

evaluación auténtica<sup>12</sup> para hablar de la evaluación de la actuación en la que se han utilizado tareas semejantes a las que los hablantes utilizan en el día a día y que tiene lugar en la clase como parte del trabajo normal y no como consecuencia del diseño de una tarea específica de evaluación.

En resumen, al reclamar una evaluación de clase auténtica basada en la actuación estamos hablando de utilizar las mismas actividades de aprendizaje incluidas en la secuencia didáctica, que no olvidemos, son actividades de uso de la lengua oral, como los datos primarios sobre los que realizar la evaluación.

Por último los destinatarios de los resultados del proceso de evaluación entendida de esta forma son los diversos miembros de la comunidad escolar tal como los enumeran Genesee y Upshur (1996):

- Los profesores para planificar la instrucción a largo plazo y en el día a día.
- Los alumnos para organizar su propio aprendizaje.
- Las autoridades para certificar los aprendizajes individuales (la responsabilización).
- Los padres, que lógicamente están interesados en la educación de sus hijos.

Todas estos condicionantes nos llevaron a considerar seriamente la posibilidad de adoptar una de las formas de evaluación que reúne las características arriba mencionadas: el portafolio aplicado a las destrezas orales. Así que iniciamos una investigación bibliográfica sobre los portafolios y encontramos numerosos artículos, libros y

---

12 Meyer (1992) habla de la necesidad de precisar si la evaluación es auténtica en relación a diferentes parámetros tales como el estímulo, la complejidad de la tarea, el control, la motivación, la espontaneidad, los recursos, las condiciones los criterios, los niveles y las consecuencias.

numerosas páginas web dedicadas al tema. Claramente el concepto y la metodología del portafolio son temas que suscitan un gran interés en el momento presente.

## 2.2. El portafolio

- Un portafolio es una selección de trabajos realizada por un alumno de acuerdo con unos criterios de calidad con la finalidad de documentar las capacidades finalmente adquiridas y su progreso a lo largo de un espacio de tiempo. Esta idea de evaluación de las capacidades por el portafolio proviene del mundo exterior a la escuela. Así si un publicista aspira a un determinado trabajo, la empresa contratante no le someterá a una prueba de conocimientos sobre su campo de trabajo, sino que solicitará al candidato que presente un dossier que muestre las campañas en las que ha participado con anterioridad. Con toda seguridad el publicista hará una selección de las campañas para poder mostrar las mejores y si una ha sido un fracaso no será incluida en el dossier. Esta selección constituye el portafolio del publicista. Los artistas, modelos, fotógrafos, periodistas y arquitectos son otras profesiones que habitualmente utilizan el portafolio como forma de documentar las capacidades. Valencia *et al.* (1990) y Tierney (1991) comentan el caso de jóvenes artistas en formación muestran la profundidad y la amplitud de su pericia por medio del portafolio.
- Un portafolio escolar ilustra el crecimiento del alumno como aprendiz ya que al mostrar sus mejores trabajos a través del tiempo documenta las capacidades que ha ido adquiriendo progresivamente. Por esta razón se ha comparado el portafolio con un álbum de fotos en el que se aprecia cómo el fotografiado ha ido creciendo y evolucionando. Otra forma de entender el portafolio es verlo como la narración de una historia. El portafolio se convierte en la historia del alumno, en quién es como lector y como escritor

(Relf, 1990) Según esta forma de verlo, el objetivo del portafolio sería dar sentido al trabajo del aprendiz y comunicar sobre este trabajo (Arter y Paulson 1991).

- Veamos a continuación algunas de las numerosas definiciones del portafolio que se han dado en los últimos años:
- “Un portafolio es un registro del aprendizaje que concentra su atención en el trabajo del estudiante y en su reflexión sobre ese trabajo. El material es recopilado en un esfuerzo de colaboración entre el estudiante y el profesorado y es indicativo del progreso hacia resultados fundamentales” (National Education Association (EE.UU.), 1993: 41).
- “Un portafolio es una recopilación con un propósito determinado del trabajo de los estudiantes que demuestra a los estudiantes y a otras personas sus esfuerzos, progresos y logros en áreas determinadas” (Genesee y Upshur 1996:99).
- “Evaluar utilizando el método del portafolio significa reunir información importante sobre el proceso de aprendizaje a lo largo de un periodo de tiempo. Evaluar utilizando el método del portafolio significa emitir juicios sobre la cantidad y el tipo de progreso mostrado por la colección de muestras y por los comentarios añadidos (registros anecdóticos) (Jasmine, 1993:8).
- “Un portafolio es más que simplemente un contenedor lleno de cosas. Es una colección sistemática y organizada evidencia utilizada por el profesor y el estudiante para monitorizar el crecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes en un área del curriculum determinada” (Vavrus, 1990:48).
- “Un portafolio es una colección con un propósito determinado de trabajos del alumno que cuentan la historia de los esfuerzos, el progreso, o los logros del estudiante en una/s área/s determinada/s.

Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio; las directrices para la selección; los criterios para juzgar el mérito; y evidencia de la autoreflexión del estudiante" (Arter y Spandel 1992:36).

- "La evaluación por portafolio, tal como yo la entiendo se basa en la selección de muestras de trabajo representativas y continuadas que conforman una colección cambiante. (...) El portafolio como un lugar material donde almacenar cosas no es necesario. Lo que existiría es la utilización informada de diversos instrumentos de medida y registros que crean un perfil de los estudiantes, su progreso y sus necesidades de aprendizaje. (...) Debe incluir la autorreflexión del alumno, y trabajos optativos, además de los obligatorios" (Routman:330).

Como se puede observar por las definiciones aportadas y las metáforas utilizadas para explicarlo, el concepto de portafolio es una noción amplia en la que caben distintas interpretaciones y distintos énfasis. Es cierto que el portafolio es un instrumento flexible que puede y debe tomar distintas formas para acomodarse a diferentes finalidades. En este trabajo lo estamos considerando como un instrumento de evaluación basado en la clase para ser aplicado al área de lengua, pero actualmente se está trabajando con portafolios desde el parvulario hasta el bachillerato principalmente en las áreas de lengua, pero también en otras áreas tales como matemáticas, ciencias, estudios sociales, etc. Se está utilizando el portafolio como sistema para ganar créditos en instituciones universitarias. Se están utilizando portafolios para otorgar certificaciones en áreas de formación profesional a adultos sin capacitación académica previa pero con amplia experiencia profesional. El portafolio está siendo usado tanto por profesores de primaria y secundaria como método de evaluación basado en el aula, como por autoridades académicas de grandes zonas como parte

esencial de la evaluación externa<sup>13</sup>, sustituyendo a los clásicos tests de elección múltiple. Toda esta variedad de funciones se tiene que reflejar necesariamente en variedad de formatos. Un portafolio puede tomar muchas formas y no hay una única forma de poner en práctica un portafolio. En cualquier caso, en las diferentes maneras de entenderlo se observa un consenso sobre dos características comunes a los diferentes tipos de portafolio.

### ***Recopilación y selección con un propósito determinado***

En el portafolio la recopilación se hace con un propósito definido del que emanan las directrices concretas de selección de trabajos aportadas por el profesor o negociadas entre profesor y alumno. Diferentes finalidades pueden ser mostrar los trabajos preferidos por el estudiante, cómo se ha progresado en una habilidad determinada a lo largo del trimestre, o el dominio final que el alumno ha conseguido en diversas habilidades. Las directrices que se otorgan en los portafolios estandarizados (de importantes consecuencias para los alumnos, como por ejemplo obtener una acreditación) suelen ser altamente estructuradas, mientras que las que utilizan los profesores de aula tienden a ser más moderadas y pueden especificar instrucciones, como por ejemplo, que el alumno debe incluir tres trabajos en los que se observe la evolución de una habilidad determinada; o los dos trabajos donde más ha evolucionado el texto desde el primer borrador hasta la versión final; o que incluya sus tres mejores composiciones de tipología diferente, por ejemplo la narración, texto argumentativo y carta, que mejor muestren el dominio por parte del alumno de las características de cada género. Las actividades más mecánicas de orden inferior en

---

<sup>13</sup> Para obtener información sobre la utilización de portafolios a gran escala, véanse los diferentes artículos bajo el epígrafe "*Large-scale portfolio assessment*" en Black *et al.*, 1994.

las que se practican diversas subrutinas no se incluyen en el portafolio (Danielson y Abrutyn, 1997).

El tradicional dossier que presentan los alumnos a final de trimestre no es, pues, un portafolio porque el único criterio que ha utilizado para reunir y clasificar el trabajo, si es que hay alguno, es el orden cronológico. El alumno se limita a poner juntos todos los trabajos: no hay ni una finalidad, ni criterios para la selección, ni selección.

### ***La autorreflexión del aprendiz***

La selección con un propósito determinado obliga al alumno a reflexionar sobre su aprendizaje. El alumno es consciente de que será evaluado por los trabajos que escoja, por lo tanto es el primer interesado en escoger aquellos trabajos que realmente mejor reflejen los criterios de evaluación que utilizará el profesor. Para escoger sus mejores trabajos de acuerdo con estos criterios, debe, en primer lugar, comprenderlos y saberlos aplicar. Los criterios de evaluación y selección deben reflejar los objetivos de aprendizaje del currículum, por tanto el proceso de selección de los trabajos implica la comprensión por parte del alumno de los objetivos del currículum. El alumno debe escoger los trabajos que mejor reflejen sus capacidades, para lo cual debe aprender a ver de qué manera quedan reflejadas esas capacidades en sus trabajos. Este es una actividad de autoevaluación de alta calidad ya que se hace con una finalidad ulterior, a diferencia de otras tareas de autoevaluación que se han popularizado en las aulas en los últimos años y a las que los alumnos acaban por no dar importancia ya que en sus propias palabras "no sirven para nada". Los alumnos perciben que la acción de completar cuestionarios es una obligación más impuesta por el profesor (Tierney, 1991) y la llevan a cabo de forma mecánica. La autoevaluación con una finalidad ulterior lleva al alumno de forma natural a ser consciente de sus logros y también de las carencias que presentan sus trabajos de forma que se puede fijar nuevas metas personales en consonancia con los objetivos

del currículo. El procedimiento de seleccionar los trabajos con una finalidad determinada combina los procesos de enseñanza y evaluación y es la característica que hace del portafolio un instrumento educativo poderoso en manos del profesor (Danielson y Abrutyn, 1995).

La comprensión de los criterios de evaluación por parte de los alumnos se puede facilitar de diversas formas tales como la formulación conjunta entre profesor y alumnos de los criterios; la discusión en parejas y pequeños grupos sobre los criterios de evaluación; la aplicación de los criterios a los trabajos propios, la evaluación, en parejas o en pequeños grupos, de trabajos determinados o las puestas en común en clase respecto de los aspectos más importantes que los alumnos deseen resaltar. En cualquier caso, es importante crear en la clase un ambiente de mutua confianza en el que los alumnos no se sientan ridículos al comentar su éxitos o sus limitaciones (Danielson y Abrutyn, 1997).

Finalmente, la reflexión puede ser estimulada y documentada si solicitamos al alumno que verbalice su autorreflexión por medio de una carta o informe oral "metacognitivos", en la que explique el porqué de su elección, qué hace que un trabajo sea mejor que otro o cuáles son los aspectos que cabe mejorar (Arter y Spandel 1992). Así es una práctica común pedir a los alumnos que escriban una carta de presentación a los trabajos escogidos en los que se les induce a reflexionar sobre los motivos de su selección y sobre su proceso de aprendizaje con preguntas abiertas y no condicionantes del tipo:

- ¿Qué piensas de tus trabajos?
- ¿Cuál es tu mejor trabajo? ¿Qué es lo que te gusta de él?
- ¿En qué se diferencian tu mejor y tu peor trabajo?
- ¿Qué dificultades has encontrado?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo?
- ¿Qué aspectos crees que todavía debes mejorar?
- ¿Qué has aprendido con esta tarea? Muéstrame el progreso que has realizado desde el primer borrador hasta la versión final de este trabajo.
- ¿Cómo muestra el portafolio tu evolución a lo largo del trimestre?
- ¿Qué puedes hacer la próxima vez para mejorar tu producción?
- Me gusta este trabajo porque...
- Un aspecto en el que solía tener problemas pero ahora he mejorado es ...

(Arter y Spandel, 1992; Danielson y Abrutyn, 1997).

La carta de presentación no sólo ayuda al alumno sino que también ayuda al lector del portafolio a comprender mejor los trabajos que éste incluye (Elbow, 1994)<sup>14</sup>.

### 2.3. La evaluación de la interacción oral en el aula

Como hemos visto en la primera parte de este capítulo, un aspecto distintivo de nuestro proyecto pedagógico es nuestro interés en las competencias orales de los alumnos. Por tanto al diseñar el sistema de evaluación no era suficiente investigar sobre la utilización del portafolio como estrategia de evaluación en el seno de la clase, sino que debíamos interesarnos por las especiales características que presenta la evaluación de las competencias orales. Necesitábamos, pues, llevar a cabo una investigación bibliográfica sobre procedimientos e instrumentos de evaluación de la interacción oral fundamentados en el saber que actualmente poseen las comunidades científica y docente.

---

14 Para profundizar sobre las cartas de presentación, véase G. Conway, 1994.

### 2.3.1. Operaciones y criterios de evaluación

La cuestión crucial que el evaluador se debe preguntar es qué es lo que quiere averiguar del estudiante, es decir, la validez de su operación (Weir, 1993). En el caso de las destrezas orales, para responder a la pregunta debemos saber previamente cuál es la naturaleza de la lengua oral que pretendemos evaluar y las habilidades que un hablante debe poseer para comunicarse en una lengua extranjera. En esta sección intentaremos dar respuesta a esta pregunta siguiendo principalmente a Bygate (1987) y a Weir (1993). Contestarla nos arrojará luz sobre cuáles deben ser los criterios de evaluación.

Para comunicarse eficazmente el hablante debe, en primer lugar, poseer conocimientos de vocabulario y gramática, es decir debe ser capaz de manejar las **destrezas microlingüísticas** o lo que es lo mismo, poseer un cierto dominio del código. Este conocimiento no puede ser un *conocimiento* abstracto, sino que el hablante debe poseer la *habilidad*<sup>15</sup> de utilizarlo adaptándose a las condiciones del discurso, tomando decisiones bajo la presión del tiempo, poniéndolas en práctica con fluidez, y efectuando los necesarios ajustes cuando los problemas surgen. Evidentemente y como ya ha sido señalado con anterioridad, estas habilidades no se pueden evaluar con una prueba escrita indirecta en la que el estudiante no tiene la necesidad de hablar. Para evaluar la capacidad de comunicarse oralmente necesitamos que los alumnos lleven en efecto a cabo tareas en las que deben interactuar y comunicarse (Weir, 1993). Esto, que parece una verdad de Perogrullo, está hoy ausente de la mayoría de las aulas de secundaria de nuestro país debido, en parte, a la pesada tradición que recibimos sobre la enseñanza y la evaluación de lenguas y, en parte, a las dificultades prácticas que el profesor encuentra al intentar llevar a cabo una

---

15 Para un desarrollo de los conceptos de "conocimiento" y "habilidad" véase Hymes, 1973 y Widdowson, 1989.

evaluación de la actuación, dificultades que examinaremos más adelante.

Ahora bien, las habilidades microlingüísticas o dominio del código no son suficientes. El hablante debe poseer, además, unas habilidades específicas que pone en práctica al actuar y que han sido clasificadas por Bygate (1987) en dos grandes grupos: habilidades rutinarias y habilidades de improvisación.

