REFLEXIONES SOBRE LA INTERACCIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE DIARIOS DE DOCENTE Y APRENDIENTES

ANA INDIRA FRANCO CORDÓN
Instituto Cervantes / Universitat de València

Introducción

El presente trabajo se centra en la reflexión sobre la interacción en el aula de ELE, a través del uso de diarios. El contexto (Franco, 2015) es el de la asignatura de Español A2, en la Universidade do Porto, curso 2010-2011, en el que la docente y tres aprendientes del grupo escribieron un diario de aula (Bailey, 1991; Ramos, 2005), focalizado en la lengua oral. Los diarios incluyen preguntas como estímulo para la reflexión (Esteve, 1999; Dörnyei, 2007); son dialogados con la investigadora, también profesora de otro grupo de A2, quien escribe su propio diario (*peer coaching*, Farrell, 2019; *technical coach*, Richards y Farrell, 2005). Los objetivos son los siguientes: identificar los aspectos sobre los que reflexionan docente y aprendientes; valorar la adecuación del diario pautado como herramienta para la reflexión sobre la interacción en el aula; y valorar la utilidad de la reflexión guiada para la mejora de la competencia docente. En el análisis, contrastamos distintos fragmentos e identificamos las categorías y los temas que se abordan. Se concluye que el diario ha facilitado la toma de conciencia y la definición de mejoras por parte de la docente y, en distinto grado, las aprendientes.

1. Marco teórico

Este trabajo se centra en las reflexiones de docentes y aprendientes, mediadas a través de diarios, en torno a la interacción en el aula de ELE. Por ello, presentamos como marco teórico los siguientes subapartados: 1.1. La reflexión sobre la práctica docente; 1.2. El diario pautado y dialógico como herramienta de reflexión; y 1.3. La reflexión sobre la interacción en el aula.

1.1. La reflexión sobre la práctica docente

La actuación del profesor tiene orígenes intrapersonales (Korthagen y Lagerwerf, 2001; Korthagen, 2010), los docentes toman decisiones sin ser totalmente conscientes de los motivos que los llevan a ello. Las creencias del propio docente conforman un aspecto fundamental de su propia actuación. Estas, aparecen en la práctica entremezcladas con el conocimiento y las suposiciones (Woods, 1996), en un sistema integrado y difícil de diferenciar.

La práctica reflexiva puede ayudar a desarrollar la conciencia sobre la propia actuación y el sistema de creencias que está operando. En la formación y el desarrollo profesional de los profesores, la práctica reflexiva cuenta ya con una larga tradición (Schön, 1983; Allwright y Bailey, 1991; Korthagen *et al.*, 2001; Allwright, 2005; Esteve *et al.*, 2019). Asimismo, analizar y reflexionar sobre la práctica docente se considera una de las competencias clave del profesor de lenguas adicionales (Instituto Cervantes, 2012). Si la práctica reflexiva es colaborativa, proporcionará más oportunidades para ampliar los puntos de vista a través de la interacción, lo cual mediará en la actuación del profesor, facilitando su transformación (Esteve y Carandell, 2009; Esteve y Carandell, 2011; Domingo, 2018; Esteve *et al.*, 2019; Verdía, 2020).

1.2. El diario pautado y dialógico como herramienta de reflexión

La reflexión es una actividad que realizamos de manera natural, sin embargo, para que contribuya al desarrollo docente y discente, conviene que sea intencionada, planificada y sistemática. Para poner en marcha y facilitar la práctica reflexiva, los profesores pueden utilizar variadas herramientas. Al registrar las propias experiencias y reflexiones, se consigue formular la experiencia de manera estructurada y

reaccionar a ella, dejando disponible esta reflexión para volver a ella en un futuro, con los mismos o distintos objetivos (McDonough y McDonough, 1997).

Una de las herramientas que se vienen utilizando para mediar la práctica del aula es el diario (Bailey, 1991; Wallace, 1998; Richards y Lockhart, 1998; Ramos, 2005; Dörnyei, 2007). El diario, por su carácter libre, favorece la introspección, lo que permite al que lo escribe indagar en aspectos subjetivos, como emociones y sentimientos, creencias, valores, necesidades, expectativas, etc. El diario puede incluir unas preguntas o indicaciones como estímulo para la reflexión (Dörnyei, 2007); Esteve (1999) nos habla de las preguntas sobre valoraciones —grado de satisfacción y participación personal, grado de dificultad de las actividades, valoración del trabajo en colaboración y con el profesor, valoración del uso de la L1 y LE— y las preguntas sobre hechos —precisar las estrategias y el uso de fuentes de recursos a la hora de solucionar problemas; expresar la aportación personal y, sobre todo, la del profesor—. Además, un compañero u otro facilitador puede orientar la reflexión, convirtiendo así la herramienta en un diario dialógico (Reis, 2011; Franco, 2015). En este sentido, se observan tres tipos de facilitador o relación, definidos en Farrell (2019): *critical friends*, donde varios profesores colaboran con reflexiones y discusiones con la intención de mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lengua (Hatton y Smith, 1995); *peer coaching*, un proceso de observación entre iguales, en un ambiente de apoyo, en el que se pretende ayudar a mejorar aspectos concretos, normalmente del profesor observado (Valencia y Killion, 1988; Farrell, 2019); y *technical coach* (Richards y Farrell, 2005), cuando un profesor busca la ayuda de otro más experimentado, para mejorar aspectos concretos.

