# CONVERSACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE INTEGRADO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y CURRICULARES: LAS MUCHAS TAREAS DE LA MAESTRA AICLE[1]

CRISTINA ESCOBAR URMENETA
*Universitat Autònoma de Barcelona*

RESUMEN

*El presente estudio de caso examina una secuencia de interacción asimétrica donde 24 escolares de 1r curso de primaria, guiados por su maestra, conversan en inglés sobre 'Recycling'. A partir del constructo 'Competencia Interactiva Escolar' (CIC), el análisis conversacional y multimodal identifica y caracteriza una amplia gama de estrategias y recursos interactivos desplegados por la docente, que posibilitan un alto grado de participación verbal y no verbal por parte del alumnado en la conversación pedagógica, y la emergencia de oportunidades de desarrollo de competencias lingüístico-interactivas y curriculares.*

Palabras clave: AICLE, Formación del profesorado, Competencia Interactiva, CIC, Inglés lengua extranjera.

ABSTRACT

*This case study examines a sequence of asymmetric interaction where 24 grade 1 pupils, led by their teacher, interact in English exploring the topic 'Recycling'. Using the construct 'Classroom Interactional Competence' or CIC and multimodal conversational analysis it identifies and characterizes a wide range of strategies and interactive resources deployed by the teacher, which allow a high degree of verbal and nonverbal participation in the educational conversation, and the emergence of opportunities for developing interactive language and content-related competencies.*

Keywords: CLIL, Teacher Education, Interactional Competence, CIC, EFL.

## 1. LA COMPETENCIA INTERACTIVA ESCOLAR EN EL AULA AICLE

La *Competencia Interactiva* (CI) (Kramsch, 1986) se define en relación al éxito conversacional conjunto de los participantes en un determinado evento comunicativo, tal como es percibido y categorizado por esos mismos participantes durante la conversación. Por ello exige de los interlocutores flexibilidad y capacidad de adaptación al contexto, y a las necesidades emergentes durante la interacción (Kramsch, 1986; Pekarek Doeheler, 2010; Young, 2011).

La *Classroom Interactional Competence* o CIC (Walsh, 2006) ─término que en este trabajo se traduce por *Competencia Interactiva Escolar* o *Académica*─ acomoda el constructo 'Competencia Interactiva' (CI), (Kramsch, 1986) a las condiciones *especiales* del aula de lengua extranjera como entorno conversacional y es definida por Walsh como la 'habilidad del profesorado y alumnado para utilizar la interacción como herramienta mediadora del aprendizaje' (2011:130).

Si bien el éxito conversacional solo puede lograrse mediante el esfuerzo colaborativo de todos los participantes (Young, 2011), al ser el aula un contexto de interacción asimétrica con una finalidad institucional pre-definida de tipo pedagógico, el papel que juega el docente dentro de las conversaciones es determinante en la consecución de dicho éxito. Entre otros, los estudios de Walsh (2006 y 2011) han identificado recursos interactivos desplegados por docentes expertos que contribuyen de forma decisiva a generar oportunidades de aprendizaje de una lengua extranjera o '*affordances*' (van Lier 2000).

Un aula AICLE, al igual que un aula de lengua extranjera, es un entorno institucionalmente orientado al aprendizaje de una L2, pero posee características específicas. Por este motivo resulta pertinente comprender cómo se despliega la CIC en aulas AICLE, así como comprobar de qué forma el profesorado AICLE crea oportunidades de

aprendizaje de la lengua meta. En esta línea, los datos conversacionales del corpus LED[2] revelan una abundancia de movimientos encaminados a la convergencia lingüística y a la cesión de espacio interactivo, combinada con una relativa escasez de movimientos destinados a modelar y moldear los enunciados producidos por los alumnos (Escobar Urmeneta, 2013; Escobar Urmeneta y Evnitskaya, 2013, 2014; Evnitskaya, 2012; y Escobar Urmeneta y Walsh, p.a.).

