EL TRATAMIENTO DE LA EXPRESIÓN Y LA INTERACCIÓN ORAL EN LOS MANUALES DE ELE. UNA PERSPECTIVA DE SÍNTESIS

Joseba Ezeiza Ramos

Universidad del País Vasco

1. Introducción

En esta comunicación vamos a presentar una parte de los resultados arrojados por una investigación en la que se ha analizado la evolución de los manuales de ELE publicados los últimos 35 años. Esta investigación se enmarca en el programa de doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE de la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) y ha sido dirigida por Ernesto Martín Peris, profesor de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona).

En dicho trabajo se han estudiado 15 manuales de nivel intermedio que representan un amplio espectro de posibilidades metodológicas: 3 manuales con base estructural, 3 manuales de enfoque nocional-funcional, 3 manuales de orientación comunicativa moderada, 3 manuales de orientación comunicativa plena y 3 manuales basados en el enfoque por tareas. En el Anexo I hemos adjuntado la lista correspondiente; en dicha lista se puede comprobar que, en conjunto, estos manuales cubren el periodo que se extiende entre 1971 y 2005.

De cada grupo de manuales se extrajeron 100 unidades instruccionales (500 en total). Sobre este corpus se aplicó un extenso protocolo de análisis que se cargó en una base de datos creada con el programa Access de Microsoft. El soporte electrónico permitió gestionar y administrar adecuadamente los más de 70.000 registros que resultaron de la investigación. Estos datos fueron sometidos a pruebas de comparación de medias (prueba de

Centro Virtual Cervantes

Mann-Whitney y prueba de Kruskall-Wallis) para determinar si las diferencias detectadas entre los cinco grupos son estadísticamente significativas. Los resultados fueron también sometidos a la prueba de correlación de Spearman para identificar qué indicadores muestran una evolución consistente del grupo I al grupo V.

Algunos de los componentes del protocolo de análisis se referían a aspectos relacionados con el tema que nos ocupa en este congreso. Entre otros, se encontrarían los siguientes:

- Los tipos de actividades de expresión e interacción oral que se proponen
- Las modalidades de agrupación que promueven
- Los fines que persiguen
- Las condiciones y restricciones que plantean
- Los mecanismos de apoyo e instrucción que proveen
- Las microhabilidades que activan

En el Anexo II se puede observar de acuerdo con qué descriptores se operativizó cada uno de estos conceptos. Para la selección y redacción de dichos criterios se consultaron, entre otras, las siguientes referencias: Stemberger (1985), Bygate (1987), Levelt (1989), Loschky y Bley-Vroman (1993), Reyzábal (1993), Littlewood (1994), Areizaga (1995), Martín Peris (1996), Chapelle et ál. (1997), Anula (1998), Yule (1997), Shumin (2002), Luoma (2002), Bailey (2003), Macaro (2003), McCarthy y Walsh (2003), Carter (2004), Tarone (2005) y Thonbury (2005).