1.3. La reflexión sobre la interacción en el aula

En las aulas de lenguas adicionales, se suele incidir en la actuación individual, más que en la competencia colectiva; esto es, nos centramos normalmente en la habilidad individual para producir intervenciones que sean correctas, precisas, adecuadas y fluidas (Walsh, 2012). Sin embargo, para ser hablantes competentes —lo cual pasa por ser agentes sociales—, los aprendientes de lenguas necesitan desarrollar la competencia interaccional (Kramsch, 1986; Young, 2008). Partiendo de la relación reflexiva que existe entre el foco pedagógico y la interacción del aula (Seedhouse, 2004), se propone que la competencia interaccional del aula ha de mejorar el aprendizaje y las oportunidades para el aprendizaje, entendiendo este como actividad social (Walsh, 2012). La competencia interaccional del aula, que se define como "la habilidad de docentes y aprendientes para usar la interacción como una herramienta para mediar y facilitar el aprendizaje" (Walsh, 2011, p. 158), presta atención a los siguientes aspectos, entre otros posibles: maximizar el espacio interactivo; modelar las aportaciones de los alumnos; uso efectivo de la elicitación; usar un lenguaje orientado a los objetivos y conciencia interactiva; gestión eficaz de solicitudes o muestras de conocimiento insuficiente; uso efectivo de gestos; gestión eficaz del cambio de código (Walsh, 2012; Sert, 2019).

A partir de la competencia interaccional del aula, se desarrollan algunas propuestas que animan a la reflexión de los profesores sobre los aspectos que esta abarca. Así, se plantean modelos de formación de profesores como el Self-Evaluation of Teacher Talk (SETT) (Walsh, 2006, 2011); el IMDAT (Sert, 2015, 2019), que combina el microanálisis a partir de vídeos con prácticas reflexivas escritas; o el modelo SWEAR (Waring, 2019), que pone el énfasis en la participación y la implicación de los aprendientes, y ayuda a desarrollar acciones de mejora. Por otra parte, en prácticas reflexivas del desarrollo profesional, Li y Walsh (2011) contrastan las creencias de los profesores con su actuación, a partir de entrevistas y la observación del aula; asimismo, Cañadillas (2015) analiza las creencias de profesores en relación con sus experiencias previas como aprendientes de otras lenguas, su práctica posterior y el contexto de enseñanza. En cuanto a la reflexión de los alumnos sobre la interacción en el aula, anteriormente llevamos a cabo un estudio a partir de un cuestionario y reflexiones escritas (Franco, 2011).

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar las reflexiones que llevan a cabo docente y aprendientes en torno a la interacción en el aula. Para alcanzar este objetivo, nos proponemos los siguientes objetivos

específicos: (1) Identificar los distintos aspectos sobre los que reflexionan docente y aprendientes; (2) contrastar diferencias y similitudes entre las reflexiones docentes y las de aprendientes; (3) valorar la adecuación del diario pautado como herramienta para la reflexión sobre la interacción en el aula; (4) valorar la utilidad de la reflexión focalizada mediada por diarios dialógicos para la mejora de la competencia docente.

3. Metodología y corpus

En el presente trabajo, exponemos un estudio de caso en el que se recogen las reflexiones de docente y aprendientes sobre la interacción oral, en una entrada de sus diarios focalizados, pautados con preguntas que guían la reflexión y dialógicos con la investigadora. En la Tabla 1 se pueden consultar las preguntas del diario docente y del diario de aprendientes. Como se observa, las preguntas se refieren a la sesión de clase que han tenido; previamente a las entradas de esta sesión, tanto las aprendientes como la profesora han escrito entradas previas y han recibido comentarios de la investigadora.

Tabla 1 - Preguntas del diario focalizado en la interacción (Franco, 2015)

Diario docente	• ¿De qué temas han hablado mis alumnos en la clase hoy?, ¿eran los que había planificado?, ¿han surgido otros? • ¿Qué actividades tenía previstas para promover la conversación?, ¿lo he conseguido con todas?, ¿qué podría mejorar? • ¿Cómo he ayudado hoy a mis alumnos a que aprendan a conversar en español? ¿Cómo se han ayudado entre ellos? • ¿Me he planteado o me planteo ahora hacer algo diferente para que mis alumnos aprendan/practiquen la interacción oral? • ¿Qué textos orales (ej. conversaciones, entrevistas, debates…) han practicado o escuchado los alumnos?
Diario de aprendientes	• ¿Cómo he hablado hoy en español en la clase?, ¿he hablado mucho en español?, ¿por qué? • ¿De qué temas he hablado en la clase de hoy?, ¿he hablado de temas personales? • ¿Lo que he hablado o escuchado, qué texto es o a qué se parece (debates, conversaciones, entrevistas…)? • ¿Con quién he hablado en clase? ¿Cómo me ha ayudado cada uno a hablar mejor? ¿Y yo a ellos? • ¿Qué he aprendido o practicado que me ayude a hablar mejor en español? • ¿He probado hoy algo nuevo para aprender a hablar mejor? ¿Quiero probar algo nuevo?

El corpus se recogió en el contexto de la asignatura Español A2, correspondiente a varias titulaciones de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, del segundo semestre; en concreto los datos se generaron en abril-mayo de 2011 y forman parte de una investigación previa (Franco, 2015). Los datos que en el presente trabajo se analizan se incluyeron desde 2022 en el módulo "Prácticas de observación de clases", del curso *Preparación al Diploma de Acreditación Docente* del Instituto Cervantes, en el que participan tanto futuros profesores como profesores en activo. Estos datos —tanto los diarios como la grabación de la sesión a la que se hará referencia en la discusión (§ 5.)—, se valoraron muy positivamente: el equipo de diseño del curso del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes destacó lo valioso de este material auténtico que refleja la visión de docente y de varias aprendientes sobre una misma sesión de clase, así como el hecho de indagar en el fenómeno de la interacción y aportar la transcripción de lo sucedido en los pequeños grupos, algo a lo que los docentes tienen poco acceso y que sin embargo han venido valorando como muy útil los profesores y futuros profesores participantes en los cursos realizados hasta la fecha.