El presente estudio aspira a mejorar nuestra comprensión de la CIC en aulas AICLE. Para ello examina una clase en inglés/L2 sobre el reciclaje de residuos que tiene lugar en el aula inclusiva de 1r curso de primaria de una escuela pública en una comunidad autónoma del norte de España, y se centra en identificar los recursos conversacionales desplegados por la profesora para gestionar la interacción de forma eficiente, y garantizar oportunidades de aprendizaje para el conjunto de la clase y para cada uno de sus miembros.

## 2. METODOLOGÍA

Desde una perspectiva sociocultural (Lantolf, 2000) del aprendizaje, este estudio de caso adopta un enfoque interpretativo sobre la investigación en el aula. Los datos del estudio proceden del corpus LED y fueron recogidos en el seno de un programa de formación continuada basado en el modelo Bellaterra (Escobar Urmeneta, 2010, 2013). La clase fue seleccionada para su estudio por haber sido identificada por un equipo mixto de docentes e investigadores como ejemplo de buenas prácticas conversacionales. El análisis se centra en la (macro-)secuencia conversacional "Recyclable materials" (4'50''), en la cual la maestra y los niños examinan y clasifican diferentes tipos de materiales susceptibles de ser reciclados.

Una vez seleccionada la secuencia, se realizó una transcripción detallada de las acciones verbales basada en la notación propuesta por Jefferson (2004), la cual se completó con una descripción de las acciones no verbales relevantes. En el micro-análisis de la interacción

se utilizaron herramientas procedentes del Análisis Conversacional y Multimodal (Drew y Heritage, 1992; Evnitskaya, 2012, por ejemplo).

## 3. ANÁLISIS

### *3.1 Organización del espacio*

En un aula profusamente decorada (véase fig. 1), la maestra ha dispuesto a los niños de entre 6 y 8 años de edad ante ella, apiñados en forma de trapecio. Los pupitres han sido apartados a los extremos del aula para evitar que creen barreras entre ellos, o entre la maestra y los niños. La mayoría de la clase se sienta en el suelo, mientras que los cinco niños de mayor estatura se sientan en sillas bajas al fondo, de manera que su situación elevada les garantiza una buena visión de la pizarra y de los movimientos de la maestra.



Figura 1.

La maestra se ubica de cara a los niños. Dispone de una sillita de anea que utiliza ocasionalmente para situarse al nivel de los alumnos y una pizarra blanca montada sobre un caballete (fig. 2).

*3.2 Análisis secuencial*

3.2.1 Fragmento 1. Enmarcar el tema de conversación

Es el inicio de la sesión y la maestra se dispone a revisar con los niños contenidos abordados en la sesión anterior.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | TEA | recyclable materials. |
| 2 | | (1.7) ((escribe en la pizarra)) |
| 3 | UST | **no me suena**. |
| 4 | TEA | who can tell me |
| 5 | | what's the meaning |
| 6 | | of recyclable materials. |
| 7 | | ((subraya las dos palabras gráfica y prosódicamente)) |
| 8 | | put your hand up ((alza la mano))if you know |
| 9 | | what's the meaning of recyclable mate:rials. |
| 10 | SS | ((numerosas manos se levantan)) |
| 11 | TEA | CAR (*points at CAR*). |
| 12 | CAR | <**reciclamos materiales**.> |
| 13 | TEA | (( agita las manos significando 'casi casi')) |
| 14 | | something a little bi:t different |
| 15 | SS | ((numerosas manos solicitan el turno)) |
| 16 | TEA | eh: ARI. ((señala a ARI)) |
| 17 | ARI | **materiales reciclables**. |
| 18 | TEA | **Materials | reciclables**. |

Para ello enuncia el tema de discusión "*Recyclable Materials*" (línea 1) y lo oficializa anotándolo en la pizarra. Quizá, a resultas de la contribución imprevista de UST (3) la maestra (TEA) opta por solicitar al conjunto de la clase una traducción al español del tema enunciado (4-7), a la vez que lo destaca discursivamente acompasando el subrayado gráfico por un subrayado prosódico. Inmediatamente, de forma verbal, acompañada de demostración gestual (8) (fig. 2), TEA recuerda a la clase el procedimiento de mano alzada como requisito previo para participar en la conversación. El recordatorio actúa asimismo como indicador de que la aportación de los niños es requerida en este momento. La reacción no se hace esperar y numerosas manos infantiles se alzan solicitando el turno (10). TEA nomina a CAR (11), que ofrece una respuesta inexacta (12), calco de la expresión inglesa. TEA gestualmente señala que la respuesta de CAR no es totalmente correcta y solicita verbalmente a la clase una

respuesta ligeramente diferente (14). Varios niños levantan la mano insistentemente (15), ARI resulta nominada (16) y responde (l7). El eco de TEA (18) sanciona la respuesta como correcta y cierra la secuencia.



