

Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras

Cristina Escobar Urmeneta

Universidad Autónoma de Barcelona
Cristina.Escobar@uab.es

- *Sí. Es mi boca la que me da ideas.*
- *¿Cómo?*
- *Es cuando hablo que mi boca me ayuda a pensar.*
- *¿Entonces los animales no piensan?*
- *No. Sólo los loros un poquito, porque hablan un poquito.*

Jean Piaget, 1951¹

1. Introducción

El Consejo de Europa en su Marco Europeo Común de Referencia (MECR) sitúa como objetivo fundamental de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras la adquisición por parte de los aprendices-usuarios de las competencias comunicativas que les capacitarán para desenvolverse con soltura en una o más lenguas extranjeras. Estas competencias se activan en la realización de actividades de lengua, que incluyen la recepción (leer y escuchar), la producción (hablar y escribir), la interacción y la mediación (MECR 2.1.3). Esta clasificación tiene la virtud de completar el listado tradicional de actividades de recepción oral y escrita, y de producción oral y escrita, con la inclusión de la interacción y la mediación² como actividades de lengua de características bien diferenciadas de las anteriores. Si bien tanto la interacción como la mediación son actividades habituales y esenciales de los hablantes de lenguas, su incorporación al MECR las ha dotado de un *status* propio dentro de los programas de lenguas extranjeras del que no gozaban hasta ahora. Esto es especialmente verdad en el caso de la interacción, la cual hasta este momento se había categorizado tradicionalmente como la simple suma de las actividades de recepción y producción llevadas a cabo de forma casi simultánea por un mismo hablan-

te. Dicho de otra forma, la clasificación del MECR ha hecho visible la especificidad de los fenómenos interactivos, como por ejemplo, la conversación (interacción oral) o el *chat* por Internet (interacción escrita).

2. La interacción oral

Si nos centramos en la conversación observamos que en ella dos o más interlocutores participan en el intercambio de mensajes, para lo cual van alternado sus papeles de receptores y productores ciñéndose a reglas conversacionales específicas tales como la utilización de rituales de apertura y clausura de la misma, la alternancia en los turnos de habla, la anticipación por parte del receptor de parte del mensaje que emitirá el interlocutor, la adecuación del mensaje y de la forma en que éste se codifica a las características del interlocutor o la reparación interactiva de las "averías" o problemas comunicativos que se puedan producir durante la conversación tales como un malentendido originado por la utilización de un término inadecuado o mal pronunciado; por el desequilibrio entre el nivel de conocimientos previos sobre el tema entre emisor y receptor o por la dificultad que un usuario básico (principiante) halla al descodificar un mensaje emitido a la velocidad de habla habitual en un nativo. El aprendizaje de la conversación requiere, por tanto, de algo más que el aprendizaje de las actividades de recibir y producir mensajes de forma aislada (MECR 2.1.3).

2.1. Interacción y adquisición de lenguas

Por otra parte, una ingente cantidad de investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) demuestran que la interacción

El aprendizaje de la conversación requiere algo más que el aprendizaje de actividades de recibir y producir mensajes de forma aislada

oral, es decir, el hecho de tomar parte activa en conversaciones en la lengua meta, juega un papel esencial en la adquisición de lenguas extranjeras. Los aprendices se pueden beneficiar tanto de las conversaciones que mantengan con hablantes expertos –nativos, profesoras³, etc.– como de las que interactúen con otros aprendices.

Si nos centramos en la adquisición de lenguas en un medio formal, es decir, dentro de un aula en una institución educativa, el papel que juega la interacción aprendiz-aprendiz cobra una especial significación, al ser la clase un contexto que se caracteriza por la escasez de expertos –una sola profesora– y un alto número de aprendices (10, 20 ó más alumnos por clase). Desde las tesis interaccionistas la importancia de la conversación en parejas se justifica con el argumento de que la interacción aprendiz-aprendiz crea condiciones favorables para la adquisición de una lengua extranjera ya que empuja a los aprendices a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición. Estas condiciones se asemejan a las que tienen lugar cuando el aprendizaje se realiza en medio natural y poseen la virtud de facilitar la recepción de *input* comprensible perfectamente ajustado a las necesidades de cada aprendiz en particular. (Varonis y Gass, 1983; Pica y Doughty, 1985; Pica 1987).