En la escritura del diario participan la profesora y tres aprendientes, Lis (19 años), Margarita (19 años) y Zinnia (25 años)[1], mujeres portuguesas, del grupo formado habitualmente por 20-25 alumnos[2]. Dado el nivel que cursaban, se dio a las aprendientes la posibilidad de escribir sus diarios en español o en portugués; a pesar de ello, las tres optaron por escribir en español. Conviene señalar que Lis y Margarita fueron alumnas de la investigadora durante el semestre anterior. La investigadora —quien dialoga en los diarios con la profesora y las aprendientes— es también una de las profesoras de otro grupo de la misma asignatura, escribe su propio diario de aula con la misma plantilla que su compañera, y había consultado la grabación de la sesión de clase sobre la que escriben (Franco, 2015).

4. Análisis de los datos

Por la propia naturaleza del género diario, tomamos como muestra para analizar las entradas completas. Seguimos un análisis etnográfico del contenido (Altheide, 1987), por el que no establecemos unas categorías previas de análisis, sino que estas emergen de los propios datos.

A continuación, presentaremos el análisis del diario docente y el del diario de aprendientes, y procederemos a visualizar el contraste entre ambos diarios.

4.1. El diario docente

La entrada analizada del diario de la profesora contiene 641 palabras. En ella se identifica la siguiente estructura:

Tabla 2 - Estructura identificada en el diario docente

Reflexión general sobre los objetivos de la clase y mejora
Primera parte de la clase
Segunda parte de la clase
Cierre de la clase y mejora (no hubo cierre, retoma idea inicial)

En su entrada, la profesora menciona que en la sesión de clase sobre la que escribe se llevaron a cabo tres actividades de interacción oral, una de expresión escrita (fundamentalmente) y una de comprensión auditiva. La profesora comienza haciendo una valoración general de la clase, basándose en los objetivos (véase el ejemplo 1). En esta valoración, refleja su *sistema de creencias* sobre cómo debería ser una clase, y lo hace aludiendo a sus *rutinas de profesora*, para identificar una acción de mejora (identifica hasta cuatro en toda la entrada). Sin embargo, la profesora encuentra algunas limitaciones para mostrar una coherencia entre su actuación y sus creencias, limitaciones que tienen que ver con el tiempo y con el número de alumnos.

(1) Mi objetivo para esta clase era revisar y comprobar si los alumnos podían escribir y hablar sobre historias en el pasado. [...] *Considero que los objetivos* marcados para la primera parte de la clase *se cumplieron* (escuchar y redactar una noticia) y supongo que los de la última actividad oral también. *Utilizo el verbo "supongo", porque*, aunque me iba moviendo por la clase y escuchando a algunas parejas, *creo que, como suelo hacer, debería haber* concluido y cerrado la actividad con una puesta en común y un comentario con los errores más repetidos que había oído. Sin embargo, *por cuestiones de tiempo*, no lo he hecho.

[1] Para garantizar el anonimato, utilizamos pseudónimos elegidos por las propias participantes, a quienes agradecemos inmensamente su contribución.

[2] En el grupo estaban matriculados unos 90 alumnos y se exigía una asistencia del 75 %, pero el absentismo era frecuente y la asistencia irregular, de modo que en las sesiones había 20-25 alumnos, que solían ser los mismos sesión tras sesión.

Como vemos tanto en el fragmento 1, como en los ejemplos 2, 3 y 4, la valoración de la profesora va muy ligada al aspecto del *tiempo* y el *ritmo* de la clase. Este tema es una constante en el hilo discursivo, ya que se desarrolla a lo largo de la entrada del diario: al inicio (1 y 2), en la parte central (3) y en el último párrafo (4). Se relaciona con los objetivos y el plan de clase, para mostrar la tensión que se da entre el foco pedagógico y la adecuación a los alumnos (3). De las actividades de clase, el tiempo afecta solo, según la percepción de la profesora, a las actividades orales —ya que no lo vincula con las otras actividades mencionadas—, de expresión escrita y de comprensión auditiva. El tiempo, en la reflexión docente, afecta negativamente a las actividades orales en lo que tiene que ver con el *cierre* de la actividad, la reparación de errores, y la *reflexión* y *retroalimentación* de la tarea.

(2) *Esta clase fue de 90 minutos [frente a 120] y soy consciente de que el ritmo de la misma fue bastante rápido*, pues quería terminar lo que tenía planificado porque las siguientes clases tratarán de otros contenidos.
(3) Creo que el tema les ha interesado y estaban hablando bastante, pero *decidí pararles para ajustarme al tiempo del plano*.
(4) Lo que comentaba anteriormente es que me gustaría que hubiera un cierre de la clase y una conclusión de la actividad oral en la que los alumnos pudieran reflexionar más sobre la actividad y comentar los problemas y dificultades que les habían surgido, porque, *aunque les he preguntado ya eran las 15:30 y ya estaban preparándose para irse, por lo que no sirvió de "feedback" (ni para mí ni para ellos)*.