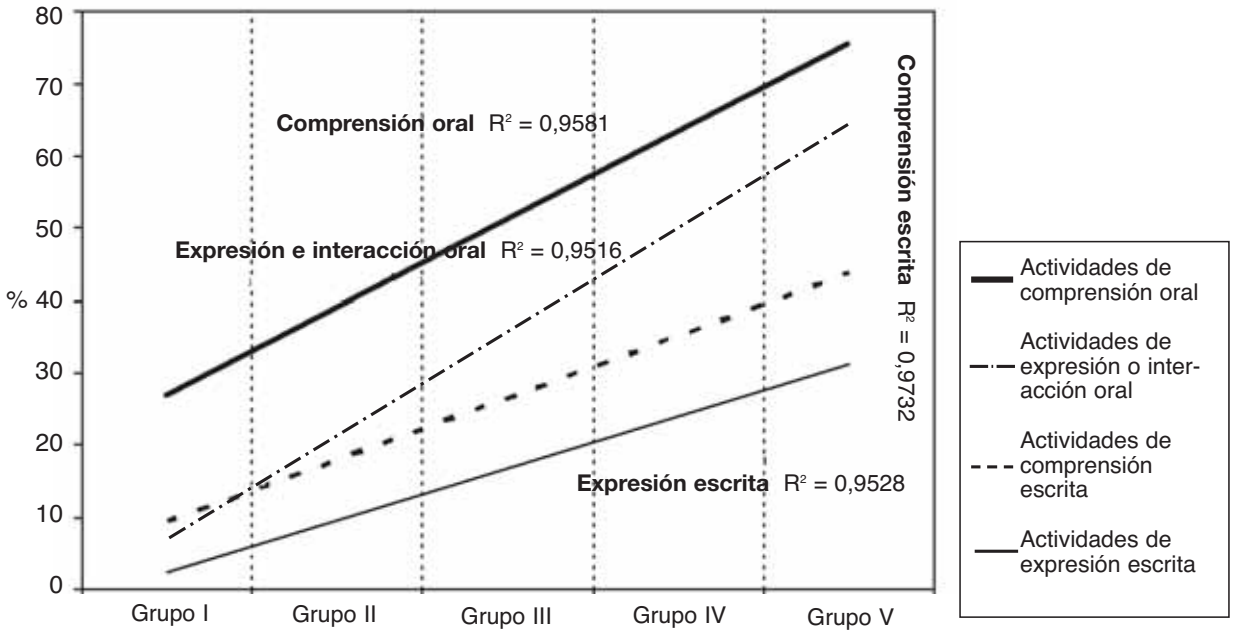
En las tablas del Anexo III se presentan algunos de los resultados obtenidos en el análisis. En dichas tablas se da cuenta del porcentaje de actividades de cada grupo que manifiestan los rasgos escrutados. Dichos rasgos vienen identificados según el código numérico del trabajo original (5.19.0, 5.19.1, etc.); estos códigos se corresponden con los utilizados en el cuestionario del Anexo II.

En sucesivos epígrafes haremos una lectura general de los resultados obtenidos para cada grupo de manuales. Como paso previo, presentamos un gráfico en el que se puede observar el grado en que cada grupo de manuales atiende a las destrezas de expresión e interacción oral y el peso específico de

Centro Virtual Cervantes

estas destrezas en relación con las de comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita[1].

Gráfico 7.5-0. Propuestas instruccionales que involucran actividades lingüísticas de comunicación (%)



Como puede observarse, a medida que nos trasladamos desde un planteamiento con base estructural hacia materiales basados en el enfoque por tareas se produce un aumento apreciable del porcentaje de actividades que involucran las destrezas orales. También puede observarse la clara prevalencia de las destrezas orales con respecto a las destrezas escritas. Los datos de regresión (R^2) -muy cercanos a 1,00- indican que las correspondientes líneas de evolución son muy consistentes y que progresan de forma prácticamente lineal de un extremo al otro del corpus.

1. Las líneas de evolución aquí representadas son el resultado del ajuste lineal de los datos obtenidos en el análisis. El dato de R^2 nos indica el grado en que los datos reales se aproximan a esta distribución. Un valor cercano a 1,00 indica un alto grado de ajuste.

Centro Virtual Cervantes

2. Características generales de los manuales con base estructural

En los manuales con base estructural (grupo I), la expresión y la interacción oral tienen un tratamiento marginal que se limita al 10% de las actividades.

Dichas actividades plantean situaciones y temas de la vida real y proponen a los alumnos que las analicen y las comenten según determinados guiones; en algunos casos, se sugiere el uso de determinados repertorios léxicos o de determinadas estructuras gramaticales.

Algunas de las actividades consisten en realizar una presentación ante los compañeros de grupo y otras proponen el intercambio más o menos confidencial de experiencias u opiniones personales. La mayoría de ellas comprenden un componente importante de improvisación e involucran personalmente al alumno en la elaboración de contenido del mensaje. La estructura instruccional de estas actividades se limita, básicamente, a acotar la situación y el tema del discurso; en algún caso, introduce alguna restricción de tipo formal. La mayoría de las propuestas ofrece al alumno la oportunidad de cotejar su propia producción con la de los compañeros; sin embargo, no se apunta ningún criterio para realizar dicha observación o extraer conclusiones al respecto.

En definitiva, los resultados del análisis indican que, los manuales con base estructural introducen muy pocas actividades para el desarrollo de las destrezas orales y, en todo caso, se limitan a plantear temas abiertos, discusión y obvian, en gran medida, aquellos factores que pueden inhibir o facilitar la producción, expresión e interacción oral en la L2.

