



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**EL DESARROLLO DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN ESTUDIO EN EL
AULA DE LENGUA EXTRANJERA - INGLÉS**

Estudiante: D. Jacinto Cáceres Riol

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2017

RESUMEN

La educación es uno de los pilares en los que se asienta la sociedad. Por eso es clave investigar cómo mejorar la enseñanza para que los estudiantes del futuro aprendan de una forma más divertida y dinámica, sin olvidar cual son los mejores métodos para que ellos aprendan con una mayor rapidez. La interacción en el aula no ha sido investigada con la profundidad deseada si tenemos en cuenta su importancia en el aula. En este trabajo trataremos de averiguar la importancia de la misma en el aula. También llevaremos a cabo una investigación de carácter cualitativo durante varias sesiones para averiguar que tipo de interacciones se dan en el aula y cuáles no. Todas estas variables han sido analizadas dentro de la enseñanza de un segundo idioma, concretamente en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, interacción, lenguas extranjeras, propuesta de investigación.

ABSTRACT

Education is one of the pillars in which our society is based. For this reason, it is important to investigate how to improve the educational system focusing on the future of the students for learning in a more direct and dynamic way. Considering also the best methods for learning faster the interaction in the classroom has not been investigated with the necessary depth if we consider its importance. Therefore, we will conduct a qualitative research in several lessons to find out which types of interaction occurs in the classroom and which ones not. All these variables have been analyzed focusing on teaching a second language, concretely in the first period of Secondary Education.

Key words: Secondary Education, interaction, foreign language, research proposal.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| JUSTIFICACIÓN | 1 |
| OBJETIVOS | 2 |
| PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS..... | 3 |
| 1.1. El papel de la interacción en el aula..... | 5 |
| 1.2. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas | 6 |
| 1.3. Tipos y características de la interacción | 7 |
| 1.3.1. Interacción alumno-objeto | 7 |
| 1.3.2. Interacción alumno-profesor | 8 |
| 1.3.3. Interacción alumno-alumno..... | 12 |
| 1.4. La interacción comunicativa en la enseñanza y aprendizaje de las Lenguas Extranjeras..... | 14 |
| 1.5. Tipos de interacción comunicativa en el aula de Lenguas extranjeras..... | 15 |
| 1.5.1. La interacción escrita | 16 |
| 1.5.2. La interacción oral..... | 16 |
| 1.5.3. Explicación de las tablas adecuadas..... | 18 |
| PARTE 2: MARCO METODOLÓGICO | 21 |
| 2.1. Hacia un estudio de la interacción comunicativa | 23 |
| 2.1.1 Opciones metodológicas..... | 23 |
| 2.1.2. Interrogantes | 23 |
| 2.2. Contexto social en el que se desarrolla el estudio metodológico | 25 |
| 2.3. La muestra: criterios de selección | 27 |
| 2.4. El instrumento de recogida de datos | 28 |
| 2.5. Análisis de los datos e interpretación de los resultados..... | 28 |
| 2.6. La obtención de los resultados | 50 |
| 2.6.1. Aspectos interpretativos sobre las interacciones orales | 52 |
| 2.6.2. Aspectos interpretativos sobre las interacciones escritas..... | 54 |
| PARTE III :CONCLUSIONES | 55 |
| BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS | 59 |

INTRODUCCIÓN

La educación ha tenido una importancia capital a lo largo de toda la historia y en el último siglo ha evolucionado de manera mucho más rápida debido a los cambios que ha experimentado la humanidad en los últimos años. Con la aparición de la sociedad del conocimiento, muchas instituciones e investigadores de todo el mundo han tratado de analizar y mejorar los métodos de enseñanza.

La educación tiene en la interacción un concepto de gran utilidad e importancia que puede mejorar la enseñanza y que no ha sido investigado a fondo por los organismos competentes a diferencia de otros temas similares. La educación en el último siglo ha evolucionado de manera progresiva, cambiando de una manera radical la manera de proceder tanto de los docentes como de los alumnos, así como han cambiado los diversos objetos que podemos considerar material educativo. Algunos elementos tan significativos para la civilización actual como las nuevas tecnologías han cambiado el devenir de la sociedad, y han afectado al sistema educativo de forma directa.

Este trabajo está centrado en la interacción, analizando entre otras cosas que importancia tiene en el aula, qué tipos de interacción podemos distinguir dentro del ámbito educativo y con qué frecuencia tienen lugar en el aula durante una sesión. El trabajo está dividido en dos partes: un marco teórico en el que evaluaremos la importancia real de la interacción en el sistema educativo y que muestran las investigaciones relacionadas con este concepto y su importancia real dentro de la enseñanza de una lengua extranjera. La segunda parte cuenta con una propuesta de investigación, basada en la recogida de datos durante 21 sesiones en un centro educativo dentro del territorio español. Después de llevar a cabo el estudio procedemos a extraer las interpretaciones y conclusiones oportunas.

JUSTIFICACIÓN

La interacción como concepto educativo no se le presta la importancia y atención que merece durante las últimas décadas a la hora de investigar cómo mejorar el sistema educativo o determinar la importancia que tienen en dicho proceso cuando se trata de enseñar una segunda lengua. Este trabajo trata de argumentar desde una perspectiva teórica la importancia del concepto interacción dentro del ámbito educativo. De una manera más específica se centra en

las aplicaciones de esta “skill” dentro de la enseñanza de un segundo idioma, que es el tema en el que está basado el trabajo. Después se lleva a cabo un estudio analizando el concepto dentro de un aula de segundo de Educación Secundaria Obligatoria, analizando diferentes interacciones que se pueden dar dentro del aula tanto a nivel oral como a nivel escrito dentro de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Con este estudio queremos evaluar cuáles son las interacciones que se producen dentro de un aula determinada, para así poder discernir cuál es la importancia real del concepto interacción en la enseñanza de un segundo idioma en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo están divididos en dos secciones. Por una parte, los objetivos del marco teórico tratan de establecer la importancia que tiene la interacción en la enseñanza de un segundo idioma en la Educación Secundaria Obligatoria. La finalidad de dicho marco teórico es mostrar cual es la importancia real de la misma, y que sugieren los numerosos estudios realizados relacionados con este tema.

Por otra parte, el objetivo del estudio cualitativo realizado en una clase de segundo de la Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad observar qué tipo de interacciones se dan en el aula y con qué frecuencia con el objetivo de averiguar qué importancia tiene en el aula en la actualidad.

Por último, este trabajo ofrece aspectos conclusivos sobre qué importancia tiene la interacción en la enseñanza de una segunda lengua tanto desde un punto de vista teórico como práctico, ya que se analizan los resultados del estudio cualitativo realizado.

PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. El papel de la interacción en el aula

La RAE define la palabra interacción como “Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones”. Como podemos observar, la interacción es toda aquella relación recíproca entre dos o más elementos. Hay muchos tipos de interacción conocidos.

La interacción puede entenderse como la relación entre los diferentes elementos que podemos encontrar en cualquier aula educativa. La interacción entre los distintos actores del ámbito formativo ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas debido a un cambio de modelo en los sistemas educativos de todo el mundo, puesto que el modelo educativo anterior, que estaba basado en una relación educativa puramente teórica, ha ido desapareciendo paulatinamente.

La interacción también puede entenderse como cualquier proceso que engloba la relación entre dos partes dentro del aula que da como resultado un aprendizaje del alumno. Cabe destacar que el concepto de interacción tiene que contar con una voluntariedad entre las partes, es decir, que ambas partes tienen que contar con una predisposición clara para transmitir o adquirir los conocimientos que se establecen en los programas educativos.

El término interacción está relacionado con el concepto de comunicación. Tal y como establece Coll (2008) a comunicación tiene varios significados, es más, si preguntamos a diez personas diferentes sobre lo que implica dicho término, podremos ver cómo cada uno tiene su propia definición de esta palabra. Es tan importante como dan los docentes el material a que material dan y cuándo lo dan.

Tal y como expresa Muller (1988) en su libro “Communication is an ongoing process of sending and receiving messages that enable humans to share knowledge, attitudes and skills. Effective teaching depends on successful communication. When teachers and students interact, explicit communication is occurring” (p. 4). Como podemos ver los términos comunicación e interacción están estrechamente relacionados, y para que una interacción satisfactoria ocurra debemos tener en cuenta que sea una comunicación provechosa’ tanto para el alumno como para el docente.

Los tipos de interacciones que podemos encontrar en un aula han cambiado con el paso de los años, ya que la incorporación de las nuevas tecnologías, así como nuevos métodos de enseñanza han cambiado de manera considerable los métodos de enseñanza utilizados por parte del profesor o los procesos de aprendizaje por parte del alumno.

El sistema educativo, como se detalla más adelante, cuenta con el profesor, los alumnos, y el material de estudio como principales elementos para que los alumnos puedan aprender.

La interacción cobra aún más importancia en la enseñanza de lenguas, puesto que estas materias difieren de otras en la forma de enseñanza y de aprendizaje. No es lo recomendable utilizar la misma metodología para enseñar un área disciplinar de otra.

1.2. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas

De esta manera se analiza la interacción en el ámbito educativo, y de forma particular en el aula de Inglés Lengua extranjera, donde la interacción supone una destreza comunicativa que se desarrolla con el uso de las otras. Así pues, prestamos especial atención también a los distintos tipos de interacción comunicativa, a saber: interacción alumno-docente, interacción alumno-alumno, interacción alumno-material, etc.

Tal y como indica Chaudron (1988) la interacción, concretamente en la enseñanza de una segunda lengua, cuenta con muchas variantes. Dicho autor ha estudiado las variaciones presentes en el proceso de enseñanza, exponiendo numerosos estudios para probar que la interacción tiene una importancia mayúscula dentro del sistema educativo. Por ejemplo, las diferencias que pueden llegar a surgir en la interacción entre docente y alumno dependiendo del estatus socioeconómico, de la etnia de la que procedan o su nivel de aprendizaje (siempre hay diferencias de aprendizaje entre los alumnos de una clase). Este es solo uno de los numerosos ejemplos que sirven para resaltar la amplitud del término estudiado, y cómo las diferentes variantes pueden marcar el devenir del aprendizaje en un alumno de una lengua extranjera.