Además del tiempo, la profesora aludía al (elevado) *número de alumnos* como limitante a la hora de desarrollar la clase de manera acorde a su sistema de creencias. En (5) observamos cómo la profesora es consciente de la necesidad de mejorar este aspecto, pero no consigue elaborar una acción de mejora concreta.

(5) Aunque suelo insistir (no recuerdo si en esta clase lo he hecho) en que cuando estén realizando una actividad de expresión escrita hablen en español, sé que la mayoría no lo ha hecho. La verdad es que *no he pensado en lo que podría hacer* para evitar el portugués en el trabajo en grupos, *ya que me parece muy difícil* de controlar en una clase con tantos alumnos.

En este fragmento (5) vemos cómo la profesora hace alusión al uso de la lengua meta y al cambio de código (a la lengua materna). En este caso, se trata de una tarea de expresión escrita, en la que se produce una interacción para alcanzar un objetivo. Este cambio de código contrasta con el ejemplo (6), en el que sí se hace uso de la lengua meta, en una actividad de interacción oral, en concreto una conversación interpersonal en la que los temas de la tarea están más o menos predeterminados, pues los alumnos pueden elegir entre varios temas.

(6) los alumnos se levantaban y hablaban unos 4 minutos con otro alumno cualquiera sobre una de las ideas propuestas. [...] creo que todos estuvieron hablando español durante ese tiempo.

Hasta aquí hemos analizado el diario docente de manera aislada. A continuación, analizaremos el diario de aprendientes y tras ello veremos los contrastes entre ambos.

4.2. El diario de aprendientes

Las entradas analizadas del diario de las tres aprendientes contienen respectivamente 334 palabras (Margarita), 234 (Lis) y 225 (Zinnia). Todas ellas escriben en español, por elección, ya que lo consideran una oportunidad para practicar la expresión o interacción escrita. En sus entradas analizadas del diario se observa la siguiente estructura:

Tabla 3 - Estructura identificada en el diario de aprendientes.

Lis	Margarita	Zinnia
Situación de la sesión respecto a la programación. Contenidos que se trabajan.	Situación de la sesión respecto a la programación. Contenidos que se trabajan.	Comienzo de la clase: los deberes.
Primera parte de la clase.	Una actividad.	La profesora habla sobre un tema.
Los "momentos" de la clase que más me gustaron.	Otra actividad.	Una actividad.
La segunda parte de la clase.	Otra actividad.	Última actividad.
	Lo mejor de la clase.	Valoración de la clase.

Como se observa en la Tabla 3, las tres aprendientes incluyen algún tipo de valoración de la sesión o las actividades. Dos de ellas (véase 7) comienzan con una presentación general, identificando el tema y los contenidos:

(7) Hoy fue la última clase dedicada al pasado. Aprendemos el vocabulario dedicado al periodismo. *Empiézanos por hablar* con nuestra pareja sobre los hábitos de lectura. (Lis); Hoy en clase hemos empezado un nuevo tema – la prensa. *Hemos hablado de* nuestros hábitos de lectura y de nuestras secciones favoritas en un periódico. (Margarita)

En este ejemplo, apreciamos que las aprendientes son conscientes del foco del diario, es decir, la expresión e interacción oral ("Empiézanos por hablar, Hemos hablado de"). Sin embargo, la tercera aprendiente de nuestro estudio no pone el foco en la oralidad desde un principio ("Empezamos la clase corrigiendo a los deberes"), es más, la primera parte de la clase, que sus compañeras identifican como "actividad" en la que participan, Zinnia la considera como una exposición de la profesora, y no una interacción. Si acudimos a la transcripción de la sesión para desambiguar (Franco, 2015, p. 558), nos daremos cuenta de que la actividad incluía tanto una interacción en pequeños grupos como una en grupo clase, ahora bien, en grupo clase se trataba de una interacción profesora-alumnos en la que la profesora tenía mayor peso, para dar cabida al vocabulario y a los aspectos culturales. Para Zinnia, por tanto, en esa parte ha tenido un papel protagonista la profesora, hasta el punto de invisibilizar a los aprendientes, desde su percepción (lo cual podría deberse a que haya escrito su diario varios días después de la sesión).

Así, las aprendientes identifican dos actividades de interacción oral (excepto Zinnia, que identifica una), una actividad de expresión escrita principalmente y una de comprensión auditiva (dos alumnas lo comentan).

Solo una de las tres alumnas incluye en su entrada del diario (al menos en esta analizada) una acción de mejora, si bien es bastante insistente y consciente. En (8) vemos cómo compara la producción oral con la comprensión auditiva, para identificar dificultades y justificar acciones de mejora. En sus acciones de mejora, implica a otras personas, tanto en actividades de aula, como en prácticas fuera del aula.

(8) Me resulta fácil entender lo que dicen en español pues es muy parecido con el portugués pero cuando tengo que hablar, a veces, no me recordó de lo que decir. Sé que *tengo de oír más cosas en español como noticias y música y practicar con alguien para poder tener más vocabulario y confianza en mi discurso.* [...] Creo que ha sido un ejercicio muy bueno pues es interesante conocer nuevas personas y todo ese interés hace con que intente hablar más y mejor el español. [...] *Cada vez más pienso que es muy importante hablar con otras personas para poder desarrollar el nivel de mi español.* (Margarita)

En este subapartado hemos presentado un primer análisis de los diarios de las aprendientes, centrándonos en la estructura, la identificación de actividades de interacción y la enunciación de acciones de mejora. A continuación, seguiremos profundizando en el análisis de los diarios de aprendientes, para lo cual los contrastaremos con el diario de la docente.