3. Características generales de los manuales de corte nocional-funcional

De acuerdo con los resultados del estudio, la asunción del enfoque nocional-funcional (grupo II) contribuyó a incrementar el peso específico de las destrezas orales hasta cubrir el 25% de las actividades del manual. No obstante, prácticamente todas estas actividades se limitan o bien a la ejercitación oral controlada de estructuras o expresiones funcionales, o bien se trata de actividades estructuradas que, aún con un contenido comunicativo relevante, mediatizan la producción del alumno introduciendo consignas de tipo formal. Una novedad consiste en la introducción del trabajo por parejas como recurso para la práctica oral; en cualquier caso, el formato *alumno-profesor* cubre, también, un porcentaje importante de las modalidades de agrupación.

La mayor parte de las actividades responden al esquema *pregunta-respuesta*, pero también se detecta un porcentaje no despreciable de actividades

Centro Virtual Cervantes

que consisten en dar a conocer el contenido de un texto o de actividades que requieren el intercambio confidencial de informaciones u opiniones. De todos modos, las condiciones de realización son muy controladas en todos los casos. De hecho, con respecto a los manuales con base estructural no se observa un incremento significativo del porcentaje de actividades con vacío de información o de actividades que requieren algún tipo de improvisación o que involucren personalmente a los alumnos; la mayoría de ellas presentan alguna restricción formal explícita. Las microdestrezas orales (identificar la audiencia, conducir el discurso, aspectos no verbales, etc.) tampoco reciben un tratamiento específico en estos materiales.

Las únicas novedades relativas a la estructuración instruccional consisten en la incorporación de modelos que ayudan a los alumnos a elaborar una imagen más clara del tipo de actuación que deben realizar; también se puede resaltar la introducción de mecanismos de *repetición* que favorecen una práctica más intensiva.

En resumen, estos manuales reservan un espacio significativamente mayor a las destrezas orales e introducen elementos contextualizadores en su planteamiento. Sin embargo, la mayoría de estas propuestas parecen seguir los esquemas instruccionales clásicos de repetición y memorización cuasi-mecánica de estructuras y palabras, aún cuando tengan una clara orientación funcional.

4. Características generales de los manuales de orientación comunicativa moderada

De acuerdo con los resultados arrojados por nuestra investigación, los materiales de orientación comunicativa moderada (grupo III) incrementan el número de actividades que implican las destrezas orales hasta un porcentaje que se situaría alrededor del 40%. La tipología y las características de dichas actividades indican, además, un cierto cambio cualitativo en la concepción y tratamiento de la expresión y la interacción oral.

Por una parte, se observa una importante reducción del porcentaje de actividades *precomunicativas* -actividades con un componente de práctica formal predominante- y un aumento de las actividades con *vacío de información* y de las actividades de *comunicación auténtica*. En consecuencia, aumenta el porcentaje de ocasiones en las que los alumnos se ven implicados personalmente con el contenido del discurso y en las que la producción se realiza en tiempo real con un componente importante de improvisación. Paralelamente,

Centro Virtual Cervantes

se detecta una considerable reducción de actividades tipo *pregunta-respuesta* y un apreciable aumento del porcentaje de actividades que tiene como finalidad dar a conocer el contenido de un texto leído o escuchado o la colaboración para alcanzar un objetivo.

Otro aspecto característico de este tipo de manuales es el apreciable incremento del porcentaje de actividades a realizar en parejas o en grupos pequeños que promueven la reacción interactiva de los alumnos ante la intervención de los compañeros y el consecuente aumento de las ocasiones que permiten desarrollar las microhabilidades para intervenir de forma espontánea en el discurso.

Se aprecia también un incremento de los recursos instruccionales dirigidos a facilitar los procesos de producción oral. Así pues, estos manuales son más explícitos a la hora de declarar los fines comunicativos de las actividades; introducen con mayor frecuencia un componente de ensayo; permiten al alumno que puedan cotejar su actuación con la de los compañeros; y, en ocasiones, incluso se sugieren criterios para orientar y evaluar dicha actuación. En cualquier caso, en relación con los datos arrojados por los manuales de los grupos IV y V, los porcentajes correspondientes a la mayor parte de estos criterios son aún moderados.