Sin embargo muchas profesoras en ejercicio, que sabiamente cuestionan las corrientes pedagógicas que llegan a las aulas, se preguntan si la interacción o conversación entre aprendices, lejos del control directo de la profesora, es realmente un entorno propicio para el aprendizaje de una lengua extranjera. O dicho de otro modo: ¿las actividades de conversación en parejas sirven realmente para algo o son una pérdida de tiempo? ¿Siguen los alumnos las consignas impartidas por la profesora o utilizan el precioso tiempo para charlar en L1 de asuntos particulares? En el mejor de los casos, ¿realizan realmente la tarea en lengua meta o se pasan a la L1 ante la menor dificultad? Además, el hecho de que la profesora no esté controlando la producción ¿no causará, acaso, una disminución en el nivel de autoexigencia de los alumnos? Y, sobre todo, ¿la ausencia de la profesora no privará a los aprendices del necesario *feedback* sobre su producción?

Los extractos que figuran a continuación están extraídos de conversaciones entre aprendices de español e inglés /LE mientras llevan a cabo una tarea consistente en emparejar cartas con dibujos argumentando la razón del emparejamiento⁴. El contexto en el que se llevaron a cabo las grabaciones es el de una clase normal de lengua extranjera. Estos extractos nos pueden aportar luz

para intentar contestar las preguntas que nos hemos formulado en el párrafo anterior. En [1] [2] y [3] observamos a Steve y Joana, dos principiantes adultos, realizando la tarea.

[1]	<p>61. St> juntos\ em— 62. Jo- eh— ésta ésta— monedero\ 63. St- monedero\ 64. Jo- monedero\ 65. St- con el— 66. Jo- eh— 67. St- bolso\ 68. Jo- eh bolso\ bolso\ 69. St- bolso\ creo\ 70. Jo- monedero_ 71. St- {(P)mone=dero\}= 72. Jo> =den=tro_ 73. St- del bolso\ 74. Jo- 75. – vamos supermercado\ 76. (ríe) vale\ ***</p>
[2]	<p>119. St- y la manzana con— 120. Jo- {(PP) manzana\ 121. [Steve busca información en un libro o en su cuaderno] 122. St- se llama uva\ 123. Jo- uva\<0> 124. St- uva uva uva\ 125. Jo- uva\ 126. St- uva\ 127. Jo- u/ 128. St- ve a\ 129. Jo- uva\ uva y_ y la— 130. St- manzana\ 131. Jo- manzana\ eh— 132. St- juntos\ porque son frutas\ {(P) juntos\} ***</p>
[3]	<p>166. St- el moni=doro= 167. Jo- =el moni= monidoro\ 168. St- monidoro\ 169. Jo- monidoro\ 170. St- el monidoro\<0> 171. Jo- no\ moni moni qué? biletero and monidoro\ 172. St- mone_ moni_ monedero\ {(AC) monedero\}<0> 173. Jo- monedero\ 174. St- monedero con—<3> ***</p>

En [1] observamos como los dos participantes en la conversación colaboran en la construcción de enunciados para encontrar la forma adecuada que exprese el significado que desean transmitir (líneas 61-62 y 71-72-73). Observamos como Steve repara la pronunciación de Joana (línea 63) y como Joana demuestra la aceptación de la intervención de su compañero mediante la repetición de la palabra con la pronunciación adecuada. Una nueva repara-

Muchos docentes se interrogan sobre si las actividades de conversación en parejas sirven realmente para algo o son una pérdida de tiempo

ción del mismo ítem se hace necesaria en la línea 71. Steve, así mismo, aporta la palabra "bolso" a la conversación. Joana aprovecha el input recibido de su compañero y lo integra en su producción. En este momento Steve está adoptando el papel de hablante más experto en la conversación, sin olvidar su rol de alumno. Así en la línea 71 observamos como baja el tono de voz la segunda vez que heterorrepara la pronunciación de "monedero", y añade un humilde "creo" después de sugerir la palabra "bolso." Joana con la preposición "dentro" inicia la explicación del vínculo que une a "bolso" y "monedero". Steve adivina la intención de Joana y completa el enunciado "del bolso". Finalmente, en la línea 75 Joana expande el enunciado con su nueva aportación: "vamos supermercado", que es inmediatamente aceptada por Steve³. La secuencia finaliza con las risas de Joana y Steve, que denotan, probablemente, una mezcla de reconocimiento de las propias limitaciones lingüísticas, relajación después de la tensión ocasionada por el esfuerzo y satisfacción por el resultado conseguido.