4.3. Contraste entre diario docente y de aprendientes

Para abordar este análisis contrastivo, nos detendremos en lo que explicitan en sus diarios cada una de las participantes, la profesora y las tres alumnas, para una misma actividad.

Nos centraremos en la segunda actividad de interacción oral que se lleva a cabo en la sesión, la de interactuar con otros compañeros sobre temas personales, por ser una nueva dinámica y suscitar interés para docente y aprendientes. Léase el fragmento correspondiente del diario de la profesora:

(9) He decidido volver a intentar lo de cambiar a los alumnos de sitio, pero esta vez como tenía poco tiempo y como *quería que no hablasen siempre con la misma persona*, he pensado en realizar la actividad de pie, es decir, los alumnos se levantaban y hablaban unos 4 minutos con otro alumno cualquiera sobre una de las ideas propuestas. *Esta dinámica no les gustó a todos, porque algunas personas* (sobre todo, algunas alumnas que también son profesoras) *se quedaron sentadas o de pie pero sin moverse y hablando con la persona que tenían al lado o detrás*; sin embargo, *me parece que a la mayoría sí que les gustó (o, al menos, eso me dijeron al final de la clase) y creo que todos estuvieron hablando español durante ese tiempo.* Antes de empezar la actividad insistí bastante en que debía ser una conversación, en que había que interactuar, y así lo hicieron, por lo menos, las parejas que yo escuché. Me gustó la técnica y supongo que la volveré a poner en práctica con este grupo, aunque intentaré hacerlo con más tiempo para que se pueda aprovechar mejor y haya más oportunidades de hablar. (Profesora)

En el caso de la profesora (9), hace una valoración, para lo cual tiene en cuenta la valoración de los alumnos: coincide su percepción positiva con el comentario de los alumnos al final de la clase y, como vemos en (10), (11) y (12), también con las valoraciones de las tres alumnas en sus diarios. La valoración de la profesora es parcialmente negativa, porque algunos alumnos no se ajustan al uso del espacio del aula planteado y al objetivo de interactuar con otros compañeros. Sin embargo, su valoración general es positiva por el uso de la lengua meta y porque han conseguido interactuar.

A continuación, se presentan los fragmentos del diario de las tres aprendientes:

(10) En el segundo momento, me sentí a principio *un poco aprensiva* en hablar con otras personas además de Margarita ya que *soy tímida* y, como ella ya me conoce bien, no me siento tan nerviosa cuando hablamos juntas. Pero esta actividad se mostró como *la más divertida y productiva* de la clase, en mi opinión. Hablar con diferentes personas sobre cosas cotidianas y compartir experiencias de vida fue *muy gratificante. Y acabamos por también hacer más amigos en la clase.* (Lis)

(11) Al final, la profesora nos dijo para salir de nuestros lugares y buscar a una pareja para hablar sobre algunas preguntas estereotipadas como por ejemplo "¿Cuándo fue tu primer beso?". Cada vez que la profesora tocaba la campanilla que traía en su mano, nosotros teníamos que cambiar las parejas. Una vez más, *fue una aula [clase] muy interactiva, dinámica y muy educativa, hasta porque nos permite hablar con otras personas de la clase y eso es muy bueno*. (Zinnia)

(12) Pero el mejor de la clase ha sido cuando la profesora nos ha pedido para hablar sobre diversos temas (ej. nuestro primero beso, nuestro primer día en la universidad, el día en que saqué el carné de conducir, etc.) con otros colegas sin ser los que estaban sentados al lado. Así que, he conocido algunos colegas de la clase y *he gustado* de hablar español con ellos. Creo que ha sido *un ejercicio muy bueno* pues *es interesante conocer nuevas personas y todo ese interés hace con que intente hablar más y mejor el español.*

Al fin, tener que hablar con nuevas personas me ha ayudado pues por momentos *me he olvidado de mi vergüenza* y como *estaba interesada en conocer la persona mi discurso ha sido dinámico y con un poquito de fluidez (o sea no tenía que pensar demasiado en lo que quería decir)*. Cada vez más pienso que es muy importante hablar con otras personas para poder desarrollar el nivel de mi español. (Margarita)

En sus reflexiones, las tres aprendientes destacan que la actividad les ha servido para favorecer las relaciones sociales con los compañeros. Este tema se encontraba en la reflexión de la profesora (véase 9), ahora bien, de manera más atenuada, sin valorarlo como sí hacen las alumnas ("es interesante"; "eso es muy bueno"); en su caso, Lis expresa que le sirvió "para hacer más amigos en la clase". Además, dos alumnas (Lis y Margarita) hacen alusión a factores afectivos ("un poco aprensiva", "soy tímida", "no me siento tan nerviosa", "mi vergüenza"), tema sobre el que no menciona nada la profesora en su diario.

A diferencia de la profesora, las alumnas (Lis y Margarita) mencionan sobre qué temas concretos se les proponía hablar en la tarea. Quizás ello se deba a que para la profesora no ha sido sorpresa, mientras que para ellas sí, y han sido temas que les han generado interés, temas personales, algunos incluso íntimos (p. ej., el primer beso).

En cuanto a la valoración de la tarea, las alumnas hacen valoraciones generales, intuitivas, relacionadas con el disfrute, el aprovechamiento y las relaciones sociales. Quien menos incide es Zinnia, aunque podemos pensar que sus valoraciones generales que vienen a continuación tienen que ver con esta tarea. Quien más incide es Margarita, valorando su propia actuación y relacionando este foco pedagógico con su interacción en el aula ("como estaba interesada en conocer la persona mi discurso ha sido dinámico y con un poquito de fluidez").