Según Bygate los hablantes poseen un repertorio de rutinas informativas e interactivas que reflejan su familiaridad con ciertos tipos de comunicación y que se pueden observar en la organización de la información y en la organización de la interacción. Además poseen habilidades de improvisación que se movilizan cuando la interacción se tambalea. Para especificar qué aspectos han de ser evaluados es necesario identificar cuáles son las habilidades rutinarias y las habilidades de improvisación que esperamos que muestre el estudiante.

### ***Habilidades rutinarias***

Las rutinas nos permiten a través de la experiencia, escoger de entre el repertorio lingüístico conocido aquellos elementos que necesitamos en la comunicación.

**Rutinas informativas:** son las formas convencionales de presentar y estructurar la información tales como la descripción, la instrucción o la narración. Pueden ser rutinas expositivas en las que se presentan y organizan los hechos, o rutinas evaluativas, con las que se expresan conclusiones. Las rutinas informativas no sólo ocurren en la lengua oral, sino también en la lengua escrita. Sin embargo organizar la información en forma de discurso oral requiere su práctica.

Con frecuencia, las rutinas informativas vienen asociadas a la utilización de largos turnos por parte del hablante. Los turnos largos

tales como un discurso al finalizar una cena o una charla en la radio, tienden a estar más preparados que los turnos cortos.

**Rutinas interactivas:** es el tipo de rutina no está basado en el contenido informativo sino en las secuencias que se dan en interacciones del tipo de ir a comprar, conversaciones telefónicas, entrevistas, reuniones, etc. Es decir en situaciones que tienden a repetir modelos de conducta. Una conversación telefónica suele iniciarse con una identificación de los hablantes y concluirse con una despedida. El diálogo con el camarero en un restaurante es también predecible. En estas situaciones no es necesario saber el texto de memoria pero si es necesario conocer las expectativas y posibilidades que pueden ocurrir. Las fórmulas de cortesía entran dentro de esta categoría.

### ***Habilidades de improvisación***

Puede suceder que en la utilización de estas rutinas suceda algún accidente, es decir, se puede producir un fallo en la comunicación. Es en este momento cuando se ponen en funcionamiento las habilidades de improvisación, con la finalidad de reparar ese fallo. Al hablar de habilidades de improvisación, Bygate está haciendo referencia a la competencia estratégica tal como es definida por Canale y Swain

"La competencia estratégica... está formada por estrategias verbales y no verbales que pueden ponerse en funcionamiento para compensar los fallos en la comunicación debidos a variables en la actuación o a una competencia insuficiente" (Canale y Swain,1980:30).

En nuestro trabajo utilizaremos indistintamente los términos habilidades de improvisación y estrategias comunicativas para referirnos a los mecanismos que los aprendices ponen en funcionamiento para resolver los problemas de comunicación que se presentan. Bygate (1987) describe estas habilidades como la capacidad para comprobar

significados específicos, alterar la formulación del enunciado, corregir interpretaciones erróneas, hacerse entender y atacar cualquier problema de comunicación cuando se produzca. Weir (1993) señala que la práctica de estas habilidades de improvisación está ausente de la mayor parte de material didáctico actualmente utilizado en las aulas de lengua extranjera y que la mayor parte de tests orales todavía las ignoran. En nuestra forma de entender la comunicación, tal como se ha visto anteriormente, estas habilidades nos parecen fundamentales, creemos que pueden ser enseñadas y por consiguiente que deben ser evaluadas. Bygate identifica dos grandes tipos de habilidades de improvisación:

**A) La negociación del significado:** la interacción posee una naturaleza recíproca. Las reacciones del oyente influyen en lo que se dice y se exige del hablante que se adapte a lo que se ha dicho inmediatamente antes. La negociación del significado se refiere a la forma en la que los participantes contribuyen a la mutua comprensión durante la interacción. Incluye ajustes conversacionales para mantener el contacto y el conocimiento de los procedimientos de clarificación. La negociación del significado puede implicar por parte del hablante la indicación de la finalidad, mostrar simpatía, comprobar que el interlocutor ha comprendido, establecer un terreno común, responder a demandas de clarificación. Por su parte el oyente puede indicar acuerdo, comprensión, incertidumbre o puede demandar clarificación. Todas estas acciones implican la utilización de *feedback*, es decir la acción de comprobar la comprensión, según se despliega la interacción y requieren de la utilización de rutinas interactivas.

**B) La gestión de la interacción:** la gestión de la interacción incluye dos tipos de habilidades: la gestión de los temas y los turnos de habla.

**a) Gestión de los temas:** tiene que ver con el control del contenido de la conversación e incluye el derecho de los participantes a escoger y cambiar el tema del que quieren hablar.

**b) La gestión de los turnos de habla:** se refiere a la cuestión de quién habla, cuándo y por cuánto tiempo. Una gestión eficiente de los turnos de habla requiere del dominio de, al menos, cinco habilidades: señalar que se quiere hablar, reconocer el momento adecuado para obtener un turno, utilizar el turno adecuadamente y no perderlo, reconocer las señales de otros hablantes deseosos de hablar y saber ceder el turno al interlocutor.

Basándose en este modelo Weir (op.cit.) propone la siguiente clasificación de los criterios de evaluación:

Dominio de las habilidades microlingüísticas:	Dominio de las rutinas	Dominio de la improvisación
- Corrección	- Efectividad	- Efectividad
- Complejidad	- Fluidez	- Fluidez
	- Propiedad	- Propiedad
	- Coherencia	

Siguiendo a Weir (1993) fundamentaremos los criterios de evaluación de nuestro proyecto en las operaciones lingüísticas anteriormente enumeradas y que podemos resumir en el dominio por parte del hablante de las habilidades microlingüísticas, de las habilidades rutinarias y de las habilidades interactivas, pero lo adaptaremos a las características y necesidades de nuestros alumnos.

### 2.3.2. Las condiciones

Aparte de las operaciones que los hablantes realizan al llevar a cabo una tarea, son importantes las condiciones en las que la tarea se

realiza. Estas condiciones, según Weir (1993) son la presión del tiempo, la reciprocidad, la finalidad, los interlocutores, el lugar, el canal y las instrucciones de la tarea. Weir apunta, que si bien todas estas condiciones tienen su importancia, no es necesario incluirlas todas ellas en una sola prueba y que se debe llegar a un compromiso entre lo auténtico y lo práctico.

En nuestro caso estas condiciones se concretarían de la siguiente forma:

- La presión del tiempo estaría presente en todas las tareas, de manera especial en las de vacío de información.
- La reciprocidad estaría garantizada esencialmente en las tareas de vacío de información.
- La variedad de finalidades está garantizada por la diversidad de tareas programadas.
- Respecto a los interlocutores, en la mayoría de tareas la interacción tendría lugar entre aprendices, y en algunas de ellas entre aprendiz y profesor.
- El lugar es la clase, con la presencia de una grabadora.
- El canal es la comunicación cara a cara.
- Las instrucciones previas a la realización de la tarea serían comunes a toda la clase e incluirían uno o más ejemplos. Si fuese necesario, las instrucciones se facilitarían en parejas o a los alumnos que no las hubieran comprendido bien.

Los teóricos de la evaluación entendida como medición consideran importante fijar todos estos criterios con anterioridad a la elaboración de la prueba de evaluación. Es lo que se denomina las especificaciones de la prueba. Nuestro caso es diferente, ya que no estamos diseñando una prueba única de evaluación sino que intentábamos utilizar las actividades de clase para evaluar con rigor.

Por tanto, estas condiciones de la actuación se examinaron con posterioridad al diseño de las tareas y se utilizaron para evaluar a priori la calidad que las tareas diseñadas poseían como tareas de evaluación.

El siguiente paso es diseñar el instrumento evaluador, es decir establecer una escala de evaluación que contemple los criterios elegidos y que sea adecuada al nivel que los alumnos.

### 2.3.3. Las escalas de valoración

Dada la necesidad de conjugar los aspectos sumativos y formativos de la evaluación, nuestra investigación bibliográfica se centró en las escalas que aportan información de los dos tipos. Esta fue una de las razones por las que se descartaron las listas de control, al ser difícil transformar la información que aportan en un número o expresión con valor numérico. Nuestros esfuerzos se centraron en buscar información sobre las escalas impresionísticas o holísticas y las escalas analíticas, llamadas por algunos autores perfiles de la actuación (Jacobs *et al.*, 1981).

Las **escalas impresionísticas o holísticas** asignan una calificación global al conjunto de la producción del estudiante que refleja la impresión que la producción ha causado en el evaluador. Los profesores utilizan este enfoque cuando califican redacciones o pruebas escritas de corrección subjetiva a las que asignan un número, letra o palabra con valor numérico. La calificación se puede realizar de modo completamente intuitivo, o se pueden utilizar descriptores que detallan las características de la producción de cada una de las calificaciones que forman la escala. El conjunto de cada calificación con su correspondiente descriptor se denomina banda.

En las **escalas analíticas** cada una de las características de la producción del alumno que se consideran relevantes forma una categoría que se evalúa separadamente. Las categorías resultantes

deben reflejar los objetivos del currículum. Dentro de cada categoría se pueden utilizar descriptores para definir los diferentes niveles de excelencia, aunque lo más frecuente es que los profesores puntúen de acuerdo con las expectativas que tienen, basadas en la experiencia y en la actuación de los alumnos en ocasiones anteriores (Genesee y Upshur, 1996).

Una de las razones por las que las escalas holísticas son a menudo preferidas sobre las analíticas es porque parecen más fáciles de diseñar y aplicar, aunque esto sea mera apariencia. De hecho, es bastante difícil redactar un conjunto de descriptores que discriminen el nivel de actuación de forma clara y que a la vez guarden coherencia entre ellos. Lo que suele suceder en este tipo de escalas es que se aplican criterios diferentes de evaluación a las diferentes bandas. A modo de ejemplo podemos examinar tres de las nueve bandas de la escala de Carrol (1980).

Banda	
9	Habla experto. Habla con autoridad de variedad de temas. Sabe iniciar, expandir y desarrollar un tema.
8	Muy buen hablante no nativo. Mantiene eficientemente su parte de la discusión. Inicia, mantiene y elabora cuando es preciso. Revela humor cuando es necesario y responde a tonalidades actitudinales.
5	Habla con limitaciones. Aunque en líneas generales sus aportaciones son relevantes y pueden ser comprendidas, presenta notorias deficiencias en el dominio de estructuras lingüísticas y del estilo. Necesita efectuar demandas de repetición y clarificación. También debe contestar a las que le formula el interlocutor. Carece de flexibilidad e iniciativa. El entrevistador a menudo debe hablar pausadamente. Se las arregla pero sin gran estilo o interés.

En esta escala observamos que el hablante de banda 8 posee sentido del humor, mientras que esta característica es ignorada en las bandas 9 y 5. Por su parte sabemos que el hablante de banda 5 carece de interés, pero ignoramos cómo de interesantes resultan los hablantes de

bandas 8 y 9. Para superar esta deficiencia se podría intentar contemplar todos los criterios en cada una de las bandas. Lamentablemente el resultado sería con toda probabilidad una escala farragosa y difícil de aplicar.

A la hora de calificar la producción del alumno, la facilidad es también más aparente que real, ya que los alumnos no progresan por igual en todas las características, así podemos encontrarnos con que un hablante reúne características descritas en las bandas 3, 5, 6 y 7, lo cual dificulta el trabajo del evaluador a la hora de decidir una calificación, esto hace que finalmente el profesor evaluador se olvide de los descriptores y aplique su experiencia al calificar. Al ser esta una calificación intuitiva es difícil de compartir con otro evaluador, por ejemplo, el mismo alumno. El alumno carece de elementos para discutir una nota impresionística con el profesor, ya que ignora los criterios utilizados. Así mismo la calificación impresionística dificulta la interpretación del *feedback* que el alumno recibe sobre su producción. En general, las bandas expresan bien la situación que ocupa el alumno dentro de las expectativas del profesor, pero el alumno nunca llega a saber en qué aspectos su producción responde o no a esas expectativas. Al carecer de esta información es difícil que el alumno pueda encontrar formas de mejorar su producción.

Quizá la mayor ventaja de las escalas holísticas sobre las analíticas es que permiten al evaluador tener en consideración aspectos importantes de la actuación que es capaz de captar de forma intuitiva en tanto hablante experto.

A pesar de esto las escalas impresionísticas se nos presentan más como instrumentos de evaluación sumativa, ya que es el profesor el que decide la nota sin que el alumno reciba ningún tipo de *feedback* cualitativo, que como instrumentos que nos puedan servir para conjugar la evaluación sumativa con la formativa.

Consideremos ahora las **escalas analíticas**. Éstas presentan un número de ventajas. Por una parte, propician que el profesor defina con claridad los criterios de evaluación lo cual le ayuda a verbalizar y clarificar sus opiniones sobre la lengua. Una vez redactados los criterios, se pueden contrastar con los objetivos educativos propuestos y extraer las conclusiones pertinentes. Ello tiene efectos positivos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje ya que permite al profesor ser más consciente de los objetivos de su trabajo.

Por otra parte, el *feedback* que recibe el alumno es más inmediatamente utilizable para comprender y presumiblemente mejorar las características de su producción. Esto fomenta que el profesor y el alumno compartan los criterios de evaluación, con lo cual se facilita que el alumno pueda actuar como evaluador. El conocimiento y la comprensión de los criterios de evaluación ayudan al alumno a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y sobre la lengua y desarrollan sus capacidades analíticas.

Consideramos, pues que un instrumento de evaluación de la interacción oral adecuado a nuestros propósitos será una escala analítica, cuyas categorías de evaluación reflejen el modelo de habilidades del hablante propuesto por Bygate (1987) con las necesarias adaptaciones.

#### **2.3.4. Los formatos**

Los formatos hacen operativas las especificaciones del sistema de evaluación adoptado, como se ha indicado. Al elegir el método de portafolio no es necesario diseñar tareas específicas de evaluación, sino que son las propias actividades de enseñanza-aprendizaje las que son evaluadas, por tanto los formatos adoptados para la evaluación son los propios de las tareas diseñadas, en nuestro caso, básicamente dos: actividades de vacío de información y presentaciones orales de contenidos preparados con anterioridad. Presumiblemente las actividades de vacío de información facilitarían datos abundantes sobre

las habilidades de improvisación de los alumnos y sobre las rutinas interactivas, mientras que las presentaciones orales lo harían sobre las habilidades rutinarias. Ambos formatos aportarían información sobre las habilidades microlingüísticas de los hablantes.

### **2.3.5. Problemas prácticos**

Por último, no querríamos finalizar este capítulo sin mencionar las dificultades prácticas con las que el profesor de aula se encuentra cuando se dispone a llevar a cabo una evaluación de las destrezas orales. Estas dificultades se añaden a las numerosas que halla todo evaluador de la interacción oral. Nuestra búsqueda bibliográfica nos ha dado un resultado infructuoso en este tema. Así, hemos encontrado abundantes referencias sobre la evaluación de la composición escrita en el seno de la clase, por un lado, y de la evaluación estandarizada de las destrezas orales por otro, pero muy poco sobre la evaluación de las destrezas orales en el seno de la clase de lengua extranjera. Esta carencia denota bien la falta de interés por la lengua oral por parte de los investigadores, bien la dificultad de abordar el tema, o probablemente una suma de las dos. En las pocas referencias encontradas al respecto, estos problemas prácticos son simplemente ignorados y la evaluación en el seno de la clase se aborda de la misma forma que se aborda la evaluación externa mediante pruebas estandarizadas. Lo cierto es que nos hemos visto obligadas a recurrir a nuestra experiencia como profesoras para hacer un recuento de estas dificultades prácticas, que emanan principalmente del doble papel docente y evaluador.

