**El profesor pregunta por la actitud del profesor al corregirles no dándoles la respuesta directamente sino remitiéndolos a otras cosas, dando indicios.**

A3: Pero te ibas muy al principio y entrabas por la norma y así ((...)) lo deduces.

**El profesor le pregunta si le ha aportado algo esa manera de actuar por su parte.**

Todos asienten.

A3: *Si a una pregunta et donen deseguida la resposta no et plantejes res.*

A2: ((...)) *Si faltava la `m´ del datiu, tú deies: a veure, quina preposició tens? El `mit´: I Am qué va el `mit´? Amb datiu. I així tui feies que nosaltres pensèssim el raoament i, a partir d'aquí, cada vegada que et trobaves el `mit´ pensaves en el mateix raonament ((...)).*

A3: ((...))

### **Utilización de la L1**

A1: Para poder hablar de la otra lengua, entonces para llegar un poco a la que estás aprendiendo, lo puedes hacer a partir de la tuya. ((...))”

A3: *A l'hora de fer els exercicis en alemany mai m'atrevia a preguntarte. Es una mica frustrant. Per què crec que en un grup d'anglès, a finals de curs els dubtes es pregunten en anglès.*

**La profesora les pregunta por su opinión, por la razón según ellos del hecho de que les cueste tanto la expresión oral.**

A4: Por el idioma.

A3: *I una mica també el grup per què jo crec que perpreguntar ((...)) ¿com es diu això? Si tots ho fèssim en alemany ho fariem tots, si nomès ho fa el Jose ((...)) (Jose es un aprendiente aventajado porque ya ha realizado varios cursos en alemán y ha estado en el país.)*

A2: *Estic d'acord.*

### **Utilización gradual por parte del profesor de la LE**

**Los aprendientes coinciden en haber vivido una utilización en aumento de la LE en clase por parte del profesor.**

A3: *L'única satisfacció potser del curs, veure com a final de curs fotes una parrafada en alemany i...*

A2: *l'entenies.*

A3: *s'entenia.*

A2: *A principi de curs parlaves en castellà i deies dues paraules en alemany i: ara qué ha dit? I ara, a final, bé, s'entenia bastan ... a tú, eh?*

**Comentan que a Cristina, la lectora no la entendían.**

A1: Y tú sabes cómo hablamos, porque yo creo que nosotros estamos en una calle alemana o vemos una película alemana y creo que no pasaríamos del ich.

A4: Hablas muy despacio.

A3: *I sobretot feies servir el vocabulari al que ens tenies acostumats. Venia la Cristina amb un altre vocabulari i mes estructures una mica variades ...*

**A2 recalca lo que dice A3.**

Grupo 1 D (A1=Juanjo, A2:=Silvia, A3= Marta, A4= Mónica)

### **Valoración Global**

A3: Bien.

A2: Hemos aprendido mucho.

A1: Yo creo que lo mejor del curso ha sido que al entrar en un idioma nuevo, no ha sido tanto impacto, o sea, ha sido todo muy preparadito ((...)) Ha ido todo muy suavemente. Bueno, algunas cosas sí, pero en general ha ido todo bastante progresivo.

A3: Muy buena profe.

A2: Porque te motiva y porque después de estar en el colegio todo el día, trabajando todo el día, ir a una clase porque te gusta, porque disfrutas con lo que estás aprendiendo, eso ((...)).

### **Trabajo en grupos**

A2: Yo lo veo muy bueno el hecho de trabajar en equipo, porque sólo puede, o que sabes mucho o te pierdes. En cambio en el grupo siempre hay alguien que sabrá más que tú o que sabía menos, alguien que te puede ayudar, te puede echar un cable ((...)). Y eso te ayuda a memorizar. Sin darte cuenta te van quedando cosas. En una clase aprendes una cosa, en la otra, otra y, bueno, a mí me ha dado resultado.

A1: ((...)) uno puede estar muy cortado, entonces, sí no hay actividades de grupo, se va cortando más y más. Sin embargo, cuando hay actividades de grupo puede preguntar al compañero y no siempre al profe, y, a veces te ayudan, a veces ayudas y así se iguala un poco el nivel de toda la clase en la medida de lo posible.