En [2] observamos un intenso trabajo de búsqueda, repetición y práctica de la palabra "uva" iniciado por Steve y acompañado por Joana. Finalmente, en [3] observamos como Joana y Steven vuelven a centrar su atención en uno de los ítems que estaba aparentemente resuelto: el "monedero". La repetición del vocablo en las líneas 166 a 170 denota que los aprendices no se encuentran totalmente a gusto con su producción. Detectan que hay un problema, aunque no es hasta la línea 171 que Joana comienza a definir la naturaleza del mismo. La aportación de Joana sirve de andamio a Steve para recuperar, con dificultades, la pronunciación correcta de la palabra (línea 172), pronunciación que es rápidamente aceptada por Joana (línea 173), tras lo cual, una vez resuelto el problema, la conversación continúa su camino.

Invitamos al lector a intentar imaginar una actividad similar en la que la interacción tiene lugar entre alumno y profesora públicamente ante el resto de la clase y a contestar las siguientes preguntas. ¿Habría aventurado Joana la palabra "monedero" sin ser directamente interpelada por su interlocutor? ¿Habría aprovechado Joana sus turnos para repetir insistente y relajadamente los vocablos problemáticos ("bolso", "monedero", "uva") con la finalidad de consolidarlos? ¿Habría adoptado Steve el papel de "experto" en la conversación ayudando con sensibilidad a su interlocutora? ¿Habría contribuido Joana con los términos "dentro" o "vamos supermercado" a completar el enunciado del hablante más experto? ¿Se habría atrevido

Joana a retar la autoridad de la profesora cuando dudó si la palabra correcta era "monedero" o "billetero"? ¿Acaso se hubiera planteado siquiera que la profesora podría haberse equivocado? En resumen ¿habrían adoptado ambos alumnos el mismo grado de protagonismo y cooperación en la gestión de la conversación?

Observemos ahora en [4] como se enfrentan a la misma tarea Ana y Berta, dos estudiantes de 1º de ESO⁶ de 12 años en su clase obligatoria de inglés en un instituto público:

[4]	
1.	A- the windows and the door has got a pairs beca:use... :n... Cristina!
2.	B- no, para porque algunos están XXX porque i:n in the door, the door and the windows <3> are pair...because...
3.	A- ¡Cristina!<15>
4.	B- because...two are...
5.	A- ¡Cristina!
6.	B- uh-<3> what
7.	A- {(PP) what is the madera in English?}
8.	Prof- what is?
9.	A- =madera=
10.	B- =madera=
11.	Prof- wooden. Made of wood. It's made of wood or wooden.
12.	B- vamos a comenzar. Va.
13.	A- because... because the: door and the windows... are-
14.	B- pairs...
15.	A- a piers because son...{(P) cómo se dice madera?}
16.	B- ooch\ (ríe)
17.	A- (riendo) era ooch. No? Eh. Cristina! XXX XXX
18.	Prof- {(PP) wood.}
19.	A- hood.
20.	B- hood.
21.	Prof- wood.
22.	A- wood.
23.	B- hood. (ríe)
24.	Prof- va:
25.	B- and have got a: have got a: the window th- uh- window.
26.	A- {(PP) what is the: XX?}
27.	Prof- what is what?
28.	A- vidrio.
29.	Prof- glass.
30.	B- and glass. Wood and glass\
31.	A- and glass.
32.	B- ¡qué guay!<14>

Ana y Berta necesitan 31 turnos para llevar a buen puerto la construcción de un único mensaje, lo cual nos da una idea de la dificultad que la tarea presenta para ellas. Observamos como ambas están totalmente centradas en la tarea y no se apartan de ella en ningún momento. También observamos que el uso de la L1 –el español en este caso– es muy limitado y que las alumnas se atienen a las normas impartidas por la profesora –la conversación debe llevarse a cabo íntegramente en lengua meta– antes de iniciar la

