Las competencias del profesor en una tarea de interacción oral

Ana Indira Franco Cordón
Universitat de Barcelona

1. Las competencias clave del profesor

En la enseñanza de lenguas extranjeras, después de haber logrado establecer parámetros comunes sobre la figura del alumno y su competencia comunicativa, se está poniendo el foco en el profesor como figura clave: su perfil, su formación y el desarrollo de sus competencias. Surgen en el contexto europeo diferentes proyectos y documentos de referencia que generan expectativas entre la comunidad científica y profesional. Uno de ellos es la parrilla EPG (Centre International d'Études Pédagogiques – CIEP- 2013), que establece seis fases de desarrollo de las diferentes competencias del profesor desde su formación. También en este marco, y con el fin de promover una enseñanza de calidad, el Instituto Cervantes (2012) se propone describir el perfil profesional de sus docentes, presentando en el documento "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras" una descripción de las competencias que tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional. El uso del documento se propone como marco para acciones formativas (planes, programas, actividades formativas) dirigidas a los profesores de la institución, y también para otros profesionales, por ejemplo al definir perfiles de profesores, al ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores; o como referente para otros centros e instituciones al definir las competencias del profesor en cada contexto, para enfocar la formación y el desarrollo profesional y contribuyendo a mejorar la enseñanza de lenguas.

En esta propuesta cervantina, se parte del concepto de competencia de Perrenoud (2001: 509):

> Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Las competencias clave incluyen ocho competencias, tres de ellas centrales, propias del profesor de lenguas segundas y extranjeras, se trata de *Organizar situaciones de aprendizaje*, *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno*, e *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*; y cinco más que comparten con otros profesionales: *Facilitar la comunicación intercultural*, *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*, *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*; *Participar activamente en la institución* y *Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*.

Cada una de las competencias se subdivide en competencias específicas, que se explican y concretan con ejemplos. Así, la competencia clave *Organizar situaciones de*

aprendizaje está integrada por las siguientes competencias específicas (Instituto Cervantes op. cit.): *Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos*, *Planificar secuencias didácticas*, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* y *Gestionar el aula*.

Para la última citada, *Gestionar el aula*, que se desarrollará con más detalle en el presente trabajo, se incluye la siguiente definición en el documento cervantino:

> Implica gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado. El profesor fomenta un espacio seguro en el que todos participan y trabajan en colaboración; usa y fomenta un discurso que permite la construcción de conocimiento entre todos a través de la interacción y haciendo uso de procedimientos discursivos. [...] Tiene en cuenta que el grupo atraviesa a lo largo de la sesión por momentos de mayor o menor cansancio o tensión. [...] Dinamiza el grupo, seleccionando el tipo de agrupamiento más adecuado para cada actividad, asignando roles a los alumnos cuando convenga, gestionando el tiempo y haciendo un uso y control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los alumnos. Observa a los alumnos en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. [...]

2. Objetivos, datos y metodología

Emprendemos este trabajo con el objetivo de identificar actuaciones concretas del profesor para analizar la competencia específica *Gestionar el aula* en una tarea de interacción oral, como ejemplo y primera aproximación a la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje*[1]. Hemos seleccionado esta competencia específica por ser relevante para el foco de estudio, las tareas de interacción oral, y por ser idónea para su observación en los datos de los que disponemos.

Así, nos proponemos explorar el uso del documento "Las competencias clave" como herramienta para la investigación sobre la competencia del profesor, concretando las competencias de manera a hacerlas más manejables para los profesores y otros agentes que usen el documento. Se espera llegar a detallar las capacidades y las actuaciones del profesor y describir el efecto que estas tienen en la participación de los alumnos en la tarea de interacción oral. Para ello, analizaremos la competencia del profesor a través de evidencias directamente observables en su actuación en el aula, complementándola con evidencias indirectamente observables a través de otros textos producidos por la propia profesora y por los alumnos participantes en la situación de aula. De este modo, esperamos contribuir a facilitar la evaluación y autoevaluación de las competencias del docente de ELE, en relación con la enseñanza de la interacción oral y, por ende, a mejorar la didáctica de la interacción oral.