A4: A veces yo preguntaba y, no sé, quizá al ser yo la más pequeña, yo, a veces decía cosas y no me hacían caso. Y a veces las decía bien.

(discute brevemente con A3 sobre esta situación)

A2: Eso siempre pasa, siempre hay alguien en el grupo que tira del grupo.

### **Wechselspiel**

A3: Intentabas tú expresarte en alemán y que te entendieran y, luego, hacerte entender a los otros.

A4: ((...))

A2: A mí me ha servido un poco para practicar oralmente el idioma. Y luego también a la vez que lo practicabas, esas preguntas, esas frases que siempre eran los mismo, sobre la hora o sobre una cita, se te iba quedando ((...)).



### **Corrección de frases**

A1: Yo creo que es muy positivo porque, no sólo aprendes de tus errores, sino aprendes de los errores de todos...Cada uno la redacción la hace, pues uno utiliza unas palabras y otro otras, y entonces ves construcciones que ((...)) No te limitas solamente a lo que puedes imaginarte tú, sino ((...)).

A3: Y se te queda.

A2: Alguna estructura que tú pensabas que era de una determinada manera, cuando veías el error en la pizarra, a lo mejor no te dabas cuenta; pero, bueno, tu compañero decía ´esto está mal` entonces ya lo veías y entonces ya no ((...)) Pero esto es muy difícil, ¿eh? Para mí ha resultado uno de los ejercicios más difíciles. Buscar los errores.

### **Ejercicio de gramática**

A1: Yo creo que para memorizar estructuras es imprescindible. Puede que a veces resulte aburrido y, hay veces, que haces una y el resto son iguales. Pero para tener claras las estructuras, aunque sea un poco repetitivo. Yo creo que es uno de los ejercicios básicos que hay que hacer para memorizar ((...)).

(El resto del grupo se muestra de acuerdo.)

### **Juegos**

A3: Para memorizar las palabras y la comprensión.

A4: Para divertirse porque por lo menos no estás siempre haciendo gramática o ((...)) que también aprendes.

A3: Pero se te quedaba enseguida. Yo me acuerdo el día de las faenas de casa. Yo que no me sabía ninguna, con el juego me las aprendí ya.

(Los demás se muestran de acuerdo.)

A1: Rompe la monotonía de las clases, sobre todo a esas horas y con el día que llevas, y se agradece un poco ((...)).

(A4 expresa su acuerdo con A1)

A2: Intercalándolo sobre todo cuando das un concepto básico, un concepto difícil de entender y luego con un juego así queda mejor.

### **Gramática contextualizada**

A4: Yo creo que primero mejor el ejemplo y luego lo otro porque hay muchos profesores que primero ponen toda la gramática y tú luego, vale, lo entiendes, pero luego a la hora de ponerlo en práctica no sabes cómo ponerlo porque no has tenido un ejemplo del que se parte o de sacar las conclusiones.

A1: Sobre todo porque pones la gramática en un caso real. Entonces realizas, bueno, no realizas, no, pones, como dice ella, en el mundo real conceptos de gramática. porque puedes memorizarte una frase entera, saberla, pero a la hora de halar, no te vas a poner a pensar cómo era la frase. Normalmente haces al revés. Te ayuda más a la hora de ((...)).

#### **¿Qué tipo de ejercicio os ha costado más?**

A4: Yo, en general, porque todavía no me entero...

A2: A mí me ha costado mucho lo que es redactar. Redactar me ah costado mucho.

#### **El profesor pregunta por la razón**

A2: Porque creo que las escrituras, no las... bueno, yo no tenía mucho tiempo para trabajar el idioma, sólo lo trabajaba en clase. Si algún día faltabas a clase, no podías venir por lo que fuera y se había dado un ejercicio que reforzaba algún concepto básico como *Akkusativ* o *Dativ*, yo lo notaba a la hora de redactar, porque igual me faltaba ((...)).

### **Solucionar los problemas**

A3: Si era el vocabulario el diccionario y si daba pereza, pues a ti.

A4: Al compañero a veces también.

A2: Yo, más que al grupo, al profesor.

P les pregunta en qué tipo de ejercicio han recurrido más al profesor.