En efecto, el profesor no dispone de un tiempo específico en el que dedicarse a la evaluación oral de los alumnos, sino que la evaluación tiene que tener lugar durante las horas de clase, lo cual provoca problemas de gestión. Si ya es difícil para un evaluador profesional poner en práctica el doble rol de evaluador e interlocutor del examinando, nos encontramos que el profesor de aula, a estos dos

roles debe añadir un tercero, el de profesor de los alumnos que no están siendo evaluados en aquel momento. Es decir, si la clase cuenta con 25 alumnos, mientras se evalúan las competencias orales de uno o dos de ellos, quedan 23 o 24 alumnos a los que el profesor debe prestar atención. En el caso de que opte por asignar una tarea para que los alumnos trabajen de manera autónoma es más que probable que los estudiantes se encuentren con dudas y dificultades que requieran la atención del profesor. La tarea del evaluador se ve frecuentemente interrumpida por los alumnos que buscan de su profesor asesoramiento para llevar a buen puerto las tareas asignadas.

Tampoco se pueden menospreciar los problemas de disciplina que pueden surgir si determinados alumnos observan que la atención del profesor está centrada en uno o dos alumnos y no en el conjunto de la clase. La conducta conflictiva es más proclive a aparecer en estas ocasiones.

Aún en el caso de que el conjunto de la clase esté trabajando de manera autónoma y eficiente los problemas prácticos no desaparecen. Con toda probabilidad el profesor deberá llevar a cabo la evaluación con un persistente ruido de fondo proveniente del resto de los alumnos que comentan las actividades entre sí. Por muy productivo que sea el ruido, no deja de ser enormemente molesto para alguien que está intentando escuchar con precisión lo que dicen una o dos personas con la finalidad de emitir un juicio.

Por último, la falta de tiempo tampoco es un problema menor. Evaluar a 25 alumnos dedicando 10' a cada uno supone un total mínimo de cinco clases dedicadas exclusivamente a la evaluación. Es decir, clases perdidas para continuar la secuencia normal de actividades de enseñanza aprendizaje. Este volumen de clases supone un 15% del horario dedicado exclusivamente a una sola prueba de evaluación de la interacción oral.

Creemos que nuestro enfoque de abordar la evaluación de la interacción oral, además de los numerosos efectos beneficiosos que se han descrito respecto de otro tipo de portafolios, podrá además dar respuesta a estos problemas de índole práctica.

#### **2.4. El portafolio oral**

Nos movíamos pues, dentro del marco que hemos descrito anteriormente y que comprende el diseño de una secuencia didáctica organizada por tareas, a la que se aplica un procedimiento de evaluación auténtica de la actuación mediante el método del portafolio aplicado a las destrezas orales. Estábamos pues hablando de poner en funcionamiento un portafolio dedicado a evaluar las destrezas orales con una doble finalidad formativa y sumativa. Una parte importante del reto de esta investigación en acción iba a consistir en diseñar por primera vez un modelo de portafolio oral para aplicar en una clase de lengua extranjera de secundaria obligatoria.

#### ***Recapitulación***

En este capítulo se ha procedido a dar cuenta de la investigación bibliográfica llevada a cabo sobre los dos ejes en los que se sustenta la experiencia objeto de investigación: la enseñanza de la lengua oral mediante una programación por tareas y la práctica de una evaluación dentro de la clase consonante con los principios pedagógicos que sustentan dicha programación. Dentro de esta sección hemos dedicado atención especial a la evaluación de las destrezas orales y al portafolio como estrategia de evaluación.

## CAPÍTULO 3

### PLANIFICAR Y PONER EN PRÁCTICA UNA ACCIÓN

1. El contexto de la unidad
2. Principios rectores de la unidad didáctica
  - 2.1 La selección de las tareas
  - 2.2 El tratamiento del significado y de la forma
  - 2.3 La variedad de tareas
3. Tareas y pretareas
4. El portafolio oral
  - 4.1 Los criterios de evaluación. La escala analítica
  - 4.2 La autorreflexión
  - 4.3 La evaluación sumativa
5. Poner en práctica una acción

#### 1. El contexto de la unidad

La primera fase de nuestra acción consistió en el diseño la unidad didáctica *"I can speak English"* de seis semanas de duración en el seno de un crédito variable (C.V.) de primera lengua extranjera de 1º de ESO<sup>1</sup>. Las características definitorias de la unidad fueron:

- Estar diseñada en torno al trabajo de las destrezas orales.

---

1 Un crédito es una unidad de programación de 35 horas de duración, que normalmente se pone en práctica durante un trimestre a razón de tres horas de clase por semana. Véase a este respecto Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (1993) Currículum de Educació Secundària Obligatoria: Àrea de Llengües Estrangeres. Anglès.

- Utilizar el método del portafolio oral como estrategia de evaluación formativa y sumativa.

Examinemos brevemente el contexto que dio pie al diseño de la unidad:

El crédito variable en el que iba a desarrollar la unidad poseía varias características propias de los créditos comunes. En efecto, el Proyecto Curricular de Centro (PCC) del instituto donde se llevó a cabo la experiencia prescribe que el C.V. de lengua extranjera de 1º de ESO, a pesar de pertenecer administrativamente a la parte optativa del curriculum, debe ser cursado de forma obligatoria por todos los alumnos de primero, excepto por los que cursan segundo idioma de forma optativa.<sup>2</sup> Por otro lado, en este instituto y en el área de inglés se ha tomado la opción de posponer la clasificación de alumnos por niveles a 3º de ESO, incluso en los créditos variables, por lo que el crédito aunque está catalogado administrativamente como C.V. de “ampliación”, es cursado por todo tipo de alumnos más y menos avanzados y más y menos interesados en la lengua extranjera, lo que lo convertía de hecho en un crédito similar a los créditos comunes. El crédito también poseía, no obstante, algunos rasgos que lo diferenciaban de los créditos comunes:

- Previsiblemente contaría con un número más reducido de alumnos que los créditos comunes, lo cual facilitaría en cierta forma el trabajo de la lengua oral. El número de alumnos podía variar según los trimestres.
- Los grupos de alumnos que cursarían este crédito estarían formados por alumnos pertenecientes a los tres grupos-clase naturales (1ºA, 1ºB y 1ºC).

---

<sup>2</sup> El diseño curricular del área de lengua extranjera marca que todos los alumnos están obligados a cursar al menos un crédito variable de lengua extranjera en la ESO.

- Debido a que los alumnos de la ESO en Cataluña sólo cursan dos trimestres de crédito común de lengua extranjera (trimestres 1 y 2; ó 1 y 3; ó 2 y 3) durante cada curso escolar, sabíamos que en un mismo grupo de crédito variable encontraríamos a alumnos que habían cursado partes diferentes del curriculum común. Esto añadía todavía más aspectos diferenciadores al grupo.
- Por último, el crédito debía repetirse tres veces: una por trimestre y debía poder adaptarse a la maduración progresiva de los alumnos durante el curso y a su mayor nivel de conocimientos.

## **2. Principios rectores de la unidad didáctica**

Estos condicionantes se tuvieron en cuenta en la elaboración de una unidad cuyo eje central fuera el trabajo de las destrezas orales mediante una programación por tareas.

El punto de partida de la unidad fue seleccionar un conjunto de tareas variadas que a priori reunieran las características de tarea significativa, auténtica, (entendidas tal y como se ha descrito en el capítulo 2) orientada a un fin y que pudiera ser evaluada según los resultados. En consonancia con las teorías de aprendizaje expuestas en el apartado 1.2 del capítulo anterior se presumió que las tareas darían lugar a Secuencias Potencialmente Adquisicionales (SPA) que ayudarían a los aprendices a reestructurar su interlengua. Los principios rectores de esta programación se especifican a continuación.

### **2.1 La selección de las tareas**

Las tareas debían ser intrínsecamente interesantes para los alumnos y responder de forma aproximada a su nivel de lengua. En ningún caso hubo una selección previa para ser practicadas mediante las tareas. La selección de estructuras objeto de atención sucedió a la de tareas, al intentar predecir la lengua que los alumnos necesitarían utilizar para

llevar a cabo la tarea. Tampoco se planificó ningún trabajo gramatical que no partiera de la necesidad específica creada por la tarea.

Como fuente de selección de las tareas se utilizaron el libro de texto de los alumnos, libros de lectura adaptada, material didáctico para alumnos que tienen el inglés como L1, otro material didáctico de diversa procedencia, juegos comerciales no diseñados específicamente para la enseñanza de idiomas y finalmente, materiales diseñados específicamente para este crédito.

## **2.2 El tratamiento del significado y de la forma**

Una vez seleccionadas las tareas se procedió al diseño de las actividades que precederían y sucederían a la tarea principal. Las primeras (pretareas) tenían la función de familiarizar al alumno con el tema de la tarea, la tarea en sí y la lengua necesaria para llevarla a cabo. Las tareas posteriores estaban destinadas a despertar la conciencia del hablante mediante actividades de auto y coevaluación. Este tema se tratará más adelante de forma detallada. En cuanto si el trabajo sobre la forma debía preceder o suceder a la tarea en sí, se adoptó una posición ecléctica de adaptarse lo más posible a las necesidades específicas que las tareas presentaban en cada momento. El trabajo sobre las formas se introduciría cuando los alumnos percibieran su necesidad.

También se adoptó una posición de versatilidad en las maneras previstas de presentar la lengua. En algunos casos se planeó llevar a cabo una presentación formal de la lengua necesaria, por ejemplo de las preposiciones de lugar, mientras que en otros se adoptó una estrategia de resolución de problemas (por ejemplo, poner en orden los párrafos de una carta) con la esperanza de que al intentar resolver el problema el alumno se viera confrontado a cuestiones lingüísticas a las que debería intentar responder.

Con relación a los errores, se fomentó el uso creativo de la lengua por parte de los alumnos. En función del nivel de los alumnos, algunos errores no fueron corregidos por la profesora. En ningún caso se penalizaron los errores.

### 2.3 La variedad de tareas

Se diseñaron tareas de diversos tipos que resultaran en una “dieta variada” que pudiera dar respuesta a la variedad de necesidades e intereses de los alumnos. En el diseño y selección se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros:

- **Tarea abierta / cerrada y pautada / no pautada:** se diseñaron tareas abiertas en las que la tarea podía ser abordada de diferentes formas y en las que no había una sola respuesta correcta y tareas cerradas, con una sola respuesta. Todas las tareas fueron pautadas con directrices claras de forma que los alumnos supieran en todo momento qué se esperaba de ellos.
- **Balance *input / output*:** se consideró necesario que los alumnos estuvieran expuestos a un *input* rico procedente de:
  - La lengua que la profesora utilizaba en clase, que con contadas excepciones, fue siempre la lengua meta.
  - Los libros de lectura simplificados que leyeron los alumnos durante la experiencia (un mínimo de tres).
  - la lengua precisa requerida por las tareas, presentada oralmente por la profesora y por escrito en actividades preparatorias específicas.

Pero se consideró, así mismo, que los alumnos de 1º de ESO, expuestos a la lengua meta entre dos y cuatro años, tenían un bagaje pasivo importante de lengua que era preciso activar mediante tareas que exigieran la producción de lengua y no sólo la comprensión. Por

tanto todas las tareas proporcionaban *input* y exigían del alumno la producción de lengua para expresar significados.

- **Lengua oral / lengua escrita:** como se ha comentado anteriormente la lengua oral fue el eje de la programación, la cual también incluyó actividades de expresión escrita con relevancia en sí mismas y como preparación a las actividades de expresión oral.
- **Habilidades rutinarias / habilidades de improvisación:** se diseñaron tareas dirigidas principalmente al desarrollo de las rutinas informativas: narración en tercera persona, narración en primera persona y descripción. Fue en estas tareas donde la expresión escrita se utilizó en mayor medida como preparación de la expresión oral. Así mismo se programaron actividades destinadas a trabajar principalmente las habilidades de improvisación, en especial la negociación de significado. En estas tareas se esperaba que los alumnos fueran capaces de utilizar las rutinas interactivas practicadas en clase, mediante una serie de actividades de sensibilización denominadas genéricamente "*classroom language*". "La gestión de los temas", no fue objetivo de ninguna actividad, ya que éstos venían marcados por la tarea. Por el contrario, los turnos de habla sí debían ser gestionados por los alumnos, para poder respetar el orden de los movimientos requeridos por las reglas del juego. Se esperaba que también en este terreno los alumnos fueran capaces de utilizar las rutinas interactivas practicadas en el "*classroom language*".
- **Balance cooperación / responsabilización:** la cooperación entre alumnos fue promovida tanto en las tareas que exigían un producto final individual, como en aquellas en las que el trabajo se desarrollaba necesariamente por parejas. Se estimuló a los alumnos a pedir, prestar ayuda y consultar con el compañero durante la realización de las tareas y a utilizar materiales de

consulta. El producto final, sin embargo, fue considerado individual y personal.

### 3. Tareas y pretareas

La unidad se organizó en torno a seis tareas orales, dos de las cuales estaban precedidas de la correspondiente tarea escrita. En el siguiente esquema se muestra la relación de tareas y pretareas, así como las características principales de cada tarea tal como fueron diseñadas. El material didáctico utilizado, excepto los libros de lectura, puede ser consultado en el anexo 4.

	Pretareas	Tarea escrita	Tarea oral	Características de la Tarea
1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer el libro <i>Fire</i><sup>3</sup>.</li> <li>2. Completar la ficha correspondiente al libro suministrada por el editor.</li> <li>3. Presentar y practicar las rutinas interactivas con la ficha "Classroom Language"<sup>4</sup>.</li> </ol>		Contar la historia del libro a la profesora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activa principalmente rutinas informativas: la narración.</li> <li>- Tarea cerrada.</li> <li>- Tarea de preparación eminentemente individual.</li> <li>- Interacción profesora-aprendiz.</li> </ul>

3 *Fire* es un libro de lectura simplificado de nivel elemental. Pertenece a la colección Heinemann New Wave Readers de Ed. Heinemann.

<sup>4</sup> Ficha específicamente diseñada para la unidad.

	Pretareas	Tarea escrita	Tarea oral	Características de la Tarea
2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentar vocabulario de la ciudad.</li> <li>2. Presentar las preposiciones de lugar. Resolver actividad de V/F<sup>5</sup> sobre la localización de varios edificios.</li> <li>3. Practicar de forma controlada la pregunta "Where is?" y las preposiciones hablando de la situación de varios chicos de la clase.</li> <li>4. Revisar las rutinas interactivas. Grabarlas.</li> </ol>		Completar el mapa <sup>6</sup> por parejas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabaja principalmente las habilidades de improvisación y las rutinas interactivas.</li> <li>- Tarea cerrada.</li> <li>- Tarea necesariamente cooperativa.</li> <li>- Interacción aprendiz - aprendiz.</li> </ul>
3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura de un libro elegido entre varios de lectura fácil.</li> <li>2. Rellenar una ficha<sup>7</sup> en la que los alumnos anotan vocabulario y expresiones clave.</li> <li>3. Colgar un póster con las rutinas interactivas practicadas.</li> </ol>		Contar al compañero un libro <sup>8</sup> que él no ha leído. El compañero debe escribir un resumen de la historia en L1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activa las rutinas informativas (narración) rutinas interactivas y las habilidades de improvisación.</li> <li>- Tarea cerrada.</li> <li>- Tarea de preparación eminentemente individual.</li> <li>- Interacción aprendiz - aprendiz.</li> </ul>

<sup>5</sup> Tarea tomada del libro de texto de los alumnos *Teamwork 1* de D. Spencer y D. Vaughan, 1996. Heinemann.