La tarea de interacción oral analizada se ajustaría a las características de una conversación personal (con las limitaciones propias del aula), y se desarrolla al final del se-

1. Este estudio se integra en un proyecto de mayor envergadura, el de nuestra tesis doctoral, en la que analizamos, a partir de un corpus más amplio, la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje*, que incluye las cuatro competencias específicas citadas, una de ellas *Gestionar el aula*.

gundo semestre del curso de nivel A2, en la Universidade do Porto (Portugal). La tarea consiste en contar al compañero una fiesta en la que han participado, en la grabación la profesora da las instrucciones, los alumnos cuentan su fiesta en pequeños grupos, a continuación se pasa a una puesta en común en el gran grupo.

La profesora se situaría, en cuanto a nivel de experiencia y de formación, en las últimas fases que plantea la parrilla EPG (CIEP 2013), y es su segundo año de trabajo en el centro. En cuanto a los alumnos, aunque están inscritos entre 80 y 100, se encuentran presentes en esta tarea solamente unos quince, debido a un frecuente absentismo y a una asistencia irregular. La grabación de audio recoge la realización de la tarea en un grupo de tres alumnas, a las que se les propuso participar en la investigación. Tomamos como datos primarios la grabación de audio, que hemos complementado con otros datos: la grabación en vídeo, el plan de clase, los diarios de las tres alumnas participantes y el diario de la profesora; así como una entrevista final en la que tanto las alumnas como las profesoras (por separado unas de otras) analizaron esta muestra de clase con una plantilla, guiadas por la investigadora. Estos diferentes instrumentos los usamos no analizándolos por separado sino interrelacionándolos para triangular y objetivar el análisis (Franco 2012). El análisis llevado a cabo es de tipo cualitativo, partimos de un primer análisis sin unas categorías dadas a priori, para a continuación referenciarnos al documento del Instituto Cervantes (2012, op.cit.), revisando y afinando el análisis, identificando categorías que estaban presentes en este y reconociendo nuevas subcategorías.

El sistema de transcripción utilizado parte de una selección y adaptación del sistema de transcripción de CHAT para Análisis de la conversación (MacWhinney 2000); el de Briz (1998: 13) y el grupo Val.Es.Co; el del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües de la Universitat de Barcelona (Llobera, 2009); y el utilizado en García (2009: 331). Si se desea consultar la transcripción completa y el significado de los distintos símbolos utilizados en el sistema de transcripción, véase Franco (2014).

3. Análisis y discusión

En primer lugar, presentamos el árbol de categorías que se ha desarrollado a partir del análisis, para la competencia específica *Gestionar el aula* (ver figura 1). A continuación, comentaremos y ejemplificaremos con fragmentos de la muestra de aula el árbol de categorías, atendiendo a relaciones que han surgido.

Obsérvese que las categorías sombreadas en color son las que se han tomado a partir del documento de referencia (Instituto Cervantes, op. cit), y las no sombreadas son categorías de nueva creación. Como se puede comprobar, la competencia se ha subdivido en categorías que se encontraban presentes en la descripción del documento cervantino, añadiendo una de ellas también en negativo, *no fomenta participación y colaboración*; esta y su correspondiente en positivo tienen bajo ellas una única categoría cada una, el *(no) discurso de co-construcción de conocimiento*. La categoría *dinamiza el grupo* es la que ha tenido un mayor desarrollo, lo hemos relacionado con el

manejo de los agrupamientos y se subdivide en dos categorías: *selecciona el tipo de agrupamiento*, en relación a cómo se establece que es en parejas o pequeños grupos, y las indicaciones que se dan para organizar los grupos y distribuir los roles, especialmente, por el tipo de tarea, la selección y las pautas para actuar como hablante u oyente en la interacción, y cómo repercute esto en los roles que se asumen efectivamente en el desarrollo de la tarea. Bajo *dinamiza grupo* incluimos también la *gestión del tiempo*, subdividiéndola en el *control del tiempo de habla del profesor* y el *de los alumnos*, dentro del cual hemos creado la categoría *da paso de los pequeños grupos al grupo clase*, que tiene que ver con el momento en que decide pasar de uno a otro. Especificamos otras dos categorías de primer nivel, *observa a los alumnos en las actividades* y *atiende oportunidades de aprendizaje*.