Laosa (1979) argumentó que este trato diferencial no ayudaba a los docentes a la hora de lidiar con las dificultades propias de la enseñanza. También averiguó que el nivel que tenga el alumno en la lengua que esté aprendiendo es el mayor condicionante para que sean tratados de una manera o de otra, aunque no el único, puesto que también se han encontrado diferencias en la manera de interaccionar dependiendo de la cultura (asiáticos, no-asiáticos).

En cuanto a la elección del lenguaje para impartir la clase de una segunda lengua, dado que puede utilizarse la primera o la segunda lengua para la misma, hay autores como Trueba (1979) que han recomendado utilizar la lengua nativa de los alumnos en la enseñanza de un segundo idioma. Asimismo, también existen otras opiniones divergentes como corroboran los estudios de Swain and Lapkin (1982) que llegaron a la conclusión de que la lengua meta debe utilizarse absolutamente para todo en la enseñanza de una segunda lengua en el aula educativa, es decir, un ambiente en el que la segunda lengua tenga un total protagonismo.

Sin embargo, numerosos estudios han señalado la confluencia de las dos lenguas a la hora de enseñar un segundo idioma en el aula, por ejemplo, Legarreta (1977) llevó a cabo un estudio con nativos españoles que están adquiriendo el inglés como segunda lengua. En ellos se mostraba que el inglés era la lengua dominante a la hora de impartir las sesiones, empleando el español solamente para conversaciones relacionadas con dirigir a los alumnos, siendo la segunda la lengua la más usada con diferencia para los otros cometidos necesarios para el aprendizaje de la misma, como puede ser corregir, preguntar o enseñar teoría relacionada con la materia.

Otros estudios, como los llevados a cabo por Guthrie (1984) o Milk (1982) encontraron que la primera y la segunda lengua eran utilizadas de una manera más proporcional a la hora del impartir las sesiones en el aula. Es importante destacar que para realizar órdenes los dos estudios encontraron un aumento del uso de la segunda lengua.

1.3. Tipos y características de la interacción

En el ámbito educativo se pueden encontrar varios tipos y características de interacción. La interacción suele contar con el alumno como elemento central, con los demás elementos que pueden concurrir en el aula o fuera de ella. Así como los demás participantes en esta relación que interactúan para que los alumnos adquieran un conocimiento determinado.

1.3.1. Interacción alumno-objeto

La interacción alumno-objeto tiene una procedencia un tanto antigua. En las aulas del pasado siglo este tipo de interacción era la más usada, puesto que la relación alumno profesor era un tanto testimonial, dejando todo el protagonismo a la teoría y a los exámenes escritos. Actualmente la interacción alumno-objeto tiene un protagonismo menos importante, ya que ha sido desplazada por nuevos métodos educativos que ponen más énfasis en las relaciones grupales, el trabajo en equipo o la evaluación continua.

El objeto ha pasado de tener un papel totalmente protagonista a un elemento que comparte protagonismo con otras interacciones en el ámbito educativo. Entendemos por objeto cualquier material que pueda ser usado en clase para que los alumnos adquieran diversos conocimientos en las distintas materias presentes en la LOMCE, así como cualquier actividad presente en el libro o proporcionada por el profesor.

Aparte del objeto entendido como el material escolar presente en el aula, debemos tener en cuenta otros factores que entran dentro del concepto de interacción. Tal y como argumentó Johnson (1995) hay otros factores que deben ser tenidos en cuenta para que las diferentes interacciones que ocurren en el aula sean exitosas, entiendo este término como el punto en el que los alumnos adquieren un aprendizaje significativo. Incluye el ambiente en el que se manejan los alumnos y el entorno como elementos diferenciales.

Para conseguir una interacción exitosa Johnson incluye varias medidas de utilidad que pueden mejorar la interacción entre el alumno y el objeto, si ampliamos el término a todos los conceptos relacionados en el aula que no son animados. Entre los elementos que se incluyen están la motivación, que implica que los estudiantes se sientan con energías y ganas de aprender cuando entran en el aula, es decir, que se encuentren con que todo esté diseñado para que puedan aprender.

También se incluye el clima del aula como elemento que tiene que estar presente en la misma, siendo puntos importantes para que los alumnos puedan expresarse de una manera clara, sin miedos, centrándose en aprender. Como factor importante también se habla de que el objeto con el que van a estudiar tiene que estar implementado en la clase, tienen que ser elementos convergentes, el aula y el objeto a través del cual ellos aprenden deben estar compenetrados.

1.3.2. Interacción alumno-profesor

La interacción alumno-profesores la que se produce entre el profesor y los diferentes alumnos que componen una determinada aula. Esta relación es considerada como la más importante dentro del ámbito educativo, ya que en esta relación está basada la confianza en el sistema educativo, en una relación fructífera entre ambas partes. La importancia de la interacción como elemento desencadenante de los procesos educativos ha sido estudiada ampliamente por Agudo (2003). Esta relación ha sido examinada por multitud de expertos Agudo o Coll, algunos argumentan que el profesor no tiene tanta importancia en el proceso de aprendizaje del alumno.

Otro objeto que se debe destacar en lo concerniente a la interacción entre las distintas partes es la que decide que el profesor es la figura que domina dichas relaciones, puesto que esta figura dictamina que actividades realizan los alumnos, las actividades que deben ser postulados para que los alumnos los resuelvan, la importancia que cobra el trabajo en grupo o el input que reciben. Todo depende del profesor en la amplia mayoría de los casos. Así pues, tenemos que tener en cuenta que del profesor derivan las demás relaciones o tipos de interacciones que pueden producirse en el aula. El elemento más importante que está en manos de la figura docente es la participación de los alumnos, puesto que la participación en la enseñanza a los alumnos es lo más importante.

Tal y como indica Aschner (1961) el rol que ejerce el docente como agente educativo no ha sido investigado con la profundidad deseada:

Our knowledge of the act of teaching as well of that of taking instruction is meager. Neither of these acts have been investigated sufficiently to justify from a scientific standpoint fundamental changes in teaching... The act of teaching has received far less attention than its central role in pedagogy would seem to require (p. 93)

Aschner sigue indicando (1961) que el proceso por el que pasa el docente para transmitir los conocimientos a los alumnos no ha sido investigado en profundidad si tenemos en cuenta la importancia que tiene en la sociedad la educación como elemento imprescindible para el avance de la misma y la relación entre los alumnos y el docente en particular.

El docente es el elemento central del sistema educativo, puesto que de esta figura dependen las actividades que van a ser propuestas en clase, así como dirigir a los alumnos durante el proceso de aprendizaje, tratando de guiarlos en las actividades y tareas teniendo en cuenta factores como la motivación de los estudiantes, o los diferentes niveles que podemos encontrar entre ellos, pues no todos los alumnos tienen los mismos conocimientos.

Tal y como afirma Johnson (1999) es muy importante que se establezca una comunicación entre las partes que pueda ser catalogada de efectiva, y esta es bastante difícil de alcanzar si las dos partes no son capaces de enviar y recibir mensajes de una forma exacta, es decir, que no haya problemas de entendimiento entre ellos. Además, el autor afirma que la comunicación no verbal es la más importante para alcanzar una comunicación efectiva entre los dos elementos. Como podemos observar de la interacción entre el alumno y el docente hay multitud de variables, tal y como afirma Johnson (1999)

Teachers will find that communicating effectively begins with the environment. Good teachers not only set the stage, but good teachers are good listeners. They listen to verbal and non-verbal messages. They know when a student desires to be heard. They know when and what signals to intercept; boredom, interest, agreement, and disagreement. They know when to show enthusiasm or concern, and when to use facial expressions or gestures. They know when to speak in a clear voice or when to use intonations. They know when to use humor and when to be serious. They know that knowledge is transmitted through effective communication and nurtured by the use of a variety of stimuli. (p. 11)

El docente también debe evolucionar continuamente, ya que la interacción que se produce entre ambas partes está sometida a constantes variaciones debido a las diferencias patentes entre las distintas generaciones, las cuales tienen sus propias características (la irrupción de la tecnología ha marcado la enseñanza durante la última década, por ejemplo).

Tal y como se argumenta en el libro de Chaudron (1988), la figura del docente tiene un poder inigualable dentro del aula educativa. Son los docentes los que tienen la capacidad de ser la autoridad, entendiendo este término desde la perspectiva de que ellos pueden poner normas de comportamiento, decidir cuál son las pautas por las que se rigen las sesiones, o si los alumnos pueden participar en mayor o menor medida.

En el libro escrito por Gallager & Aschar (1963) aparecen una serie de ejemplos. Están relacionados con situaciones hipotéticas que se pueden llegar a dar en una sesión, independientemente de la materia enseñada. Son casos en los que se muestra como los alumnos no tienen que aprender (entendiendo aprendizaje como relacionar conceptos) a causa de las preguntas formuladas por el docente, que no son capaces de estimular el aprendizaje del alumno. Este concepto y sus repercusiones son esenciales para que la interacción que se produce entre el docente y el alumno sea satisfactoria para este último, permitiendo que pueda asociar conceptos.

El uso de las preguntas por parte de los docentes ha sido investigado debido a que está considerado como uno de los mejores instrumentos para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua. Tal y como señala Chaudron (1988) hay consenso en que las preguntas constituyen uno de los métodos principales para ayudar al estudiante a focalizar la atención sobre un determinado contenido o la posibilidad de evaluar las futuras respuestas por parte del docente.

