
This is the **published version** of the master thesis:

Jia, Lingling; Moore, Emilee , dir.; Casas-Tost, Helena, coord. La Competencia Interactiva en el aula : una mirada ampliada y multimodal. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2022. 82 pag. (1398 Màster Universitari en Didàctica del Xinès per a Hispanoparlants)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/265375>

under the terms of the  license



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**LA COMPETENCIA INTERACTIVA EN EL AULA:
UNA MIRADA AMPLIADA Y MULTIMODAL**

Trabajo de Fin de Máster

Autora: Lingling Jia

Tutora: Emilee Moore

Coordinadora: Helena Casas-Tost

Máster en Didáctica del Chino para Hispanohablantes

Barcelona, junio de 2022

Resumen

El análisis de la interacción en el aula es una parte muy importante dentro de la comunidad de docentes e investigadores especializados en la educación, porque da una visión empírica de los problemas y dudas que pueden ocurrir durante el transcurso de una clase y con un posterior análisis se puede reflexionar en lo que se puede mejorar en el aula.

El objetivo de esta tesina es construir un marco teórico para analizar las interacciones que ocurren en el aula entre docente y alumnado, seguido de un análisis de datos y finalmente ofrecer conclusiones de cómo se hubiera podido mejorar la competencia interactiva en el aula en las situaciones analizadas y en futuras clases.

El corpus de investigación de la interacción en el aula va a ser de aproximadamente de 3 horas, los datos serán analizados aplicando el “Análisis de la Conversación” (más conocida como CA, por sus siglas en inglés) y posteriormente se va a reflexionar si la interacción cumple con el marco SETT (autoevaluación del discurso del maestro), propuesto por Walsh (2006). Además, nos propondremos reflexionar cómo se hubiera podido mejorar la competencia interactiva en el aula a partir de este marco y al mismo tiempo cómo mejorar dicho marco.

La tesina se va a centrar en la interacción entre docente y alumnado durante el transcurso de la asignatura “Chino IV: Bases para la Comunicación en Lengua China” con alumnos del grado en estudios de Chino y Español en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Palabras clave: Interacción alumnado - docente, análisis de la conversación, SETT (autoevaluación del discurso del maestro), Competencia Interaccional del aula

关键词: 师生互动, 对话分析, SETT (教师课堂话语的自我评估), CIC (课堂互动能力)

Keywords: Student-teacher Interaction, conversation analysis, SETT (self-evaluation of teacher talk), Classroom Interactional Competence

Índice

Resumen	1
Índice	2
1. Introducción	4
1.1 Motivación	4
1.2 Objetivos generales	4
1.3 Visión general de la tesina	5
2. Fundamento teórico	6
2.1 Inicios del concepto de “competencia”	6
2.2 Competencia interactiva	7
2.3 Marco SETT	9
2.3.1 Modo de gestión del aula	9
2.3.2 Modo de materiales	9
2.3.3 Modo de habilidades y sistemas	10
2.3.4 Modo de contexto en el aula	10
2.3.5 Resumen	11
2.4 Estudios sobre la competencia interactiva	12
2.5 Estrategias de comunicación	14
3. Metodología de la investigación	18
3.1 Contextualización	18
3.1.1 Grado en estudios de Español y Chino	18
3.1.2 Contexto temporal	19
3.1.3 Contexto en el aula	19
3.2 Metodología	19
3.3 Objetivos didácticos	20
3.4 Consideraciones éticas y metodológicas	21
3.5 Análisis de conversación	22

3.6 Primer análisis	25
4. Análisis de los datos	27
4.1 Primer análisis	27
4.2 Marco SETT	30
4.2.1 Modo de gestión del aula	31
4.2.2 Modo de materiales	33
4.2.3 Modo de habilidades y sistemas	35
4.2.4 Modo de contexto en el aula	36
4.2.5 Reflexión y análisis	37
4.3 Análisis de actividades específicas	38
4.3.1 Actividad 1: Gramática 不但……而且……	38
4.3.2 Actividad 2: Comprensión auditiva	46
4.3.3 Actividad 3: Vocabulario 可不	55
4.3.4 Actividad 4: Vocabulario 辛苦	58
4.3.5 Actividad 5: Repaso después de tiempo	63
5. Conclusiones	70
5.1 Reflexiones y mejoras	72
Glosario	73
Bibliografía	74
Apéndices	77
Diapositiva de la actividad 4.3.1	77
Diapositiva de la actividad 4.3.2	78
Diapositiva de la actividad 4.3.3	79
Diapositiva de la actividad 4.3.4	80
Diapositiva de la actividad 4.3.5	81

1. Introducción

1.1 Motivación

A mediados de los años sesenta, muchos investigadores empezaron a tener interés para entender cómo funciona la competencia en la comunicación entre dos o más personas. Esto hizo que grandes investigadores como Chomsky, Hymes y entre otros propusieran teorías muy interesantes que hizo que otros investigadores quisieran aplicar estos conceptos a otros campos, por ejemplo, en el campo de la enseñanza tal y como hizo Canale y Swaim.