Figura 2.

3.2.2. Fragmento 2. Retornar, mejorada, una contribución

| | | |
|---|---|---|
| 1 | TEA | now we are going to talk about |
| 2 | | ty:pes or types of materials. (.) |
| 3 | | ah: who can tell me a |
| 4 | | material that we can recycle? |
| 5 | SS | ((manos alzadas)) |
| 6 | TEA | ((mira a AJA)) AJA. (.) |
| 7 | | can you tell me |
| 8 | | a material that we can recycle? |
| 9 | | (0.9) |
| 10 | AJA | plastic. |
| 11 | TEA | plastic. (.) ((escribe en la pizarra)) |
| 12 | | Plastic\|i:s\|a recyclable\|material. (.) |

Inmediatamente después TEA hace progresar la conversación (1), centra el tema (2), y propone un nuevo reto al conjunto de la clase (3-4). Nótese que la formulación de la pregunta incluye de forma

implícita una definición adaptada a los niños del título oficializado de la actividad: *recyclable materials are materials that we can recycle.*

TEA nuevamente obtiene numerosas autoselecciones. Nomina a AJA diciendo su nombre y estableciendo contacto visual, para inmediatamente personalizar la demanda repitiéndole a ella (7-8) la pregunta que acaba de formular para toda la clase. Tras una breve pausa AJA responde (10), y TEA acepta y oficializa la respuesta por el doble procedimiento del eco y la anotación 'plastic' en la pizarra (11). Seguidamente, TEA retorna la respuesta recontextualizando el elemento léxico aportado por AJA. La oración completa resultante es enunciada de forma rítmica.

### 3.2.3 Fragmento 3. Exigencia de atención máxima

La conversación continúa por parecidos derroteros: TEA continúa invitando a los niños a aportar tipos de materiales reciclables (1).

| | | |
|---|---|---|
| 1 | TEA | who can tell me another material that we can recycle? |
| 2 | ALE | ((alza la mano)) |
| 3 | TEA | ALE. |
| 4 | ALE | metal. |
| 5 | | (0.52) |
| 6 | TEA | we have already said metal. (.) |
| 7 | ALE | °ah:° |

Varios niños, y entre ellos ALE, el de más edad de la clase, levanta la mano (2) y es nominado (3). ALE enuncia el material 'metal' (4), que ya ha sido anotado en la pizarra con anterioridad. TEA de forma suave pero firme se lo recuerda (6). ALE expresa su decepción con una interjección (7).

La conversación continúa y otros niños son invitados a contribuir.

### 3.2.4 Fragmento 4. Segunda oportunidad

| | | |
|---|---|---|
| 1 | TEA | now. (.) |
| 2 | | ALE,((mira a ALE)) |
| 3 | | ((señala a la palabra escrita en la pizarra)) |
| 4 | | <what is the meaning of plastic?> |
| 5 | AND | ah. ((alza la mano)) |
| 6 | ALE | **plástico.** |
| 7 | | (0.54) |
| 8 | TEA | **plástico**, (.)right. (.) |

En (1) TEA marca discursivamente el inicio de una nueva tarea con un ‘now’ seguido de una pausa. El tercer reto de la (macro)secuencia consiste en aportar la traducción al español de los ‘materiales’ que han sido nombrados por los niños y anotados en la pizarra por TEA.