<sup>6</sup> Tarea tomada del libro de texto de los alumnos *Teamwork 1* de D. Spencer y D. Vaughan, 1996. Heinemann.

<sup>7</sup> Ficha diseñada específicamente para la unidad.

<sup>8</sup> Se utilizaron diferentes títulos de lecturas adaptadas de nivel elemental de diversas editoriales.

	Pretareas	Tarea escrita	Tarea oral	Características de la Tarea
4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver una carta-rompecabezas<sup>9</sup> de presentación personal de un personaje ficticio. La profesora ayuda de forma personalizada con las cuestiones lingüísticas: <i>his/her/their; work/works</i>, etc.</li> <li>2. Leer la carta en voz alta. Revisar las cuestiones planteadas.</li> <li>3. Distinguir los temas que se tratan en la carta. Elaborar mapa conceptual de la carta.</li> <li>4. Completar mapa conceptual sobre sí mismos, siguiendo el modelo anterior.</li> </ol>	<p>Escribir una carta de autopresentación en la que se habla de características personales, gustos, familia, etc.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Escribir primer borrador. Corregir por parejas.</li> <li>6. Escribir segundo borrador. Corregir por parejas y con la profesora.</li> <li>7. Escribir versión final.</li> </ol>	<p>Los alumnos se autopresentan al profesor. No está permitido leer.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Memorizar el texto.</li> <li>9. Ensayar con el compañero.</li> <li>10. Grabar.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve principalmente las rutinas informativas.</li> <li>- Tarea abierta.</li> <li>- Tarea de preparación eminentemente individual.</li> <li>- Interacción profesora - aprendiz.</li> </ul>
5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver el problema de la ficha "who is who"<sup>10</sup> (presentación de vocabulario básico)</li> <li>2. Completar la ficha "My favourite character"<sup>11</sup>. Búsqueda del vocabulario específico de la tarea.</li> <li>3. Completar mapa conceptual.</li> <li>4. Revisar la lengua: <i>He / is/ has got/ is wearing</i></li> </ol>	<p>Elaborar un póster del tipo "Se busca" sobre un personaje preferido.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Escribir primer borrador. Corregir por parejas.</li> <li>6. Escribir segundo borrador. Corregir por parejas y con la profesora.</li> <li>7. Escribir versión final.</li> </ol>	<p>Grabar la descripción del personaje. No está permitido leer.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Memorizar el texto.</li> <li>9. Ensayar con el compañero.</li> <li>10. Grabar.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabaja principalmente las rutinas informativas: descripción.</li> <li>- Tarea abierta.</li> <li>- Tarea de preparación eminentemente individual.</li> <li>- Interacción aprendiz - aprendiz.</li> </ul>

<sup>9</sup> Tarea especialmente diseñada para esta unidad.

<sup>10</sup> Ficha tomada del libro FIDGE, L. (1994) *Specials! Comprehension*. Dunstable. Folens Publishers.

<sup>11</sup> Ficha tomada del libro FIDGE, L. (1994) *Specials! Comprehension*. Dunstable. Folens Publishers.

	Pretareas	Tarea escrita	Tarea oral	Características de la Tarea
6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La tarea anterior sirve también como preparación.</li> <li>2. Leer la descripción y dibujar: <i>Fick y Flock</i><sup>12</sup>. (Presentación de vocabulario específico.)</li> <li>3. Repaso rápido de la lengua: preguntas y distinción <i>am / is</i> y <i>have / has</i>.</li> <li>4. Jugar dos partidas contra la profesora.</li> <li>5. Pedir a los alumnos que identifiquen la lengua que creen necesaria para la tarea y que desconocen. Los compañeros y la profesora ayudan con esa lengua.</li> </ol>		Jugar al "Quién es Quién" <sup>13</sup> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabaja principalmente las habilidades de improvisación y las rutinas interactivas.</li> <li>- Tarea cerrada.</li> <li>- Tarea necesariamente cooperativa.</li> <li>- Interacción aprendiz – aprendiz.</li> </ul>

<sup>12</sup> Ficha especialmente diseñada para esta unidad.

<sup>13</sup> Juego de mesa comercializado por Juegos MB .

## **4. El portafolio oral**

El aspecto novedoso de esta unidad estribó en el diseño de actividades de auto y coevaluación dentro de una estrategia evaluadora global por portafolio. Es decir se trataba de confeccionar un "álbum" que recogiera las tareas realizadas por el alumno y de manera especial aquellas que mejor demostraban sus capacidades, de forma que estas tareas sirvieran de base para la evaluación sumativa. La hipótesis de trabajo fue que el proceso de evaluación y selección de las tareas por parte de los alumnos con una finalidad ulterior ayudaría a comprender los objetivos de la unidad, a identificar los puntos fuertes de sus producciones, así como a identificar áreas de trabajo para el futuro y a mejorar su autoestima en relación con el hecho de ser capaz de hablar una lengua extranjera.

Al ser una unidad consistente principalmente en tareas orales, el soporte físico para la conservación del producto de las tareas no podía ser otro que una casete.

### **4.1 Los criterios de evaluación. La escala analítica**

El primer paso en el diseño del portafolio oral fue definir de forma operativa las competencias que se esperaba que los alumnos mostraran a través de las tareas. Estas competencias constituían, a un mismo tiempo, los objetivos lingüísticos de la unidad y los criterios de evaluación de las habilidades lingüísticas adquiridas. La definición de las competencias debía venir acompañada de una escala de valoración, que facilitara su utilización como instrumento de evaluación sumativa.

Se optó por una escala analítica, por servir, como se ha dicho anteriormente, a nuestros propósitos de evaluación formativa y sumativa. Se adoptó la decisión de utilizar el mismo instrumento para todas las tareas, de forma que las puntuaciones en las diversas tareas fueran comparables. Por tanto se diseñó una única parrilla como

instrumento que recogiera los criterios de evaluación y sus diversos valores. Como base de trabajo se tomaron los modelos de Bygate (1987) y Weir (1993) sobre operaciones que realiza el hablante, descritas en el capítulo 2 apartado 2.3.1 y la parrilla “Esquema Analítico de Puntuación del test TEEP, CALS” de la universidad de Reading (en Weir, 1993). De todas las parrillas consultadas ésta era la que más nos convenía por su equilibrio entre simplicidad de aplicación y riqueza de elementos que contempla. Sin embargo la parrilla presentaba algunas características que hacían necesaria una adaptación para poder ser utilizada en nuestro contexto:

- Esta escala está originalmente diseñada para discriminar cuatro niveles de competencia desde el nivel 0 equivalente a no hablante hasta el nivel 3 para un hablante de nivel de competencia quasinativo, por lo cual debía ser adaptada para poder ser utilizada con adolescentes todos de nivel elemental. Necesitábamos una escala más precisa que discriminara diferentes grados de actuación dentro de ese nivel elemental de los alumnos.
- La parrilla original no contempla con claridad criterios referidos a las habilidades rutinarias y las habilidades de improvisación descritas por Bygate y Weir. Estos criterios nos parecieron esenciales en nuestro planteamiento y por tanto fueron incluidos. Las habilidades de improvisación “negociación del significado” y “gestión de la interacción” y las rutinas interactivas fueron incluidas bajo un epígrafe denominado “resolución de problemas de comunicación”. Las habilidades rutinarias “rutinas informativas: efectividad y coherencia” fueron incluidas dentro del epígrafe referido al contenido, que pasó a denominarse: “relevancia y organización del contenido.” La fluidez conservó su propio epígrafe referida tanto a las habilidades de improvisación como a las rutinarias. Las habilidades microlingüísticas quedaron recogidas por los epígrafes:

“adecuación del vocabulario a la tarea”; “corrección y complejidad gramatical” e “inteligibilidad y pronunciación”.

- El criterio de propiedad (habilidades rutinarias) nos pareció menos relevante en nuestro contexto, ya que era previsible que las tareas diseñadas y el nivel de los alumnos no aportaran datos suficientes sobre él, por tanto fue eliminado. Ello se hizo intentando buscar un equilibrio entre la sensibilidad del instrumento y su practicidad, teniendo en cuenta que el máximo número de criterios que un mismo evaluador puede enjuiciar es de seis.
- Se adoptó un rango de cinco niveles para cada categoría, por ser más fácilmente transformable a una escala decimal y por tanto más fácil de comprender por los alumnos. La puntuación máxima total es de 30 puntos y puede también convertirse a una escala decimal simplemente dividiendo por tres.

Después de realizar todas estas adaptaciones la parrilla quedó como figura a continuación.

**ESCALA ANALÍTICA DE EVALUACIÓN "I can speak English"**

<p><b>RELEVANCIA Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido relevante a la tarea. Presenta diferentes ideas. Ideas creativas. Bien organizadas. Muy interesante. 5</li> <li>• Contenido relevante a la tarea. Diferentes ideas. Se ciñe a las ideas presentadas en los ejemplo. Organización simple pero aceptable. Interesante. 4</li> <li>• Contenido relevante a la tarea. Pocas ideas. Simplifica las presentadas en los ejemplos. Organización deficiente. Poco interesante. 3</li> <li>• Un profesor experto capta palabras relevantes a la tarea. Carece de organización. Carece de interés. 2</li> <li>• Contenido no relevante a la tarea. 1</li> </ul>	
<p><b>FLUIDEZ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto relativamente largo. Frases relativamente largas. Velocidad razonable. No duda. 5</li> <li>• Texto de longitud intermedia. Frases cortas. Habla despacio. Puede dudar. 4</li> <li>• Texto corto. Frases muy cortas. Habla muy despacio. Duda. 3</li> <li>• Texto muy corto. Frases de una o dos palabras. Duda mucho al hablar. 2</li> <li>• Palabras aisladas. Sólo repite las preguntas y requerimientos del interlocutor. 1</li> </ul>	
<p><b>ADECUACIÓN DEL VOCABULARIO A LA TAREA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso eficiente de vocabulario de nivel elemental. Domina las palabras presentadas en la pretarea. Puede incluir palabras menos usuales no presentadas previamente. 5</li> <li>• Uso adecuado del vocabulario presentado en la pretarea. 4</li> <li>• Uso limitado del vocabulario. Confunde algunas palabras. 3</li> <li>• Uso muy limitado del vocabulario. Confunde bastantes palabras. 2</li> <li>• Apenas recuerda ninguna palabra relevante para la tarea. 1</li> </ul>	
<p><b>CORRECCIÓN Y COMPLEJIDAD GRAMATICAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy buen uso creativo de una gramática de nivel elemental. Respeta la estructura básica de la frase. Buen dominio de las estructuras elementales y del orden de palabras básico aunque puede cometer errores ocasionales con morfemas de adquisición tardía. Quizá utilice estructuras que no han sido presentadas formalmente en clase. Uso esporádico de la subordinación. 5</li> <li>• Buen uso de una gramática de nivel elemental, ciñéndose a los modelos presentados en clase. Respeta la estructura básica de la frase. Dominio adecuado de las estructuras gramaticales elementales con algunos errores de los típicos cometidos por estudiantes de nivel elemental, que no interfieren con la comunicación. 4</li> <li>• Gramática elemental aceptable. La estructura básica de la frase es casi siempre respetada. Presenta frecuentes errores que muestran que no domina algunas de las estructuras elementales presentadas. Pero todavía "suena" a inglés. 3</li> <li>• Gramática elemental muy pobre. Tiene problemas con la estructura básica de la frase y con estructuras presentadas como modelo de la actividad. A menudo intenta traducir directamente de la L1 con evidente falta de éxito. 2</li> <li>• Frases prácticamente inexistentes. No hay control sobre la estructura. 1</li> </ul>	

<p><b>RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza el inglés para negociar significado en casos de dificultades de comprensión o producción manifestadas por parte del alumno o de su interlocutor. Muestra habilidad para gestionar los turnos. Hay adecuación entre la lengua que utiliza y el problema a resolver. Variedad de la lengua empleada al negociar.</li> <li>• Utiliza casi siempre el inglés para negociar significado. Poca variedad de lengua. Puede usar incorrectamente alguna frase.</li> <li>• Utiliza el inglés para resolver los problemas sólo de forma ocasional. Probablemente se ciñe a una frase que utiliza de comodín para resolver cualquier problema.</li> <li>• Apenas utiliza el inglés para negociar significado. Recurre continuamente a la L1 para negociar los turnos.</li> <li>• No utiliza estrategias comunicativas. No muestra habilidad para gestionar los turnos.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1</p>
<p><b>INTELIGIBILIDAD Y PRONUNCIACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy buena pronunciación para un hablante no nativo. Pocos errores incluso con palabras poco usuales. Entonación natural. Buen acento. Fácilmente inteligible para un hablante nativo.</li> <li>• Buena pronunciación con errores ocasionales normales en alumnos de nivel elemental. (<i>opposite, live</i>). Acento extranjero pero comprensible para un nativo de buena voluntad.</li> <li>• Pronunciación adecuada con problemas. Pronuncia adecuadamente las palabras más obvias pero falla otras de mayor dificultad. Fuerte acento. Comprensible para un nativo de buena voluntad con esfuerzo.</li> <li>• Pronunciación inadecuada. Numerosos errores. Acento muy fuerte difícil de comprender por un nativo de buena voluntad.</li> <li>• Incomprensible para un nativo de buena voluntad.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1</p>

Fuimos conscientes de que, a pesar de utilizar una escala analítica, estábamos cayendo en uno de los defectos característicos de las escalas holísticas, si bien de forma amortiguada: englobar más de un criterio bajo el mismo descriptor. Así dentro de la categoría “Inteligibilidad y pronunciación” se evalúan la pronunciación y la entonación y dentro de la categoría “fluidez”, se evalúan la cantidad de producción y la velocidad. A pesar de estos inconvenientes, seguimos adelante con la escala ya que una escala perfecta desde el punto de vista analítico con múltiples criterios sería difícil de aplicar en la práctica. Una vez más se buscó el equilibrio entre sensibilidad y practicidad.

## **4.2 La autorreflexión**

El paso siguiente consistió en el diseño de las actividades que debían ayudar al alumno a apropiarse de los objetivos de la unidad y a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Con esta finalidad se previeron dos momentos para la reflexión: la reflexión al finalizar cada tarea y la reflexión al final de la unidad.

La autoreflexión fue provocada por actividades de auto y coevaluación estructuradas, cuestionarios y entrevistas, en las que el alumno debía enjuiciar su producción a la luz de los criterios de evaluación elaborados para la unidad. Supusimos que la aplicación de los criterios de evaluación a las propias producciones despertaría la conciencia lingüística de los alumnos y facilitaría la comprensión de los objetivos de aprendizaje de la unidad, ayudando a los alumnos a ajustar su producción en línea con los objetivos marcados.