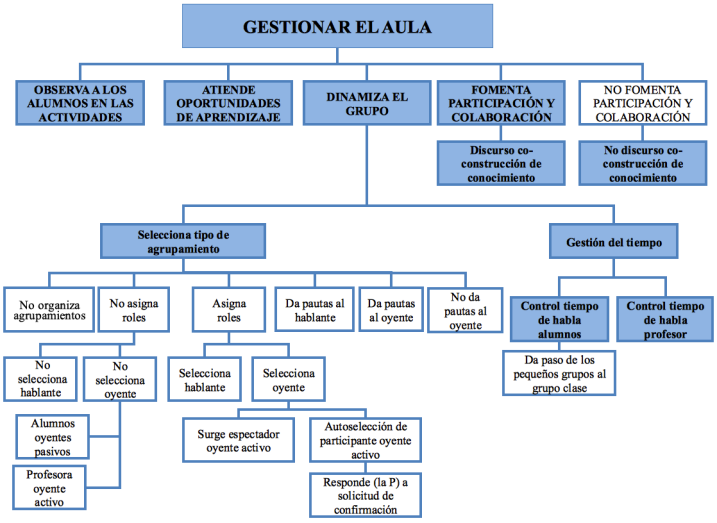

Figura 1. Categorías para la competencia Gestionar el aula, elaboradas a partir de Instituto Cervantes (2012).

Procedemos al análisis de la muestra de la tarea, describiendo y comentando las categorías arriba expuestas.

En (1), líneas 3-18, se aprecia cómo la categoría *dinamiza el grupo* se concreta en *selecciona tipo de agrupamiento*, con la instrucción de la profesora "vais a hablarlo con vuestro compañero", con la que da a entender que la tarea es en parejas, pero no lo explicita y en el caso de las alumnas grabadas forman un grupo de tres, cuando una de ellas, Z, pide permiso a las otras, que son pareja habitual (línea 18). Esto sucede porque la profesora no ha organizado los agrupamientos, sino que, conscientemente o no, ha dejado que los alumnos los formen sin dar ninguna instrucción al respecto, respetando sus preferencias, de modo que en este caso en concreto, según transmiten las alumnas en las entrevistas, se sienten cómodas porque se llevan bien (LI), porque son mujeres (M) o porque no les importa conocer gente nueva (Z).

(1)

P: ee vamos a ir ahora a la página setenta y seis// (la página)// página setenta y seis / ((justo más adelante))/// ¿estáis/ en la setenta y seis ? vamos al apartado ce// vamos a hacer este apartado ce oralmente/ vais a hablarlo con vuestro compañero ¿vale?/ <lee instrucción, rápido, que los AA también tienen escrita> *¿recuerdas una fiesta en la que estuviste? cuéntasela a tu compañero/ motivo de la fiesta →/ tipo de invitación → desayuno → cena → lugar de la fiesta → regalo → personas invitadas → actividades → bailar*/ comer / lo que sea/ *pasarlo bien o aburrirse*// entonces vais a pensar una fiesta y se la vais a contar a vuestro compañero/ CUIDADO con cuándo es la fiesta/ si es ESTA semana/ necesitamos un determinado tiempo verbal/ sii fue hace dos años/ otro/ ¿vale? cuidado con el tiempo verbal
A1: ((??))
P: ee no/ es mejor hablar de una fiesta pasada/ para poder
A1: ((??))
P: para revisar los tiempos del pasado/ ¿vale?/ mejor/ una fiesta pasada
<comienza la actividad en pequeños grupos>
LI: (pt: ¿é para escrivir o para falar?) (??)
M: ((??))
Z: ¿podemos ser una pareja de tres personas? somos una pareja muy (??)
A1: ((??))
P: no/ es para hablar/ solo hablar <ante la pregunta de un A, responde para todos>
M: [(risas)]
Z: [(risas)]
LI: [(risas)] Margarita/ cuéntame tu fiesta

Asimismo, la profesora no asigna roles en el agrupamiento, no selecciona un hablante y un oyente sino que son las alumnas las que los negocian ("Margarita, cuéntame tu fiesta", en línea 23); tampoco se aclara si los dos de la pareja deben asumir ambos roles intercambiándolos, es decir, contando primero uno su historia y después el otro la suya, son las alumnas las que deciden que todas van a participar y en qué orden lo van a hacer (línea 90[2]: "¿y tú Lis? ¿tienes?"; líneas 140 y 141, simultáneamente M y LI: "¿y tú/ Zinnia?"). La profesora sí *da pautas al hablante*, estas se refieren al tema del que van a hablar (la fiesta), el tipo de macrofunción, una narración y descripción (por el "cuéntasela" y el hecho de que se trate de una fiesta); y el tipo de información que debe incluir (motivo de la fiesta, lugar, etc.), lo cual va dirigido al hablante, si bien también podría entenderse como una pauta para el oyente porque son aspectos sobre los que puede preguntar, pero la profesora no lo indica y las alumnas tampoco lo entienden así, ya que no hacen preguntas sobre esos aspectos para desarrollar el tema. La profesora nos confirma en su diario que *no da pautas al oyente del grupo*: los alumnos tenían que reaccionar, incorporando los recursos trabajados en la sesión anterior, pero se le olvidó dar la instrucción.