En todos estos años, el estudio de la competencia interactiva y multimodal del aula es un tema de creciente interés tanto por docentes y como investigadores en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros, y eso hizo que la autora de la presente tesina tuviera la curiosidad de adentrarse en esta disciplina.

El poder describir que ocurre en un contexto en específico y saber porque ocurre, puede dar una visión que puede ayudar a futuros docentes a no cometer ciertos errores y también puede ayudar a entender con más facilidad los contextos donde están involucrados.

Con esta tesina, la autora pretende dar una visión crítica y empírica de un contexto real dónde ella ha podido ejercer sus primeros pasos como docente durante sus prácticas curriculares y además de usar el presente estudio como una herramienta personal para poder mejorar también quiere transmitir al lector o lectora de la presente tesina su punto de vista basado en teorías y marcos existentes en el ámbito de la educación.

1.2 Objetivos generales

El objeto de estudio de la presente tesina es analizar la competencia interactiva desde el punto de vista del marco de autoevaluación del discurso del profesor SETT propuesto por Walsh (2006).

El objetivo principal, es construir un marco teórico para analizar las interacciones que ocurren en el aula entre docente y alumnado, seguido de un análisis de datos y finalmente ofrecer conclusiones de cómo se hubiera podido mejorar la competencia interactiva en el aula en las situaciones analizadas y en futuras clases.

El objetivo secundario es, a través de la observación y análisis, proponer mejoras al marco SETT.

Esta tesina se centra en una investigación de la competencia interactiva en el aula sin la preparación previa de un experimento específico. El objetivo a su vez es entender el contexto de la clase donde se realizó la investigación.

Para poder cumplir el objetivo, se va a analizar la competencia interactiva entre docente y alumnado, analizando cuatro horas de grabaciones obtenidas durante el transcurso de las prácticas curriculares del máster en didáctica del chino para hispano hablantes, realizadas en la asignatura “Chino IV” del grado de estudios de Español y Chino de la Universidad Autónoma de Barcelona.

1.3 Visión general de la tesina

Como se puede apreciar en el índice, esta tesina está dividida en cuatro partes.

La primera parte, se va a ver el estado de la cuestión o fundamento teórico de los estudios que existen actualmente y se va a explicar los fundamentos que se van a analizar durante el transcurso de la tesina, dónde se verán los conceptos de competencia interactiva, el marco SETT, se van a ver tres estudios sobre la competencia interactiva y finalmente también se verá que son las estrategias de comunicación.

La segunda parte, se presenta la investigación, donde se va a explicar el grupo dónde con el que se va a realizar la investigación, acto seguido se va a presentar qué actividades y temario se ha preparado para presentar en el aula.

La tercera parte, va a ser dónde se haga el análisis de la conversación y se obtengan resultados sobre dicho análisis. En esta parte se analizará desde el punto de vista del marco SETT y se va a reflexionar qué puntos se hubieran podido mejorar en esas situaciones.

Por último, se van a sacar conclusiones sobre todos los datos obtenidos, se reflexiona sobre qué prácticas se hubieran podido seguir para mejorar la competencia interactiva y se sugerirá una posible ampliación del marco SETT a través de los resultados obtenidos.

2. Fundamento teórico

2.1 Inicios del concepto de “competencia”

Antes de empezar a entender que es la competencia interaccional, se debe explicar qué es lo que se entiende como “competencia” en el ámbito del lenguaje, para esta sección la autora se ha basado en las explicaciones expuestas por Young en “Interactional Competence in Language Learning, Teaching and Testing”.

Noam Chomsky fue uno de los autores que empezó a usar la palabra “competencia” en este contexto. Según Chomsky (1965), definió el concepto de competencia lingüística como “Sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)”.

Años más tarde, Dell Hymes (1972), contradijo la definición propuesta por Chomsky, porque según él, la competencia la definió como la «capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándola a distinguir las diversas situaciones sociales posibles».