5. Características generales de los manuales de orientación comunicativa plena

En estos manuales el porcentaje de actividades que involucran destrezas orales alcanza el 50%. Este porcentaje se distribuye de forma equilibrada entre actividades con restricciones formales pero con resultados no predecibles, actividades de comunicación estructurada y actividades de comunicación auténtica.

Todas ellas centran prioritariamente su atención en el contenido del mensaje y consisten o bien en llenar un determinado vacío de información, o bien en el intercambio de experiencias, informaciones u opiniones personales.

Por lo que respecta a las modalidades de interacción, se aprecia un equilibrio entre actividades de intercambio o colaboración que requieren agrupaciones por parejas o en grupos pequeños y actividades que requieren hablar en público o informar a una audiencia.

El proceso de producción se facilita mediante diversos mecanismos instruccionales. En un porcentaje importante de las actividades se indica de

Centro Virtual Cervantes

forma muy explícita el objetivo de la comunicación y se establecen las condiciones para que los alumnos puedan cotejar su actuación con la de otros compañeros. En ocasiones, se delimita una fase de planificación; se contempla un componente de ensayo y/o se hace alguna sugerencia relacionada con el uso de determinadas expresiones o estructuras.

Como novedad cabe destacar la atención que se presta a las microhabilidades asociadas a las destrezas de expresión e interacción oral. Así, se observa que un porcentaje considerable de actividades activan las habilidades de anticipación y planificación del contenido del discurso, las habilidades para la conducción de un discurso sostenido o las destrezas para la intervención espontánea en el discurso interactivo.

En definitiva, los rasgos de este grupo de manuales convergen en un grado bastante notable con los modelos para el desarrollo de las competencias orales comúnmente aceptados en la actualidad.

6. Características generales de los manuales basados en el enfoque por tareas

El primer dato que llama la atención sobre la relevancia que conceden los manuales basados en el enfoque por tareas (grupo V) al desarrollo de las destrezas orales nos lo proporciona, precisamente, el número de actividades que implican alguna modalidad de comunicación oral. El porcentaje correspondiente llega a cubrir el 70%.

La mayor parte de estas actividades implican una interacción auténtica en parejas o grupos pequeños. En este grupo de actividades se detecta un equilibrio entre aquellas actividades de negociación orientadas a alcanzar un objetivo común y aquellas que tienen como finalidad el intercambio confidencial de experiencias, informaciones u opiniones personales. En cualquier caso, no es en absoluto despreciable el porcentaje de actividades que sitúan a los alumnos ante una audiencia *pública* en una situación (hacer declaraciones públicas, desarrollar un tema, etc.) en la que se responsabilizará casi plenamente de la conducción del discurso.

El desarrollo de estas actividades requiere cubrir sistemáticamente un vacío de información y que el alumno se implique personalmente con el contenido del discurso. La novedad más destacable en relación con las condiciones de ejecución se refiere al nivel de interacción, ya que aumenta sensiblemente en relación con el del grupo anterior.

Centro Virtual Cervantes

Por lo que respecta a la facilitación de los procesos de producción, destaca en primer lugar la variedad de mecanismos instruccionales que introducen estos manuales con dicho fin. Así, se incrementa el esfuerzo por explicitar la finalidad de la comunicación; aumenta el número de actividades que delimitan una fase para la planificación de la actividad; se detectan algunas propuestas que incorporan un componente de ensayo previo; se ofrecen a los alumnos más oportunidades para cotejar su propia actuación con la de los compañeros o la de los hablantes nativos; y se introducen mecanismos que permiten la *repetición* del formato de comunicación a lo largo de la secuencia modificando alguna de las variables. Del mismo modo, se detecta una sensible disminución de las actividades que imponen el uso de una determinada estructura gramatical o funcional.

También destaca el esfuerzo que realizan por cubrir equilibradamente el abanico de microhabilidades fundamentales asociadas a la expresión y la interacción oral: habilidades de anticipación y estructuración del contenido; habilidades para la conducción del discurso; destrezas para intervenir en un discurso; recursos no-verbales de comunicación; etc.