Observamos de nuevo *la asignación y no asignación de roles* en la puesta en común (líneas 158-final), en el ejemplo 2. En primer lugar la profesora *selecciona un hablante*, una alumna, para que cuente su fiesta, en lugar de pedir voluntarios, como se decía en el material; por otra parte, la profesora *no selecciona un oyente*, por lo que todos los participantes podrían ser oyentes pasivos o podrían convertirse en oyentes activos, en este caso, *los alumnos se mantienen como pasivos*[3] (según los datos que tenemos) y *la profesora se selecciona como oyente activo* ("¿en un bar marroquí?", "intercultural total"- líneas 168, 170). Tras ello tiene lugar unas breves correcciones gramaticales y la profesora selecciona una nueva alumna como hablante, Margarita, y, a diferencia del caso anterior, ahora también *selecciona a una alumna como oyente*, a la que *da la pauta* de "reaccionar". Llama la atención

2. Por razones de espacio, no se incluyen los fragmentos en los que se insertan estas intervenciones. Para tener acceso a estos y a la transcripción completa de la tarea, consúltese Franco 2014.
3. Es necesario aquí relacionarlo con el perfil de alumno general que tenemos. En el contexto universitario portugués, el profesor es una figura de autoridad para los alumnos; esto se relaja – en diferentes grados – en el caso de los profesores de español lengua extranjera, a quien el alumno suele percibir como un profesor más próximo.

que la profesora considere "reaccionar" como algo diferente de la tarea que estaban haciendo, cuando dice "así aprovechamos la actividad para hacer dos cosas", como si no lo hubiera considerado hasta ahora, o poniendo en evidencia su olvido, que no les había hecho conscientes a los alumnos de que "reaccionar" formaba parte de la tarea. Además de esta alumna, surgirá al menos *una alumna oyente activo* más, cuando Zinnia primero se muestre como una espectadora activa que comenta solo para su compañera lo que previamente ha escuchado en el trabajo en pequeños grupos (línea 199, "comes mucho/ una gallina") y después comparta un comentario similar ya audible para todo el grupo clase (línea 205, "ela ela ha comido un árbol/ ha- has comido un árbol"), con la respuesta de su compañera. Se autoselecciona así Zinnia como participante oyente activo, y solo lo hace en la conversación en la que previamente ha participado. Pero también *la profesora se autoselecciona como oyente activo*, cuando en 192-197 responde a una solicitud de confirmación de Margarita que no iba directamente dirigida a la profesora sino que podía haber resuelto la alumna que había sido seleccionada como oyente, u otro alumno, como de hecho responde LI en un murmullo solo audible para su compañera.

(2)

156	Z: mucha gente y no yo solo consigo bailar con los ojos e después dos [dos dos dos
157	tíos comenzaron a] <hace gesto moviendo los puños como representando una pelea>
158	P: [ee Susana/ la última fiesta que tuviste] <habla para todos, pide a una A que ponga
159	en común su fiesta>
160	LI: [(risas)]
161	M: [(risas)]
162	Z: [(risas) ((°???°))]
163	A2: [conocimos unos polacos →]
164	AA: mmm ((risas))
165	A2: fue mucho muy divertida] aa porquee yo quería yo quería salir de copas con mis
166	amigas/ y conocimos unos polacos
167	A2: fue muyy divertido porque bailamos toda la noche/ en un bar marroquí
168	P: ¿en un bar marroquí?
169	AA: (risas)
170	P: intercultural total
171	AA: [(risas)]
172	LI: [((¿??))]
173	A2: [sí/ y hablamos portugués porque ((??)) es polaco]
174	P: muy bien/ vale/ ee Susana/ ¿qué es esto de aa a una semanaa?
175	A2: hace
176	P: hace/ yy los polacos son ¿chicos? son personas → ¿entonces? ¿conocimos unos
177	polacos? yo conocíí París/ hace mucho tiempo
178	A2: yo conocíí ee aa a unos/ a unos
179	P: a unos polacos/ cuidado con la a de complemento directo de persona/ siempre hay a
180	delante de complemento de persona/ siempre/ vale muy bien/ Margarita nos vas a
181	contar tu fiesta yy
182	AX: (¿??)
183	P: yy Almudena/ pues va a reaccionar ¿vale? y así aprovechamos la actividad para
184	hacer dos cosas