Los ejemplos anteriores muestran con claridad que los alumnos aprovechan muy bien el tiempo cuando se les permite llevar a cabo tareas en parejas y realizan un trabajo serio y sistemático de las formas lingüísticas que necesitan para expresar el mensaje deseado con corrección

actividad, a pesar de que la profesora se encuentra alejada de ellas (obsérvese en la línea 1 que la profesora tarda en acudir al llamado de Ana). Es más, la L1 es utilizada con sabiduría por ambas como andamiaje para la construcción del enunciado en L2. Así en la línea 2 observamos que Berta percibe el error en la producción de su compañera y se ayuda de la verbalización del mensaje en L1 para, a partir de ésta, construir su enunciado en L2. Es interesante hacer notar que la producción de las hablantes no es aceptada sin más por la compañera, sino sometida a crítica y corrección.

Es patente, pues, el interés de Ana y Berta en producir enunciados fonética, gramatical y léxicamente correctos. Llama, por ejemplo, la atención su tesón en la práctica de la palabra "wood". Las alumnas son capaces de percibir el desajuste entre su pronunciación y la pronunciación de la profesora y se esfuerzan por aproximar su producción a la del modelo.

El fragmento muestra con claridad un trabajo intenso de elaboración, corrección, práctica y reelaboración de enunciados controlado mayoritariamente por las aprendices. Finalmente, la intervención de Berta en la línea 32 refleja como el trabajo y el esfuerzo no es percibido negativamente por las alumnas, sino que están disfrutando enormemente con la actividad.

Los cuatro ejemplos anteriores demuestran con claridad que los alumnos aprovechan muy bien el tiempo cuando se les permite llevar a cabo tareas en parejas y realizan un trabajo serio y sistemático de las formas lingüísticas que necesitan para expresar el mensaje deseado con corrección. Así mismo, demuestran la atención con la que se escuchan los hablantes y cómo cooperan en construir un discurso coherente. En este sentido, la interacción aprendiz-aprendiz se separa de los modelos más comunes de interacción profesora-alumno, en los que el segundo da por descontado que la producción de la primera es correcta tanto en el significado como en la forma empleada. Este hecho suele hacer disminuir la atención hacia lo que la profesora está diciendo, en parte porque él no puede contribuir a la mejora del enunciado y en parte porque, bajo la presión del que se sabe evaluado, necesita concentrar toda su atención en pensar qué dirá él a continuación.

De hecho, los ejemplos anteriores ilustran con claridad los hallazgos de numerosos estudios en el campo de la interacción oral en parejas:

- En la discusión por parejas el aprendiz puede expresar sus propios significados, tiene

necesidad de decir cosas y se esfuerza en encontrar la forma de decirlas, lo cual le lleva a experimentar con la lengua y a arriesgarse más (Nussbaum, 1998). Obsérvese el caso del "monidoro" o de la "madera".

- En la interacción alumno-alumno, el hablante puede, sin riesgo, hacer esperar al interlocutor, ayudarlo y poner en entredicho sus enunciados (Bygate, 1988), a diferencia de lo que ocurre en la interacción profesora-alumno, en la que prácticas de este tipo podrían ser percibidas como un reto a la autoridad de la profesora.
- Además, entre compañeros cometer errores no es algo terrible. Los dos miembros de la pareja son conscientes de su común falta de competencia (Varonis y Gass 1983) y el posible error queda entre los dos aprendices, lo cual es menos intimidatorio que cometerlo delante de toda la clase. Esto favorece la conversación exploratoria propia de la interacción por parejas, en la que los alumnos exploran sus recursos al máximo sin el temor de recibir la reprochación de la profesora (Barnes, 1976).
- La interacción profesora-alumno no es suficiente para que se produzca aprendizaje porque en este tipo de interacción es la profesora quien planifica la conversación. En la interacción alumno-alumno el aprendiz se ve obligado a ensamblar frases para producir significados. La interacción alumno-alumno posee la dimensión crucial de planificación conjunta del discurso (Bygate, 1988). Hablando en parejas el alumno aprende a utilizar las



características distintivas del discurso hablado. Este protagonismo en la construcción conjunta del discurso provoca un mayor grado de atención a las palabras del interlocutor.