En definitiva, atendiendo a los datos arrojados por la investigación, este grupo de manuales sería el que ofrecería un marco más amplio, coherente y sólido para el desarrollo de las destrezas de expresión e interacción oral. En cualquier caso, adolecerían, quizás, de cierta falta de sistematicidad en los diseños de sus propuestas lo cual puede provocar en el alumno la sensación de que no tiene la oportunidad de consolidar escalonadamente su competencia en la realización de determinadas tareas. Del mismo modo, se echan en falta instrumentos y sugerencias para la autoevaluación del la actuación de los alumnos. Es cierto que se ofrecen ejemplos y orientaciones puntuales; sin embargo, no queda claro cual es la meta final a alcanzar y el modo de acceder a ella.

7. Conclusiones

Este recorrido panorámico que hemos realizado a través de las propuestas para el desarrollo de las destrezas orales que contienen los manuales publicados en las tres últimas décadas muestra el esfuerzo realizado por los autores de los materiales por ampliar, enriquecer y apuntalar el marco para le desarrollo de las habilidades asociadas a la expresión y la interacción oral en función de lo que, en cada momento, se conocía acerca de la forma en que se desarrollan las destrezas orales en los contextos formales de aprendizaje de una L2.

Centro Virtual Cervantes

Esta búsqueda de modelos progresivamente más eficaces y eficientes se ha manifestado en una diversificación de tipos de actividades, a una variación substancial en los modelos de agrupación de los alumnos, una ampliación de los objetivos, una mayor atención a las condiciones y mecanismos que pueden facilitar la producción oral en la L2 y una estructuración didáctica más sofisticada y cuidada. Gracias a esta experiencia acumulada contamos en la actualidad con una gran diversidad de ideas para abordar las destrezas orales en el aula.

Esperamos que los datos aportados por este trabajo hayan servido para ayudar a los profesores a tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de cada uno de los cinco modelos estudiados. Esperamos, también, que les sirvan de guía para encontrar aquellas actividades que puedan resultar más útiles para sus alumnos. Más aún, esperamos que este trabajo resulte útil como herramienta de pensamiento y análisis de la propia práctica profesional docente, ya que "la función de una buena taxonomía no es meramente ordenar los materiales, sino ordenar el pensamiento de las personas acerca de los mismos" (Meredith, 1965; cf. Cabero, 1990: 1).

En cualquier caso, no podemos cerrar esta exposición sin advertir de las limitaciones del estudio. Por una parte, en el corpus no se han incluido manuales de nivel inicial o de nivel superior. Por otra parte, se han obviado las sugerencias que puedan aparecer en las guías para los profesores o las actividades de los materiales complementarios. Tampoco se han escrutado materiales de orientación ecléctica, cursos específicamente dirigidos a las destrezas orales, cursos para públicos específicos, etc. Así las cosas, no podemos sino recomendar una lectura prudente de los datos aportados.

Bibliografía

ANULA, A.: *El abecé de la psicolingüística*, Madrid: Arco Libros, 1998.

AREIZAGA, E.: *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 1997.

BAILEY, F.: «The Role of Collaborative Dialogue in Teacher Education», *Teacher Learning in Language Teaching* (Ed. FREEMAN, D. y J. RICHARDS), Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BYGATE, M.: *Speaking*, Oxford: Oxford University Press, 1987.

CABERO, J.: *Análisis de los medios de enseñanza*, Sevilla: Ediciones Alfar, 1990.

Centro Virtual Cervantes

CARTER, R.: *Language and Creativity. The Art of Common Talk*, Londres: Routledge, 2004.

CHAPELLE, C., W. GRABE y M. BERNS: *Communicative Language Proficiency: Definitions and Implications for TOEFL 2000*, Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1997.

LEVELT, W.: *Speaking: from Intention to Articulation*, Cambridge: The MIT Press, 1989.

LITTLEWOOD, W.: *La enseñanza de la comunicación oral*, Barcelona: Paidós, 1994.

LOSCHKY, L. y R. BLEY-VROMAN: «Grammar and Task-Based Methodology», *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice* (Ed. CROOKES, G. y S. GASS), Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

LUOMA, S.: *Assessing Speaking*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MACARO, E.: *Teaching and Learning Second Language*, Nueva York: Continuum, 2003.

MARTÍN PERIS, E.: *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997.