### **4.2.1 Los cuestionarios de autoevaluación**

Los criterios de evaluación, tal como los hemos visto redactados en las páginas anteriores, son de difícil comprensión para los alumnos, por lo que se impuso una adaptación de la parrilla a la forma de hablar de los alumnos. Con este objetivo se diseñaron dos cuestionarios de autoevaluación y se planificaron dos entrevistas con la profesora: una a mitad de la unidad y la última al finalizarla. Del primer cuestionario se redactaron dos versiones una en L1, y otra en la lengua meta. La versión en L1 estaba destinada a facilitar la comprensión del metalenguaje utilizado. Esta versión se utilizó en la primera actividad de autoevaluación, teniendo en cuenta que los alumnos nunca antes habían realizado actividades de este tipo. En las actividades de autoevaluación posteriores se utilizó la versión del cuestionario en lengua meta. El primer cuestionario siguió fielmente las categorías establecidas en la escala analítica de evaluación y cambió los descriptores de cada nivel por preguntas que los alumnos pudieran

contestar con un “sí” o un “no”. A continuación se ofreció la posibilidad de que el alumno se diera una puntuación de 1 a 5 para cada categoría. La nota total, en escala decimal, se obtenía de la suma y división por tres de las puntuaciones parciales.<sup>14</sup>

**Cuestionario 1**

<b>SELF EVALUATION SHEET</b>	
<b>Content</b>	
• Did I talk about the topic?	
• Were there different ideas?	
• Was it interesting for the listener?	
❖ My mark	5 4 3 2 1
<b>Fluency</b>	
• Did I speak English for a long time?	
• Are my sentences long?	
• Do I have to stop and think a lot before I speak?	
❖ My mark	5 4 3 2 1
<b>Vocabulary</b>	
• Did I use a lot of different words?	
• Did I use words that I have learned recently?	
❖ My mark	5 4 3 2 1
<b>Accuracy</b>	
• Are the sentences correct or do I make a lot of mistakes?	
• Did I get right the verbs, pronouns, adjectives, word order...?	
• Were my questions correct?	
❖ My mark	5 4 3 2 1
<b>Solving communication problems</b>	
• When I don't understand something or I don't know how to say something, do I use English to solve the problem?	
• When my mate doesn't understand me, do I repeat in English?	
• Did I use English to say whose turn it was?	
❖ My mark	5 4 3 2 1
<b>Pronunciation</b>	
• Was my pronunciation good?	
• Did I remember how to pronounce difficult words?	
• Did I try to have an English accent?	
❖ My mark	5 4 3 2 1
❖ <b>TOTAL</b> (content + fluency + vocabulary + accuracy + solving problems + pronunciation) = ..... : 3 = .....	

<sup>14</sup> Los cuestionarios originales figuran en el anexo 4.

Este cuestionario estaba pensado inicialmente para ser utilizado como post-tarea con todas las tareas programadas. La experiencia de la primera tarea en la que los alumnos hablaban pero no se escuchaban (como veremos más adelante) hizo aconsejable el diseño de un segundo cuestionario que recogiera un aspecto esencial de la interacción: saber escuchar.

Este segundo cuestionario se redactó directamente en lengua meta para aplicarlo con la tarea de relatar una lectura previa. Se diseñó en forma de perfil de características formuladas en positivo, y en él el alumno debía seleccionar las frases que mejor definían su propia actuación y la de su compañero. El perfil estaba abierto y los alumnos podían añadir otras características en las que pensaban que habían destacado. Las cualidades reflejadas en el perfil eran básicamente las mismas que recogía el cuestionario 1, a las que se les añadía la de saber escuchar. Al terminar, cada alumno debía comparar sus respuestas con las del compañero. El perfil no arrojaba información de tipo cuantitativo.

#### Cuestionario 2

***My friend was very good at ...***

- Recalling the story.
- Saying a lot of things in English.
- Using long sentences.
- Using many different words.
- Not making mistakes.
- Solving communication problems in English. (Not in Catalan!)
- Pronunciation.
- .....

***I was very good at ...***

- Listening attentively.
- Asking questions.
- Helping my friend with English.
- Solving communication problems in English. (Not in Catalan!)
- Understanding the story.
- .....

#### 4.2.2 La selección final

Al finalizar la unidad se solicitó a los alumnos que eligieran de entre las seis tareas realizadas sus dos mejores grabaciones, para lo cual debieron escuchar las grabaciones de nuevo y repasar los cuestionarios de autoevaluación de cada tarea. La selección debía ser acompañada de una carta en la que el alumno explicara las razones de su elección. Esta reflexión final fue estimulada por las siguientes preguntas:

- ¿Qué hace que este trabajo sea mejor que los otros?
- ¿Qué has aprendido haciendo este trabajo?
- ¿Qué aspectos piensas que puedes mejorar?
- ¿Qué nota crees que te mereces?

Una vez escrita la carta, ésta es remitida a la profesora junto a la casete en la que se encuentran las grabaciones. La profesora utiliza los textos para obtener una mejor comprensión de los puntos de vista de cada alumno en particular y del conjunto de la clase. Esta información es utilizada con fines formativos, ya que la carta puede servir como punto de partida de una entrevista entre profesora y alumno en la que se traten aspectos importantes señalados en la carta, u observados por la profesora y significativamente ausentes de la carta. La calificación que se autoasigna el alumno es contrastada con la que le asigna la profesora y también puede ser objeto de comentario durante la entrevista. El comentario será obligado si las calificaciones difieren de forma importante. En este caso, la profesora deberá intentar averiguar el porqué de las diferencias de apreciación entre profesora y alumno.

#### 4.2.3 Las entrevistas

Se planificaron un total de dos entrevistas. Estaba previsto realizar las entrevistas en L1, dado el insuficiente nivel de los alumnos para desarrollar una conversación de contenido metacognitivo en la lengua

meta. La primera debía tener lugar hacia mediados de la experiencia, coincidiendo con la presentación personal del alumno realizada en inglés. En ella se debatiría de forma personalizada el trabajo del alumno durante la primera mitad de la unidad crédito. Los puntos tratados fueron los siguientes:

- Revisión de los trabajos ¿Están todos? ¿Están bien archivados?
- Dificultades encontradas en la realización de los trabajos.
- Revisión y explicación por parte del alumno de las autoevaluaciones.
- Seguimiento de los trabajos voluntarios realizados por el alumno.
- Ofrecimiento al alumno de *feedback*.

La segunda entrevista debía tener lugar al finalizar la unidad. La base de la entrevista sería el comentario con la profesora de la carta de final de trimestre escrita por el alumno. El tiempo de la entrevista se dedicaría a:

- Revisar todo el trabajo obligatorio y voluntario desarrollado por el alumno, previamente ordenado y presentado con un índice.
- Leer la carta escrita por el alumno en la que explica cuáles son sus mejores grabaciones.

La profesora debía procurar que el alumno llevara la iniciativa con enunciados neutros que estimularan al alumno a hablar de su trabajo, tales como “sigue hablándome de eso” o “explícamelo con más detalle.”

### 4.3 La evaluación sumativa

Al final de la unidad se hacía necesaria por las razones enumeradas en el capítulo 2, una evaluación de tipo sumativo. Era pues necesario adoptar una pauta de acción que asignara un valor numérico a los diversos aspectos de la actuación de los alumnos que se consideraron importantes. Para un profesor que mira al alumno como persona, que

ha procurado ayudarlo y animarlo en los momentos de dificultad de diverso tipo ( causada por una discapacidad física o por problemas de relación con los compañeros; por carencias de aprendizajes básicos anteriores a la unidad; o simplemente por problemas la materia objeto de estudio; o que le ha visto superarse y progresar, según sus propias capacidades) éste es un momento difícil ya que exige del profesor la concreción en una calificación de multitud de aspectos de difícil medición. Pero, como hemos visto antes, este es un aspecto inevitable y nos proponíamos intentar, al menos, que el portafolio nos ayudara a capturar algunos de los múltiples aspectos importantes que son despreciados en la evaluación sumativa convencional. En resumen, pensamos que es todo el concepto de evaluación sumativa el que necesita revisión, pero ya que, al menos de momento, la evaluación sumativa no puede ser eludida, ésta no se puede ceñir solamente a los resultados de los alumnos con respecto a los contenidos de la asignatura.

Un aspecto del portafolio que nos preocupaba relacionado, cómo no, con la tensión formativa-sumativa, es su fuerza para incidir tanto sobre el proceso de aprendizaje como sobre el producto. La evaluación sumativa de las competencias que las dos tareas elegidas por el alumno demostraban respondía a los objetivos de las tareas en sí y obviamente era un aspecto importantísimo para tener en cuenta en la evaluación sumativa, tal y como habíamos proclamado ante los alumnos. Pero, al adoptar el método del portafolio, nos situamos en un plano en el que aprender los contenidos de la asignatura es importante, pero también lo es el aprender a aprender, ser más autónomos y más dueños del propio aprendizaje. Por tanto, quedarse ahí hubiera hecho perder para la evaluación sumativa aspectos del proceso del portafolio que nos parecían primordiales, tales como la evolución de los alumnos durante la unidad o la capacidad mostrada por el alumno de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Siguiendo este razonamiento llegamos a una solución de compromiso, el resultado del cual es el siguiente protocolo, que asigna a los aspectos que se han mencionado anteriormente un peso relativo en la puntuación final:

Todas las tareas realizadas al completo. (Excepto por razón de fuerza mayor.)	20 %
Dos tareas que mejor reflejan las capacidades del alumno, elegidas por él mismo. (Cada tarea se evalúa por separado, utilizando la escala analítica de evaluación " <i>I can speak English</i> ".)	40 %
Progreso efectuado por el alumno desde el principio hasta el final de la unidad.	20 %
Capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje mostrado a lo largo del crédito y en la carta final.	20 %
TOTAL	100 %

## 5. Poner en práctica una acción

La unidad didáctica "*I can speak English*" objeto de esta experiencia se puso en funcionamiento durante el segundo trimestre del curso 1988-89 con un grupo natural formado por catorce alumnos que cursaban el crédito de forma obligatoria en un horario de tres clases semanales de 50 minutos.

Numerosos reajustes del programa original desarrollado anteriormente fueron necesarios debido a las circunstancias concretas en las que se desarrollo la unidad: las características de los alumnos, cuestiones de salud de la profesora y de los alumnos, disponibilidad de la profesora auxiliar de conversación y los condicionantes de actividades generales e incidentes del centro.

Finalmente el crédito se desarrolló en tres fases, con dos interrupciones.

1ª fase: presentación y evaluación inicial mediante un test<sup>15</sup>. (Dos clases)

2ª fase: presentación de la unidad. Introducción al concepto de portafolio. Primera grabación individualizada profesora-alumno. (Cuatro clases).

3ª Fase: desarrollo de la unidad *"I can speak English"* (Quince clases). En esta fase hubo que volver a reintroducir el concepto de portafolio y revisar el trabajo realizado en la fase 2. Nuestro estudio se centrará en este periodo.

En la 3ª fase se pidió a los alumnos, con la colaboración de los correspondientes profesores, que salieran de clase uno a uno para poder realizar la grabación de "Completar el mapa" y "Quién es quién" de forma individual con la profesora, como grabaciones de control. Estas grabaciones, al haberse realizado al margen de las clases habituales no están contabilizadas como pertenecientes al crédito.

Las interrupciones fueron debidas al periodo de vacacional de Navidades y a una baja de la profesora.

El calendario de actividades, tal como se llevaron a cabo, fue el siguiente:

---

<sup>15</sup> La información arrojada por el test no resultó de utilidad en nuestro trabajo y, por tanto, fue desestimada.

Fecha	Actividad
15 y 19.12.97	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio del trimestre y presentación de la clase.</li> <li>• Test escrito de evaluación inicial.</li> </ul>
<b>VACACIONES DE NAVIDAD</b>	
08.01.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación los objetivos de la unidad "<i>I can speak English</i>" y del concepto de portafolio oral.</li> <li>• Entrega de las cintas. Los alumnos aprenden a utilizar la grabadora.</li> <li>• Presentación y práctica de las rutinas interactivas (<i>classroom language</i>).</li> <li>• Asignación de lectura obligatoria: <i>Fire</i>.</li> </ul>
12.01.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo autónomo en la ficha <i>Fire</i>.</li> <li>• Grabación de la historia del libro <i>Fire</i> con al profesora.</li> </ul>
13.01.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y práctica controlada del vocabulario de la ciudad y las preposiciones de lugar. (Trabajo con la auxiliar de conversación.)</li> <li>• Grabación de la historia del libro <i>Fire</i> con al profesora.</li> </ul>
15.01.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega del segundo libro de lectura simplificada. Se entrega un libro diferente a cada miembro de la pareja. Lectura autónoma y por parejas de alumnos que comparten el mismo título.</li> <li>• Grabación de la historia del libro <i>Fire</i> con al profesora.</li> <li>• Encargo de la elaboración del mural "<i>classroom language</i>".</li> </ul>
19.01.98 a 03.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja de la profesora titular. No se pudo controlar el trabajo de la profesora sustituta.</li> </ul>
5.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión y grabación de las rutinas interactivas.</li> <li>• Revisión del concepto de portafolio.</li> <li>• Grabación de la tarea "Completar el mapa".</li> <li>• Explicación de la ficha de lectura.</li> </ul>

9.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación del cuestionario 1 de autoevaluación en catalán.</li> <li>• Los alumnos escuchan la grabación y completan el cuestionario.</li> <li>• Dos alumnas que faltaron el día anterior graban la actividad de completar el mapa.</li> <li>• Control de los libros de lectura entregados el 15.01.98</li> <li>• Explicación de la razón de ser de la ficha de lectura que deben completar.</li> </ul>
10.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colgar póster "<i>classroom language</i>" de rutinas interactivas.</li> <li>• Terminar las fichas de lectura.</li> <li>• Intento de grabación de la historia por parte de uno de los alumnos. El intento fracasa.</li> <li>• Reflexión con los alumnos sobre los problemas hallados y el papel de la grabadora en la unidad.</li> <li>• Trabajo para casa: ensayar la historia con un familiar.</li> </ul>
12.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar los pasos previos a la grabación. Aplicarlos.</li> <li>• Grabación de la historia.</li> <li>• Los alumnos completan el cuestionario 2.</li> <li>• Trabajo para casa: resolver la carta-rompecabezas.</li> </ul>
16.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura en voz alta de la carta-rompecabezas.</li> <li>• Elaboración del mapa conceptual sobre la carta.</li> <li>• Completar el mapa conceptual sobre sí mismos.</li> <li>• Comienzan a escribir la carta.</li> </ul>
17.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de los borradores de las cartas por parejas.</li> <li>• Revisión de los borradores con la profesora.</li> <li>• Trabajo para casa: preparar la explicación personal y empezar a buscar información sobre su personaje preferido para completar la ficha "<i>My favourite character</i>".</li> </ul>
19.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completan y corrigen la ficha "<i>My favourite character</i>." (con la auxiliar de conversación).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intento de hacer mapa conceptual sobre el personaje elegido sin ayuda.</li> <li>• Primeras anotaciones sobre "Mi personaje favorito".</li> <li>• Entrevista individual con los alumnos que explican sus cartas y discusión sobre la marcha del crédito.</li> </ul>
24.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retahíla: "<i>Paper on the floor.</i>"</li> <li>• Completar mapa conceptual sobre "Mi personaje favorito" de forma guiada.</li> <li>• Breve presentación de estructuras útiles para la descripción.</li> <li>• Trabajo en el primer borrador sobre el personaje favorito.</li> <li>• Entrevista individual con los alumnos que explican sus cartas y discusión sobre la marcha del crédito.</li> </ul>
26.02.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en "Mi personaje favorito".</li> <li>• Revisión de los borradores con la profesora.</li> </ul>
2.03.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en "Mi personaje favorito".</li> <li>• Trabajo en la ficha "Flick y Flock" con la auxiliar de conversación.</li> <li>• Entrevista individual con los alumnos que explican sus cartas y discusión sobre la marcha del crédito.</li> </ul>
10.03.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabación de la tarea "Mi personaje favorito."</li> <li>• Autoevaluación con el cuestionario 1 en inglés de la carta y "Mi personaje favorito."</li> </ul>
12.03.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabación de la tarea "Quién es quién"</li> <li>• Autoevaluación con el cuestionario 1 en inglés.</li> </ul>
13.03.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuera de las horas habituales de clase de inglés: grabación de las tareas "Completar el mapa" y "Quién es quién" con todos los alumnos.</li> </ul>
16.03.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del dossier de trabajos escritos.</li> </ul>
17.03.98	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión final sobre el portafolio oral.</li> <li>• Escribir carta a la profesora.</li> </ul>

Como se habrá podido apreciar los cambios más notables con respecto al plan inicial que más podían afectar al espíritu de la experiencia fueron el retraso en la celebración de la primera entrevista con algunos alumnos debido a la obligada lentitud de la misma y a la falta de disponibilidad de la auxiliar de conversación y la supresión de la entrevista final individual con cada alumno para evaluar conjuntamente el trimestre, debida a una huelga de alumnos. De hecho la primera entrevista tuvo en muchos casos la función de entrevista final. Se realizaron, sin embargo, breves entrevistas informales a horas de recreo con algunos alumnos a los que se estimó importante proporcionar un *feedback* personalizado: Mireia, Paola, Alex y Ferran. Estas entrevistas no fueron grabadas debido a las circunstancias en las que se realizaron.