- En el mismo sentido, Nussbaum, Tusón y Unamuno (1999) detectan la diversidad de estrategias comunicativas que utilizan los alumnos para evitar los problemas, a las que denominan estrategias de rodeo y que son indicadores de solidaridad y de una finalidad común en la resolución de la tarea.

- Este tipo de conversación les permite además convertirse en "propietarios" del conocimiento, de forma más activa e independiente (Long y Porter 1985; Barnes y Todd, 1978). En los ejemplos anteriores hemos observado como los alumnos eligen su propio "programa de aprendizaje" y centran su atención en aquellos aspectos que les parecen prioritarios.
- Las diferencias se dan, así mismo, en el terreno de la atención a la forma. Así se han encontrado mayor número de autorreparaciones, heterorreparaciones y ejemplos de coenunciación, todo lo cual favorece la corrección con la que se expresan los alumnos (Long y Porter, 1985; Griggs, 1997). Además, DePietro, Matthey y Py (1989); Donato (1994), LaPierre (1994); Swain (1995, 1998); y Nussbaum, (1999) hallaron que el trabajo en parejas favorece la reflexión metalingüística explícita de los aprendices ya que los alumnos se esfuerzan en encontrar de forma cooperativa solución a los problemas que se les presentan durante la realización de tareas significativas.
- La conversación entre pares nos da información sobre los procesos de aprendizaje que los alumnos ponen en funcionamiento. Esta información facilita que la profesora pueda llevar a cabo una intervención pedagógica más eficaz y ajustada a las necesidades de sus alumnos (Donato y Lantoff, 1990; Arnó, Cots y Nussbaum, 1997).



- Por último, es evidente que organizar la clase en parejas que conversan en la lengua meta acarrea un considerable aumento en la cantidad de lengua que cada alumno tiene oportunidad de producir y escuchar de forma personalizada, si la comparamos con la cantidad de lengua que produciría en una clase tradicional en la que los alumnos interaccionan uno a uno con el profesor.

Podríamos resumir, utilizando una vez más la terminología del MECR, que la conversación

entre parejas de alumnos incide positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de los aprendices, mejora la motivación de los alumnos y facilita la adaptación de las tareas por parte de la profesora a las necesidades reales de sus alumnos.

Sin embargo, a pesar de la consistencia en los resultados de tan numerosos estudios esta forma de trabajar continúa relegada a un segundo puesto en numerosas aulas de lengua extranjera. Examinemos cuáles podrían ser las razones que explicarían esta situación.

2.2. La baja densidad de actividades interactivas en las aulas de lenguas extranjeras

Por un lado, las actividades orales provocan ruido en el aula y son más difíciles de controlar que las actividades que implican la utilización de papel y lápiz. La inseguridad de la profesora es uno de los aspectos más determinantes: la profesora puede tener la sensación de que ha perdido el control del grupo. El ruido que se produce en la clase, y la relativa autonomía de la pareja para llevar a cabo su trabajo pueden hacer pensar a la profesora que las parejas están perdiendo el tiempo o no se están concentrando en los objetivos que había diseñado para la actividad. También es bien cierto que los alumnos pueden caer en la tentación de realizar la tarea en la lengua materna. La tentación

La conversación entre parejas de alumnos incide positivamente en el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática de los aprendices



será tanto más grande cuanto más comunicativa e interesante para el aprendiz sea la tarea. Por otro lado, en clases con niños o adolescentes, éstos pueden optar por no hacer la tarea en ningún caso y emplear el tiempo en hablar de sus cosas.