No obstante, también hay debate sobre si la importancia que ha sido otorgada a las preguntas por parte de los investigadores tiene una justificación clara o no. Tal y como argumenta Long (1981), es muy probable que las preguntas faciliten la interacción ya que delimitan el tema sobre el que tienen que hablar los alumnos, igualmente también establecen quién va a ser el próximo alumno que va a tener turno de palabra.

Barnes (1969) también distinguió entre preguntas “abiertas” o “cerradas”. Las primeras son más útiles dado que permiten al alumno responder utilizando no solo la información disponible en su memoria, si no que le obliga a crear un tipo de respuesta que puede ampliar sus conocimientos, ya que puede formular él mismo nuevas hipótesis o crearlas. Respecto a los dos tipos de preguntas, Long & Sato (1983) analizaron las preguntas realizadas por docentes que enseñaban una lengua extranjera y encontraron que usaban más preguntas cerradas que abiertas, siendo estas últimas más recomendables para utilizar en la enseñanza de una lengua. Esto quiere decir que al menos durante la época en la que los estudios fueron llevados a cabo, los docentes utilizaban las preguntas menos idóneas para que los alumnos adquirieran la segunda lengua de una manera eficaz.

Las observaciones realizadas por el docente sobre la producción tanto oral como escrita de los alumnos es uno de los aspectos relacionados con el termino interacción más estudiados. Por ejemplo, Annet (1969) fue uno de los autores que realizó estudios sobre este tema. Tal y como señala Chaldron (1988), el principal propósito que tienen los docentes como profesionales de la enseñanza es corregir los errores que puedan llegar a cometer los alumnos y otorgar buenas calificaciones a los que actúan acorde a los estándares previstos por el currículo escolar en la enseñanza de una segunda lengua.

Además, los alumnos tienden a comparar las estructuras internas adquiridas en el aula con las observaciones apuntadas por el docente, y de esta manera ellos pueden llegar a averiguar si están en lo cierto en lo que han comprendido durante las sesiones, etc. Autores como MacFarlane (1975) o Krashen (1982) sostienen que el “feedback” tiene que ser realizado de manera positiva por el docente, es decir, que corregir los errores producidos por los alumnos animándoles a mejorar es uno de los factores clave en el aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que si no se sienten motivados pueden llegar a ausentarse emocionalmente de la asignatura, perdiendo el interés en ella, ya que el aprendizaje de una segunda lengua es una de las asignaturas que más abandonos tiene.

También apunta al hecho de que las observaciones realizadas por el profesor, conocidas como “feedback” son inevitables, ya que el alumno siempre va a actuar en función de la reacción del profesor, independientemente de que la tenga o no, puesto que todo tendrá un significado para el alumno. Por último, cabe añadir que varios estudios han señalado al “feedback” como uno de los responsables de las mejoras en el aprendizaje de los alumnos con relación al tema que nos concierne.

Gallager & Aschar (1995) analizan el concepto de pregunta convergente, que se basa en la necesidad de plantear cuestiones que provoquen una serie de reacciones a los alumnos, como puede ser el pensamiento productivo, que no es otro que aquel que posibilita a estos últimos aprender de una manera sólida. Como conclusión del estudio realizado por los autores se estima que si los docentes incrementaran ligeramente el porcentaje de preguntas convergentes los beneficios para los estudiantes serían espectaculares, puesto que aumentaría el aprendizaje.

Estos conceptos planteados en la relación docente-alumnos son importantes también en relación al tipo de interacción que se produce actualmente en el aula, puesto que se está intentando pasar de un modelo teórico (preguntas en las que el alumno solamente tiene que ir a su “banco de datos” sin necesidad de relacionar conceptos) a un modelo en el que las preguntas sirven para que los alumnos puedan expandir su conocimiento, formulando nuevas cuestiones, interesándose por el tema, en definitiva, no limitándose a formular preguntas cuyas respuestas consistan en contestar con datos, sin entender los conceptos.

1.3.3. Interacción alumno-alumno

Esta relación se sitúa como una de las más importantes en términos educativos, por cuanto tiene un componente emocional esencial para el desarrollo integral de los estudiantes.

Chaudron argumenta (104) que las características de los alumnos están relacionadas con la producción en el segundo idioma, es decir, si estos alumnos son abiertos y cuentan con una buena relación con los compañeros de clase es más probable que tengan facilidades para adquirir la segunda lengua. Otro elemento a tener en cuenta en la interacción entre los alumnos es la procedencia social de los alumnos, puesto que algunos estudios sitúan estas diferencias como un hándicap para la enseñanza de un segundo idioma.

Una interacción específica que ocurre de manera frecuente es la comunicación que se produce entre dos alumnos cuando un docente les formula una determinada cuestión. Por ejemplo, si un docente formula una pregunta a un grupo y entre ellos tienen que decidir la respuesta en la segunda lengua (por ejemplo, inglés) las interacciones que se produzcan entre ellos para elaborar la respuesta servirán para el aprendizaje de la misma puesto que están aprendiendo al mismo tiempo.

Respecto a la importancia de la interacción alumno-alumno, algunos estudios como el de Varonis & Glass (1985) que compararon el aprendizaje que se produce en las comunicaciones entre alumno-docente y alumno-alumno. En ellos observaron que las interacciones entre los alumnos son más productivas en términos de aprendizaje que las que se producen entre docente-alumno, debido a que hay más negociaciones de significado en las primeras que en las segundas.

Otro estudio, Long et al. (1976), llegó a la misma conclusión analizando una clase que había más interacciones (y a su vez más productivas) en los trabajos en grupos en los que los alumnos tienen que hablar en la lengua meta entre ellos que en comunicación docente profesor. También se documentaron más habilidades sociales entre las interacciones grupales que entre las de alumno-docente.

Esta interacción tiene un papel crucial en actividades muy comunes en el ámbito educativo durante los últimos años. Los trabajos grupales están condicionados por esta relación, así como la evolución de una clase como grupo, puesto que las relaciones personales pueden llegar a marcar la evolución de una clase durante el periodo que puede comprender la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

De esta relación depende que los alumnos estrechen lazos emocionales, los cuales son esenciales para que se desarrollen como personas durante sus años de escolaridad, siendo la amistad y la fraternidad valores universales que deben tener presencia en el aula. También cabe destacar que esta relación se bifurca, dado que la relación entre los alumnos en clase puede consistir en la cooperación o en la competición. Ambas tareas se presuponen enfocadas al aprendizaje del alumno, pero utilizando diferentes perspectivas para motivar a los alumnos.

Los dos binomios están sometidos a una relación de obligatoriedad dado que los tres elementos diferentes (objeto, estudiante, profesor) tienen que confluír para que el alumno adquiera los conocimientos que se le presuponen para su edad y curso educativo. No es una

relación unidireccional, puesto que de las relaciones bi- y multi-direccionales depende el éxito de la educación en nuestra sociedad.

Muchas voces autorizadas dentro del mundo de la enseñanza como Agudo (2003) reseñan la necesidad de evolucionar cada vez más en la enseñanza de las lenguas y cambiar el modelo profesor alumno, en el que hay una serie de patrones que raramente difieren. Estos patrones consisten en reseñar la actitud del alumno y el profesor mientras sea este último el hilo conductor de manera clara en el proceso de las lenguas. Lo que se propone para mejorar la interacción comunicativa es establecer una relación entre los alumnos más fluida.

De esta manera se puede pasar de la interacción profesor alumno, en la que el profesor hace una serie de preguntas en la lengua extranjera a un alumno determinado mientras los demás observan, a una relación en la que los alumnos se comunican entre ellos en la lengua que están aprendiendo, aumentando tanto la producción como la comprensión oral, y consiguiendo que todos se sientan partícipes en la clase, protagonistas.

1.4.La interacción comunicativa en la enseñanza y aprendizaje de las Lenguas Extranjeras

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa, 2002) es un documento redactado por la Unión Europea que establece las bases para la correcta enseñanza de las diversas lenguas existentes en los países que pertenecen a la Unión Europea.

La interacción comunicativa cuenta con una especial relevancia en este documento. Se entiende por interacción comunicativa como aquella en la que los alumnos, tanto entre ellos como con el profesor, en una clase de idiomas, tienen conversaciones, entrevistas u otras formas de comunicarse en la lengua meta.

Resulta sorprendente el alcance de las perspectivas del interaccionismo social en el campo de la enseñanza de idiomas. Este enfoque psicológico desprende implicaciones teóricas significativas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Uno de sus principios teóricos más interesantes, aplicado al enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera surge o se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa.

Esta perspectiva interaccionista advierte que el aprendizaje lingüístico ha de desenvolverse necesariamente en un entorno interactivo. No hay que ignorar la función o

carácter social del lenguaje ya que la lengua desprende una actividad meramente social. Sin duda, la interacción constituye un valor clave para el proceso de aprendizaje lingüístico. Probablemente el carácter de estas interacciones influirá significativamente en la calidad del aprendizaje lingüístico.

Como señala Williams & Burden (1999) en su artículo, el aprendizaje de una lengua tiene un marcado componente social, puesto que aprendemos el lenguaje para comunicarnos en sociedad. Con estas palabras, el autor señala que la interacción comunicativa es la interacción más importante respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras.

De igual manera han señalado a la interacción comunicativa como la más importante, puesto que si no hay un proceso interactivo en el aula es difícil pretender que los alumnos tengan un proceso de aprendizaje satisfactorio de una segunda lengua. Los alumnos han de implicarse en este proceso, puesto que aprender una lengua es aprender a comunicarse, y cuando los alumnos en el aula hacen uso de la lengua en situaciones hipotéticamente reales, las posibilidades de que adquieran los conocimientos y destrezas lingüísticas necesarias son muy altas.