### **Recapitulación**

En este capítulo hemos descrito la planificación y la puesta en práctica de la unidad "*I can speak English*" basada en el trabajo de las destrezas orales y en la que se adopta una estrategia de evaluación mediante el portafolio oral. La primera parte del capítulo está dedicada a la programación de las tareas de enseñanza aprendizaje, la segunda parte explica la planificación de las actividades e instrumentos relacionados con el portafolio oral elaboradas para esta experiencia y finalmente la tercera realiza un recuento minucioso de las actividades de la unidad tal y como efectivamente se llevaron a cabo.

## CAPÍTULO 4

### OBSERVAR UNA ACCIÓN y REFLEXIONAR SOBRE LAS OBSERVACIONES (1)

#### Las transcripciones

1. Modelo de análisis de cada transcripción
2. Análisis de las transcripciones
  - 2.1. Tarea 1: *Completar el mapa*
  - 2.2. Tarea 2: *¿Quién es quién?*
  - 2.3. Tarea 3: *Se busca*

En el presente capítulo procederemos al análisis de la interacción entre tres parejas de alumnos (parejas A, B y C) mientras llevan a cabo tres tareas diferentes (tareas 1, 2 y 3). Como se ha explicado en el capítulo 1, el análisis de la interacción entre los alumnos tiene como objetivo realizar una evaluación retrospectiva de las tareas y determinar de qué forma incide el portafolio oral en el discurso de los alumnos. Para dicho análisis hemos adoptado una perspectiva etnográfica que nos ha permitido poner en práctica dos premisas características de este tipo de investigación: a) hemos estudiado en profundidad un número relativamente pequeño de sucesos, en nuestro caso transcripciones, y b) las categorías utilizadas en el análisis no preceden a éste, sino que derivan de la naturaleza de los mismos datos analizados. La puesta en práctica de la segunda de estas premisas requiere un primer examen de los datos, del que emergen las categorías que se utilizarán en un segundo y más minucioso análisis. Obviamente el examen de los datos precisa de la iluminación que el saber científico previo proporciona. En definitiva las categorías de análisis surgen del resultado de la interrelación dialéctica entre los datos y la documentación bibliográfica.

Este es precisamente el proceso que hemos seguido en nuestra investigación.

En consecuencia, y como paso previo a la presentación de los resultados del análisis propiamente dicho, se hace necesario presentar y justificar las categorías del modelo de análisis aplicado. De esta forma procederemos en el presente capítulo.

### **1. Modelo de análisis de cada transcripción**

Como estadio previo al análisis de las transcripciones realizaremos una introducción a cada una de las tres tareas en la que se procederá a:

- a) explicar el ritual de la tarea, es decir en qué consiste la tarea y de qué forma se deberán organizar los movimientos de juego o jugadas para responder a los requerimientos de la tarea<sup>1</sup>. Entendemos el término “movimiento de juego” o “jugada” de la misma forma que se entiende en los juegos de mesa, como por ejemplo el ajedrez o el parchís, es decir el turno de juego que consume un jugador cuando las reglas de la partida lo permiten con el objeto de conseguir el éxito en la partida, ya sea éste dar jaque mate al rey contrario o ser el primero en colocar todas las fichas en la línea de meta. En dos de las tareas analizadas la jugada es el núcleo organizador de la interacción que da sentido a la actividad.
- b) llevar a cabo una breve evaluación predictiva de la lengua que la tarea debía elicitar y de las supuestas cualidades pedagógicas de la tarea.

Tras esta introducción llevaremos a cabo el análisis propiamente dicho de cada una de las tres transcripciones de la misma tarea. En este análisis procederemos en primer lugar a describir el ritual de la tarea:

---

<sup>1</sup> Utilizamos aquí la metáfora de jugada (*move*) en una partida de ajedrez que utiliza Goffman (1981).

las distintas fases por las que la realización de la tarea atravesó con su minutaje y los procedimientos de gestión de los movimientos de juego o jugadas que los alumnos pusieron en práctica. En segundo lugar pasaremos al análisis de las secuencias potencialmente adquisitivas (SPA).

Como se ha explicado en el capítulo anterior la selección de tareas de la unidad se llevó a cabo con la presunción de que éstas darían lugar a SPA que ayudarían a los aprendices a reestructurar su interlengua. Un primer examen de las transcripciones nos confirmó que, efectivamente, las SPA eran observables en diferente medida en las distintas tareas y parejas. Así, detectamos secuencias de negociación del significado, secuencias de negociación de la forma y secuencias de demandas de ayuda. Decidimos, pues, utilizar esta clasificación de las SPA como parte central de nuestro análisis.

Con respecto a las secuencias de negociación del significado constatamos que el modelo de análisis de dichas secuencias creado por Varonis y Gas<sup>2</sup>,1983, era adecuado para describir las que aparecían en nuestras transcripciones y decidimos adoptarlo. En nuestro análisis además clasificamos las secuencias distinguiendo cuál de los dos miembros de la pareja era el iniciador de la secuencia, es decir cuál de los dos alumnos indicaba el origen del problema.

Con respecto a las secuencias de negociación de la forma pasamos por alto las reparaciones encubiertas (*covert repairs*), que agrupan dudas, pausas y repeticiones al igual que hace Levelt en su estudio de 1983. Concentramos, pues, nuestra atención en las reparaciones manifiestas (*overt repairs*) (Levelt,1983). Levelt distingue tres tipos de reparaciones manifiestas: las que se centran en el orden de presentación de los enunciados, las que tienen por objeto comprobar el nivel de adecuación de los medios lingüísticos al discurso y finalmente

---

<sup>2</sup> Este modelo de análisis se ha descrito en el apartado 1.2.2 del capítulo 2.

las referidas a la adecuación de la producción a las normas del código. En nuestro corpus hallamos que la gran mayoría de ellas tienen por objeto corregir los enunciados que contienen errores del código, tanto en aspectos léxicos como gramaticales o fonológicos. Consecuentemente, nuestro análisis se concentró preferentemente en explicar la naturaleza de estas reparaciones más que en clasificarlas.

En nuestro análisis distinguimos entre autorreparaciones, que son signo de la utilización del monitor en los movimientos de autoestructuración del hablante (DePietro, Matthey y Py, 1989) y heterorreparaciones o movimientos de heteroestructuración del oyente sobre la producción del hablante. En ambos casos distinguimos si la reparación fue producida por el alumno A o B.

El tercer tipo de SPA que analizamos está formado por las demandas de ayuda a la producción efectuadas por los hablantes cuando "notan" (Swain, 1995) una laguna entre lo que quieren decir y lo que saben expresar. Estas demandas de ayuda pueden estar dirigidas al compañero o a la profesora.

El esquema de análisis detallado hasta ahora es de tipo cualitativo. Nos pareció interesante complementarlo con un breve análisis de tipo cuantitativo y esto se hizo de dos formas. Por un lado, al finalizar el análisis cada una de las categorías de SPA identificadas, se llevó a cabo un pequeño resumen estadístico de las secuencias iniciadas por cada uno de los hablantes en cada una de las fases de la actividad. En segundo lugar, al finalizar el análisis de todas las SPA, se procedió a hallar la razón entre el número de movimientos de juego efectuado por los alumnos y el número de turnos de habla consumidos. Lógicamente un cociente igual a uno quiere decir que cada alumno ha consumido un solo turno para efectuar una jugada, es decir sería indicativo de una ausencia total de SPA durante la realización de la tarea. Por el contrario un cociente alto, por ejemplo igual a cuatro, quiere decir que el alumno ha necesitado consumir cuatro turnos de

habla para efectuar un solo movimiento de juego, lo cual, de ocurrir, sería indicativo de una alta densidad de SPA durante la realización de la actividad.

Las características propias de la tarea 3 han hecho necesario tener en cuenta de forma complementaria los marcadores lingüísticos de fluidez, corrección y complejidad observables en las grabaciones, dada la pobreza de SPA que las estas reflejan. En la definición de estos conceptos seguiremos a Skehan, 1996. Fluidez es la capacidad de movilizar los recursos lingüísticos propios al servicio de la comunicación en tiempo real. La complejidad se refiere al estadio de elaboración de la interlengua del aprendiz y la corrección es la capacidad de manipular el nivel actual de interlengua que el aprendiz ha conseguido. La definición operativa que hemos utilizado de cada uno de estos marcadores para efectuar su cuantificación es la siguiente: la fluidez viene reflejada por la cantidad total de palabras producidas y el número de palabras por minuto; la corrección, por la ausencia de errores referidos al léxico, la gramática o la pronunciación; y la complejidad por el número de elementos léxicos y estructuras gramaticales diferentes utilizadas por el hablante.

Por último procederemos a la interpretación de los datos aportados por el análisis realizado en los apartados anteriores

El análisis de las transcripciones se organiza, pues según el siguiente esquema:

**A) Introducción a la tarea**

1. Introducción al ritual de la tarea
2. Evaluación predictiva de la tarea

**B) Análisis de cada una de las transcripciones de la tarea según el siguiente esquema.**

3. La realización del ritual de la tarea
  - 3.1. Cómo progresa la tarea.
  - 3.2. Cómo se ceden la jugada los participantes.
4. Secuencias potencialmente adquisitivas
  - 4.1. La negociación del significado.
    - 4.1.1. Secuencias iniciadas por el alumno A
    - 4.1.2. Secuencias iniciadas por el alumno B
    - 4.1.3. Resumen de secuencias de negociación del significado
  - 4.2. La negociación de la forma.
    - 4.2.1. Autorreparaciones alumno A
    - 4.2.2. Autorreparaciones alumno B
    - 4.2.3. Heterorreparaciones alumno A
    - 4.2.4. Heterorreparaciones alumno B
    - 4.2.5. Resumen de secuencias de negociación de la forma.
  - 4.3. Las demandas de ayuda a la producción
    - 4.3.1. Demandas de ayuda efectuadas por el alumno A
    - 4.3.2. Demandas de ayuda efectuadas por el alumno B
    - 4.3.3. Resumen de secuencias de demandas de ayuda

5. Análisis cuantitativo de número de jugadas y de turnos de habla.

**C) Interpretación de los resultados del análisis de todas las transcripciones correspondientes a la tarea.**

6. ¿Cuál es la finalidad de la tarea según la entienden los alumnos?
7. ¿Qué papel asumen los miembros de la pareja?
8. ¿Qué aprenden los alumnos?

## 2. Análisis de las transcripciones

### 2.1. Tarea 1: *Completar el mapa*

#### A) Introducción a la tarea

##### 1. Introducción al ritual de la tarea

Ésta es una tarea de intercambio de la información. Cada miembro de la pareja tiene en sus manos una versión diferente del mapa<sup>3</sup> de una parte de una ciudad imaginaria. En el mapa se localizan mediante dibujos artísticos (no a escala) diferentes equipamientos de la ciudad, tales como el polideportivo, el museo o la escuela. En la versión A del mapa aparecen dibujados cinco equipamientos que no están dibujados en la versión B: la pista de patinaje, el polideportivo, la bolera, la piscina y el supermercado; mientras que en la versión B aparecen el museo, el cine, el parque, la escuela y el parque temático. El objetivo de la actividad es que los alumnos pregunten por la localización de aquellos equipamientos que no aparecen en su mapa, pero si en el del compañero. Para que el alumno sepa exactamente qué debe preguntar, el diseñador de la tarea incluye en las instrucciones el listado de equipamientos que deben ser objeto de sus preguntas. Cada alumno debe preguntar por un total de cinco equipamientos.

La actividad se debe realizar alternando los turnos de preguntas y respuestas de los dos miembros de la pareja, es decir las jugadas están fijadas de antemano. Estamos, por tanto ante una actividad totalmente pautada, completar un mapa, en la que el diseñador ofrece al alumno un marco de conversación restringido: el contenido de la misma, ya que le marca qué preguntas debe formular, y la agenda de la conversación ya que también proporciona el orden en el que se deben formular las preguntas.

---

<sup>3</sup> Véase anexo 4.

Una vez averiguada la localización de un determinado equipamiento, el alumno debe dibujar su situación en su mapa. El hecho de que los alumnos tengan que dibujar el equipamiento en el mapa garantiza, aparentemente, la atención que el alumno que ha formulado la pregunta presta a la contestación de su compañero. Al final de la tarea, los alumnos deben comprobar que sus mapas coinciden.

## 2. Evaluación predictiva de la tarea

La lengua que la actividad elicitaba de forma directa es la que el diseñador ofrece como modelo a los alumnos que llevan a cabo la tarea:

A: Where's the .....? B: It's in .....street, opposite the .....
---

Sin embargo, la manera en la que aparecen listados los equipamientos por los que los alumnos deben preguntar, nos hace suponer que la intención del diseñador de la tarea fue la de crear ciertas dificultades que obligaran a los alumnos a desautomatizar la gestión del discurso, ya que la respuesta más que probable a alguna de las preguntas contendría seguramente una referencia a otro equipamiento también desconocido por el interlocutor. Se podría predecir, pues, que el diálogo entre los dos miembros de la pareja tomaría una forma similar a la del siguiente ejemplo:

A: Where is the sports centre, please? B: It's in .....street, opposite the museum. A: Opposite what? B: Opposite the museum. A: The museum/ I don't know the museum. The museum is not on my map.
--

Seguidamente los alumnos podrían negociar la continuación la conversación intentando situar el polideportivo por medio de otras pistas o la localización del museo, como paso previo a la localización

del polideportivo. Entendida de esta forma la actividad no es una actividad en la que el flujo de la conversación esté totalmente prefijado, sino que deja lugar a la negociación de la agenda, del significado y de la forma por parte de los interlocutores. Estas propiedades, identificadas a priori, fueron las que nos animaron a incluir la tarea dentro de nuestra programación.