En este contexto, mediante la nominación verbal y la mirada (2-4) ALE es invitado a responder la primera pregunta. La respuesta de ALE (6) es aceptada por TEA con el doble mecanismo del eco, y del reconocimiento explícito del acierto (8). El fragmento 5 sucede a éste sin solución de continuidad

3.2.5 Fragmento 5. Ganar puntos para la clase

| | | |
|---|---|---|
| 1 | TEA | eh: before we carry on. |
| 2 | | one two three fo[ur five smiley faces, |
| 3 | | ((dibuja 'smileys' en la pizarra)) |
| 4 | UST | [four five |
| 5 | TEA | because you answered the questions rea::lly well.(.) |
| 6 | | okay? |
| 7 | | so we have five smiley faces here. (.) |
| 8 | | now we start with the second round. (.) |
| 9 | | ALE said ((señala a ALE)) |
| 10 | | <plastic means **plástico** in spanish.> (.) |
| 11 | | ((señala la palabra en la pizarra)) |
| 12 | | that's another smiley face. (.) |
| 13 | | ((dibuja otro smiley)) |



En (1) TEA señala el inicio de una secuencia lateral destinada a recompensar al grupo-clase con *smileys* por las buenas respuestas aportadas por cada participante (2-7). Seguidamente (9-13), TEA premia a ALE por su última respuesta, utilizando públicamente su nombre (9), y aprovecha la ocasión para poner en boca de este niño una oración completa y bien formada (10), enunciada a una velocidad considerablemente menor que la del habla circundante, en la que enfatiza prosódicamente el término 'plastic' a la vez que lo señala en la pizarra. La 'hazaña' de ALE es recompensada con otro *smiley* (12) que el alumno, reconvenido anteriormente (fragmento 3), gana para su clase. Su imagen pública potencialmente dañada queda, seguramente, restaurada.

3.2.6 Fragmento 6. Felicitaciones por los logros conseguidos

```
1    TEA   ((dibuja otro smiley))
2          ((se gira hacia los niños, sonríe))
3          ((pulgar hacia arriba))that was excellent guys. (.)
4           really good. ((sonrisa amplia))
```

Durante los últimos 2'40'' minutos la conversación continúa en la misma tónica, añadiendo progresivamente retos más elevados para los aprendices. Para ello TEA utiliza materiales reales (tela, papel, etc.), y se desvía del contenido central para hacer frente a problemas de comprensión y de disciplina. Las estrategias utilizadas para resolverlos le permiten volver a la ruta principal y concluir la macro-secuencia con una valoración final (1-4) del trabajo de los niños.

## 4. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIÓN

El análisis de la macro-secuencia *'Recyclable Materials'* reveló el complejo entramado de acciones discursivas, recursos interactivos multimodales y materiales que la maestra moviliza para conseguir sus finalidades pedagógicas. Algunos de estos recursos corresponden a la planificación previa de la docente. Entre ellos cabe destacar:

(a) El espacio físico del aula, que incluye la disponibilidad de materiales de aprendizaje variados.

(b) La disposición de los participantes en dicho espacio, tanto en relación al resto de participantes y como al material didáctico utilizado en la actividad (pizarra, objetos reales).

(c) La cuidada planificación de la actividad, con desafíos in crescendo para los alumnos. Muy probablemente la utilización que observamos de la pizarra para resaltar los contenidos clave (lingüísticos y conceptuales) de la actividad, oficializar la pertinencia de las contribuciones de los niños, organizar la información, servir de andamiaje para la comprensión y producción de mensajes por parte de los niños, y dejar registro de los temas tratados, de forma que se pueden recuperar en una actividad posterior también forma parte de esta planificación.

Otros recursos corresponden a las decisiones *en línea* adoptadas por la maestra durante el desarrollo de la actividad para responder a los retos localmente emergentes de tipología diversa. Entre los observados en los fragmentos anteriores caben destacar los destinados a:

(d) Garantizar la comprensión exacta de los contenidos abordados por parte de todos los aprendices.
(e) Modelar y moldear los enunciados producidos por los alumnos.
(f) Ordenar la participación de los aprendices y del grupo-clase y administrar los turnos de forma que aprendices más y menos dispuestos a autoseleccionarse obtengan turnos de habla.
(g) Conquistar y mantener una atención máxima de los alumnos hacia el desarrollo de la conversación.
(h) Hacer progresar al grupo-clase como comunicad de aprendizaje.
(i) Restaurar la imagen pública (Goffman, 1955) de un aprendiz en riesgo potencial.