El estudio propuesto por Hymes fue un punto de inflexión en la investigación de la competencia y levantó mucho interés en el ámbito de la investigación, por lo que Michael Canale y Merrill Swain (1980) quisieron aplicar el concepto antropológico propuesto por Hymes en el ámbito de la enseñanza de las lenguas.

Canale y Swain (1980) intentaron desglosar el concepto de “competencia” que era muy genérico en diferentes subconceptos:

- Competencia lingüística: para indicar justo lo que Chomsky propuso en su momento.
- Competencia discursiva: para indicar cómo las personas unen diferentes frases para formar una conversación, o cómo forman los párrafos en un texto.
- Competencia pragmática: es la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva y contextualmente apropiada.
- Competencia estratégica: como la gente se hace entender, aunque no sabe o no se acuerda de la palabra que quiere comunicar.

A partir de la investigación de Hymes, y otras investigaciones relacionadas, han sido clave en diferentes métodos de enseñanza, pero principalmente en la enseñanza comunicativa (CLT)¹, o también en la enseñanza basada en tareas (TBLT)².

2.2 Competencia interactiva

La competencia interactiva se basa en las teorías previamente explicadas de “competencia”, pero en realidad es una noción muy diferente.

La acuñación del concepto se le asigna a Kramsch (1986), Kramsch decía que ya sea una interacción cara a cara entre dos o más personas, o bien, la interacción entre el lector y el escritor de un texto, la interacción exitosa no solo presupone un conocimiento compartido del mundo, sino también la construcción de una “esfera de intersubjetividad” o un contexto interno compartido. Las bases de esta interacción exitosa, es lo que Kramsch llamó competencia interactiva.

He y Young (1998) escribieron sobre las diferencias entre competencia interactiva y competencia comunicativa. Según estos dos autores la competencia interactiva agrega más componentes a la competencia comunicativa, como, por ejemplo, el conocimiento de guiones retóricos, conocimiento de un léxico concreto, y patrones sintácticos específicos de la práctica, conocimiento de cómo se manejan los turnos, etc.

Diez años después de este estudio, Young (2008) hizo un listado de siete recursos que se deben incluir en la competencia interactiva. Estos son:

- Marco de participación: Es lo que nos identifica los participantes de una interacción, si están presentes o no durante la interacción y entender su posición en la interacción.
- Registro: Identifica las características de la pronunciación, vocabulario y gramática en una interacción.
- Modos de significado: Cómo la gente genera diferentes tipos de significado, interpersonal, experimental o textual.
- Actos del habla: Es la selección de actos en una práctica y su organización en una secuencia.

¹ CTL de sus siglas en inglés *Communicative Language Teaching*

² TBLT de sus siglas en inglés *Task-based Language Teaching*

- Toma de turnos: Es como los participantes seleccionan al próximo orador (en este caso, a veces a través de una pregunta dirigida) y también cómo los participantes saben cuándo terminar un turno y empezar el siguiente.
- Reparar: Es como los participantes responden a algún problema que puedan tener durante la interacción (por ejemplo, un alumno o alumna, no entiende lo que explica el profesor, y cómo lo comunica).
- Límites: Muestra cómo empieza o acaba una situación interaccional en concreto.

Desde el punto de vista de Steve Walsh (2013), los conceptos previamente explicados de competencia lingüística han sido de gran ayuda durante muchos años para poder entender la comunicación hablada y ha contribuido en el avance de las metodologías de enseñanza de idiomas, sin embargo, estos conceptos se centran mucho en el rendimiento individual y no en el colectivo.

En las aulas L2, los profesores tienden a usar la mayoría de su tiempo evaluando las habilidades del alumnado en la capacidad de usar formas lingüísticas adecuadas y su fluidez, pero, sin embargo, no se trabaja suficiente la capacidad de interaccionar con las otras personas, que es lo que en realidad se necesita para el “mundo real” fuera del aula.

En este caso Walsh, indica que los estudiantes de L2 deben ser capaces de hacer más que producir frases correctas, necesitan ser capaces de prestar atención en el contexto local, escuchar y mostrar que ellos entienden, clarificar significados etc. Este tipo de competencia no se puede aprender a base de trabajo en parejas o en discusiones en grupo, es decir, Walsh está de acuerdo con el concepto de competencia interactiva, pero hace una adaptación específica para los contextos de aula.