La participación activa, dentro del contexto de la interacción lingüística, es muy importante, tal y como establece el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. De acuerdo con lo establecido en la página 149 del documento, se considera a la participación activa como un elemento necesario y suficiente para que los alumnos aprendan una lengua extranjera de manera satisfactoria. La participación oral por parte de los alumnos también es mencionada en el documento. Está considerada como otra de las claves para que se produzca un aprendizaje significativo.

Dentro de la interacción comunicativa, el Marco Común de Referencia para las Lenguas nos presenta en las páginas 96 y 97 un conjunto de tablas que especifican qué tipo de interacciones se pueden y deben evaluar, como pueden ser tomar la palabra o cooperar. Asimismo, conversación, debate o entrevista son otras de las actividades que se deben tener en cuenta para fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera.

1.5. Tipos de interacción comunicativa en el aula de Lenguas extranjeras

A continuación, vamos a explicar de una manera más extensa los diferentes descriptores de cada tipo de interacción, pertenecientes al nivel A2 de dominio de la lengua, ya que son los

que se corresponden mayoritariamente con el nivel que poseen los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria.

1.5.1. La interacción escrita

Interacción escrita en general: Este descriptor tiene como finalidad definir cómo los alumnos escriben todo tipo de documentos de carácter sencillo. Estos papeles deben partir de las intenciones comunicativas que encierran las funciones lingüísticas, es decir, para pedir algo de manera urgente mediante una carta, una solicitud de cualquier tipología, etc.

Escribir cartas: Este descriptor tiene como finalidad evaluar cómo los alumnos de este nivel son capaces de escribir cartas informales y sencillas. En ellas se suelen utilizar funciones comunicativas tales como disculparse, dar las gracias, o recordar buenos momentos. Suelen ser cartas dirigidas a destinatarios conocidos (familiares o amigos, por ejemplo).

Notas, mensajes y formularios: Este campo es diverso. En él se engloban todo tipo de mensajes escritos en formatos más dinámicos, dado que por ejemplo una nota es un documento escrito que puede tener más variabilidad. Consecuentemente con los otros puntos anteriormente mencionados de la interacción escrita, se evalúa la escritura de mensajes sencillos y breves en estos formatos escritos.

Como se puede comprobar en la descripción de los tipos de interacción escrita, los criterios de evaluación para poder otorgar el nivel A2¹ son escribir correctamente con un lenguaje sencillo en los diferentes formatos que se pueden encontrar los alumnos a este nivel. También es necesario puntualizar cómo todos los descriptores de las entidades escritas se relacionan con áreas de necesidad inmediata, es decir, lo que se les exige a los alumnos está relacionado con un uso de la lengua muy básico que permita comunicarse en caso de necesidad en la lengua extranjera (en nuestro caso inglés).

1.5.2. La interacción oral

Interacción oral en general: Este descriptor se divide en dos apartados. Cada uno cuenta con su propia explicación. El primero trata de evaluar y medir cómo participan los alumnos en conversaciones sobre temas cotidianos y sencillos siempre que tengan ayuda (por ejemplo, del docente). También se incluye la necesidad de que el alumno sea capaz de plantear preguntas o

¹ Nivel de dominio de la lengua estimada en los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en el cual se inscribe el estudio llevado a cabo en este trabajo.

responder a dichas preguntas (tratan sobre temas cotidianos en situaciones que pueden llegarse a dar en la vida real como ir al médico o a hacer la compra).

El segundo descriptor que se engloba dentro de la interacción oral en general también trata sobre un intercambio sencillo de información, pero esta vez concerniente a temas como el trabajo y tiempo libre. Además, se incluyen alusiones a intercambios sociales muy breves pre-dirigidos, puesto que se especifica que no es capaz de mantener un diálogo por-cuenta propia.

Comprender a un interlocutor nativo: Este descriptor trata sobre comprender a un interlocutor nativo en intercambios sencillos y cotidianos (conversaciones muy básicas). Es decir, para comprender al nativo es necesario que utilice un lenguaje claro y conciso, así como que desprende la posibilidad de que el alumno necesite que le repitan ciertas palabras o estructuras que no comprenda.

Conversación: En este descriptor aparecen una vez más las situaciones cotidianas como punto de referencia, puesto que lo que se les exige a los alumnos es poder mantener una conversación sencilla sobre temas cotidianos o de interés, todo aquello que no se salga de la norma general. También incluye conocer algunas estructuras propias de la lengua, cómo despedirse o saludar, o realizar invitaciones.

Conversación informal: Este descriptor hace referencia a los conocimientos que se les presuponen a los hablantes del idioma extranjero para obtener el nivel A2 que otorga la Universidad de Cambridge. Entre ellos se incluyen identificar conversaciones sencillas, hablar sobre actividades que se pueden realizar el fin de semana o con tiempo libre, también conversaciones sobre cómo organizar algún tema o como concertar una cita con amigos o familiares.

Conversación formal y reuniones de trabajo: En este descriptor se engloban conversaciones sencillas sobre las distintas profesiones existentes en el mundo laboral, así como dar opinión sobre temas formales cuando el interlocutor pueda repetir con claridad y celeridad la pregunta.

Colaborar para alcanzar un objetivo: Este descriptor trata sobre la colaboración, es decir, que los hablantes sean capaces en este nivel de seguir los pasos para colaborar con otras personas y realizar tareas sencillas. También deben seguir un diálogo de corta duración, así como poder discutir aspectos sencillos de la colaboración.

Interactuar para obtener bienes y servicios: Entre las interacciones que se establecen en este nivel se puede encontrar pedir comida en un restaurante, saber preguntar sobre un lugar y poder orientarse, comprar en una tienda o en otro establecimiento preguntando el precio, o bien poder comunicarse para conseguir un billete de tren o de avión.

Intercambiar información: Este descriptor puede considerarse como un resumen de algunos de los descriptores anteriores. Por ejemplo, menciona poder mantener una conversación sencilla sobre temas cotidianos, conseguir información, desenvolverse en todo tipo de situaciones de carácter sencillo, etc. Asimismo, menciona temas como el trabajo o el tiempo libre.

Entrevistar y ser entrevistado: Este descriptor trata sobre las entrevistas. Se les exige poder responder a las preguntas y comunicar ideas de carácter básico.

Así pues, en los descriptores de la interacción oral podemos encontrar los requerimientos necesarios para alcanzar el nivel A2 de dominio de la lengua extranjera. En ellos se hace énfasis en el concepto de sencillez. Se tiene muy en cuenta siguiendo el criterio de los evaluadores poder conversar de manera sencilla, intercambiando opiniones puntuales sobre temas cotidianos. También se hace mención, de manera constante, al hecho de poder entender enunciados un poco más complicados, siempre que la persona que produce el discurso pueda repetir ciertas palabras o estructuras que le resulten una dificultad añadida al alumno.

1.5.3. Explicación de las tablas adecuadas

Conversación casual: En este marcador podemos encontrar cualquier tipo de conversación que se produce de manera espontánea en el aula. Es decir, no está precisada dentro del material escolar y se puede producir en cualquier momento de la sesión para hablar de cualquier tema. También señalar que se puede producir entre el docente y el alumno o bien entre dos o más alumnos. Cabe señalar también que al producirse en cualquier situación y sobre cualquier tema ayuda a los alumnos a producir a los alumnos de una manera totalmente natural, es decir, ellos crean el lenguaje desde la nada, sin ni siquiera haber pensado antes sobre el tema que estén debatiendo.

Discusión formal o informal: Este tipo de interacción suele estar motivado por la acción del docente, el cual establece un tipo de discusión que tiene que seguir unas normas (discusión formal) y que se puede producir entre el docente y los alumnos o bien que por grupos ellos debatan sobre algún tema siguiendo unas normas previamente explicadas. En las discusiones

informales el lenguaje empleado no tiene por que ser formal y se suelen tratar temas menos serios, es decir, temas que puedan ser objeto de humor o que no traten sobre aspectos como la política, la medicina o la justicia.

Debate: En este marcador la interacción oral es fundamental. Consiste en que el docente divide a los alumnos en dos o más bandos y cada uno tiene que adoptar una postura sobre un tema concreto, defendiendo su posición cuando tenga el turno de palabra y tratar de encontrar los puntos fuertes de su postura, así como los posibles puntos débiles que tenga la posición del adversario. El docente los suele utilizar para que los alumnos empleen el lenguaje en tiempo real, ya que tienen que reaccionar en apenas minutos para defender su postura y ganar el debate.

Negociación: La negociación es un tipo de interacción que engloba las situaciones en las que el docente no se entiende de una manera clara en la lengua meta y tienen que utilizar un vocabulario simple o unas preguntas más concretas para que se puedan llegar a entender. En las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria es fundamental la negociación dado que muchos alumnos no poseen un nivel de la segunda lengua alto y para entenderse con el docente tiene que utilizar este descriptor. También cabe destacar que este descriptor disminuye en frecuencia si los alumnos tienen más edad, ya que por norma general tienden a tener un conocimiento del idioma que están aprendiendo más alto y esto propicia que exista un mayor entendimiento.

Tomar la palabra: Este descriptor ocurre cuando un alumno o el docente intervienen durante la sesión. Suelen ser los alumnos los que toman la palabra para preguntar sobre las actividades, los exámenes, o cualquier cosa susceptible de ser cuestionada durante el desarrollo de la sesión. Este tipo de interacción también está relacionada con la personalidad del alumno, puesto que los que toman la palabra suelen ser los alumnos más extrovertidos.

Petición de ayuda: Este tipo de interacción suele ocurrir con mucha frecuencia en las clases de la Educación Secundaria Obligatoria ya que al desarrollarse las clases en un idioma que no dominan las dificultades suelen ser notables a la hora de comunicarse. La manera de realizar las actividades, el significado de una determinada palabra en el otro idioma o que los alumnos no se hayan enterado de una determinada indicación del docente sirven para que los alumnos pidan ayuda.