Para terminar este apartado, recogemos las categorías o temas sobre los que han escrito las participantes (Tabla 4), que han sido comentados en los ejemplos anteriores. Como puede apreciarse y es esperable, la profesora reflexiona sobre una mayor variedad de temas; ahora bien, las aprendientes reflexionan sobre numerosos temas, coinciden en muchos con los de la docente e incluso destacan algunos temas de relevancia sobre los que no reflexiona la docente. Un tema que no aparecía en el diario de las aprendientes era el de la reparación del error. Tras revisar sus diarios completos, observamos que sí tratan este tema en las entradas de otras sesiones; por lo que podemos pensar que aquí no lo recogen precisamente porque ha habido menos y ha sido menos explícita. Asimismo, vemos que no lo han echado en falta, aunque la profesora sí lo echara en falta.

Tabla 4 - Categorías de reflexión en los diarios focalizados en interacción oral.

EN AMBOS DIARIOS	SOLO EN EL DIARIO DOCENTE	SOLO EN LOS DIARIOS DE APRENDIENTES
Contenidos	Cantidad de producción, participación	Calidad del discurso propio
Dinámica, agrupamiento	Cierres, monitorización, reflexión y retroalimentación, reparación del error	Facilidades y dificultades, ayuda
Hablar	Conversación, interactuar	Factores afectivos
Otras actividades comunicativas (escribir, escuchar)	Espacio del aula, movimiento	
Interés	Limitaciones: tiempo, número de alumnos	
Mejora	Instrucciones	
Plan de clase, secuencia de sesiones	Objetivos	
Temas	Uso de la lengua meta y cambio de código	
Valoración de la tarea o sesión	Rutinas docentes	
Relaciones sociales		

5. Discusión y contraste con análisis del discurso

Atendiendo al análisis de los datos, se han encontrado en los diarios distintos aspectos de la competencia interaccional del aula (Walsh, 2012; Sert, 2019) —aunque estos fueran inicialmente considerados para ser observados en grabaciones o transcripciones—: maximizar el espacio interactivo, modelar las aportaciones de los alumnos (p. ej., reparaciones), conciencia sobre la interacción, gestión eficaz del cambio de código.

Tanto en el diario docente como en el de aprendientes hemos visto reflejada esa tensión entre el foco pedagógico y la interacción en el aula (Seedhouse, 2004; Walsh, 2012). Sin embargo, mientras que la profesora lo refleja en negativo ("creo que el tema les ha interesado y estaban hablando bastante, pero decidí pararles para ajustarme al tiempo del plano"), la aprendiente que lo hace explícito lo plantea como una relación positiva ("como estaba interesada en conocer la persona mi discurso ha sido dinámico y con un poquito de fluidez", Margarita).

Para completar nuestro estudio, resulta pertinente contrastar las reflexiones con el análisis discursivo del desarrollo de la sesión, que proporcionará una visión enriquecida (Lazaraton y Ishihara, 2005; Li y Walsh, 2011; Sert, 2019). Más allá de estas líneas de investigación, diversos autores han abogado por la triangulación en la investigación (Denzin, 1970; Salaberri, 2004; Dörnyei, 2007). Así, acudimos a la transcripción de la grabación de la sesión (Franco, 2015) —la cual forma parte de un estudio previo, cuyo corpus incluía estas dos tareas y la transcripción de otras cuatro de interacción oral, que recoge el desarrollo de las tareas por parte de estas mismas aprendientes en los pequeños grupos—.

Comencemos por la primera actividad de interacción de la sesión sobre la que se reflexiona en el diario, la de comentar los hábitos de lectura (transcripción y su análisis en Franco, 2015, pp. 355, 557, 567). Para introducir la actividad, la profesora utilizó una expresión coloquial ("¿estáis al loro?"), que, a pesar de haberla visto en clase, la mayoría de los alumnos no recordaba. Entonces la profesora hizo alusión a que debían recordarla para el examen. Llama la atención que ni la profesora ni las alumnas mencionan ni el examen ni esta expresión en sus diarios, por lo que, aquello que pareció tan importante en el momento de la clase, en un segundo momento de reflexión individual no lo fue. Por otra parte, antes de la interacción en parejas, la profesora intenta abordar el tema en el grupo clase, si bien las respuestas de los alumnos resultan muy escuetas y la docente utiliza variados procedimientos para encaminar y ayudar a los alumnos a desarrollar un poco sus respuestas. Por ello podemos pensar que, aunque Lis y Margarita en sus diarios manifiestan que les interesaba mucho el tema, tal vez no resultara de un interés generalizado, como podría ser el caso de Zinnia, que no recoge esta actividad en su diario.

Veamos la segunda actividad de interacción, la de interactuar con otros compañeros sobre temas personales, una nueva dinámica (transcripción y su análisis en Franco, 2015, p. 365, 369, 567). La profesora presenta la actividad como una práctica oral de los pasados. Insiste también en el tipo de actividad, una interacción, más en concreto, una conversación simétrica ("vais a hablar" / "eso significa conversar e interactuar" / "no escuchar en plan psicólogo", l. 31-32; "hay que hablar → reaccionar → hacer preguntas → todo eso que vimos ayer en clase", l. 34-35, p. 569, Franco, 2015), y además modela dando un ejemplo con un tema personal propio, con lo que puede facilitar la implicación de los alumnos.