A3: En textos o diálogos.

Todos se muestran de acuerdo

**P pregunta el modo cómo han vivido el hecho de que el profesor muchas veces no les diera la respuesta, sino que les daba indicios. Pregunta si ese hecho les ha supuesto algún problema:**

A2: No.

A3: Nos haces pensar.

A1: Nos haces pensar.

A4: A veces sí, a veces yo me quedaba... pero, bueno.

### **Uso progresivo de la LE**

A4: Bien, yo hablarlo no. Por los gestos o por la forma de decirlo y todo.

A2: Yo creo que si la entendíamos, por lo menos en mi caso, era por mímica, por los gestos. Pero por lo que es, a lo mejor decir dos frases cortas en plan *Tschüs* o 'coged los libros` ´mira aquí`, sí, pero cuando decías una o dos frases, entonces no.

A3: No, pero lo decías muy poco a poco y alguna palabra la apuntabas en la pizarra y decías....dabas la pista.

A4: Y como siempre están compuestas, alguna entendías de las dos.

A2: Sí, pero era por deducción más que por que tú lo entendieras.

A4: Sí.

### **Función de la L1**

A3: Es básico.

A4: entenderte

A1: Si no, no hay entendimiento.

A4: A mí me empiezan el primer día hablando alemán ((...)) y yo... no te entiendo.

Grupo 1 D (A1=Jose Antonio, A2= Teresa, A3: Javier)

### **Valoración global**

A2: Para mí ha estado muy bien. No se me ha hecho nada pesado y creo que he aprendido bastante en general.

A1: Bueno, a ver, lo mismo más o menos igual que ella, bastante bien y además he podido comparar con otras clases de alemán que he hecho en años anteriores y la forma de enseñar es mucho mejor la que tú has aplicado que la de otros profesores con otros métodos. Quizá, a lo mejor, es la forma de cómo enseñarnos, o sea que, en general bastante bien.

A3: Bueno, yo basándome en la experiencia del año pasado, estoy repitiendo, pues las actividades que hemos ido haciendo, se me ha hecho más o menos... y al final sí te va quedando: los juegos... se te queda más. A la vez que aprendes te diviertes. Entonces yo creo que ha estado bastante bien.

### **Trabajo en grupos**

A3: Bueno, pues a mí personalmente todas las dudas que más o menos durante la clase iban apareciendo, pues con los compañeros mismos, pues yo podía ir comparando: `Bueno, pues yo creo que podría ser así'. El otro te da su opinión y comparas, comparas las opiniones pero realmente te queda un poco claro, si no, ya te lo preguntábamos a tí. ((...)) sirve para intercambiar impresiones.

A1: Es mejor hacerlo en grupo que no sólo.

A2: Yo siempre he pensado que, según cómo, es mejor hacer el trabajo individual porque, cuando no sabes mucho de qué va el tema, de gramática o así, ami por lo menos me servía para ponerme encima del ejercicio y reflexionar y poner todas tus ideas. Lo que pasa que, por ejemplo, en esto así, haces diálogos o cosas así, también te ayuda porque igual tú sola no eres capaz de ... lo que pasa es que entre todos van saliendo ideas. Es un poco la mezcla de las dos cosas para mí.

### **Wechselspiel**

A3: A mí personalmente me ha ayudado a conocer gente en clase que siempre también es positivo y, volviendo a lo que te comentaba, sirve para recalcar un poco lo que tú crees que es correcto, te vas corrigiendo uno al otro.

A1: Hace más participativo, o sea, aprendes en grupo. Por ejemplo, sabes que un compañero puede tener un nivel superior a tí o tú superior a él, es igual. Pero de esta forma trabajan los dos del mismo modo, ¿no? Lo que hay otras clases que el profesor siempre parece como si siguiese el ritmo y no hiciese partícipes al resto. Entonces qué pasa, que crean sus niveles y eso, pues el que está por debajo nunca va a ver que, que no sea participativo. Entonces me parece correcto el hecho de hacer tipos de actividades de esta forma.