Hasta el momento los estudios sobre CIC en aulas AICLE se han centrado describir las estrategias interactivas de tipología (d, e y f) que caracterizan la conversación educativa de calidad. El análisis revela, además, la relevancia de la planificación previa de la actividad (a, b, c) y de los recursos *en línea* desplegados para la gestión del espacio interactivo (c, d, e, y f) en la emergencia de oportunidades de aprendizaje o '*affordances*'.

El estudio contribuye a identificar y caracterizar conversaciones educativas generadas en aulas AICLE inclusivas españolas, con la doble finalidad de generar conocimiento teórico sobre la Competencia Interactiva Escolar (CIC) en aulas AICLE, y conocimiento práctico sobre 'buenas prácticas conversacionales' directamente transferible a los programas y actividades de formación del profesorado AICLE de educación obligatoria.

NOTAS

1. Estudio financiado por los proyectos DALE-APECS (EDU2010-15783) y GUIDEWAY (2014ARMIF00009).

2. 'Lengua y Educación' (LED) es un grupo de investigación oficialmente reconocido (Ref. 2014SGR1190) de la Universitat Autònoma de Barcelona. El

Corpus LED contiene más de 30 horas de datos conversacionales procedentes de aulas de educación primaria, secundaria y terciaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Drew P. y Heritage J. 1992. Analyzing Talk at Work: An Introduction. En Paul Drew, John Heritage (Eds.) *Talk at Work:* 3-65. Cambridge: Cambridge University Press.

Escobar Urmeneta C. 2010. Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia: Expert and Novice Practitioners Teaching and Reflecting together. En David Lasagabaster and Yolanda Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training:* 189-218. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Escobar Urmeneta C. 2013. Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*: 16-3, 334-353.

Escobar Urmeneta C. y Evnitskaya N. 2013. "Affording Students Opportunities for the Integrated Learning of Content and Language. A Contrastive Study on Classroom Interactional Strategies Deployed by Two CLIL Teachers". En Joaquim Arnau (Ed.), *Recovering Catalan through School: Challenges and Instructional Approaches:* 159-183. Bristol: Multilingual Matters y Institut d'Estudis Catalans.

Escobar Urmeneta C. y Evnitskaya N. 2014. "'Do you know Actimel?' The Adaptive Nature of Dialogic Teacher-led Discussions in the CLIL Science classroom: a Case Study". *Language Learning Journal*, 42-2: 165-180.

Escobar Urmeneta C. y Walsh S. (en imprenta). "Classroom interactional competence in content and language integrated learning". En Ana Llinares A. y Tom Morton (Eds.). *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam (Holland): John Benjamins.

Evnitskaya N. 2012. *Talking science in a second language: The interactional co-construction of dialogic explanations in the CLIL science classroom*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.

Goffman E. 1955. "On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction". *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations* 18:3, 213–231.

Jefferson G. 2004. "Glossary of transcript symbols with an introduction". En G.H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, 13-23. Philadelphia: John Benjamins.

Kramsch C. 1986. "From language proficiency to interactional competence". *The Modern Language Journal*,70-4:366-372.

Lantolf J.P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Pekarek Doehler S. 2010. Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. En Paul Seedhouse, Steve Walsh y C. Jenks (Eds), *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics:* 105-126. Baskingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

van Lier L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. En J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning:* 245-269. Oxford: Oxford University Press.

Walsh S. 2006. *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.

Walsh S. 2011. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.

Young R.F. 2008. *Language and interaction: An advanced resource book*. London, New York: Routledge.

ANEXO 1

*Simbología de la transcripción*

| | |
|---|---|
| ALE | Seudónimo del participante |
| SS | Grupo-clase |
| (.) | Micropausa |
| (1.5) | Pausa en segundos |
| over[lap | Encadenamiento |
| [overlap | |
| Word | Énfasis |
| ºwordº | Baja intensidad de voz |
| <word> | Enunciación desacelerada |
| word \|word \|word | Enunciación rítmica |
| ? | Entonación ascendente |
| . | Entonación descendente |
| : | Alargamiento de sonido |
| Xxx | Ininteligible |
| **palabra** | Enunciado en español |
| ((risa)) | Acciones no verbales |