La interacción oral alumno/alumno en clase de ELE: los retos comunicacionales del trabajo en grupo

Nabiha Kellal Benamar
Profesora colaboradora del Instituto Cervantes en Orán
Profesora en el departamento de Filología Española, Universidad de Mostaganem

RESUMEN

Lo que ha llamado nuestra atención durante nuestra larga carrera docente en la secundaria, en la universidad y en el Instituto Cervantes ha sido la configuración de un «nuevo espacio de aprendizaje» creado por el trabajo en grupo y la interacción producida que revolucionó hasta cierta medida el modelo interaccional y relacional de la situación «clase» gestionada por el profesor.

Sin embargo, para que «este espacio» o interacción sea eficaz, ¿sería suficiente colocar a los alumnos juntos para que interactúen o tendríamos que considerar otros aspectos? En efecto, las dimensiones psicosocial, sociológica, contextual y relacional o interpersonal son de suma importancia si queremos analizar cabalmente las producciones lingüístico-comunicativas de los aprendices y comprobar si los fines de la interacción han sido alcanzados. Por ello, nuestra intervención se orienta hacia los retos comunicacionales inherentes al modelo del grupo de trabajo.

No pretendemos dar una solución ni un modelo de comportamiento comunicacional sino reflexionar sobre unas líneas de investigación y unas consideraciones didácticas.

INTRODUCCIÓN

La focalización sobre la interacción en la relación horizontal en el aula de ELE viene motivada por la situación misma, es decir «el trabajo en grupo» que constituye un marco psicosocial muy diferente de la situación «clase» gestionada por el profesor. Lo que refuerza este interés es la experiencia sacada de nuestro ejercicio de enseñanza del español durante varios años en la secundaria, después en la universidad, y también en el Instituto Cervantes (IC) de Mostaganem.

Partiendo de la noción de interacción oral como una acción verbal oral conjunta entre «iguales» y una actividad generadora de fenómenos comunicativos en un contexto institucional que abarca tanto la situación como a los participantes, nuestro trabajo se centra en el estudio de la dimensión interaccional cuyo objetivo principal es el mantenimiento de la relación social entre aprendices de nivel intermedio del Instituto Cervantes.

Nuestro propósito es describir y analizar los papeles de los participantes, las secuencias discursivas recogidas en clase de ELE y desarrolladas por los alumnos cuando trabajan en colaboración, tanto para mantener la relación como para reflexionar conjuntamente sobre la lengua que están aprendiendo.

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio en el que la expresión y la comprensión se alternan y de hecho pueden solaparse en la comunicación oral. No solo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente, sino que, incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta.

Así que, aprender a interactuar supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Interactuar significa respetar las pautas que rigen la conversación, es decir, los turnos de palabra, la interpretación de los enunciados y las inferencias. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación.

1. LA NOCIÓN DE INTERACCIÓN VERBAL ORAL

La interacción verbal oral es una de las actividades más típicamente humanas. Podríamos decir que una persona se diferencia de los miembros de otras especies porque interactúa, es decir, porque se relaciona con los otros miembros de su especie mediante interacciones verbales orales.

Según Gumperz (1990: 17) «hablar es interactuar» [1], es decir, la interacción verbal oral es la realidad fundamental del lenguaje. A lo largo de cualquier intercambio comunicativo, los diferentes participantes o *interactuantes* ejercen unos sobre otros una red de influencias mutuas: hablar es intercambiar y es cambiar intercambiando. Esas influencias mutuas son de naturaleza diversa y variable según el tipo de interacción.

Para que haya un intercambio comunicativo, no basta con que dos locutores o más hablen alternativamente; además, tienen que hablarse, es decir es imprescindible que ambos se comprometan en el intercambio y que produzcan signos de ese compromiso, recurriendo a varios procedimientos de validación interlocutoria como los saludos, las presentaciones y otros rituales; sin embargo la validación interlocutoria se efectúa sobre todo con medios más discretos pero fundamentales.