### **Corrección de frases**

A3: Aporta, por supuesto, porque considero que esos errores cualquiera de los de aquí de clase pudiéramos haberlos cometido. A mí personalmente, cuando veía las

correcciones, veía que tranquilamente me podía haber pasado a mí, o sea que te sirve para darte cuenta de otros errores.

A1: Correcto porque tanto sea en transparencia o sea en la pizarra, es igual, es decir, es una obligación que tú tienes, el hecho de que si estás haciendo el ejercicio y hay algo que está mal o no te tienes por qué sentir a lo mejor, si la pregunta va por ahí, que puedas sentirte molesto el hecho de que salgan, te corrijan delante del resto.

**El profesor aclara su pregunta subrayando si creen que este tipo de ejercicio les aporta algo.**

A1: Oh, claro. Por un fallo si no lo corrijiésemos pues seguiría todo igual.

A2: Normalmente cuando haces una redacción, por ejemplo, te la lees, te la vuelves a leer y al final te acaba sonando perfecta y tienes un montón de fallos. Y en cambio, cuando los ves así, que igual vas corrigiendo tus propios fallos pero te das cuenta al estar fuera del contexto que tú esperas encontrar.

### **Ejercicios de gramática**

A2: Acabas memorizando y eso siempre... es entretenido a la hora de ((...)) sobre todo cuando no tienes dónde apoyarte.

A3: Si los comparas a lo mejor con otro tipo de actividades pues son más serios no son tan divertidas como otras actividades. Pero quizá es lo que dice ella, o sea se te va quedando, lo vas memorizando.

### **Juegos**

A1: Me repito pero es así: asistir a una clase en la cual es todo teórico y sí, y siempre lo mismo, al final se hace pesado. Y sabiendo que es un idioma difícil y que lo tienes que endulzar con algún otro método, sí, es así. El que está acostumbrado, a lo mejor, a su idioma materno y al inglés...y el alemán, a no ser que sea por trabajo o porque quieras aprenderlo por algún otro motivo, si no le pones un añadido como pueden ser este tipo de actividades extras, por ejemplo, los rótulos, estos que hay aquí, indicaciones que te sirven de guía, son muy buenos, si no es todo un curso sin tener ningún otro aliciente que no sea el de leer y repetir ((...))

A3: Sí, yo creo que es más llevadero, se hace más amena la clase. Llegas de todo el día que has estado trabajando y estudiando y una clase esquematizada cuesta más de llevar pero si hay en medio alguna actividad de este tipo...

### **Solucionar problemas**

A3: Yo principalmente a los compañeros que tenía alrededor ((...)) íbamos resolviendo las dudas. Que veíamos que estábamos un poco así limitados, que no sabíamos, entonces acudíamos a tí. ((...)) Si estábamos en la clase todos juntos, sin ningún problema, levantaba la mano y te lo preguntaba a ti.

La profesora pregunta si supo solucionar sus problemas.

Todos asienten.

A3: Yo lo que considero positivo es que si yo, a lo mejor, tengo alguna duda me la podrías haber respondido en castellano pero siempre has mirado de darnos la explicación en alemán primero, para ver si lo cogíamos. Si no te ibas a la pizarra, ponías algún ejemplo...

P hace hincapié en el hecho de muy a menudo no haber dado directamente la respuesta. Quiera saber cuál es su percepción al respecto.

A2: Yo creo que te hace razonar, que muchas veces es lo que te falta. Te aprendes las cosas de memoria y son así, porque son así, pero no le buscas lo que te ha llevado a que...

### **Gramática contextualizada**

P pregunta si ha supuesto para ellos alguna dificultad el hecho de ver normalmente la gramática siempre en un contexto.

A3: Hombre, creo que más que dificultar todo lo contrario. Quizá, bueno, el método más rápido sería este: toma, aquí tienes esto, ahora aplícalo. Yo creo que ((...)) si lo vas razonando vas aprendiendo y ya no sólo para el día a día aquí en clase, el día de mañana fuera, o sea ((...)).