MCCARTHY, M. y S. WALSH: «Discourse», *Practical English Language Teaching* (Ed. NUNAN, D.), Nueva York: McGraw Hill, 2003, 173-196.

REYZÁBAL, M. V.: *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid: La Muralla, 1993.

SHUMIN, K.: «Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities», *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (Ed. RICHARDS, J. y W. RENANDYA), Nueva York: Cambridge University Press, 2002, 204-211.

STEMBERG, J.: «Un modelo de activación interactivo de la producción del lenguaje», *Lecturas de psicolingüística 1. Comprensión y producción del lenguaje* (Ed. VALLE, F. et ál.), Madrid: Alianza, 1985, 353-392.

TARONE, E.: «Speaking in a Second Language», *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Ed. HINKEL, E.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, 485-502.

THORNBURY, S.: *How to Teach Speaking*, Harlow: Longman, 2005.

YULE, G.: *Referential Communication Tasks*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

Centro Virtual Cervantes

Anexos

Anexo I: Listado de manuales analizados

I. *Metodología con base estructural* SÁNCHEZ, A. et ál.: *Español en directo*, Madrid: SGEL, 1974. SÁNCHEZ, J. y N. GARCÍA: *Español 2000*, Madrid: SGEL, 1981. MORENO, C.: *Curso superior de español*, Madrid: SGEL, 1993.
II. *Metodología nocional-funcional* SÁNCHEZ, A. et ál.: *Entre nosotros*, Madrid: SGEL, 1981. EQUIPO PRAGMA: *Esto funciona,* Madrid: Edelsa, 1987. BORREGO, J. et ál.: *Así es el español básico*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1988.
III. *Metodología comunicativa moderada* SÁNCHEZ, A., P. CANTOS y M. T. ESPINET: *Cumbre*, Madrid: SGEL, 1995. SÁNCHEZ, J., C. MORENO e I. SANTOS: *Español sin fronteras*, Madrid: SGEL, 1997. VV.AA.: *Prisma*, Madrid: Edelsa, 2002.
IV. *Metodología comunicativa* MIQUEL, L. y N. SANS: *Intercambio*, Barcelona: Difusión, 1989. VV.AA.: *Abanico*, Barcelona: Difusión, 1995. CERROLAZA, O., B. LLOBET y M. CERROLAZA: *Planet@ELE*, Madrid: Edelsa, 1998.
V. *Metodología comunicativa mediante tareas* SANS, N. y E. MARTÍN PERIS: *Gente*, Barcelona: Difusión, 2004 (1997). EUSEBIO, S. et ál.: *Escala. Español para extranjeros*, Madrid: Edinumen, 1999. LLOBERA, M.: *Así me gusta*, Barcelona: En Clave E/LE, 2005.

Centro Virtual Cervantes

Anexo II: Protocolo de análisis

5.19. *¿De qué tipo de actividad (de expresión o interacción oral) se trata?*

5.19.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).

5.19.1. Precomunicativa-1. Se trata de una técnica parcial que no requiere transmisión de nuevos significados orientada a la práctica -controlada, guiada o, libre- de una estructura concreta.

5.19.2. Precomunicativa-2. Se trata de una técnica parcial que no requiere transmisión de nuevos significados centrada en aspectos de la lengua oral como la estructura discursiva, la gestión de turnos, características particulares del habla, etc.

5.19.3. Comunicativa. Técnica parcial pero con resultados no completamente predecibles.

5.19.4. Estructurada. Tarea completa, pero que requiere el uso de ciertos elementos aprendidos.

5.19.5. Auténtica. Se trata de una propuesta bien situada contextualmente que involucra la interacción y expresión oral de forma realista, holística y/o integral.

5.19.6. Otra(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.

5.20. *¿En qué tipo de interacción se involucra al alumno?*

5.20.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).

5.20.1. Alumno-Profesor.

5.20.2. Alumno-Audiencia pública.

5.20.3. Alumno-Alumno (parejas o grupo con cambios de turno).

5.20.4. Alumno-Hablante nativo.

5.20.5. Abierta: permite más de una posibilidad.

5.20.6. Otra(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.

5.21. *¿Qué finalidad(es) tiene la actividad?*

5.21.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).