Asimismo, los aspectos psicosociales de quienes participan en la interacción se seleccionan, se activan y se interpretan en el curso concreto del intercambio. La manera como las personas se «ponen» a interactuar, los roles o papeles que eligen,

---

1 Gumperz: «speaking is interacting» citado por Kerbrat-Orecchioni (1990: 17). La traducción es nuestra.

la posición que adoptan respecto a la situación en que se encuentran y cómo van interpretando las posiciones de los demás son aspectos cruciales para el inicio y desarrollo de las interacciones cara a cara.

Somos nosotros los que nos comunicamos, no nuestros mensajes, y por eso se puede decir que la pragmática trata de nosotros, los hablantes. Al respecto, Edmonson [2] escribió: «Responder a una pregunta es contestar a una persona, no a un enunciado».

2. EL AULA DE IDIOMAS

Ya no se hace hincapié solamente en los actos de enseñanza sino en la interacción en su dimensión colectiva, en el grupo de aprendices y en el desarrollo de sus intercambios. El aprendiz es contemplado como miembro de un grupo social en el que se confunde. En esta perspectiva, la clase de lengua no se considera como un lugar de progresión lingüística, sino como un lugar de habla y de socialización. El inventario de los comportamientos del aprendiz nos informa sobre sus papeles (si tiene iniciativas, si negocia las respuestas, si interactúa con sus compañeros o solo con el profesor, si da respuestas mínimas y si estas se refieren al contenido o a la forma, cuánto tiempo guarda su turno en la interacción, cómo reacciona a las correcciones) y nos daría informaciones sobre una parte del proceso de aprendizaje porque esta apropiación no se hace solamente en el contexto institucional sino también fuera de él.

3. EL CONTEXTO

Desde antiguo, el término *contexto* se ha utilizado en el sentido de la primera acepción que recoge el Diccionario de la Real Academia (DRAE), es decir, como el «entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerado». Un segundo sentido del término *contexto* coincide bastante con la segunda acepción que proporciona el Diccionario de la Real Academia Española: 'Entorno físico o de situación (político, histórico, cultural o de cualquier otra índole) en el cual se considera un hecho'. En realidad, sería suficiente con añadir el adjetivo «lingüístico» al final de la definición para que esta fuera completa. Sin embargo, será la etnografía de la comunicación la que intentará plantear de una forma sistemática el papel que ocupa el contexto en la construcción de nuestras actividades comunicativas.

En efecto, entre los ocho elementos que Hymes (1984) presenta como los componentes básicos de cualquier evento comunicativo, está la situación. Este componente, el primero de la lista del llamado «modelo SPEAKING» se refiere a

---

2 Citado (sin ref.) por Martín Peris et. al. (2004: 28).

dos tipos de elementos: por una parte al emplazamiento, a la localización física, espacial y temporal, al dónde y al cuándo se produce un determinado evento comunicativo (tiene, pues, mucho que ver con el *escenario* —casi en el sentido teatral— comunicativo); por otra parte, este componente se refiere, también, a la *escena psicosocial*, es decir, a la imagen del evento que, de forma prototípica, las personas que pertenecen a un determinado grupo cultural asocian a un lugar y a un tiempo determinados.

4. LOS RETOS COMUNICACIONALES DEL TRABAJO EN GRUPO: EL MODELO SPEAKING APLICADO AL EVENTO COMUNICATIVO

Desde una perspectiva etnográfica, el trabajo en grupo es un acontecimiento de comunicación que tiene características que lo asemejan a la conversación ordinaria pero sobre todo a este tipo de interacción que sirve para regular una acción en su transcurso. En efecto, los individuos están reunidos en grupo para hacer algo, pero, como señala Vion (1992: 122)[3]: «la función reguladora del habla puede coexistir, en las situaciones de trabajo, con momentos de interacción verbal autónoma sin ninguna relación con la finalidad que reúne a los participantes». Evidentemente, vamos a tener varias formas de interacción según el tipo de tarea solicitada: actividades de simulación o juego de rol que permiten reproducir la complejidad de la conversación natural o actividades de tipo más académico como la producción de un texto o la resolución de un problema. Estas actividades se realizan dentro de un marco interactivo estructurado por la representación que los individuos tienen de las exigencias de la institución en la que están.