Planificación conjunta de los intercambios de información: Esta interacción suele darse entre grupos de alumnos divididos y que tienen lugar cuando hay competiciones o juegos en los que los grupos de estudiantes tienen que competir. Dado que tienen que competir, lo

primero que se les recomienda es planificar la estrategia precisa para ganar, y es aquí donde la planificación conjunta se convierte en un elemento indispensable que ayuda a los grupos a competir.

Ofrecimiento de aclaración: Esta interacción consiste en que se trate de comunicarse de una manera más simple utilizando otro vocabulario cuando la primera comunicación resulta fallida ya que al utilizar la segunda lengua no han sido capaces de llegar a un entendimiento. El actor principal en este proceso es el docente, puesto que al tener un conocimiento más extenso de la lengua recae sobre él la responsabilidad de mejorar el entendimiento.

Reparación de la comunicación: Son las estrategias o recursos empleados por los agentes que están intentando comunicarse en la segunda lengua para llegar a un entendimiento, en el caso de que se perciba que existen interferencias, etc. Estas estrategias consisten en interactuar de una manera más práctica, tratando de utilizar un lenguaje simple con el vocabulario adecuado que permita que los alumnos sean capaces de procesar la información.

PARTE 2: MARCO METODOLÓGICO

2.1.Hacia un estudio de la interacción comunicativa

2.1.1 Opciones metodológicas

Dentro del marco de los paradigmas de la investigación podemos encontrar el cuantitativo y el cualitativo. Para llevar a cabo este estudio se ha optado por el paradigma cualitativo (Flick, 2004; Miles & Huberman, 2003; Stake, 2010).

Dentro de las características del paradigma cualitativo, según Reichardt (1986) podemos resaltar que se trata de:

un paradigma interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, una observación naturalista y sin control, subjetivo, fundamentado en la realidad, orientado al proceso, que asume una realidad dinámica o que no es generalizable, sino que estudia casos aislados (p. 5).

Estas características anteriormente mencionadas son perfectamente aplicables al estudio aquí realizado que, eventualmente, da cuenta de la realidad en un momento concreto. Por lo tanto, conviene al mismo tiempo adoptar un enfoque descriptivo e interpretativo que permita desarrollar la propuesta de investigación en respuesta los interrogantes y conforme a sus objetivos. Interrogantes y objetivos que se presentan a continuación:

2.1.2. Interrogantes

¿En qué medida la interacción en el aula de Inglés Lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria es lo suficientemente comunicativa como para que los estudiantes logren la construcción de significados?

¿En qué grado el docente de Lenguas extranjeras proporciona escenarios comunicativos que posibiliten distintas formas de interacción entre los estudiantes?

¿Hasta qué punto la destreza lingüística de la interacción determina la calidad comunicativa de los estudiantes de Inglés Lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria?

2.1.3. Objetivos de la propuesta

- Establecer la muestra poblacional y delimitar los criterios para su selección.
- Elaborar y diseñar los instrumentos de recogida de datos. Esto es, tratar de encontrar los marcadores adecuados para la correcta interpretación de los

distintos tipos de interacciones que se pueden dar en el aula. Elaborar una parrilla de datos acorde a lo que se puede producir en un aula del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Analizar los datos obtenidos e interpretar los resultados. Utilizar distintos gráficos y agrupar los datos para poder extraer conclusiones que proporcionen una visión clara del objetivo del trabajo, averiguar para que ha servido la recopilación de los mismos, y realizar un diagnóstico de la frecuencia en la que producía la interacción durante las sesiones en las que los datos fueron recogidos.
- Formular interpretaciones que valoren por qué se dieron esos resultados durante la recopilación de los datos, dilucidar las razones que llevan a incluir determinados marcadores orales y escritos, mientras que otros apenas tienen presencia en el estudio. Tras las interpretaciones de los resultados, tratar de extraer las conclusiones oportunas.

Para dar respuesta a estos objetivos obtenemos un corpus de datos que procede de un análisis que se fundamenta en entender a los alumnos que cursan Educación Secundaria Obligatoria en un contexto educativo de la localidad de Valladolid, observando cómo interactúan entre ellos y con el docente de Lenguas extranjeras.

La recogida de datos se efectúa por medio de la técnica de la observación, que se hace tangible a través de parrillas de observación, concebida y elaborada como instrumento de recolección de los datos para este estudio.

Cabe por último señalar que:

- el estudio puede calificarse de subjetivo, puesto que está basado en las actuaciones subjetivas de un conjunto de alumnos en un determinado número de sesiones.
- el estudio también cumple el requisito señalado por Reichardt (1986) de estar basado en la realidad, puesto que se ha analizado un determinado curso mientras desarrollaban una clase normal.
- uno de los puntos más importantes de este trabajo es que no es generalizable. Es decir, el curso, el aula, el docente y los alumnos analizados son particulares, por lo que se aproximaría al estudio de caso aislado que no puede generalizarse (Stake, 2010). Con esto queremos decir que el estudio es aplicable a un solo caso y que, en ningún

momento, es pretendido expresar una realidad colectiva sino presentar los resultados de un estudio en particular.

2.2. Contexto social en el que se desarrolla el estudio metodológico

El estudio tuvo lugar durante el periodo de prácticas realizado en los meses de marzo y abril del curso académico 2016/2017. Las prácticas fueron realizadas durante el transcurso del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Valladolid. El periodo de prácticas se dividió en dos periodos: un periodo de observación -en el que se puso en funcionamiento la recogida de datos para este estudio y un periodo de intervención, consistente en impartir clase al grupo de alumnos con los que ya se había tomado contacto.

Esas prácticas, a través de las que se pudo iniciar el presente trabajo de investigación, fueron cursadas en un contexto educativo de la ciudad de Valladolid. Se trata de un instituto que consta de dos edificios principales.

El centro educativo cuenta con más de 50 docentes. El departamento de inglés está anexionado con el de francés. El equipo se reparte de la siguiente manera: 2 docentes del área de francés y cinco docentes del área de inglés.

El aula en la que tuvo lugar el estudio de campo pertenece a la sección bilingüe, al curso de segundo de la Educación Secundaria Obligatoria. El alumnado perteneciente a esta clase es menos diverso que lo que se puede llegar a presuponer, teniendo en cuenta las características del centro (las particularidades de la sección bilingüe) ya que para acceder a dicha sección necesitan tener un expediente muy bueno, y esto por una causas u otras está relacionado con la procedencia social y económica de los alumnos, y por esta razón en la sección bilingüe confluye un alumnado poco problemático, con familiares centrados en el porvenir educativo de sus hijos de una manera más exhaustiva.

El alumnado proviene principalmente del centro de la ciudad o bien de barrios periféricos, así como diversas zonas rurales cercanas.

Los alumnos pertenecientes a la etnia gitana forman un porcentaje relativamente alto del alumnado total, ya que el barrio en el que se encuentra el centro educativo está principalmente compuesto por familias de etnia gitana. También una proporción considerable del alumnado proviene de alumnos que juegan en deportes de alto nivel.

Cabe mencionar que otra parte importante del alumnado proviene de pueblos colindantes con Valladolid. Es uno de los centros que más alumnos matriculados tiene que proceden del ámbito rural (entiéndase por rurales pueblos con escasa población en un radio a

30 kilómetros de la ciudad). Estos alumnos acuden en transporte público al instituto. Como se puede deducir, debido al tipo de alumnado que acude al instituto, la diversidad es muy alta. Alumnos de sectores muy diferentes de la sociedad forman parte de este centro, lo que le otorga al mismo varias singularidades que pueden llegar a afectar al éxito académico de sus alumnos.

En cuanto a las secciones dentro del centro educativo, podemos encontrar en el ciclo de la ESO una sección bilingüe y una no bilingüe. Los alumnos que pertenecen a la sección bilingüe acceden a través del expediente, necesitando una nota media superior a seis en las asignaturas correspondientes al ciclo de primaria que no sean lengua inglesa.

La manera en la que se impartían las sesiones lectivas variaba muy poco a lo largo de las diferentes clases. Todos los días se seguía el libro de texto combinando distintas actividades.

A continuación, se señalan los puntos más importantes en lo que concierne a las relaciones que se generaban en el aula en términos de abundancia y significatividad de la interacción comunicativa. Las interacciones que se producían en la clase a priori parecían cuantiosas. La clase de segundo de la Educación Secundaria Obligatoria de la sección bilingüe estaba caracterizada por el desarrollo de una clase con contenidos y actividades enfocadas al lenguaje oral en detrimento del lenguaje escrito (en términos generales el porcentaje era significativamente mayor). No obstante, el lenguaje escrito también desempeñaba un papel importante en la clase.

La clase contaba con actividades y material extraído del libro de texto. Cabe destacar que la pizarra digital facilitaba el seguimiento de las actividades por parte de los alumnos. La docente trataba de combinar las actividades para dinamizar la clase. Es decir, rara vez una sesión consistía en un único tipo de actividad, sino que se procuraba incluir actividades relacionadas con la interacción tanto oral como escrita.

Los alumnos participaban continuamente corrigiendo las actividades propuestas tanto por el docente como por las editoriales. Los periodos en los que se mandaba una tarea en la que los estudiantes tuvieran que guardar silencio mientras completaban la misma eran bastante cortos. Aparte de las correcciones que siempre eran llevadas a cabo por los alumnos, la docente también se encargaba de la producción oral no relacionada con el material escolar, preguntando frecuentemente a los distintos alumnos por situaciones cotidianas de su día a día, o bien tratando de averiguar su opinión sobre temas elementales.

En cuanto a la interacción escrita podemos afirmar que también era alta. La proporción de actividades escritas era bastante alta. No obstante, muchas actividades relacionadas con el lenguaje escrito eran completadas por los alumnos fuera del horario escolar y las corregían en

el aula. La interacción tenía lugar en clase, cuando la docente indicaba cuándo estaban realizando bien las distintas tareas escritas y cuándo no.