5.21.1. Preguntar y responder para practicar estructuras, léxico, etc.

5.21.2. Dar a conocer el contenido de un texto sin modificarlo: lectura en voz alta, recitación, dramatización...

5.21.3. Dar a conocer el contenido de un texto modificado: resumen, paráfrasis, comentario…

5.21.4. Hacer una declaración pública: ensayada / improvisada; lectura de un comunicado; etc.

5.21.5. Hablar en público: desarrollar una conferencia, realizar presentación académica, etc.

Centro Virtual Cervantes

5.21.6. Informar o convencer a una audiencia: monólogo sostenido dentro de una conversación; turno de palabra en un debate; reunión de trabajo; intervención en una lección académica…

5.21.7. Entrevistar y ser entrevistado: en un entorno laboral; en medios de comunicación; en el contexto de un trabajo académico; etc.

5.21.8. Colaborar para alcanzar un objetivo: organizar un acontecimiento; discutir sobre un documento; coordinar una acción; etc.

5.21.9. Intercambiar experiencias, informaciones u opiniones: solicitar y ofrecer datos; pedir y dar indicaciones; contrastar puntos de vista; discutir; etc.

5.21.10. Otros (¿Cuáles?): _____.

5.22. *¿En qué condiciones se desarrollará la actividad?*

5.22.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).

5.22.1. Existe un vacío de información.

5.22.2. Los alumnos se ven involucrados o comprometidos personalmente con el contenido de la comunicación.

5.22.3. La producción oral se realiza en tiempo real (con un componente importante de improvisación).

5.22.4. El alumno se enfrenta a interlocutores que reaccionarán ante su intervención (interacción).

5.22.5. Se ofrecen modelos que delimiten la modalidad de la comunicación y/o el uso del lenguaje previsto.

5.22.6. Hay previstos instrumentos (listas de criterios, parrillas, grabaciones…) para la provisión de feedback y/o la (auto) evaluación.

5.22.7. Otra(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.

5.23. *¿Qué criterios sigue la estructura del proceso de producción?*

5.23.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).

5.23.1. La finalidad de la comunicación (dar información, convencer a alguien, lograr un determinado resultado…) se declara explícitamente y se comparte con los alumnos.

5.23.2. Se delimita una fase para la planificación de la actividad.

5.23.3. Se contempla un componente de *ensayo*.

5.23.4. Los alumnos tendrán la oportunidad de cotejar su actuación con la de otros compañeros.

5.23.5. Los alumnos tendrán la oportunidad de cotejar su actuación con la de hablantes nativos.

Centro Virtual Cervantes

5.23.6. La estructura pedagógica de la actividad ofrece más de una oportunidad para *repetir* el mismo formato dentro de la secuencia (con modificaciones en alguna variables; incorporando una exigencia o presión progresivamente mayor; etc.).

5.23.7. La actividad realiza algún tipo de sugerencia en relación con el uso de alguna estructura concreta o de un tipo determinado de lenguaje; sin embargo, parece que deja en manos del alumno la decisión final al respecto.

5.23.8. La actividad presenta algún tipo de restricción *formal*; esto es, requiere necesariamente del uso de alguna estructura concreta o de un tipo determinado de lenguaje.

5.23.9. Otro(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.

5.24. *¿Sobre qué microhabilidad(es) se pretende incidir de forma directa?*

5.24.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).

5.24.1. Identificar y configurar a la audiencia: analizar la situación, tipo de rutina, anticipar el comportamiento interactivo, etc.

5.24.2. Acotar y estructurar el contenido del discurso: anticipar el tema, preparar soportes escritos, etc.

5.24.3. Conducir el discurso-1: toma de palabra, cambio de turno, pedir y dar aclaraciones, evaluar la comprensión del interlocutor, etc.

5.24.4. Conducir el discurso-2: introducción, desarrollo y cierre de un discurso sostenido.

5.24.5. Intervenir en un discurso-1: preguntando y respondiendo de forma espontánea; interaccionando espontáneamente con los interlocutores; etc.

5.24.6. Intervenir en un discurso-2: cuando, formalmente, le corresponde el turno de palabra; respondiendo a preguntas en una entrevista; para transmitir un contenido previamente elaborado; etc.