Los parámetros del modelo SPEAKING van a ayudarnos a explorar el trabajo en grupo en toda su complejidad:

La situación o escena (setting) «trabajo en grupo» constituye un marco psicosocial muy diferente de la situación «clase» gestionada por el profesor. Este marco implica que los individuos tienen que redefinir de manera autónoma la tarea que se les ha propuesto e imaginar los medios para resolverla. Estas actividades pueden ser realizadas implícita o explícitamente y de modo más o menos coordinado. Sin embargo, el marco psicosocial determina también la posibilidad de realizar otras actividades como por ejemplo hablar de temas sin ninguna relación con la tarea. La «ausencia» del profesor es crucial para la definición de la situación ya que los participantes tendrán siempre el derecho de hablar (autoseleccionándose, solapándose, interrumpiendo a los demás), el derecho de escoger las formas de lenguaje o de tratar temas académicos o no.

La situación es determinada también por el espacio físico (el aula) donde los individuos (en general sentados) pueden escribir, leer o interactuar cara a cara.

---

3 Véase Vion (1992: 122).

Uno de los elementos importantes en la definición de la escena es la restricción del tiempo.

Ejemplo 1:

1 A1 – que se está grabando
2 A2 – ¡va!, que nos quedan exactamente / cinc– cinco minuto
3 A3 – pues en cinco minutos no hemos acabado/

En efecto, la restricción del tiempo es uno de los motivos que incita a los alumnos a cumplir con unas actividades de manera superficial prestando poca atención a las formas. La situación asigna a los participantes estatutos a priori igualitarios que se realizan a través de los diferentes papeles comunicativos. Sin embargo, los interactuantes no tienen todos el mismo papel en la interacción: unos dirigen la interacción, definen y redefinen la tarea, inician y cierran sus secuencias para llegar a un consenso y otros participantes tienen un papel complementario. Desde la óptica de las formas de interacción, el número de participantes determina de una manera fundamental la presencia o no de conversaciones fuera del tema en el interior del grupo.

La presencia del magnetófono y de la cámara, que nos permiten observar la interacción, puede ser considerada como un participante más. De hecho, la presencia de la institución es afianzada en el interior del grupo por la instrucción de la tarea que hay que hacer y también por los documentos escritos (libro del alumno u otros documentos auténticos), pero la cámara y el magnetófono son percibidos como instrumentos de control y de evaluación. Eso se comprueba con los comportamientos verbales y no verbales: los aprendices hablan en voz muy baja o lejos del aparato o no hablan o enseñan el aparato haciendo un gesto para alejarlo o apagarlo (ejemplo 1). Asimismo, las formas de protección de la imagen (rechazo de la ayuda o de las correcciones por un *partenaire*) pueden ser interpretadas por la presencia del magnetófono o de la cámara. Sin embargo, a pesar de esos efectos negativos, los aparatos tienen un efecto positivo ya que los aprendices se esfuerzan en usar la LO y las secuencias en LM disminuyen. El magnetófono es, pues, otro participante percibido como un representante de la institución o como la imagen simbólica del docente, susceptible de llevar un juicio evaluador sobre las actividades de los aprendices. Este instrumento hace más: por su presencia determina los fines o metas de los participantes. Así que, como seres sociales, los individuos intentan, sobre todo, preservar su imagen o bien asignándose el papel de líder o bien cooperando en el desarrollo del evento para satisfacer las expectativas del magnetófono institución.