Durante las instrucciones, varios alumnos salen del aula y la profesora expresa que muchas veces salen cuando tienen que hablar, les pide que no se quejen en el examen de no haber tenido oportunidades para hablar; sin embargo, de ello la docente no hace ninguna mención en su diario. Tampoco las aprendientes mencionan este episodio, pero ello puede guardar relación con el hecho de que Margarita —quien ha valorado muy positivamente las interacciones del aula— se plantee como acción de mejora buscar más oportunidades de hablar, con prácticas fuera del aula. En este sentido, en Franco (2011, p. 6), un alumno ratificaba el aula como contexto, hablando de las oportunidades para hablar en dicho contexto, que era de no inmersión.

Siguiendo con la transcripción de esta segunda actividad, se recogen las interacciones de Margarita con tres parejas sucesivas, y queda patente el interés de los aprendientes por conocerse y relacionarse con diferentes compañeros ("¿y nunca has salido al extranjero?", l. 262, p. 575, Franco, 2015), evitando hablar con la pareja habitual para seguir la propuesta de la profesora, a pesar de que expresan que no están aburridas de hablar entre ellas (l. 24-29, l. 203, p. 569). Asimismo, la profesora promueve al final una

evaluación no reparatoria, en grupo clase, que se centra en valorar las relaciones interpersonales ("¿os ha gustado hablar con personas diferentes o no?", l. 268-269) y las dificultades ("entonces" / "¿habéis tenido alguna dificultad?", l. 272). Como indica la docente en su diario, esta reflexión o evaluación es muy rápida, y la segunda pregunta no obtiene respuesta, de modo que la docente dirige la atención a dificultades en el uso de los pasados, pues ya en las siguientes sesiones no focalizarán en este contenido. Para terminar con la triangulación de esta actividad, se constata que los factores afectivos, tema que no aparecía en el diario de la profesora, pero sí en el de aprendientes, quedan explícitos en la transcripción, pues varios aprendientes mencionan la inseguridad, y hacen referencia a la asimetría con las profesoras (en comparación con hablar en pequeños grupos, dicen que "las profesoras no generan confianza, las profesoras son juzgativas [*sic*]" l. 289-292). Sin embargo, hemos acudido a la ficha de perfil que la profesora completó al inicio de la investigación, previamente a la escritura de los diarios, y observamos que, al ser preguntada sobre sus creencias en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluye la siguiente: "La inhibición y la timidez del aprendiente pueden combatirse con algunos recursos y estrategias que facilitarán su participación"; probablemente la decisión de la profesora al planificar ha estado guiada por esta creencia, si bien en la reflexión *a posteriori* no pone el foco en ello. En este sentido, la figura mediadora de la profesora (en este caso investigadora) que dialoga con ella el diario, podría incidir en este tema para ayudarle a construir a partir de los comentarios de los aprendientes.

Podemos afirmar que los aspectos de la competencia interaccional del aula que se encontraban en los diarios se encuentran asimismo en la transcripción, y algunos de ellos se observan en más detalle. Cabe añadir que, como hemos apreciado, tanto en la transcripción como en los diarios se percibe la influencia del contexto: al igual que identifican Li y Walsh (2011), influyen el elevado número de alumnos, la poca oportunidad para la práctica oral y la presión del examen.

Conclusiones

El análisis de los datos nos muestra que el diario focalizado en la interacción, pautado y dialógico con una docente ha servido como herramienta mediadora en la reflexión de docente y aprendientes sobre el tema planteado (la interacción) y otros relacionados. En este sentido, la herramienta propuesta ha facilitado la toma de conciencia de las participantes y la definición de mejoras de la docente y de una de las tres aprendientes. Los diarios, al hacer explícito lo intrapersonal, revelan diferencias y similitudes entre las vivencias y percepciones de las propias aprendientes; asimismo, revelan coincidencias y diferencias o aspectos de mayor interés para aprendientes y docente[3]. Todo ello pone de relieve la complejidad de la interacción del aula de lenguas extranjeras, dado que se relacionan lo individual y lo grupal, siempre está presente el foco pedagógico y el contexto ejerce gran influencia. Por ello, son valiosos los estudios como el presente, en los que el docente-indagador lleva a cabo una reflexión sobre su práctica docente en interacción con otros —en este caso con su compañera con la que comparte curso y con alumnas—, lo cual, desde una perspectiva sociocultural, facilita cuestionarse la propia visión, reorganizar los conocimientos previos y generar aprendizajes significativos, con el consiguiente desarrollo profesional (Esteve *et al.*, 2019).

El diario dialógico permite pasar de un pensamiento externamente mediado a uno internamente mediado (Reis, 2011). En próximas investigaciones, exploraremos cómo se lleva a cabo esta mediación a través de los comentarios de la colega —*technical coach* (Richards y Farrell, 2005)— a lo largo del diario docente y en qué medida facilita la toma de conciencia, el desarrollo y la transformación de la profesora; para ello tendremos en cuenta el interés actual que suscita la transformación docente (Verdía, 2020).

Igualmente, una investigación longitudinal nos permitirá analizar temas no tratados aquí en las entradas de los diarios de aprendientes: por ejemplo, la retroalimentación y la reparación del error

[3] Habría sido interesante contar con el diario de todos los aprendientes del grupo que acudían regularmente a clase. Se descartó dado que estos datos formaban parte de una investigación más amplia (Franco, 2015), donde se incluían otros tipos de datos (cuestionarios de perfil, grabaciones en vídeo de las sesiones, grabaciones en audio de las interacciones de las aprendientes participantes, entrevistas finales con las profesoras y las aprendientes); sin embargo, sí se contó con la participación y los diarios de seis alumnas más, tres de cada uno de los otros dos grupos de la asignatura, siendo la investigadora la profesora de uno de dichos grupos.