La *gestión del tiempo* cobra especial relevancia en el *"control del tiempo de habla de los alumnos"*, cuando la profesora *"da paso de los pequeños grupos al grupo clase"* (ejemplo 2, líneas 156-158). Aunque no tenemos imágenes de la profesora en este momento, esta no avisa del fin de manera audible para todo el grupo, sino que directamente pasa a la puesta en común. En ese momento, en el grupo analizado la conversación todavía no ha finalizado y la alumna que estaba hablando continúa un poco durante el principio de la puesta en común, obteniendo risas de su compañera; podríamos decir que Z es interrumpida, ya que se produce un solapamiento no solo de dos intervenciones sino de dos conversaciones, en el que "vence" la conversación que incluye a más participantes (a todo el grupo clase frente al grupo

de tres alumnas), además Margarita ya había abandonado la conversación para atender a la nueva del grupo clase. En cuanto al *control del tiempo de habla del profesor*, se percibe en 210-225 que la corrección, de contenidos gramaticales, viene dada por la profesora en el que es el turno más largo de toda la tarea, de modo que *no fomenta la participación y colaboración*.

A diferencia del fragmento anterior, en el ejemplo 3, líneas 227-252, se observa cómo la profesora *atiende oportunidades de aprendizaje* e inicia un *discurso de co-construcción de conocimiento*: acepta una pregunta de una alumna y la devuelve a todo el grupo para que recuerden una expresión y plantean hipótesis varios alumnos, *fomentando la participación y la colaboración*; del mismo modo, después plantea una pregunta a la alumna que ha realizado el error y esta se autocorrige, después devuelve una pregunta de una alumna a toda la clase. Asimismo anteriormente, en la ejecución de la tarea, en la conversación de las tres alumnas, se observa que la profesora fomenta la participación y la colaboración, pues, como en el ejemplo 4, son continuas las risas, colaboraciones y comentarios.

(3)

226 P: vale entonces cuidado con eso/ porque estaría todo mal/// ee bueno ellos
227 quisieron dividir la cuenta ENTRE todos/ no por todos/ ENTRE/ y ee yo he
228 quedado aburrida has dicho/ ¿qué significa aburrido en español?
229 AX: (??)
230 P: que no es divertido/ tú ¿qué qué te ha pasado a ti/ Inés?
240 M: ¿me he enfadado?
241 P: sí/ me enfadé/ mm/ me enfadé// ¿qué os parece eso que le ha?
242 AX: Marta/ no me recuerdo
243 P: no me acuerdo
244 AX: no me acuerdo pero creo que ((ha necesitado)) una palabra para cuando
245 ((todas las personas dividen la cuenta entre todos))
246 P: sí/ a eso iba ahora
247 AA: (risas)
248 P: ¿cómo se dice cuando pagamos todos lo mismo en una cena?
249 AA: ((pagamos a cha)) <dan algunas respuestas simultáneamente>
250 P: sí/ por ahí Diana/ pagar aa [a medias/ a pachas o a escote]
251 AA: [((a pachas))]
252 P: lo vimos en un texto hace tiempo/ pagar a medias/ a pachas o a escote/ ¿y
253 qué os parece eso que le pasó a Inés?

(4)

61 M: pero lo peor ha sidoo al final porquee
62 LI: [¿por qué?]
63 Z: [¿por qué?]
64 M: una amiga de mi amiga ha tee- tuve una idea muy genial quee
65 Z: ¿de verdad?
66 M: sí ee/ vamos a dividir ¿la cuenta?
67 LI: sí/ la cuenta
68 Z: sí es
69 M: la cuenta por TODOS/ pero yo solo comí la gallina y la bebida
70 Z: tuviste que pagar mucho
71 M: y ellos han comido
72 LI: el puestro
73 M: el puestroo
74 LI: postre [por eso/ vale (risas)] <miran hacia la pizarra o lo que está proyectado>
75 LI: [postre sí (risas)]
76 M: [(risas)] postre/ heladoo/ cafée/ e muchas otras cosas yy/ así que creo que
77 no ha sido muy
78 LI: justo
79 M: sí
80 LI: ¿por qué no no no [dijiste algo?]
81 M: [porque yo soy una persona] muy tímida
82 LI: ¿por qué no contestaste?
83 Z: e yo yo yo cómo digo que yo en tu situación haría -hacía lo mismo/ sí
84 LI: yo no comí/ yo no pago <gesticula>
85 Z: pero el sábado no/ pero también no no no querías que te llamasen (pt: om de vac)
86 M: sí sí sí