Ahora bien, como alumnos tratarán de ser congruentes con la representación de la tarea que van a construir y, como aprendices, van a intentar adquirir un saber (preguntando o comprobando la validez de las respuestas) o compartirlo con sus *partenaires* (actuando como mediador, evaluando o guiando). Estos fines, concretizados en los papeles discursivos, corresponden a una comprensión de la escena o situación como un espacio exclusivamente académico que incluye

una convergencia con los fines institucionales del trabajo en grupo. Sin embargo, puede que la situación se contemple sobre todo como un lugar de conversación informal, lo que es debido, quizá, a un rechazo de las metas institucionales o a una autoevaluación negativa de las posibilidades individuales de participación al éxito de la tarea. De todos modos, esas proyecciones conducen a unas secuencias donde aparecen unos comportamientos divergentes así como agresiones verbales dirigidas a los *partenaires* pero también a la institución mediante la desvalorización de la tarea. Lo que nos lleva a pensar que, en situación de grupo, existen fines institucionales globales que los participantes pueden asumir de manera más o menos convergente y una constelación de metas locales e individuales que los alumnos pueden gestionar de manera más o menos armoniosa.

La situación, los participantes con los papeles que se asignan y los fines constituyen las bases del contrato comunicativo acuñado por Charaudeau (1995)[4] en el trabajo en grupo. El contrato queda definido como un acuerdo entre los participantes en un acto comunicativo, en el que se integran los rasgos psicosociales y los rasgos lingüísticos, y a partir del cual se toman posiciones y se asignan a cada participante unos papeles específicos para su actuación lingüístico-discursiva. Este autor concibe dos espacios para la puesta en escena de la actuación lingüística: uno, externo, donde el sentido se construye a través del *hacer*. Otro, interno, donde el sentido se construye a través del *decir*. En cada uno de estos espacios se encuentran los participantes como *partenaires* en la situación, como *co-protagonistas* en la enunciación. Por otra parte, sostiene que la cortesía verbal reside precisamente en lo que llama «contrato conversacional», constituido por los derechos y obligaciones mutuas de las personas que traban una conversación. Este contrato consiste en las «condiciones globales de realización de una serie de intercambios verbales» que se traduce en «planes de habla», más o menos reglados, entendidos como acuerdos convencionales.

A través del contrato comunicativo se reconoce a los interlocutores y se les otorga una posición en lo que se refiere al ámbito cognitivo y al ámbito social, con unos derechos y unos deberes en cuanto a su posible actuación a lo largo del proceso enunciativo. Asimismo, cuando este contrato es objeto de consenso, los participantes podrán co-construir sentido y disponer de condiciones que posibilitan el intercambio de saberes académicos. Si, en cambio, las condiciones del contrato no son compartidas, la comunicación se vuelve agónica (conflictiva).

Después de estas aclaraciones resulta más ameno comprender la complejidad y la variabilidad de las secuencias de actos en el trabajo en grupo o en pareja:

Primero, vamos a encontrar episodios relativos a la tarea académica limitados por fronteras donde la tarea es tematizada a partir de varios procedimientos (por ejemplo, relectura de la instrucción, renegociación de las representaciones sobre la tarea). Segundo, existen también (más en el polílogo que en la díada), episodios

---

4 Citado (sin pág.) por Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999: 158).

donde la conversación no académica y la actividad académica se entremezclan. Tercero, se observan episodios donde no es la tarea la que es tematizada sino los medios lingüísticos que permiten realizarla.

Dos categorías de elementos determinan la homogeneidad de las secuencias a lo largo de la interacción:

— el grado de estructuración de la tarea. Es evidente que las tareas, donde los alumnos disponen de documentos con las instrucciones o las preguntas, tendrán como resultado episodios más estructurados. En cambio, las tareas más libres sin documento de apoyo ofrecen mayor variedad de estructuras interactivas;

— la representación de las expectativas que se esperan de los aprendices, de los papeles que han de cumplir y de las competencias que se atribuyen.