Entendiendo el concepto de competencia interactiva, en muchas de sus obras, Steve Walsh incurre en el concepto de Competencia Interactiva en el Aula (CIC)³, él la define como la habilidad de los docentes y alumnado al usar la interacción como herramienta para mediar y asistir el aprendizaje. (Walsh 2011: 132).

³ CIC de sus siglas en inglés *Classroom Interactional Competence*

2.3 Marco SETT

El marco SETT (*self-evaluation of teacher talk*) fue diseñado por Steve Walsh en 2006, su objetivo es fomentar el desarrollo de los profesores para que entiendan su contexto local, puedan describir la interacción en el aula de sus lecciones y desarrollen el entendimiento de los procesos interacciones (con el objetivo de mejorar la enseñanza y aprendizaje).

El marco SETT comprende cuatro micro-contextos (llamados modos o también conocidos como tipos de secuencias) y trece características interaccionales.

La investigación dónde se escribió el marco SETT tuvo lugar en el centro de lengua inglesa de la universidad de Inglaterra y los participantes fueron los profesores y alumnos de ese centro.

Los procedimientos seguidos fueron:

- El tamaño del corpus de la investigación fueron unas 100.000 palabras, o 12 horas.
- Los datos fueron analizados usando análisis de conversación (CA).
- Los participantes fueron invitados a estudiar las transcripciones organizando seminarios.
- Los patrones de interacción fueron encontrados según la actividad instruccional.
- Se encontraron cuatro patrones y cuatro micro-contextos: Gestión del aula, Materiales, Habilidades y sistemas, y finalmente Contexto en la clase.

2.3.1 Modo de gestión del aula

El modo de gestión del aula es un modo de “activación” dónde se explica y se detalla cómo el aprendizaje está organizado.

El objetivo pedagógico principal, es situar el aprendizaje en el espacio - tiempo, y también introducir o concluir actividades en una clase.

El modo de gestión del aula, según Walsh, lo más común es que se encuentre en el inicio de la clase, pero también se puede encontrar después de una actividad o incluso entre dos fases de una clase.

Su característica a nivel de interacción es que no hay (o hay muy poca) contribución del alumnado, la responsabilidad recae en el docente.

2.3.2 Modo de materiales

En este modo, los objetivos pedagógicos y el uso del lenguaje se centran a partir de un material en concreto, por ejemplo, sobre un texto, una grabación o cualquier tipo de material que se pueda presentar en la clase.

El patrón más típico de interacción más típico es el IRE (iniciación - respuesta - evaluación). El control de la interacción por parte del docente puede ser muy estricto o a su vez, depende de la situación, la actividad o grupo, puede ser débil.

2.3.3 Modo de habilidades y sistemas

Los objetivos pedagógicos de este modo están relacionados a practicar algo muy específico de la lengua, por ejemplo: practicar gramática, fonética, vocabulario, comprensión oral, comprensión escrita, etc.

El patrón de interacción en este caso también sigue la estructura IRE, en este caso el docente es quien decide el turno entre los estudiantes. La otra característica de este modo es que la corrección lingüística es más importante que la fluidez.

2.3.4 Modo de contexto en el aula

El objetivo de este modo es fomentar la fluidez en la práctica de la lengua. En este caso, el discurso del alumnado y docente tiene una importancia parecida. En muchos casos, los docentes tienen un rol más pasivo, solo proponen temas y dan más espacio al alumnado para que pueda practicar.

El feedback de los docentes, en este tipo de modo, es feedback de contenido en vez de feedback del uso correcto de la lengua, aunque esporádicamente también puede corregir si es necesario.

2.3.5 Resumen

A modo de resumen en la Tabla 1, se puede ver los modos del marco SETT con sus características interaccionales y objetivos pedagógicos.

Tipo de secuencia	Objetivo didáctico	Elementos interaccionales
Gestión del aula	Transmitir información. Organizar el espacio físico de aprendizaje. Introducir o concluir una actividad. Cambiar de un modo de aprendizaje a otro.	Turno largo del docente con instrucciones y/o explicaciones. Marcadores discursivos (“ahora”, “después”, etc). Muy pocas contribuciones de los estudiantes. Otras estrategias de andamiaje para ayudar a entender y participar.
Materiales	Practicar la lengua alrededor de algún material didáctico. Incitar las respuestas en relación con el material y comprobarlas. Clarificar si es necesario. Evaluar.	Patrón iniciación-respuesta-evaluación (IRE). Uso predominante de las preguntas falsas. Enfoque en la forma. Corrección directa. Otras estrategias de andamiaje para ayudar a entender y participar.
Habilidades y sistemas	Ayudar a los estudiantes a producir formas lingüísticas correctas. Ayudar a los estudiantes a manipular la lengua meta. Practicar a las sub-habilidades (orales, escritos) Mostrar respuestas correctas, corregir, evaluar.	Corrección directa. Turnos largos del docente. Eco por parte del docente. Enfoque en la forma Otras estrategias de andamiaje para ayudar a entender y participar.
Contexto en la clase	Permitir que los estudiantes puedan expresarse libremente. Promover la fluidez.	Turnos largos por parte de los estudiantes. Turnos cortos por parte del docente. Mínimas correcciones por parte del docente. Enfoque en el contenido. Preguntas reales. Otras estrategias de andamiaje para ayudar a entender y participar.