Conclusiones

El documento "Las competencias clave" nos ha servido como punto de partida y de anclaje. Nos ha proporcionado categorías, cuya rentabilidad hemos evaluado y mejorado con la concreción de otras nuevas; nos ha proporcionado un marco al que, ayudándonos de sus numerosos ejemplos, adscribir categorías de orden inferior y de mayor concreción que se vislumbraban en la muestra analizada. Las categorías de orden inferior extraídas, así como las relaciones entre estas, ayudan a desglosar y comprender mejor unas competencias que todavía los profesionales no han manejado o están empezando a manejar. El estudio de más muestras nos permitirá seguir perfilando el árbol, las jerarquías y relaciones.

Hemos dado al documento cervantino un nuevo uso como herramienta de investigación, que contribuirá a su concreción, desarrollo y manejabilidad, y se ha extendido su aplicación a un contexto diferente del de un centro del Instituto Cervantes. Asimismo, lo hemos contrastado y complementado con datos provenientes del aula. La tarea analizada, en sus diferentes fases, supone una muestra rica para el análisis y la comprensión de la competencia docente. Para ello, el análisis cualitativo y el análisis del discurso del aula se muestra como una herramienta útil, y la triangulación de los datos nos aporta visiones complementarias y más completas. Los diarios de las alumnas y el de las profesoras, así como las entrevistas, confirman u orientan nuestras interpretaciones y aportan información contextual adicional como la que tiene que ver con los factores afectivos; el plan de clase nos muestra categorías relevantes porque la profesora había considerado hacer o decir algo que después no se ha concretado o se ha concretado de manera diferente en la sesión.

Aunque nos hemos centrado en una tarea de interacción oral, estas conclusiones se podrían extrapolar al análisis de diferentes tipos de tareas. Más investigaciones en esta línea podrían servir para profundizar en la comprensión de la competencia docente. Fomentar tales estudios, realizar trabajos con diferentes áreas de interés en un mismo equipo docente y difundir los resultados, sería una buena manera de obtener herramientas útiles para la formación y el desarrollo de los profesores.

Referencias Bibliográficas

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (2013): "La parrilla descriptiva del profesor de idiomas", Proyecto *European Profiling Grid* (EPG), http://www.epg-project.eu [consulta: 30/octubre/2014].

FRANCO, A. I. (en prensa): "Triangulation in the Study of Conversation in Foreign Language Classroom".

FRANCO, A. I. (2014a): "Transcripción de la tarea de interacción oral 'Tuviste que comer un árbol'", https://drive.google.com/file/d/0B4QSYI1OpZygUzR3SkZpZ0hLY1E/view?usp=sharing [consulta: 30/octubre/2014].

FRANCO, A. I. (2014b): "Sistema de transcripción del discurso del aula para el estudio de la competencia docente",

https://drive.google.com/file/d/0B4QSYI1OpZygRFJaenAwanduTDA/view?usp=sharing, [consulta: 30/octubre/2014].

INSTITUTO CERVANTES (2011): "¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución", http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_ profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf [consulta: 30/octubre/2014].

INSTITUTO CERVANTES (2012): "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras", http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [consulta: 30/octubre/2014].

GARCÍA, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta de su didáctica.* Tesis doctoral dirigida por Ana M.ª Cestero. Universidad de Alcalá de Henares, http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/ handle/10017/6508/Tesis.pdf?sequence=1 [consulta: 30/octubre/2014].

LLOBERA, M. (2009): Codi de transcripció del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües de la Universitat de Barcelona. Materiales de asignatura de doctorado.

MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PERRENOUD, P. (2001), «La formación de los docentes en el siglo XXI», en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.

PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

SEEDHOUSE, P. (2004): *The Interactional Architecture of Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.