Uno de los fenómenos más sorprendentes en el análisis de las interacciones es la variabilidad de **tono** (*key*). El ambiente en el trabajo en grupo puede ser irénico (consensual) o agónico desde el principio o bien puede construirse y reconstruirse a lo largo de la interacción.

Ejemplo 2 [5]

1 A1 – que tenga el físico de Ra↑quel Welch/ es una mujer ideal↓ que pueda que puede que pueda/ hablar español co↑mo mi profesora↓ /
2 A2 – > ⌈ tú no hablas bien español y tú…
3 A3 – > ⌈ para que sea su profesora]
4 A2 – → > [pienso que hablas mucho]
5 A3 – → > bueno ↑ deja ↑ déjala hablar

Una de las condiciones del grado de éxito de la tarea es, pues, el ambiente a veces tenso y otras ameno y lúdico. La creación de este ambiente es determinada por la convergencia de los marcos que cada individuo proyecta sobre el sentido del trabajo, la situación «trabajo en grupo», es decir, la manera de entender el contrato de inicio y, a lo largo de la interacción, la aceptación o el rechazo de las diferentes formas de poder ejercidas sobre todo por el líder. El papel del líder puede ser rechazado por comportamientos agresivos o irénicos que dificultan la continuación del trabajo (ejemplo 2). En cambio, cuando el poder es aceptado o compartido, el ambiente se vuelve idóneo para un trabajo eficaz.

Los instrumentos a los que recurren los participantes en grupo pueden ser vocales, verbales (orales y escritos), kinésicos y proxémicos. Según la tarea que se les propone, los participantes usarán el código escrito principalmente o complementario de la oralidad. Sin embargo, en la mayoría de las actividades en grupo –o bien para dar cuenta del trabajo realizado o bien porque es

[5] Damos aquí solo unos ejemplos sueltos.

inherente a la escena «situación institucional»– los medios de escritura están presentes. De hecho, sin la ayuda de una cámara, resulta difícil comprobar completamente las actividades de los individuos, ya que muchas se hacen de manera silenciosa.

Ahora bien, respecto a los códigos lingüísticos, se supone que los participantes, «lejos» de la presencia del profesor, recurren a sus lenguas habituales de comunicación [6] porque, en situación de clase, los aprendices tienen motivaciones muy heterogéneas en cuanto a la tarea académica. Sin embargo, está comprobado que los alumnos que han tenido instrucciones para usar exclusivamente la LO, la usan de una manera impresionante. Por otra parte, las lenguas usuales se usan para fines precisos tales como compensar un fallo léxico en la LO.

Ejemplo 3

1 A1 – espero que nosotros vamos a comprender la vida para vivir más bien
2 A2 – mejor
3 A1 – para vivir mejor y comprender que la vida
4 A3 = = [no es fácil
5 A1 – y cuando hay momentos agradables hay que/ **profitar**
6 A3 → **profitar**

A veces, este tipo de alternancia es precedido por un marcador metadiscursivo, como en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 4

1 A1 – ojos verdes/
[RISAS]
2 A2 – > si no tiene ojos verdes/ no va↑ /→ no sé cómo se dice]

En este caso, el aprendiz no lo dice en la LO porque ignora la palabra correcta; por otra parte, estos procedimientos pueden tener el valor de una solicitud de ayuda implícita que, a veces, tendrá respuesta que será una prueba de secuencias de trabajo metalingüístico típicas de las interacciones exolingües. La alternancia de código puede hacerse mediante interrupciones, alargamientos silábicos o por un cambio en el caudal. Asimismo, los enunciados en LM se realizan, muchas veces con formas prosódicas que las diferencian claramente de los enunciados en la LO (fluidez, tono más bajo), lo que marca su carácter secundario. A veces, la lengua de comunicación habitual sirve, también, para marcar la estructura de la actividad. La alternancia de código aparece como un marcador de contraste entre la puesta en palabras de la tarea y la negociación de la actividad o la reinterpreta-