A1: Yo, o sea, a veces lo único que no sé si, mis compañeros a lo mejor dirán lo mismo pero a veces lo que he notado por ejemplo es el...sí, al ser primero es normal... ahora, en los últimos días has estado hablando más rato alemán que en castellano en clase. No sé si lo haces también para que, o sea, empecemos a practicar. Bajo mi punto de vista, a lo mejor, yo creo que tendrías que haber hecho, hablado más tiempo en alemán porque hay muchas cosas que repitiendo, porque, no sé cómo se llama la otra chica, la que venía de ...

P: Cristina (la lectora)

A1: Cristina, parece ser que cuando venía ella pues sí repetíamos un poco pero quedaba, era una clase muy... y a lo mejor la gente no prestaba del todo atención, no sé. Pero ya que tú, en este caso estabas con nosotros más tiempo, según mi criterio, hubiese sido bueno que hubieses estado más tiempo hablando alemán.

A3: Sí, pero lo que también veo es que no hay suficiente nivel como para hacer tanto en alemán. Si ya lo que hablaba en alemán a mucha gente nos costaba. Creo que toda la clase en alemán mucha gente se hubiese quedado destrozada.

A1: Yo no digo toda la clase, pero gran parte. A veces el alemán, o sea, es cuestión de ir repitiendo y escuchándolo, machacándolo, porque te asegura que sí, por ejemplo en gramática la forma de construir, la forma de hablarlo, si no estás escuchándolo y no lo estás practicando, difícilmente avanzarás más porque, o sea, escuchas conversaciones en alemán y, por ejemplo, el acento, la forma de pronunciarlo o decir `no, no, no, repítelo otra vez', `¿Se dice así, de esta forma?'. Porque cuando vayas allí, tú hablarás con un alemán si tú ahora en primero coges y te vas allí y seguro que te dirá `Wie bitte? Y no te acabarán de entender. Y tú te has pasado todo un año esforzándote aquí y, a lo mejor, es forma de expresarlo... lo valoran mucho ellos porque tampoco se van a esforzar, a ver, qué dice el español que está intentando hablar alemán. Y hablo por experiencia, porque me ha pasado. Estar estudiando un año aquí, ir allí y que tú te esfuerzas hablando su idioma y, a lo mejor, porque no has hecho demasiada fuerza en lo que es la forma de hablarlo y ((...))

A2: A mí también me ha pasado esto, de que no te entienden pero igualmente pienso que no se pueden pedir peras al olmo y que si yo entro en un grupo de primero y no tengo ni idea, siempre agradezco que se vaya paso a paso, que se vayan compaginando las dos cosas. Igual si hubiera tenido más idea y hubiera oído hablar alemán antes pues sí que claro, te ayuda oír algo de la lengua, pero yo he empezado de cero.

El profesor pregunta si han notado algún incremento a lo largo del curso.

A2: No me he dado cuenta cuando sí... supongo que debe haber sido algo progresivo y, igual que al principio necesitaba la traducción inmediata de la que decías y ahora, al final, pues claro, quieras o no, te suenan muchas cosas.

## **Función L1**

A3: En la primera parte del curso la considero indispensable, hay que ir comparando.

A2: Yo lo veo imprescindible porque hay muchas cosas que no hay todavía suficiente nivel.

## **Ejercicios más difíciles**

A1: En el *Aufsatz*, las redacciones.

Los demás aprendientes asienten.

A1: Porque cuando las hacer, por ejemplo, hablo personalmente, en casa, yo la forma de guiarme era con los pocos apuntes que había cogido, poco, no he cogido más porque no he querido y con el diccionario. Entonces el diccionario lo que te da es la guía, la traducción pero no la forma de cómo construir la frase. Entonces ahí es donde yo he visto los impedimentos. Todo lo demás perfecto.

## **Ayuda del profesor**

A1: En los diálogos, porque queríamos expresar varias cosas y, claro, todavía no teníamos el vocabulario adecuado para hacer un diálogo y, claro, hacías la traducción literal y, bueno, ahora el pasado ¿qué? ((...)) o mirar al diccionario o Ángela.

A2: También para mí por la falta de vocabulario las redacciones.

Otros comentarios finales

A1: Muy bien, a mí me ha parecido un curso estupendo, sinceramente.

A3: Yo creo que las actividades, muchas de ellas estaban encaminadas a eso, a que nos conociéramos todos y ya nos obligaba a relacionarnos todos.