Según la clasificación de tareas presentada en el capítulo 2, estamos pues ante una tarea convergente (Duff, 1986) de intercambio de información (Pica, 1987), en la que los dos alumnos comparten información un mismo objetivo: completar el mapa. La información fluye en un doble sentido (Long y Porter, 1985) del alumno A al B y del B al A. Es una tarea pautada en la que la discusión está controlada (Barnes, 1976). Así mismo, la lengua que los alumnos utilizarán es altamente predecible. De igual modo, las jugadas, y consecuentemente los turnos de habla están predeterminados. Finalmente, sólo hay una posible solución a la tarea, por lo tanto es una tarea cerrada (Brown, 1991).

## B) Análisis de cada una de las transcripciones de la tarea 1, según el esquema expuesto anteriormente

### **PAREJA A: LAIA Y ANNA**

#### **3. La realización del ritual de la tarea**

##### **3.1. Cómo progresa la tarea**

Se observan tres estadios en el juego que realizan Anna y Laia con una fase de transición entre la primera y segunda fase. La primera fase ocupa desde la línea 3 a la 26. La fase de transición, desde la línea 27 a la 30. La segunda fase desde la línea 31 a la 49 y la tercera fase de la línea 49 a la 68. Examinemos las fases una por una.

##### **Primera fase**

En los dos primeros turnos Anna y Laia se presentan y proclaman sus respectivos roles de juego. Pero Anna y Laia se equivocan: Anna reclama para sí el rol de estudiante B, cuando de hecho su mapa corresponde al del estudiante A. Recíprocamente, Laia asume el rol de estudiante A, cuando de hecho ella tiene en su poder el mapa correspondiente al estudiante B.

Después de esta breve presentación Laia y Anna emplean los turnos entre las líneas 3 y 26 en formular preguntas de las que ya saben la respuesta. Laia formula un total de cuatro preguntas mientras que Anna formula cinco. La mayoría de estas preguntas no obtienen una respuesta satisfactoria, ya que la compañera desconoce la existencia del equipamiento por el que se le pregunta.

Así el diálogo funciona con la estructura: *"Where is the ....? I don't know."*

Líneas 9-10

La-	where is the: sport centre \
An-	I don't know \   <1> where is the post office \

Anna y Laia no han comprendido la finalidad de la actividad: averiguar la información que les falta para completar el mapa y reinterpretan la actividad a su manera. Esta primera fase dura un total de 2'.

**Transición:**

En las líneas 27-30 la profesora les explica de nuevo cómo deben llevar a cabo la actividad. Anna y Laia aprenden enseguida y continúan la actividad según las instrucciones. Esta fase dura 5''.

**Segunda fase:**

Anna y Laia llevan a cabo la actividad según las reglas. Laia formula sus cinco preguntas y Anna formula las cinco suyas. No siguen el orden proporcionado por las instrucciones. Necesitan un total de doce turnos para completar la actividad. Ninguna de las dos utiliza ni un solo turno adicional para efectuar una demanda de clarificación o de repetición, ni para repetir la información proporcionada. Esta fase dura 2'9''.

**Tercera fase:**

Anna y Laia terminan las preguntas obligatorias y buscan la forma de seguir trabajado hasta que la profesora dé la actividad por acabada. Así que, sin solución de continuidad, siguen haciéndose preguntas cuya respuesta ya conocen, al igual que habían hecho en la primera fase.

Líneas 49-51

An-	..... where is the—  the garage\
La-	it's the next the sport centre and east [/est/] avenue street \  where is the: church \

Saben la respuesta, bien porque la información demandada aparece en sus mapas, o porque han formulado la pregunta previamente. La diferencia estriba en que en esta fase no obtienen ningún "I don't know" como respuesta. Probablemente las dos saben qué podrá y qué no podrá responder su compañera. Esta fase dura 1' 43''.

### 3.2. Cómo se ceden la jugada.

#### 3.2.1. Secuencias en las que Laia y Anna reclaman el turno con la aquiescencia de la compañera

En esta grabación no observamos ninguna secuencia de este tipo.

#### 3.2.2. Secuencias en las que Laia y Anna ceden el turno y/o apremian a la compañera. La compañera acepta el turno.

Observamos una única secuencia en la que Anna apremia a su compañera.

Línea 6

An-    come on\
-----------------

A Laia le toca responder la pregunta, pero duda. Anna la presiona para que conteste rápido. Laia reacciona y contesta inmediatamente.

#### 3.2.3. Cuando surgen los problemas

Como se ha dicho, las jugadas están muy prefijados por la tarea: las alumnas deben alternar los turnos de juego. La mayor parte de las veces Anna y Laia respetan las normas de juego, sin embargo se dan cinco secuencias donde se equivocan. Cuatro de estas equivocaciones, tres de Anna y una de Laia, pasan desapercibidas. La quinta equivocación, de Laia, es percibida y rectificada por Anna.

Líneas 18-20

An-    skating/ er I don't know \  where is the XXX theme park \
La-    I don't know \
An-    I don't know \  where is the museum \

Líneas 22-25

An-    it's in the street \  the right street \  the right street \
where is the cinema\ <1>
La-    I don't know \  I don't know \
An-    where is the school \

En los dos casos anteriores le tocaba preguntar a Laia, sin embargo Anna se apropia del turno, sin ninguna reacción por parte de Laia.

Líneas 36-39

An-	... where is the supermarket\
La-	it's in oxford road street \ the next to the swimming pool \{\}
An-	yes\ where is the sports centre\
La-	it's in east avenue street \...

Le tocaba preguntar a Laia. Pero al terminar la respuesta a la pregunta anterior, Laia realiza una pausa que es aprovechada por Anna para evaluar la respuesta de su compañera y formular una nueva pregunta. Laia no reclama el turno para sí.

Líneas 51-56

La-	... where is the: church \
An-	it's at oxford road \ the street oxford road \
La-	{{(PP) sorry \}}
An-	sorry \ on oxford road street \
La-	where is the: restaurant \
An-	the restaurant it's into the park \

La secuencia es larga debido a la heterorreparación. Esto puede haber causado el despiste de Laia, la cual vuelve a formular pregunta aunque no sea su turno. Anna no reclama el turno para sí.

Líneas 55-59

La-	where is the: restaurant \
An-	the restaurant it's into the park \
La-	where is the-
An-	where is the: restaurant \
La-	it's in east avenue street \

Laia reincide y comienza una nueva jugada por tercer vez consecutiva, pero a mitad de pregunta percibe su error y se detiene. Anna

inmediatamente toma su turno y formula su pregunta, con lo que la actividad continúa.

#### 4. Secuencias potencialmente adquisitivas

##### 4.1. La negociación del significado.

En esta grabación no hay ninguna secuencia de negociación del significado. Esto no se debe a que no existan problemas de comunicación, sino al hecho de que a que estos no se abordan. Veamos unos cuantos ejemplos:

Líneas 36-38

An-	.... where is the supermarket \
La-	it's in oxford road street \  the next to the swimming pool \
An-	yes\  ...

Laia da la piscina como punto de referencia, sin embargo Anna, que no sabe dónde está la piscina ya que no aparece en su mapa, acepta la indicación sin mostrar ningún problema de comprensión.

Líneas 38-39

An-	... where is the sports centre\
La-	it's in east avenue street \  where is the: cinema \

Líneas 47-49

La-	..... where is the: school \
An-	the school is at east avenue {/yest 'aventure/} \
	where is the—  the garage\

En los dos ejemplos anteriores vemos a Anna y Laia con roles intercambiados, pero mostrando la misma reacción ante un problema de comunicación similar:

Ninguna de las dos recibe suficiente información para localizar el polideportivo o la escuela en el mapa y ninguna de las dos se lo indica

a la compañera. Con lo cual el juego progresa horizontalmente sin ninguna secuencia de profundización (*push-down sequence*) que clarifique el contenido de la información. Las dos parecen entender la tarea de la misma forma.

Hay ocasiones en que la información es más precisa y es suficiente para localizar el equipamiento demandado. Normalmente es Anna la que proporciona información de mayor calidad. Sin embargo, no observamos ninguna diferencia en cómo reacciona la interlocutora.

Líneas 39-41

La-	... where is the: cinema \
An-	the cinema is at between the bank and police \
	the white street \   and—  where is the bolin [*bowling*]alley\

#### 4.1.3. Resumen de secuencias de negociación del significado

	Iniciadas por Laia	Iniciadas por Ana	TOTAL
Primera fase	0	0	0
Segunda fase	0	0	0
Tercera fase	0	0	0
TOTAL	0	0	0

## 4.2 La negociación de la forma

### 4.2.1 Autorreparaciones efectuadas por Laia

Laia no efectúa ninguna autorreparación.

### 4.2.2 Autorreparaciones efectuadas por Anna

Anna efectúa una autorreparación de pronunciación:

Línea 44

An-	the park it's a—  it's in the east avenue {/lest 'aventure/} \  {{(PP) avenue\}}
-----	--

También efectúa una autorreparación léxica, en la que añade el elemento “*street*”, a su producción previa. El resultado es menos

correcto que la frase original. Esta frase será a su vez heterorreparada por Laia, como veremos más adelante.

Línea 52

An- it's at oxford road \   the street oxford road {/road/} \
---

#### 4.2.3. Heterorreparaciones efectuadas por Laia

En la siguiente secuencia Laia heterorrepara el orden de las palabras de Anna. Lo hace de forma sutil, utilizando una rutina habitual para demandas de repetición y bajando el tono de voz. La entonación descendente y la bajada de tono de voz nos hace pensar que estamos ante una heterorreparación más que ante una demanda de clarificación. Anna se disculpa y rectifica el orden de palabras.

Líneas 51-54

La- .... where is the: church \
An- it's at oxford road \   the street oxford road \
La- {(PP) sorry \  }
An- sorry \   on oxford road street \

#### 4.2.4. Heterorreparaciones efectuadas por Anna

Anna heterorrepara la pronunciación de Laia en una ocasión durante la primera fase de la actividad.

Líneas 10-14

An- .... where is the post office \
La- the post office /   it's in er- in east east av- avenue- <1>
An- {(PP) XXX XXX} {(P)avenue \  } {(P) avenue [/abenor/]
La- east avenue [/avbenu/] street \
An- okay \

Anna sabe de antemano dónde está la oficina de correos, pero pregunta por ella. Laia contesta. Anna no está totalmente satisfecha con la respuesta de Laia y repara, primero cambiando de código y alejándose de la grabadora para que no se oiga, y a continuación en

inglés, utilizando un tono de voz más bajo del que utilizan normalmente, pero audible. Laia se acerca al modelo de pronunciación propuesto por Anna, que no es totalmente correcto, a la vez que añade la palabra “street” al final de la frase. La secuencia acaba cuando Anna acepta la producción de Laia como buena: “okay.” (Cabe notar que el modelo que adoptan como correcto, no lo es. Lo que hacen Laia y Anna es aplicar una sobregeneralización (*overgeneralization*) de la utilización de la palabra “street” como elemento obligatorio al final de cualquier dirección.)

Esta grabación también se caracteriza por las secuencias en las que no hay heterorreparaciones porque las intervenciones de Laia son evaluadas positivamente por Anna. Este fenómeno ocurre una vez en la segunda fase del juego y dos veces en la tercera fase del juego.

Líneas 37-38

La-	it's i:n oxford road street \  the next to the swimming pool \
An-	yes\  where is the sports centre\

Anna ha preguntado por el supermercado. Laia contesta y Anna evalúa la respuesta como correcta. Anna no puede saber si la respuesta es correcta en cuanto a la información que recibe, puesto que ella no tiene el supermercado dibujado en su mapa. La conclusión es que Anna está evaluando la calidad de la lengua producida por su compañera, sin tener en cuenta ningún referente significativo. Simplemente lo que dice Laia le “suena” bien y lo acepta. Observamos dos ejemplos más de este comportamiento en la tercera fase:

Líneas 59-60

La-	it's in east avenue street \
An-	yes \

Líneas 63-66.

An-	.....{(DC)the cinema \}  where is the bank \}
La-	mm—  in high street \}
An-	ye:s \} ...

#### 4.2.5. Resumen de secuencias de negociación de la forma

	Autorreparaciones		Heterorreparaciones	
	Anna	Laia	Anna	Laia
1ª fase	0	0	1	0
2ª fase	1	0	0	0
3ª fase	1	0	0	1
TOTAL	2	0	1	1
	2		2	

#### 4.3. Las demandas de ayuda a la producción

##### 4.3.1. Demandas de ayuda efectuadas por Laia

Laia no efectúa ninguna demanda de ayuda a la producción.

##### 4.3.2. Demandas de ayuda efectuadas por Anna

Anna no efectúa ninguna demanda de ayuda a la producción.

##### 4.3.3. Resumen de secuencias de demandas de ayuda

	Laia	Anna	TOTAL
1ª Fase	0	0	0
2ª Fase	0	0	0
3ª Fase	0	0	0
TOTAL	0	0	0

### 5. Análisis cuantitativo de número de jugadas y de turnos de habla

	Jugadas			Número de turnos			Razón
	Laia	Anna	Total	Laia	Anna	Total	Turn : juga
1ª Fase	4	6	10	12	11	23	2,3
2ª Fase	5	5	10	6	6	12	1,2
3ª Fase	4	4	8	8	8	17	2,12
Total	13	15	28	27	25	52	1,85

## **PAREJA B: BONI Y JANEIRO**

### **3. La realización del ritual de la tarea.**

#### **3.1. Cómo progresa la tarea**

La progresión de la tarea se realiza en una sola fase que dura 3' 27" y sigue el siguiente esquema:

Boni: pregunta 1 (Boni formula su primera pregunta)

Janeiro: respuesta 1 + pregunta 1 (Janeiro la contesta y formula su primera pregunta)

Boni: Respuesta 1.

Janeiro quiere preguntar, pero finalmente toma el turno Boni.

Boni: pregunta 2

Janeiro: Respuesta 2 + pregunta 2

Boni: Respuesta 2 + pregunta 3

Janeiro: Respuesta 3 + pregunta 3

Boni: demanda de confirmación

Janeiro: confirma

Boni: Respuesta 3

Janeiro: le cede el turno a Boni

Boni: pregunta 4

Janeiro: Respuesta 4 + pregunta 4

Boni: corrige a Janeiro

Janeiro: rectifica y reformula la pregunta. 4

Boni: Respuesta 4 + pregunta 5

Janeiro: Respuesta 5 + pregunta 5

Boni: Respuesta 5.

Janeiro: incomprensible

Boni: quiere preguntar pero dice que ya ha acabado

Esta progresión muestra que tanto Boni como Janeiro han entendido las instrucciones de la profesora, al menos las referidas a la producción lingüística que deben realizar, y las ponen en práctica sin problemas. Observamos que esta pareja realiza la actividad en una sola fase, sin ninguna intervención de la profesora para reconducir la actividad.

### 3.2. Cómo se ceden la jugada

#### 3.2.1. Secuencias en las que Carles y Yhago reclaman el turno con la aquiescencia del compañero:

No existe ninguna secuencia de este tipo en la grabación.

#### 3.2.2. Secuencias en las que Carles y Yhago ceden el turno y/o apremian al compañero. El compañero acepta el turno.

Vemos un único ejemplo: En la línea 18 Boni contesta su pregunta y calla, en lugar de pasar a formular una nueva pregunta. En la línea 20 Janeiro le recuerda que es su turno. Lo hace en catalán y en voz muy baja. Boni acepta el turno y formula su pregunta.