6 Utilizamos el término «lengua usual de comunicación» porque nuestros sujetos, todos bilingües árabe-francés pueden escoger, para interactuar, una u otra lengua en función de varias restricciones que no son nuestro objeto de estudio en este trabajo.

ción de la instrucción. Este fenómeno muestra que los participantes proyectan en el trabajo en grupo dos marcos:

a) la tarea propiamente dicha en la que, la mayoría del tiempo, la lengua utilizada es la LO, y
b) la negociación de lo que se tiene que hacer donde la LO y la LM son posibles. En efecto, los pocos momentos de negociación de la actividad académica en el conjunto de una grabación determinada y las pausas del magnetófono que preceden un cambio de dirección de la actividad confirman la existencia de estas proyecciones.

Recurrir a las alternancias constituye, pues, un instrumento para construir la polifonía del discurso, las voces de los participantes según que interpreten papeles sociales de amigos o papeles institucionales de alumnos y aprendices.

Algunos enunciados en la LO se pronuncian riendo o con una entonación interrogativa: el locutor que los produce sabe que se trata de una forma desviada de la LO. Estas estrategias pueden constituir o no procedimientos implícitos de solicitud de ayuda.

Ejemplo 5

1 A1 – 05 una mujer como esa / no existe
[RISAS] y que tenga buen ge↑nio y ↑/ que tenga mucha clase
2 A2 – 06 clase clase ¿la ropa o qué?

En las tareas de resolución de problemas, el carácter cooperativo del trabajo en grupo es marcado en las transcripciones por el caudal de formas interrogativas; preguntas reales pero también preguntas de cortesía, sobre todo de parte de los líderes de la tarea o de los individuos más expertos en busca de un consenso respecto a sus proposiciones.

Ejemplo 6

1 A1 – ¿quéééé y qué piensas sobre los conflictos religiosos? quéééé por favor qué pien-
2 A2 – ¿qué?
3 A1 – ah ah los conflictos/ relig– olaa/ reli– giosos

Este carácter cooperativo es obvio, también, por la presencia de enunciados poco elaborados que permiten a los participantes de la tarea reconstruir el sentido. Podemos decir que la fluidez de la interacción se hace en detrimento de la complejidad y de la corrección de la producción verbal. Es uno de los aspectos controvertidos pero, también, es uno de los aspectos característicos de las normas de interacción y de interpretación en el trabajo en grupo que están en estrecha relación con las particularidades de la escena (situación).

Ejemplo 6

55 Ga – su punto de vista es cómo ver la vida
56 A – son deseos mientras que son consejos cuando dice que no te den la razón los espejos hay que ser optimista en la vida
57 Ch – que la vida no es todo el tiempo rosa hay un período rosa y período negra
58 H – pienso que conoció momentos muy difícil en su vida
59 A – o de lo que ha visto de todaaa
60 H = = espero que nosotros vamos a comprender la vida para vivir más bien

Las normas son creadas por la tarea y reinterpretadas por los individuos a lo largo de la interacción en función de las dificultades que encuentran, pero también de los papeles que construyen y renegocian. Las normas de interlocución (formas de toma de palabra o tipos de cambio de turnos y el capital lingüístico de cada individuo) y las formas de contribución básica (iniciativa o complemento) son muy heterogéneas.

Ejemplo 7

18 A2 – bueno para mí lo más importante es que la persona sea madura cuando digo madura incluso muchas cosas por ejemplo que se preocupa de mí
19 A1 –[hum estoy aquí
20 A2 – >sí que me dé amor
21 A3 – [claro
22 A4 – [ojalá
23 A2 – y después no sé/ vale

Las formas de tratamiento de la imagen y la cortesía son variadas. Las heterorreparaciones pueden ser interpretadas como un riesgo para la imagen del participante que comete el error, lo que lo puede llevar al rechazo de la corrección y a movimientos de protección de su imagen ante el magnetófono o los demás compañeros.