Lo cierto es que mientras que los alumnos realizan un ejercicio escrito, la profesora puede hacer un seguimiento de su trabajo simplemente echando una ojeada a los cuadernos de tanto en tanto, sin necesidad de estar presente

El sistema de evaluación de los aprendizajes utilizado en los centros educativos tiene una influencia fundamental en la escasez de prácticas orales en el aula

durante todo el proceso. Esto es más difícil en la discusión por parejas. Algunos alumnos bajan la voz, callan o simplemente se ponen tensos cuando la profesora se aproxima. En el mejor de los casos la pareja continúa con la actividad, en cuyo caso la profesora puede escuchar lo que los alumnos están diciendo en ese particular momento, pero se ha perdido todo el discurso anterior y posterior.

Los alumnos por su parte pueden tener la sensación que estas actividades son juegos poco serios, actividades marginales que la profesora propone de tanto en tanto en la clase para darle color. Estos juegos, piensan, desde el alumno más consciente hasta el más despreocupado, no son auténticas actividades de aprendizaje en las que se trabajan contenidos del curso con seriedad y rigor, sino meros pasatiempos. Esta idea viene influida por un lado por una determinada moral conservadora que haría pensar al alumno que si una actividad es "divertida", no puede ser "seria" al mismo tiempo. En resumen, con frecuencia la profesora carece de una estrategia pedagógica que le ayude a gestionar de forma eficiente una clase en la que predominen las actividades orales.

A estos problemas de percepción por parte de los diversos agentes de la comunidad escolar se añade el problema real de la dificultad que ofrece la lengua oral para poder reflexionar sobre ella. El texto escrito permanece y el alumno puede volver sobre él para evaluarlo, corregirlo y mejorarlo. En definitiva, tiene la oportunidad de aprender de sus aciertos y errores.



Para el alumno es mucho más difícil llevar a cabo esta toma de conciencia sobre el texto oral. Durante la tarea por parejas el alumno está concentrado en resolver con éxito los problemas de comunicación que se le van presentando. Sin embargo, es difícil durante la actividad, y una vez acabada ésta, promover actividades de autoevaluación reposada en las que el alum-

no pueda observar su progreso, fijarse nuevas metas y reflexionar sobre la lengua oral en general. El alumno no tiene la posibilidad de volver sobre el texto que acaba de producir, analizar los problemas con que se ha encontrado y evaluar las soluciones a las que ha llegado con su compañero durante la conversación. Si la profesora diseña una actividad destinada a despertar la conciencia del hablante, éste se ve obligado a recurrir al recuerdo de lo que se acaba de decir, en lugar de analizar exactamente lo que se ha dicho.

Finalmente, el sistema de evaluación de los aprendizajes utilizado en los centros educativos tiene también una influencia fundamental en la escasez de prácticas orales en el aula. En numerosas ocasiones el instrumento evaluador por excelencia es la prueba escrita. El examen oral, si existe, es una prueba complementaria y a su diseño no se le suele otorgar ni la décima parte del tiempo que se dedica a la prueba escrita. ¿A qué se debe este lugar secundario otorgado a la evaluación de aquello que se declara en las programaciones ser el objetivo prioritario de aprendizaje?

Por un lado, cabe señalar las dificultades prácticas de llevar a cabo actividades de evaluación orales de forma individualizada o por parejas. Entre ellas destacan la carencia de tiempo para evaluar a todos los alumnos y la realización de las tareas de evaluación en un medio no idóneo: el aula con el resto de alumnos de la clase presentes, llevando a cabo una actividad paralela. A estas dificultades reales se une la tradicional supremacía de la lengua escrita sobre la oral en los sistemas educativos occidentales: es la lengua escrita la que tiene valor académico.

No es de extrañar, pues, que los alumnos acojan cualquier trabajo oral como una pérdida de tiempo. Lo que hayan podido aprender con esas tareas no será tenido en consideración para juzgar su éxito o fracaso en el curso. El mensaje implícito que recibe el alumno es que, si la profesora le da tan poco valor a la prueba oral, debe de ser porque la comunicación oral, en el fondo, no es tan importante.

Se hace evidente la necesidad de hallar un procedimiento pedagógico que ayude a superar los problemas enunciados anteriormente y que contribuya a situar la interacción oral en parejas en el lugar que le corresponde en el aula de lengua extranjera. En el próximo número de *Mosaico* presentaremos el Portafolio Oral, un procedimiento de evaluación que puede ayudar a convertir la lengua oral en el eje central de las actividades del aula.