Línea 21

Ja-    {{(PP) pregunta tu\}}
------------------------------

#### 3.2.3. Cuando surgen los problemas

En una ocasión surgen problemas y se abordan de la siguiente forma:

Líneas 8-10

Boni- ... (PP <i>cómo se dice calle</i> \  <i>bueno</i> \  white road\
Ja- <b>ara- ara pregunto jo</b> \  where is the –   [ríe]
Bo-    where is a:: bowling eight [*alley*] please \

El silencio de Boni, unido probablemente a su gesto de parar la grabadora le hacen pensar a Janeiro que es su turno y lo reclama para sí en L1. Cuando ha formulado la mitad de la pregunta se da cuenta de su equivocación (en realidad le tocaba a Boni formular la pregunta), ríe y deja que sea Boni el que pregunte, sin decirlo explícitamente. Boni acepta el turno.

Boni y Janeiro siguen fielmente las consignas de la profesora en cuanto a la distribución de turnos. Queda patente que ambos jugadores se esfuerzan en seguir las consignas del juego. Janeiro lo hace de forma más consciente, ayudando a su compañero en los momentos en los que éste se despista.

Tanto Boni como Janeiro son muy económicos en la lengua que utilizan para cederse la jugada. Utilizan las rutinas de cambio de turno solo cuando son imprescindibles para resolver el conflicto creado. Para cederse el turno utilizan la L1 y no la lengua meta, seguramente porque consideran que la gestión de la actividad no forma parte de la tarea. Al contrario que las otras dos parejas analizadas no utilizan el cambio de jugada para exhibir su conocimiento de la lengua meta.

#### **4. Secuencias potencialmente adquisitivas**

##### **4.1. La negociación del significado**

###### **4.1.1. Secuencias iniciadas por Boni**

En toda la grabación Boni efectúa un único movimiento de negociación del significado. En la línea 16 Boni efectúa una demanda de clarificación que es respondida por Janeiro.

Líneas 16-18

Ja-	next to carch- church \  where is the park \  [ríe]
Bo-	an - park/  park /
Ja-	yes park\

Esta demanda de clarificación es causada por un elemento léxico aparentemente sencillo. Boni solicita la clarificación de este elemento

porque es esencial para la continuación de la tarea. Si no comprende la pregunta no puede responderla. Por el contrario, observamos que Boni no efectúa demandas de repetición o clarificación cuando Janeiro le indica la situación de los diversos equipamientos. En uno de estos casos las instrucciones proporcionadas por Janeiro son suficientes y en el resto claramente insuficientes. Veamos ejemplos de ambas:

Líneas 1-4

Bo-	where is- my name is Boni \ student [es'tuendyem/] B eh- where is sport centre\ please \
Ja-	mm be- between post office and garage \ hello\ my name is Janeiro\ and I am student A where is the museum \

Janeiro proporciona suficiente información a Boni como para que este localice el polideportivo. Pero en la transcripción no hay indicios de que Boni esté escuchando. No hay cambio de turno. No hay demandas de repetición o clarificación, no hay repetición en eco de la información proporcionada por Janeiro, ni marcas de vacilación. No hay tiempo tampoco para que Boni procese la respuesta.

En todos los demás casos las instrucciones proporcionadas por Janeiro son totalmente insuficientes para localizar el equipamiento en el mapa. Analicemos los extractos uno por uno:

Líneas 10-12

Bo-	where is a:: bowling eight [*alley*] please \
Ja-	in the street east avenue {est abe'nu} \   where is the { @cinema} \ [ríe]

Janeiro proporciona el nombre de la calle, pero no hace mención de ningún otro equipamiento, con lo cual es imposible situar la bolera en el mapa.

Líneas 15-16

Bo-	em where is a:: sking- skating [es'katin/] rink please \
Ja-	next to carch- charch [*church*] \ where is the park \ [ríe]

Janeiro no precisa exactamente en qué calle. Boni no reclama más información. Janeiro pregunta sin solución de continuidad.

Líneas 22-23

Bo- where is swimming - swimming pool [po:l/] \

Ja- next to supermarket \ where is the park \

Difícilmente puede Boni localizar la piscina con la información que recibe de Janeiro. En su mapa no figura el supermercado. Boni continúa sin mostrar atención a las palabras de su compañero.

Líneas 28-29

Bo- where is supermarket \ please \

Ja- next to swimming pool \ where is - where is the theme park \

Es evidente que si la piscina está junto al supermercado, el supermercado debe estar junto a la piscina. Una vez más Boni no solicita ninguna aclaración de parte de su compañero. Janeiro tampoco se da cuenta de que es imposible que su compañero comprenda sus instrucciones: ¿Cómo puede haber entendido Boni su respuesta anterior si ahora le pregunta precisamente por la palabra que él había utilizado como punto de referencia? Ninguno de los dos percibe lo absurdo del diálogo que están llevando a cabo. Claramente están realizando la actividad de forma mecánica.

#### **4.1.2. Secuencias iniciadas por Janeiro**

Janeiro, a pesar de la oscuridad de las respuestas de Boni, tampoco solicita clarificación en ninguno de los casos. Janeiro sigue el orden de preguntas sugerido por el autor de la actividad. Examinemos las secuencias potencialmente problemáticas una por una.

Líneas 5-9

Ja-	where is the museum \
Bo-	an museum is -   { [cantando] mmmmmmmmm \   <i>dónde está el museo</i>   <i>dónde está el museo</i> / } { (P) no sé \ } { (F) <b>un moment sis plau</b> \   } { (?) libray } and white- ay-   and theme park \   (PP) <i>cómo se dice la calle</i> \   <i>bueno</i> \   white road \
Ja-	<b>ara ara pregunto jo</b> \   where is the -   @

La información es confusa e incompleta. Boni utiliza una palabra inexistente “libray”. Janeiro no solicita ninguna clarificación de las instrucciones que le proporciona el compañero.

Líneas 12-14

Ja-	where is the { @cinema } \   [ríe]
Bo-	em-   an ait [High] street em- { (?) libray } and garage [ga'ratge] \   em where is a:: sking- skating [es'katin] rink \ please \

La respuesta de Boni es totalmente oscura. No se entiende el nombre de la calle. ¿Es “High Street” “East Avenue” o “White Road”? La pronunciación de Boni está igualmente lejana a la pronunciación correcta de cualquiera de ellas. Vuelve a aparecer la palabra fantasma “libray”. La única palabra comprensible es “garatge”, que es pronunciada con acento catalán. Este punto de referencia resulta muy confuso, ya que no hay espacio para dibujar en ningún sitio cerca del garaje. Con tan poca información es imposible situar el cine en el mapa. Sin embargo Janeiro no se inmuta y Boni continúa con el juego formulando su nueva pregunta.

Líneas 16-19

Ja-	where is the park \   [ríe]
Bo-	an - park \   park /
Ja-	yes park \
Bo-	em east { /est/ } av- avenue [abe'nue] { (?) librach } and post office \   office \
Ja-	{ (PP) <b>pregunta tu</b> \   }

De nuevo la información suministrada por Boni es insuficiente. Vuelve a aparecer la palabra fantasma, esta vez con una pronunciación ligeramente diferente. Janeiro no solicita clarificación de ningún tipo.

Líneas 23-27

Ja-	where is the park \}
Bo-	{{(riendo) park otra vez \} siempre park \}}
Ja-	school \} school sorry \} school \}
Bo-	school\} and- and- and and est avenue [/abe'nue/] \} eh- {{(?)libra- libray} and restaurant of- of post office \}

Janeiro repite la pregunta “*where is the park*” sin darse cuenta de que la acaba de formular. Si Janeiro hubiera realizado la tarea tal y como estaba diseñada, hubiera dibujado el parque en el sitio indicado por Boni y seguramente recordaría el haber formulado la pregunta con anterioridad, cosa que no sucede. Boni, que ha hecho el esfuerzo de contestarla, le hace ver que se está repitiendo. Janeiro cae en la cuenta y formula una nueva pregunta. Esto evidencia que Janeiro no está prestando atención a las respuestas de Boni. Janeiro formula las preguntas de forma mecánica, siguiendo el orden ofrecido en la tarea, pero sin ningún interés real en la misma. La respuesta que ofrece Boni es algo más clara que las anteriores, ya que en ella aparecen tres puntos de referencia: “*East avenue, restaurant, post office.*” No aparece, sin embargo ninguna preposición y vuelve a aparecer la palabra fantasma “*libray*”. Janeiro continúa sin pedir clarificación y Boni continúa sin descubrir la inexistencia de la palabra inventada.

Líneas 29-31

Ja-	where is - where is the theme park \}
Bo-	dim [*theme*] park/ up eh- east [/est/] avenu- [/'abenu/] o avenue [/'abenue/]: white roa- road \} eh- {{(?)libray/} and garatge\}

La respuesta de Boni vuelve a ser confusa y Janeiro una vez más, se conforma con ella.

Recapitulando, en las diez jugadas, cinco por cada aprendiz, solamente observamos una secuencia de negociación del significado con una demanda de clarificación, provocada por una pregunta producida por Janeiro. En ningún caso las incompletas y confusas respuestas de Janeiro o Boni indicando la situación de los distintos servicios provoca una negociación del significado.

Esto indica que Boni y Janeiro prestan atención e intentan entender la pregunta de su compañero, ya que sin la comprensión de esta pregunta la tarea no puede continuar: no pueden contestarla y con ello exhibir sus conocimientos lingüísticos. En cambio, la información que el compañero aporta no es tenida en consideración porque para nada afecta a la producción propia. Boni y Janeiro parecen pensar: "si él contesta mal, es problema suyo."

#### 4.1.3. Resumen de secuencias de negociación del significado

	Indicadas por Boni	Indicadas por Janeiro
TOTAL	1	0

## 4.2. La negociación de la forma

### 4.2.1. Autorreparaciones efectuadas por Boni

Boni efectúa dos autorreparaciones.

Línea 15

Bo- em where is a:: sking- skating [/'es'katin/] rink\ please \}

Boni repara la pronunciación de un elemento que aparece escrito en las instrucciones de su tarea,

Línea 30-31

Bo- dim [\*'theme\*] park/| up eh- east [/'est/] avenu- [/'abenu/] o avenue [/'a'benue/]:  
white roa- road \}

Repara la pronunciación de una de las calles. La reparación hace que la pronunciación se aleje más de la pronunciación correcta. Boni intenta pronunciar la palabra a la española tal como se escribe. Janeiro no reacciona de ninguna manera.

#### 4.2.2. Autorreparaciones efectuadas por Janeiro

Janeiro efectúa una única autorreparación:

Línea 16

Ja- next to carch- charch [*charch*] \   where is the park \   [rie]
--

Janeiro autorepara la pronunciación de uno de los elementos que aparece escrito en las instrucciones de su tarea.

#### 4.2.3. Heterorreparaciones efectuadas por Boni

Boni no efectúa ninguna heterorreparación.

#### 4.2.4. Heterorreparaciones efectuadas por Janeiro

Janeiro no efectúa ninguna heterorreparación.

#### 4.2.5. Resumen de secuencias de negociación de la forma:

	Boni	Janeiro	TOTAL
Autorreparaciones	2	1	3
Heterorreparaciones	0	0	0
TOTAL	2	1	3

#### 4.3. Las demandas de ayuda

Hay un único momento en que Boni pregunta cómo se dice una palabra en inglés, pero inmediatamente el mismo responde su propia pregunta, ya que es capaz de recuperar la palabra sin ayuda.

Líneas 5-8

Bo- an museum-| {[cantando] mmmmmmmmm}| *dónde está el museo*| *dónde está el museo*|} {(P) no sé}|{(F) un moment sis plau \}| {(?)libray} and white-ay-| and theme park \| (PP) *cómo se dice la calle*\| *bueno*\| white road \|

### 4.3.3 Resumen de secuencias de demandas de ayuda

Boni	Janeiro	TOTAL
0	0	0

### 5. Análisis cuantitativo del número de jugadas y de turnos de habla

	Número de jugadas			Número de turnos			Razón turnos:jugada
	Boni	Janeiro	B + J	Boni	Janeiro	B + J	
TOTAL	5	5	10	11	10	21	2,1

## **PAREJA C: CARLES Y YHAGO**

### **3. La realización del ritual de la tarea**

#### **3.1. Cómo progresa la tarea.**

Observamos tres fases en la grabación:

##### **Primera fase**

Los alumnos han recibido las instrucciones y se ponen inmediatamente a trabajar. Son muy eficientes en su trabajo y en 2' 57" Carles ha efectuado todas sus preguntas y Yhago ha formulado tres de sus cinco preguntas. En este momento interviene la profesora.

##### **Transición**

La profesora interviene para reconducir la actividad. Se ha dado cuenta de que ni Carles ni Yhago están dibujando e intenta repetir las instrucciones, esta vez de forma personalizada. Para ello pide a Yhago que repita su pregunta y a Carles que reproduzca todo el proceso hasta que localiza el lugar. Esta fase dura 51". La profesora utiliza la palabra "draw" en siete ocasiones en este corto espacio de tiempo.

##### **Final del juego**

Carles y Yhago continúan con la actividad: Yhago formula las dos preguntas que le quedan, Carles las responde y dan por concluida la actividad. Esta tercera fase dura 41". Carles y Yhago han acabado la tarea sin dibujar.

#### **3.2. Cómo se ceden la jugada.**

##### **3.2.1. Secuencias en las que Carles y Yhago reclaman la jugada con la aquiescencia del compañero:**

No observamos ninguna secuencia de este tipo.

##### **3.2.2. Secuencias en las que Carles y Yhago ceden la jugada y/o apremian al compañero. El compañero la acepta.**

Observamos dos secuencias de este tipo. En la primera, ante el silencio de Yhago, Carles le recuerda que es su turno. Lo hace en L1.

Yhago acepta el turno de forma explícita para lo cual también utiliza la L1.

Líneas 2-4

Yh-	it's- it's the opposite the pa:rk \
Ca-	{{(P) et toca a tu XXX\}}
Yh-	molt bé \ et pregunto \ eh /\

Más adelante, al final de la fase en al que interviene la profesora y ante un largo silencio, Carles toma la iniciativa y vuelve a invitar a su compañero a continuar:

Línea 42

Ca-	ah jo no l'he parat \   <5'> mira\   va —  torna a preguntar\  va\
-----	--

### 3.2.3. Cuando surgen los problemas

Carles y Yhago no perciben ningún problema en la gestión de los turnos. Si bien hay dos ocasiones en las que Carlos se apropia de una jugada que no es suya, no observamos ninguna marca en la que él o Yhago lo vivan como una falta a las reglas del juego. Observando el final de la tarea deducimos que los dos son conscientes de que Carles había consumido dos jugadas de más, ya que Yhago formula sus preguntas 3, 4 y 5 sin plantear ningún tipo de conflicto sobre a quién le toca hablar. Podríamos deducir que tanta facilidad sólo se puede deber a que Yhago y Carles no tienen ningún empacho en mirar el mapa del compañero cuando lo creen necesario. Esta sospecha la veremos confirmada más adelante.

## 4. Secuencias potencialmente adquisitivas

### 4.1. La negociación del significado

#### 4.1.1. Secuencias iniciadas por Carles

No observamos ninguna secuencia de este tipo iniciada por Carles. La ausencia de negociación del significado no está justificada por la