Al igual que en la conversación exolingüe entre un nativo y un extranjero, el grado de focalización sobre los errores cometidos por uno de los participantes depende mucho de la percepción de las imágenes y de las posiciones que los individuos se autoatribuyen y atribuyen a los otros, lo cual va a simplificar el contrato (estamos aquí para la tarea) o complicarlo (estamos aquí, también, para enseñarnos-aprender mutuamente). Así, pues, no podemos tipificar el trabajo en grupo puesto que no se presenta como un género de comunicación específico. Se trata más bien de un híbrido, como hemos señalado anteriormente (p. 5), entre la conversación y la interacción reguladora de una tarea. Además, y según el tipo de actividad propuesto a los participantes, la realización de la tarea académica como proceso y producto puede dar lugar a episodios que contienen una gran variedad

de subgéneros discursivos orales, sobre todo en las actividades de simulacro (interacciones de servicio, debate, entrevistas…) interrumpidos por paréntesis de conversación ordinaria entre alumnos en situación de clase, todo ello en el molde de una interacción de índole reguladora.

En conclusión, podemos decir que fomentar la interacción oral entre alumnos mediante actividades en grupos les ofrece, por una parte, más oportunidades para poner de manifiesto una capacidad de interacción y producción más intensa en la medida en que los individuos en situación de grupo (o en pareja) se comprometen en unos procesos de cooperación que les permiten compartir conocimientos; y por otra, desarrollar procesos de reflexión sobre la lengua objeto que se plasman en repeticiones, reformulaciones y comentarios que potencian el aprendizaje. Pensamos, en efecto, que las relaciones de *simetría* entre los participantes, determinadas por los estatutos a priori igualitarios, prefiguran guiones idóneos para la participación. Las relaciones de poder se eliminan con la «ausencia» del profesor, es decir, que se ofrece a los aprendices el papel que normalmente desempeñan los profesores en las aulas tradicionales centradas en el profesor. Se incrementa su confianza en sí mismos, su autoestima, su motivación y aumenta la gama de actuaciones de habla o de funciones de la lengua: la negociación de significados implica un número de actos de habla que no son tan evidentes en las interacciones tradicionales de pregunta/respuesta. Los aprendices se pueden implicar entonces en una gama mucho más amplia de intervenciones individuales (comentar, clarificar, recordar, hacer sugerencias, e incluso animar o dirigir sesiones interactivas).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.

Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como Lengua Extranjera, cuadernos de didáctica del español LE*. Madrid: Arco/Libros.

Besse, H.; Galisson, R. (1980): *Polémique en didactique, du renouveau en question*. Paris: Clé International.

Bouchiba. Ghlamallah, Z. (2005): *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Briz, A., Grupo Val. Es. Co (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.

Calsamiglia Blancafort, H.; Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel lingüística.

Cenoz, J.; Valencia, J. F. (Coord.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Valencia.

Dalgalian, G.; Lieutaud, S.; Weiss, F. (1981): *Pour un nouvel enseignement des langues*. Coll. Didactique des langues Etrangères, dirigé par R. Galisson. Paris: CLE International.