5.24.7. Aspectos no verbales.

5.24.8. Otra(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.

Centro Virtual Cervantes

Anexo III: Resultados (% de actividades que muestran los rasgos correspondientes)

Estructura interna de los grupos. Estratificación de rasgos (%)

	G-I	G-II	G-III	G-IV	G-V
5.19.0.	90,00	42,86	61,00	50,00	30,39
5.19.1.	0,00	34,69	11,00	2,94	0,00
5.19.2.	0,00	8,16	1,00	0,00	0,00
5.19.3.	4,00	11,22	8,00	13,73	11,76
5.19.4.	1,00	1,02	2,00	14,71	8,82
5.19.5.	4,00	2,04	17,00	18,63	49,02
5.19.6.	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Estructura interna de los grupos. Estratificación de rasgos (%)

	G-I	G-II	G-III	G-IV	G-V
5.20.0.	91,00	48,98	68,63	50,49	29,81
5.20.1.	0,00	15,31	0,00	0,97	0,00
5.20.2.	2,00	2,04	8,82	22,33	13,46
5.20.3.	3,00	31,63	20,59	24,27	52,88
5.20.4.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
5.20.5.	4,00	2,04	1,96	0,00	3,85
5.20.6.	0,00	0,00	0,00	1,94	0,00
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Estructura interna de los grupos. Estratificación de rasgos (%)

	G-I	G-II	G-III	G-IV	G-V
5.21.0.	90,00	41,05	67,65	49,52	28,44
5.21.1.	0,00	31,58	0,98	3,81	0,00
5.21.2.	0,00	0,00	1,96	0,00	3,67
5.21.3.	0,00	10,53	0,98	3,81	5,50
5.21.4.	0,00	0,00	0,98	0,00	0,00
5.21.5.	0,00	0,00	1,96	11,43	3,67
5.21.6.	3,00	4,21	3,92	6,67	1,83
5.21.7.	0,00	0,00	0,00	0,95	0,92
5.21.8.	0,00	1,05	11,76	7,62	26,61
5.21.9.	4,00	8,42	5,88	16,19	25,69
5.21.10.	3,00	3,16	3,92	0,00	3,67
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Centro Virtual Cervantes

Estructura interna de los grupos.Estratificación de rasgos (%)

	G-I	G-II	G-III	G-IV	G-V
5.22.0.	75,63	57,98	44,87	26,67	11,48
5.22.1.	7,56	12,61	16,03	21,54	24,81
5.22.2.	5,88	6,72	10,26	17,44	17,41
5.22.3.	7,56	9,24	10,90	13,33	21,85
5.22.4.	3,36	2,52	10,26	9,74	17,78
5.22.5.	0,00	10,92	3,21	10,77	5,56
5.22.6.	0,00	0,00	4,49	0,51	1,11
5.22.7.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Estructura interna de los grupos. Estratificación de rasgos (%)

	G-I	G-II	G-III	G-IV	G-V
5.23.0.	81,08	39,82	56,15	28,19	16,36
5.23.1.	7,21	14,16	19,23	21,81	26,17
5.23.2.	2,70	1,77	4,62	11,17	12,62
5.23.3.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,47
5.23.4.	6,31	5,31	8,46	21,28	26,64
5.23.5.	0,00	0,00	0,00	0,53	0,93
5.23.6.	0,00	7,96	7,69	5,85	10,75
5.23.7.	1,80	3,54	3,08	10,11	5,61
5.23.8.	0,90	27,43	0,77	1,06	0,47
5.23.9.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Estructura interna de los grupos. Estratificación de rasgos (%)

	G-I	G-II	G-III	G-IV	G-V
5.24.0.	92,08	78,00	67,96	37,96	30,87
5.24.1.	0,00	0,00	0,00	1,46	0,67
5.24.2.	3,96	4,00	3,88	21,90	12,08
5.24.3.	0,00	0,00	0,97	2,19	15,44
5.24.4.	0,00	4,00	5,83	18,25	14,09
5.24.5.	0,00	6,00	15,53	16,06	22,82
5.24.6.	0,00	3,00	4,85	2,19	3,36
5.24.7.	0,99	0,00	0,97	0,00	0,67
5.24.8.	2,97	5,00	0,00	0,00	0,00
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Centro Virtual Cervantes