En términos de significatividad, la interacción desarrollada durante cualquier sesión dependía, generalmente, de si los alumnos estaban corrigiendo las actividades o si, al contrario, respondían a otro tipo de cuestiones de un carácter totalmente distinto. Es decir, si la pregunta realizada por la docente solamente concernía a un apartado de una actividad la interacción en términos de significatividad puede ser calificada como nula o poco importante. No obstante, otro tipo de interacción, relacionada con la producción espontánea, era preguntar al alumno sobre algo que no espera. En estas ocasiones, la significatividad podría ser considerada como muy alta.

2.3. La muestra: criterios de selección

El número de participantes que componen la muestra analizada son 23 alumnos, de los cuales doce son de género masculino y once son de género femenino. Como podemos observar, se trata de una muestra bastante equitativa en términos de género. Estos 23 alumnos se encuentran cursando el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria en la sección bilingüe del centro educativo anteriormente mencionado. Su nivel de conocimientos curriculares se estima elevado. El número total de sesiones observadas fue 21. Estas comprendieron los meses de marzo y abril de 2017, aunque las sesiones del mes de abril son las menos numerosas, ante la inevitable interrupción de las clases por las vacaciones de Semana Santa.

La muestra se seleccionó sobre la base de dos criterios:

- La estimación previa del nivel A2 de dominio de la lengua inglesa en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- El acceso asiduo al aula de Inglés Lengua extranjera durante los meses de marzo y abril de 2017, con el consentimiento previo de la Dirección del centro y la docente a cargo del grupo objeto de estudio.

Así pues, se pudo acceder todos los días al aula sin ningún tipo de inconveniente. Ni ningún alumno ni la docente mostraron desaprobación a las sesiones de observación durante el desarrollo de las clases, llevadas a cabo para elaborar el trabajo de campo.

2.4. El instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado para la recogida de datos es la parrilla de observación. Para ello, elaboramos dos parrillas de observación; una para registrar la interacción comunicativa oral y otra para la interacción comunicativa escrita. El contenido de la parrilla está basado en los descriptores de la interacción comunicativa -oral y escrita- correspondientes al nivel A2 de dominio de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Comisión Europea, 2002).

Este nivel fue el escogido debido a que es el que comúnmente poseen los alumnos de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en nuestro contexto regional de larga tradición monolingüe. Aunque es cierto que el nivel acostumbra a variar dependiendo de otros factores, entre ellos, la escolarización en secciones bilingües o no. Los descriptores de la interacción comunicativa oral son más numerosos en comparación con los descriptores tomados del Marco para la interacción comunicativa escrita. El nivel de logro de cada descriptor se ha determinado conforme a sí o no. Dependiendo de la observación empírica teníamos que escoger entre la frecuencia con la que los alumnos que formaban la clase cumplían los requisitos propuestos en la tabla. Es importante también puntualizar que la frecuencia con la que cumplían cada descriptor durante una sesión no es realmente importante, sino que es la suma de las frecuencias lo que se ha de analizar con detenimiento en los siguientes apartados con el objetivo de alcanzar unas conclusiones apropiadas para el objeto del estudio.

2.5. Análisis de los datos e interpretación de los resultados

La parrilla de observación catalogada como nivel 1 está formada por los descriptores que se encuentran disponibles para el nivel A2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Tomando prestados los enunciados de dichos descriptores, reflejando muchas situaciones que no suelen tener cabida en el aula de segundo de la educación secundaria obligatoria de acuerdo con nuestros datos.

| 1ª SESIÓN: INDICADORES DE INTERACCIÓN ORAL | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | NO |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | NO |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | SÍ |
| Ofrecimiento de aclaración | NO |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.1. *Interacción escrita en la primera sesión*

| 1ª SESIÓN: INDICADORES DE INTERACCIÓN ESCRITA | SÍ/NO |
|--|--------------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas, mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.1. *Interacción escrita en la primera sesión*

| 2ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | SÍ |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | SÍ |
| Ofrecimiento de aclaración | NO |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.2. *Interacción escrita en la segunda sesión*

| 2ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas, mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.2. *Interacción escrita en la segunda sesión*

| 3ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | SÍ |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SI |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.3. *Interacción escrita en la tercera sesión*

| 3ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas, mensajes y formularios | SÍ |

Tabla 5.3. *Interacción escrita en la tercera sesión*

| 4ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | NO |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | NO |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | SÍ |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | SÍ |
| Cooperación interpersonal | NO |

Tabla 5.4. *Interacción oral en la cuarta sesión*

| 4ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.4. *Interacción escrita en la cuarta sesión*

| 5ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | NO |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | NO |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | SÍ |
| Cooperación interpersonal | NO |

Tabla 5.5. *Interacción oral en la quinta sesión*

| 5ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | SÍ |

Tabla 5.5. *Interacción escrita en la quinta sesión*

| 6ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | NO |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | SÍ |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.6. *Interacción oral en la sexta sesión*

| 6ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.6. *Interacción escrita en la sexta sesión*

| 7ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | NO |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.7. *Interacción oral en la séptima sesión*

| 7ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | SÍ |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.7. *Interacción oral en la séptima sesión*

| 8ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | NO |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | SÍ |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.8. Interacción oral en la octava sesión

| 8ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.8. *Interacción escrita en la octava sesión*

| 9ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | SÍ |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | SÍ |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | NO |

Tabla 5.9. *Interacción oral en la novena sesión*

| 9ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.9. *Interacción escrita en la novena sesión*

| 10ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | SÍ |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | NO |

Tabla 5.10. *Interacción oral en la décima sesión*

| 10ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|--|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.10. *Interacción escrita en la décima sesión*

| 11ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | SÍ |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.11. *Interacción oral en la undécima sesión*

| 11ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|--|-------|
| Interacción escrita en general | NO |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.11. *Interacción oral en la undécima sesión*

| 12ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | NO |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | NO |
| Reparación de la comunicación | SÍ |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.12. *Interacción oral en la duodécima sesión*

| 12ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.12. *Interacción escrita en la decimosegunda sesión*

| 13ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | SÍ |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.13. Interacción oral en la decimotercera sesión

| 13ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|--|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.13. Interacción escrita en la decimotercera sesión

| 14ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | SÍ |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.14. Interacción oral en la decimocuarta sesión

| 14ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|--|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | SÍ |

Tabla 5.14. Interacción escrita en la decimocuarta sesión

| 15ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | SÍ |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.15. Interacción oral en la decimoquinta sesión

| 15ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|--|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.15. Interacción escrita en la decimoquinta sesión

| 16ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | NO |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | SÍ |
| Petición de ayuda | NO |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.16. Interacción oral en decimosexta sesión

| 16ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|--|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.16. Interacción escrita en la decimosexta sesión

| 17ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | SÍ |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | NO |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.17. Interacción oral en la decimoséptima sesión

| 17ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|--|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.17. Interacción escrita en la decimoséptima sesión

| 18ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|-------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | SÍ |
| Negociación | SÍ |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.18. Interacción oral en la decimoctava sesión

| 18ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|--|-------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | SÍ |
| Notas ,mensajes y formularios | SÍ |

Tabla 5.18. Interacción escrita en la decimoctava sesión

| 19ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | NO |
| Debate | SÍ |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | NO |

Tabla 5.19. Interacción oral en la decimonovena sesión

| 19ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | SÍ |

Tabla 5.19. Interacción escrita en la decimonovena sesión

| 20ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | NO |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | NO |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | SÍ |
| Ofrecimiento de aclaración | SÍ |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.20. Interacción oral en la vigésima sesión

| 20ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | SÍ |

Tabla 5.20. Interacción escrita en la vigésima sesión

| 21ª Sesión: Indicadores de interacción oral | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Conversación casual | NO |
| Discusión formal/informal | SÍ |
| Debate | NO |
| Negociación | NO |
| Tomar la palabra | NO |
| Petición de ayuda | SÍ |
| Planificación conjunta de los intercambios de información | NO |
| Ofrecimiento de aclaración | NO |
| Reparación de la comunicación | NO |
| Cooperación interpersonal | SÍ |

Tabla 5.21. Interacción oral en la vigésimo primera sesión

| 21ª Sesión: Indicadores de interacción escrita | SÍ/NO |
|---|--------------|
| Interacción escrita en general | SÍ |
| Escribir cartas | NO |
| Notas ,mensajes y formularios | NO |

Tabla 5.21. Interacción escrita en la vigésimo primera sesión

2.6. La obtención de los resultados

Respecto a los diagramas de barras, en el eje vertical están numeradas las veces que se producían los descriptores respecto al número total de sesiones, que son 21. Por lo tanto, muestra la frecuencia de cada uno de los descriptores tanto de la interacción oral como escrita. A continuación, se muestran los dos diagramas de barras para poder visualizar la información. También hay dos gráficos que muestran los sumatorios de las frecuencias de todos los descriptores tanto de la interacción oral como de la interacción escrita, es decir, se muestran los porcentajes en los que se producía el sí en nuestro estudio y en los que no se daba la interacción. En ellos se puede apreciar de una manera los datos obtenidos durante el estudio.