Anexo 1**Simbología de la transcripción****Secuencias tonales terminales:**

Descenso:	\
Ascenso:	/
Mantenimiento:	—

Pausas:

Pausa breve:	
Pausa media:	
Sin pausa	<0>

Prolongación del sonido final:

Solapamientos:	:
	= texto del hablante A =
	= texto del hablante B =

Intensidad:

Débil (piano):	{(P)texto}
Muy débil (pianissimo):	{(PP)texto}
Fuerte (forte):	{(F)texto}
Muy fuerte (fortissimo)	{(FF)texto}

Riendo: @**Lenguas:** Inglés: caracteres en estándar;
Catalán: caracteres en negrita;
Castellano: caracteres en cursiva**Fragmentos incomprensibles:** XXX**Fragmentos dudosos:** {(?)texto}**Comentarios del observador:** [TEXTO EN MAYÚSCULAS]**Bibliografía**

- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991): *Focus on the language classroom*. Glasgow. Cambridge University Press.
- ARNÓ, E. COTS, J. M. y NUSSBAUM, L. (1997): *Peer interaction and language awareness*. En Díaz, C. y Pérez, C. (eds.) *Views on the acquisition and use of a second language*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra: 367-376.
- ARTER, J. y SPANDEL, V. (1992): *Using portfolios of student work in instruction and assessment*. En *Educational measurement: Issues and practice*, Spring 1992.
- BARNES, D. (1976): *From communication to curriculum*. Londres. Penguin.
- BARNES, D. y TODD, F. (1977): *Communication and learning in small groups*. Londres. Routledge & Kegan Paul.
- BLACK, L., DAIKER, D. A., SOMMERS, J. y STYGALL, G. (1995): *New directions in portfolio assessment*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann.
- BYGATE, M. (1988): *Units of oral expression and language learning in small group interaction*. En *Applied linguistics* 9: 59-82.
- CONSEJO DE EUROPA Lenguas modernas. *Aprendizaje, enseñanza evaluación*. Un marco europeo común de referencia. La versión provisional se puede consultar en <http://culture.coe.int/ecm/>.
- DANIELSON, C. y ABRUTYN, L. (1997): *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria. ASCD.
- DePIETRO, J. F., MATTHEY, M. y PY, B. (1989): *Acquisition et contrat didactique: Les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. En *Actes du troisieme colloque régional de linguistique*. Strasbourg. Université des sciences humaines, 1989: 99-124.
- DONATO, R. (1994): *Collective scaffolding in second language learning*. En Lantoff y Appel (ed.) *Vygostkian approaches to second language research*. Noorwood. Ablex.
- DONATO, R. y LANTOFF, J. P. (1990): *Dialogic origins of L2 monitoring*. En L. F. Bouton y Y. Kachru (eds) *Pragmatics and language learning* (vol I) Urbana-Champaign. Division of English as an international language.
- ELBOW, P. (1994): *Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers?* En Black et al. *New directions in portfolio assessment*. Porsmouth. Boynton/Cook publishers. Heinemann.
- ESCOBAR, C. (1999): *El papel de la autoevaluación como mecanismo regulador de la discusión por parejas*. En *Textos*, 20: 61-73.
- ESCOBAR, C. (2001): *La evaluación*. En Nussbaum, L y Bernaus, M. (Eds.) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Síntesis: 325-358.
- ESCOBAR, C. (2002a): *Attention and the processing of comprehensible input in communicatio tasks among secondary learners*. En Nizegorodcew, A. (Ed.) *Beyond L2 Teaching*. Krakow, Jagiellonian University Press: 45-52.