Dortier, J. F. (Coord.) (2001): *Le langage: nature, histoire et usage*. Auxerre: Sciences Humaines.
Dubois, J. (Dir.) (1994): *Dictionnaire de linguistique et des sciences du Langage*. Paris: Larousse.
Ducrot, O. (1986): *El decir y lo dicho polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidos.
Ducrot, O.; Schaffer, J.M. (1972,1995*): Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
Escandell Vidal, M. V. (2005): *La comunicación*. Madrid: Gredos.
Galisson, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des LE. Du structuralisme au fonctionnalisme*, coll. Didactique des langues. Paris: CLE international.
Galisson, R.; Coste, D. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
Giovannini, A.; Martín Peris, M.; Rodríguez M. S. T. (1996): *Profesor en acción 1*: El proceso de aprendizaje, Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
– (1996): *Profesor en acción 2*, Áreas de trabajo. Madrid: Edelsa.
– (1996): *Profesor en acción 3*, Destrezas. Madrid: Edelsa.
Girard, D. (1972): *Linguistique appliquée et didactique des langues étrangères*. Paris: Armand Colin.
Habermas, J. (1995). *Sociologie & théorie du langage*. Paris: Armand Colin.
Hill, J. (1998): *Techniques de l'évaluation de la production orale*, Interculturalité et didactique, Imago n.º 1. pp: 55-63.
Huarte, F. (1988): *Temas actuales sobre psicología y didáctica*. Madrid: Nancea. S.A.
Hymes, D. (1984): *Vers la compétence de comunication*. Paris: Hatier– Crédif.
Hymes, D. (2000): «Acerca de la competencia comunicativa». Traducido por Horrillo Calderón en Llobera et al*., Competencia comunicativa*. pp. 27-46.
INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español Lengua Extranjera, Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.
Jacques, F. (1979): *Dialogiques*. Paris: PUF.
Jacob, A. (1973): *Genèse de la pensée linguistique*. Paris: Armand Colin.
Kerbrat-Orecchioni, C. (1990): *Les interactions verbales*. Tome I: *Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin.
– (1992): *Les interactions verbales*. Tome II: *La relation interpersonnelle*. Paris: Armand Colin.
Kramsch, C. (1985): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.
Labov, W. (1976): *Sociolinguistique*. Paris: Minuit.
Llobera, M.; Hymes, D.; Hamberger, H.; Canale, Widdowson, H.-G.; Cots, J. M.; Bachean, L.; Spoloky, B. (2000): *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA para las lenguas (2002): *aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, primera edición.
Martinet, A. (1980): *Eléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
Martin Peris, E.; Martínez Gila, P.; Sans Baulenas, N. (2004): *Gente 2, libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Maslouh, S. (2002): *'Anas 'al' adabi*. El Cairo: 'Alam 'al kitab. 3.ª edición.
Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
Miguel, L.; Sans, N. (Coord.) (1994): *Didáctica del español como LE*, Cuadernos del Tiempo Libre, col. Expo-Lengua. Madrid.
Moeschler, J. (1996): *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris: Armand Colin.
Moeschler, J., Reboul, A. (1994): *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Le Seuil.
Mondada, L. (1999): *L´accomplissement de l´«étrangéité» dans et par l´intéraction: procédures de catégorisation des locuteurs*. en Revista *Langages* n.º 134. pp. 20-34.
Moreno Fernández, F. (2000): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/Libros.
Nussbaum, L. (1999): *Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère*. en revue *Langages* n.º 134. pp. 35-50.
Pinilla, R; Aquaroni, R. (2000): ¡*Bien dicho*! El español por destrezas, Ejercicios de expresión oral. Madrid: SGEL.
Puren, Ch. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Paris: Nathan, Clé International, collection dirigée par Robert Galisson.
Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
Saussure, F. (1978): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada S.A.
Siguán, M. (Coord.) (2000): *La enseñanza de la lengua por tareas*, XVIII Seminario sobre «Lenguas y educación», Barcelona.
Slagter, P. J. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural.
Springer, C. (Coord.) (1997). *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*. Actes du 2.º colloque, 15 et 16 Novembre 1997. Strasbourg 2. pp. 58-75.
Stubbs, M. (1987): *Análisis del discurso*. Versión española de Celina González. Madrid: Alianza.
Tusón Valls, A. (1997): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel, S.A.
Van Dijk, T. (2000*): El discurso como interacción en la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
Vega, M.; Cuetos, F. (Coord) (1999): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
Vion, R. (2000): *La communication verbale*: *Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
Williams, M. y Burden, R. L.(1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

REVISTAS

Cuadernos Cervantes, n.º 7.
Langages: Interaction et langue étrangère, n.º 134.
Actas del coloquio internacional de lingüística. Barcelona. 2000.
Revue des langues: Séminaire d´Hispanistes. Oran, le 30 et 31 Mai 1996. n.º especial.