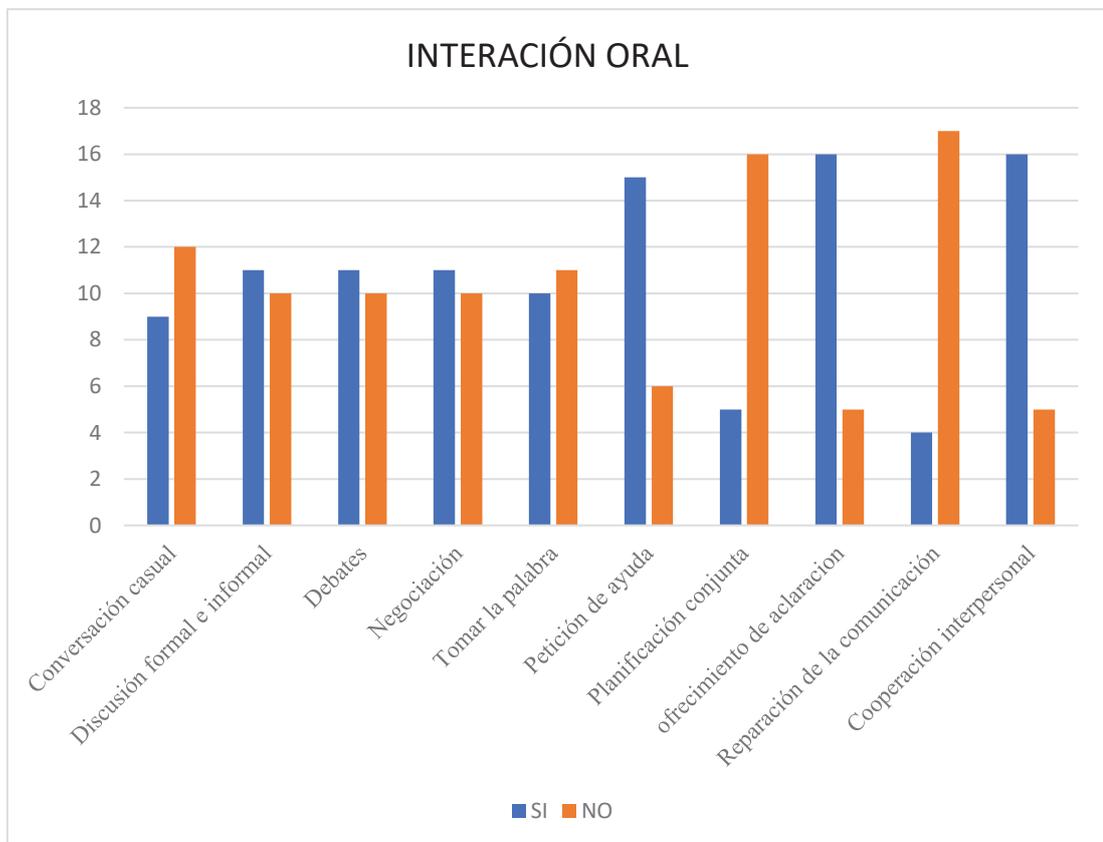


Gráfico 1. Interacción oral

En este diagrama de barras podemos observar el resultado de las mediciones realizadas durante las 21 sesiones de los nueve descriptores pertenecientes a la interacción oral. En ellas podemos observar la frecuencia con las que se producían, ya que cómo podemos observar existen variaciones dependiendo del descriptor analizado.

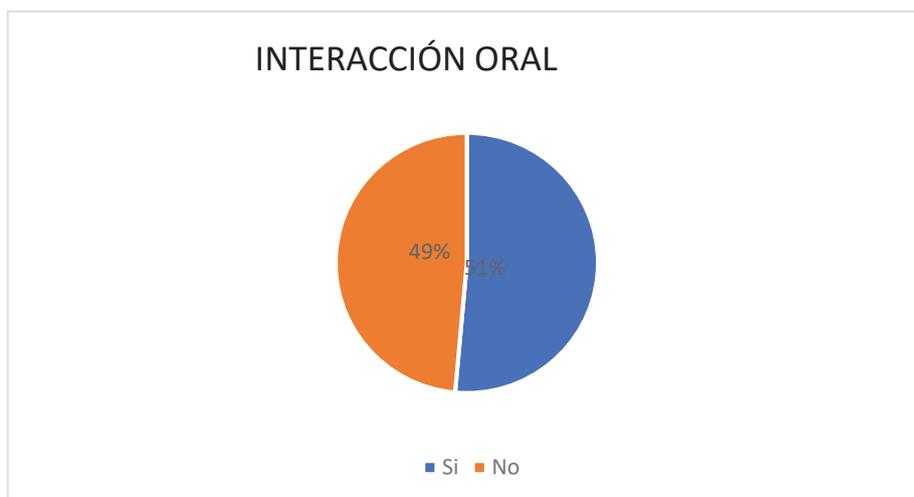


Gráfico 2. Porcentaje de distribución interacción oral: sí/no

En este gráfico podemos observar de una manera más genérica la frecuencia con la que las distintas interacciones se producen en el aula, ya que muestran los porcentajes de los descriptores orales de manera conjunta, es decir, reuniendo los nueve descriptores en un solo gráfico, dividiendo entre el número total de síes y noes.

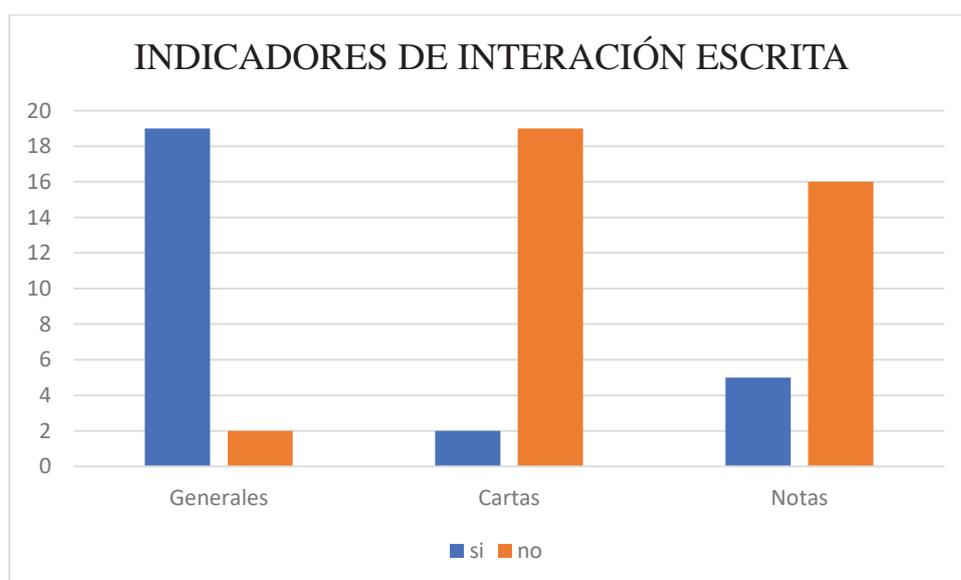


Gráfico 3. Indicador de la interacción escrita los alumnos

En este diagrama de barras podemos observar la frecuencia con la que se producían las interacciones escritas durante las 21 sesiones analizadas. Como se aprecia en el gráfico dos descriptores apenas tenían presencia mientras que otro tenía una frecuencia muy alta.



Gráfico 4. Porcentaje

En este gráfico podemos observar, al igual que en segundo gráfico, el porcentaje de síes y noes totales en la interacción escrita. Como se puede apreciar, se producen más interacciones escritas que orales.

2.6.1. Aspectos interpretativos sobre las interacciones orales

En lo relativo a los aspectos interpretativos de las interacciones orales analizadas en la clase de segundo de la Educación Secundaria Obligatoria podemos destacar varios datos. Las interacciones orales analizadas son 9 y de ellas podemos obtener varias interpretaciones. En primer lugar, comentaremos que hemos analizados si cada descriptor aparecía en la sesión o no.

Los tres descriptores que aparecen con más síes en el conjunto de las sesiones fueron la petición de ayuda, el ofrecimiento de aclamación y la cooperación interpersonal. Estos datos pueden ser interpretables como algo totalmente normal en un aula como la analizada en el estudio, ya que la edad y el nivel de inglés de los alumnos a esta edad, salvo singulares excepciones, no es muy alto, y para entenderse con la docente o entre ellos en la lengua meta deben pedir ayuda constantemente, cooperar entre ellos para entenderse, o para comprender lo que el docente está intentando transmitirles en forma de conocimiento. Asimismo, el ofrecimiento de aclaración puede englobarse en la misma premisa ya que al comunicarse y hacer actividades en una lengua que no manejan como su lengua nativa parece normal que las

aclaraciones sean constantes durante las sesiones en el aula. Este es quizá el motivo por el que es el descriptor oral que más veces se dio en el conjunto de las sesiones analizadas.

La discusión formal, los debates y la negociación son los tres descriptores que aparecen con 11 sesiones en las que aparecieron de 21, esto nos lleva prácticamente a considerar que en la mitad de las sesiones se dieron estos descriptores. Respecto a los dos primeros descriptores mencionados, podemos interpretar que tenían lugar dependiendo de la decisión del docente, puesto que era el que decidía sin incluirlos en la sesión, ya que los alumnos no pueden establecer por sí mismos un debate o una discusión formal. En otras palabras, las conclusiones sobre estos tres descriptores y su frecuencia de uso están estrechamente ligados a las decisiones del docente.

La *conversación casual* y *tomar la palabra* aparecen en 9 y 10 de las 21 sesiones analizadas. Las apreciaciones sobre estos dos descriptores quizás puedan derivar de qué papel tienen en las sesiones de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Si tenemos que llegar a una conclusión sobre por qué la conversación casual aparece o no aparece a lo largo de una sesión, tenemos que tener en cuenta la manera de llevar la clase de un docente, ya que si están marcadas por un ambiente rígido no hay lugar para conversaciones casuales entre los alumnos y el docente. Véase el ejemplo de un docente que establezca un programa de sesiones relacionadas con el material escolar, sin tiempo para actividades más dinámicas y originales. Esta es la interpretación que podemos obtener de la conversación casual y tomar la palabra, puesto que los dos marcadores están relacionados de manera manifiesta, puesto que, si el docente permite que los alumnos tengan conversaciones casuales en lengua inglesa, los alumnos tomarán la palabra para expresar su opinión, y si esto sucede suelen hablar de un tema más relacionado con su día a día y menos con el material escolar, frecuentemente alejado de los temas en los que los alumnos suelen mostrar interés.