—estudiado entre otros por Acosta (2017), Batlle (2018) o Clavel (2021)—; o abordar en más detalle otros que sí emergen en esta misma entrada del diario docente, por ejemplo, los factores afectivos —cuya relevancia actual en el desarrollo de la competencia docente evidencian Arnold y Foncubierta (2019)—.

Para concluir, estamos convencidos de que la reflexión sobre la interacción en el aula de lenguas adicionales es un tema que amerita nuevas investigaciones y puntos de vista[4], como evidencia el hecho de que en el Congreso ASELE 2023 se hayan decidido incluir como dos de las tres líneas temáticas la "Interacción en el aprendizaje de español LE/L2/LH" y el "Discurso en la enseñanza del español LE/L2/LH". De este modo, animamos a la comunidad a seguir dando pasos en esta línea. Esperamos que en los próximos años tengan lugar más aportaciones e intercambios científicos, así como de experiencias, aplicaciones didácticas y de formación de profesores.

Referencias bibliográficas

Acosta, L. (2017). La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: comparación entre interacciones de práctica en el aula e interacciones en contextos de evaluación. *Pragmática Sociocultural/ Sociocultural Pragmatics*, 5 (2). https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/soprag-2017-0018/html.

Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: the case of exploratory practice. *Modern Language Journal*, 89 (3), pp. 353-366.

Allwright, D. y Bailey, K. (1991). *Focus on Language Classroom: An Introduction to Language Classroom Research for Language Teachers*. Nueva York: Cambridge University Press.

Altheide, D. L. (1987). Ethnographic Content Analysis. *Qualitative Sociology*, 10 (1), pp. 65-77.

Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.

Bailey, K. (1991). The use of diary studies in teacher education programmes. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 215-226.

Batlle, J. (2018). Heterorreparaciones y competencia interaccional del aula: El papel del profesor en la gestión de la interacción. *Didacticae*, 3 (1). https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20659.

Cañadillas, F. (2015). *Creencias de seis profesores nativos de ELE sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en el contexto de India.* [Trabajo de Fin de Máster]. Estocolmo: Stockholms Universitet.

Clavel, A. (2021). Interacción oral y aprendizaje en el aula: claves de la intervención docente. En C. Arrieta (Ed.), *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*. Madrid: EnClave-ELE, pp. 85-112.

Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Michigan: Aldine Publishing Company.

Domingo, A. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4 (1), pp. 4-13.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Esteve, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 49, pp. 47-62.

Esteve, O. y Carandell, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. *Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. http://www.raco.cat/index.php/InnovIB/article/view/267137.

Esteve, O., S. López, J. F. Urbán, À. Ferrer y E. Verdía (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional.* Madrid: Edinumen.

Farrell, T. S. (2019). Reflective practice in L2 teacher education. En S. Walsh y S. Mann (Eds.), *The Routledge*

[4] No solo nos basamos en nuestros estudios y los mencionados aquí, sino también en las necesidades que venimos detectando en los cursos de formación que impartimos sobre interacción para el Instituto Cervantes y para la Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira.

Handbook of English Language Teacher Education. Londres: Routledge, pp. 38-78.

Franco, A. I. (2011). Reflexionando con alumnos sobre expresión e interacción oral. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 7. https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6695/6484.

Franco, A. I. (2015). *La competencia del profesor "Promover el uso y la reflexión sobre la lengua en el aula de español lengua extranjera": categorización en tareas de interacción oral conversacional*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona. https://www.tdx.cat/handle/10803/398012.

Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), pp. 33-49.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.

Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 83-101.

Korthagen, F. A. J. y Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? En F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels: *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 175-206.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kramsch, C. (1986). Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), pp. 366-372.

Lazaraton, A. y Ishihara, N. (2005). Understanding Second Language Teacher Practice Using Microanalysis and Self-Reflection: A Collaborative Case Study. *The Modern Language Journal*, 89 (4), 529-542.

Li, L. y Walsh, S. (2011). 'Seeing is believing': looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse*, 2 (1), pp. 39-57.

McDonough, J. y McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. Londres: Arnold.

Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona. http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1285/CRM_TESIS.pdf?sequence=1.

Reis, D. S. (2011). «I'm Not Alone». Empowering Non-Native English-Speaking Teachers to Challenge the Native Speaker Myth. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (Eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. Londres: Routledge, pp. 31-49.

Richards, J. C. y Lockhart, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Nueva York: Cambridge University Press.

Salaberri, S. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Horsori.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.

Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Sert, O. (2019). Classroom interaction and language teacher education. En S. Walsh y S. Mann (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. Londres: Routledge.

Valencia, S.W. y Killion, J. P. (1988). Overcoming Obstacles to Teacher Change: Direction from School- based Efforts. *Journal of Staff Development*, 9 (2), pp. 2-8.

Verdía, E. (2020). *Transformación de las conceptualizaciones de docentes. Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado*. [Tesis doctoral] Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Everdia.

Wallace, M. J. (1998). *Action Research for language teachers*. Cambridge University Press.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Londres: Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Londres: Routledge.

Walsh, S. (2012). Conceptualising Classroom Interactional Competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6 (1), pp. 1-14.

Waring, H. Z. (2019). Harnessing the power of heteroglossia in teacher talk. En S. Kunitz, O. Sert y N. Markee (Eds.), *Classroom-Based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Nueva York: Springer.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision Making, and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, R. (2008). *Language and Interaction: An Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.