- ESCOBAR, C. (2002b): *Promoting and assessing oral interaction in the classroom: the oral portfolio*. En Escobar y Hasselgren: *Assessing Secondary Students' Oral Interaction*. Barcelona. APAC Monographs 4: 7-27.
- ESCOBAR, C. y NUSSBAUM, L. (2002): *¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?* En Miquel, L. y Sans, N. (Coo.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Cuadernos del tiempo libre: 37-52.
- GRIGGS, P. (1997): *Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners*. En Eurosla 7 proceedings: 403-415.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1996): *Una educación para el cambio*. Barcelona. Octaedro.
- JENNEARET, T. (1999): *La coenonciation en français*. Berna. Peter Lang.
- LaPIERRE, D. (1994): *Language output in a cooperative learning setting: determining its effects on second language learning*. M.A. Thesis. Toronto. University of Toronto (OISE).
- LONG, M. H. y PORTER, P. A. (1985): *Group work, interlanguage talk and second language acquisition*. En *TESOL Quarterly* 19: 207-28.
- MASATS, D., NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. y UNAMUNO, V. (1999): *Entre simetría y complementariedad: la coenunciación en el discurso de aprendices de lengua*. Comunicación presentada en el V congreso de Lingüística general. Universidad de Cádiz.
- MURPHY, R. y TORRANCE, H. (1989): *The changing face of educational assessment*. Milton Keynes. Open University Press.
- NUSSBAUM, L. (1998): *Profils sociaux et places dans les tandems exolingues*. Wn Souchon, M. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Besançon. Université de Franche-Comté: 116-126.
- NUSSBAUM, L. (1999): *Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère*. En *Langages*, 134: 35-50.
- NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. y UNAMUNO, V. (1999): *Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants*. Comunicación presentada en el XI congreso internacional *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères. Paris 19-21 abril 1999.
- PAYRATÓ, LI. (1995): *Transcripción del discurso coloquial*. En Cortés Rodríguez (ed.) *El español coloquial. Actas del I simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería. Universidad de Almería.
- PICA, T. (1987): *Second language acquisition, social interaction and the classroom*. En *Applied linguistics* 8: 3-21.
- PICA, T y DOUGHTY, C. (1985): *Input and interaction in the communicative language classroom: teacher-fronted vs. Group activities*. En Gass, S. y Madden, C (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley. Newbury House.
- SPENCER, D. y VAUGHAN, D. (1995): *Teamwork 1 student's book*. Oxford. Heinemann.
- SWAIN, M. (1995): *Three functions of input in second language learning*. En Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford. Oxford University Press: 125-144.
- SWAIN, M. (1998): *Focus on form through conscious reflection*. En Doughty, C. y Williams, J. (eds) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- TIERNEY, R. J. (1991): *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.
- VAN LIER, L. (1998): *The relationship between consciousness, interaction and language learning*. En *Language Awareness*, 7: 128.
- VARONIS, E. M. y GASS, S. (1983): *Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning*. En *Applied Linguistics*, 6: 71-90.

NOTAS

- ¹ Citado por Leo van Lier, 1998.
 - ² La mediación incluye las actividades de traducción e interpretación y cualquier otra actividad que facilite la comunicación entre personas que no son capaces de hacerlo de manera autónoma. Las profesoras de idiomas realizan numerosas actividades de mediación en el aula facilitando mediante la paráfrasis o la traducción la comprensión por parte de sus alumnos de mensajes que están más allá de sus posibilidades.
 - ³ En este artículo utilizamos los femeninos "profesora" y "profesoras" para designar a docentes de ambos sexos.
 - ⁴ Las tareas y transcripciones que aparecen en este artículo son el resultado de los trabajos del grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona DGES nº PB96-1219 sobre tareas e interacción coordinado por la Dra. L. Nussbaum e integrado, entre otras personas por B. Caballero, D. Masats, A. Sánchez, A. Tusón V. Unamuno y quien firma este trabajo, en el periodo 1997-2000. "Construcción de las competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parejas." Proyecto nº PB96-1219 subvencionado por la Dirección General de Enseñanza Superior. Convocatoria de diciembre de 1996. Periodo 1997-2000.
 - ⁵ El fenómeno conversacional que aquí se observa es el de coenunciación (Janenet, 1999) o coconstrucción de un segmento conversacional entre, al menos, dos personas. Para un análisis más completo de este y otros fragmentos de la misma conversación véanse Masats, Nussbaum, Tusón y Unamuno, 1999, y Escobar y Nussbaum, 2002.
 - ⁶ Las siglas ESO significan Educación Secundaria Obligatoria. Este tramo educativo es obligatorio para todos los estudiantes de entre 12 y 16 años.
-