La *planificación conjunta* y *la reparación de la comunicación* son los marcadores que menos aparecieron durante el conjunto de las sesiones, con 4 y 5 sesiones respectivamente. Respecto a la reparación de la comunicación, podemos llegar a dilucidar que los alumnos muchas veces no tenían la suficiente confianza para hacerse entender si había algún problema en el primer o en el segundo contacto entre el docente y los alumnos. Asimismo, también podemos argumentar que el docente que fue observado durante las sesiones no puso especial atención en estos problemas de comunicación, y esta es la otra razón por la que aparece en tan pocas sesiones. Es decir, no se produjo un acercamiento por parte del docente para entender todos y cada uno de los discursos de los alumnos, y por esto extraemos esta interpretación sobre las causas por las que aparece este descriptor en tan pocas sesiones.

2.6.2. Aspectos interpretativos sobre las interacciones escritas

Respecto a las interpretaciones relativas a las interacciones escritas tenemos que empezar diciendo que solamente tenemos tres descriptores. A diferencia de los descriptores orales, en los escritos no hay término medio, es decir, uno de los tres tiene una presencia en las sesiones casi total, apareciendo en 19 de las 21 sesiones, mientras que los otros dos marcadores tienen 2 y 5 apariciones en el total de las clases analizadas. El descriptor de la interacción escrita en general tiene tanta presencia debido a las actividades relacionadas con el material escolar, muchas de ellas escritas, que consisten en completar actividades de todo tipo. Es esta la razón por la que aparece en tantas sesiones, ya que al seguir la docente el libro escolar todos los días es inevitable que aparezca tantas veces.

En lo relativo a los otros dos descriptores relacionados con la interacción escrita, cabe decir que su presencia en las sesiones tiene un perfil bajo en el mejor de los casos, esto se debe a que no es tan sencillo para el docente encontrar un hueco para que realicen actividades relacionadas con escribir cartas, notas, tareas o formularios. De este hecho se pueden sacar las interpretaciones oportunas, por eso tienen una presencia tan minúscula en el conjunto de las sesiones.

PARTE III :CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos investigado los aspectos relacionados con la interacción en el aula. Basándonos en varios estudios hemos explorado qué papel desempeña esta “*skill*” en el centro educativo, si tiene una importancia grande en la misma o no. Como hemos podido comprobar, podría argumentarse que el concepto “interacción” tiene un papel destacado en la enseñanza de las lenguas como segundo idioma en las aulas. Es a través de esta “*skill*” que los docentes pueden comunicarse con los alumnos en la lengua meta, utilizando las preguntas o las observaciones pertinentes para guiar al alumno en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, tratando de establecer las reglas gramaticales correctas en su intelecto, así como su producción oral. Todo ello con el objetivo de fijar las bases para la correcta adquisición de la lengua.

Respecto a otros aspectos de la interacción, es preciso destacar aparte de la ya mencionada entre el alumno y el docente, las que se dan entre alumno-alumno y alumno-objeto. También están consideradas de vital importancia, ya que podemos concluir que estas relaciones pueden llegar a servir para que los alumnos alcancen el aprendizaje de la segunda lengua de manera sencilla y rápida. En otras palabras, podemos argumentar con seguridad que esta *skill* ha sido ignorada de manera un tanto innecesaria cuando se investiga o se trata de dilucidar qué aspectos tienen un papel predominante en la enseñanza educativa, especialmente a la enseñanza de una lengua como segundo idioma.

A partir de las conclusiones obtenidas de otros trabajos y aportando nuestro trabajo, es necesario afirmar que quizás una mayor investigación en este campo sea necesaria para mejorar los aspectos educativos relacionados con la enseñanza de las lenguas, dando la importancia que se merece al concepto interacción, ya que se puede llegar a mejorar la enseñanza profundizando en cuál es la mejor manera de llegar a los alumnos, es decir, como comunicarnos con ellos en otra lengua mientras estos la están adquiriendo.

También cabe remarcar que podemos concluir que el sistema educativo tradicional en el que los alumnos solo centraban sus esfuerzos en adquirir una serie de conocimientos teóricos ha quedado obsoleto, ya que estos estudios demuestran que la comunicación en el aula es fundamental para la tarea que ocupa a los docentes encargados de enseñar una segunda lengua, y en especial la interacción se revela como parte fundamental de los procesos de aprendizaje. Todas estas deducciones son fruto de las investigaciones a nivel teórico que hemos realizado a

lo largo de este trabajo. A continuación, se enuncian las conclusiones que han resultado de la investigación llevada a cabo durante 21 sesiones con alumnos de segundo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En correspondencia al estudio realizado en este trabajo podemos obtener varias conclusiones muy interesantes: las observaciones, al ser de carácter cualitativo, no deben servir para llegar a conclusiones generales sobre el sistema educativo en general, sino el centro analizado en particular, aunque esto tampoco puede afirmarse, puesto que pueden existir diferencias notorias entre varias clases del mismo centro.

De los datos obtenidos podemos dilucidar varias cosas. En el conjunto de estas sesiones hay determinados descriptores que solo aparecen en 4 ó 5 sesiones de las 21 analizadas. Esto nos puede llevar a una reflexión específica sobre el papel del docente en estas clases, puesto que la reparación de la comunicación, por ejemplo, es asunto del docente, ya que es él el que cuenta con el poder para que las dos partes se entiendan, al tener un conocimiento mucho más completo de la lengua en cuestión (inglés), y puede guiarle en este proceso a través de preguntas u observaciones para que se entiendan.

Sobre los dos descriptores relacionados con la interacción escrita que apenas tienen presencia en las sesiones, podemos deducir que tanto el docente como el material escolar que se le proporciona a los mismos son los causantes de este papel, ya que podemos llegar a obtener la siguiente conclusión: no están establecidos los mismos objetivos en el aula educativa que los que están propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aunque a lo largo de toda la etapa educativa del alumno los estudios de una segunda lengua pueden llegar a confluir en ciertos temas, según nuestro estudio podemos razonar que no todos los objetivos son comunes, ya que difieren en un 30% de los descriptores, algunos como escribir notas o cartas apenas tienen presencia en el aula, sin embargo, según el Marco Común Referencia de las Lenguas son muy importantes.

Respecto a los descriptores orales tenemos una presencia relativa, puesto que dos de los nueve descriptores tienen una presencia muy baja, otros 6 aparecen en la mitad de las sesiones, y hay otros tres que aparecen en casi todas las sesiones. De estos datos podemos extraer varias afirmaciones: que los objetivos del aula educativa en la clase de segundo de la Educación Secundaria Obligatoria tienen otros objetivos que puedan coincidir con los que estima importantes el Marco Común de Referencia de las Lenguas o no, ya que dan una importancia similar a ciertos descriptores mientras que a otros no.

Es importante a la hora de extraer conclusiones tener en cuenta las características propias del centro en el que se realizó el estudio. Al ser un estudio cualitativo y de carácter

reducido, es el único elemento estable con el que contamos para analizar los resultados del estudio durante las 21 sesiones. Pudiera ser que el centro en cuestión no tiene en cuenta todos los descriptores considerados como esenciales por los organismos europeos para la adquisición de una segunda lengua, mientras que otros centros sí tengan como objetivo que confluyan de una manera casi total.

La interacción en el aula Inglés Lengua extranjera es lo suficientemente alta como que logren la construcción de significado, al menos así podemos llegar a interpretar de acuerdo con los datos obtenidos de las 21 sesiones analizadas. Si bien es cierto que hay descriptores que no aparecen con la frecuencia necesaria, lo que implica que la interacción en nuestro estudio puede ser catalogada de suficiente, aunque no de sobresaliente. Es decir, es suficiente para el aprendizaje de una lengua extranjera, pero podría llegar a mejorarse si la docente aumentara la interacción durante sus clases.

La docente posibilitaba la interacción durante las sesiones, aunque no daba la importancia requerida a algunos de los marcadores, como puede ser la negación. Si bien es cierto que cada docente interpreta su profesión de una manera diferente, podemos llegar a concluir que en nuestro caso la profesora daba una importancia relativa a la interacción, significando esto que no le daba a la misma una importancia capital ni la olvidaba durante la impartición de sus clases.

También podemos llegar a concluir que la destreza lingüística en la interacción de los estudiantes es muy importante a la hora de que ellos se comuniquen en la lengua meta. Tal y como desprende el estudio, los marcadores indican que es muy importante que se interactúe en el aula, puesto que, por ejemplo, al hablar entre ellos en inglés hablan de una manera diferente.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Annett, J. (1969). *Feedback and human behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D. (1969). *Language in the Secondary Classroom*. Harmondsworth: Penguin.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom: Research on teaching and learning*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Gallagher, J., & Aschner, M. (1963). A preliminary report on analyses of classroom interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9(3), 183-194. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23082786>
- Guthrie, L. F. (1984). Contrasts in teachers' language use in Chinese-English bilingual classroom. Washington, D.C.: TESOL.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Laosa, L. M. (1979). Inequality in the classroom: observational research on teacher-student interaction. *Aztlan*, 51-57.
- Lapkin, M. S. (1982). *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Avon, England: Multilingual matters.
- Legarreta, D. (1977). Language choice in bilingual classrooms. *TESOL*, 9-16.
- Macfarlane, J. M. (1975). Focus analysis. In R.L Allright, *Working papers: language teaching classroom research* (pp. 131-145). Essex: University of Essex.
- Martínez Agudo, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 15, 139 - 160. doi:10.5209/DIDA.20326
- Milk, R. D. (1982). Language use in two bilingual classroom: two case studies. In M. H. Rutherford, *TESOL '81* (pp. 181-191). Washington: Tesol.
- Nassaji, H. (2000). Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in the Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities. *The Modern Language Journal*, 84(2), 241-250
- Trueba, H. T. (1979). *Bilingual Education Models: types and designs*. Rowley: Newbury House.