Tabla 1. Tipos de Secuencias del marco SETT - tabla extraída de los materiales del módulo 1, Sesión 8 y 9, de Emilee Moore (a su vez adaptada de Walsh 2011 p.113)

2.4 Estudios sobre la competencia interactiva

En esta sección se va a repasar tres obras relacionadas en el ámbito del desarrollo de los docentes y el transcurso de una clase, hay una gran cantidad de estudios e investigaciones que son muy interesantes, pero los tres estudios presentados son de interés para esta tesina, debido a que Walsh (2006) expuso el marco SETT, el cual es uno de los pilares centrales de este estudio, Escobar (2017) analiza la competencia interactiva y por último Park (2017) presta atención a la multimodalidad.

Walsh (2006)

En este estudio, Walsh creó un pequeño grupo de profesores de lengua de la universidad para ayudarlos a mejorar su competencia interactiva usando el marco SETT. Según Walsh, haciendo un análisis de los “modos” o micro-contextos del marco SETT puede ayudar a los docentes a mejorar la competencia interactiva en el aula y esto genera que el aprendizaje resulte más dialógico y a su vez más atractivo para el alumnado.

Como resultado, los puntos más importantes destacados en este estudio son:

- Para mejorar el aprendizaje, los profesores tienen que ser conscientes de la importancia del discurso de la clase. A su vez, cuando se habla del discurso del profesor (“Teacher talk” en inglés), es un concepto que se suele mal interpretar que está centrado en el docente, sin embargo, la mayoría de los estudios analizados por Walsh, se centran más en el alumnado.
- Las prácticas reflexivas, son más fáciles de cumplir si los docentes analizan sus propios datos. Según Walsh, pedir a los docentes solo a reflexionar, puede llevar (en el mejor de los casos), a un entendimiento no muy claro y a cambios de práctica inciertos.
- La perspectiva interna, ayuda a tener el entendimiento real de los procesos interaccionales analizados y siempre será más exacto que la perspectiva de un investigador externo.
- Debido a la complejidad de las interacciones que pueden haber dentro de un aula L2, el contexto, se puede entender mejor si los datos obtenidos vienen desde diferentes fuentes de obtención de datos.

Escobar (2017)

En este se analiza la competencia interaccional entre el docente y alumnado en un contexto donde se trabaja el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras es un sistema que pretende el aprendizaje de un idioma a través de otras asignaturas (como podría ser las matemáticas o ciencia).

La metodología usada por la autora es un análisis de conversación multimodal (donde se incluyen comentarios o algunas imágenes donde se pueden ver algunas de las acciones realizadas por los alumnos), con el que trata de analizar la competencia interactiva en el aula, en el contexto del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

El estudio muestra cómo los recursos interaccionales, lingüísticos y multimodales son usados conjuntamente tanto por profesores (para poder transmitir el conocimiento a sus alumnos) y también a su vez por los alumnos para poder cumplir sus metas de aprendizaje.

La autora concluye el estudio indicando que la interacción dirigida por el maestro revela que el despliegue sistemático de recursos interactivos asegura la comprensión y también que las preguntas y el feedback evaluativo juega un rol muy importante para guiar al alumnado a que hagan respuestas más elaboradas. También indica que el uso de la competencia interactiva en el aula no solo ayuda a analizar una clase si no también los trabajos en grupo.

Park (2017)

En esta investigación, se habla del emergente progreso de la multimodalidad en la interacción en el aula.

Los datos analizados en este estudio fueron unos DVDs de unas clases de inglés de la escuela “International House Teacher Training” y la transcripción ya estaba hecha por la universidad de Newcastle. Específicamente se eligió una actividad de preguntas y respuestas de gramática. El autor de este estudio explica los resultados obtenidos, separados en tres temas.

El primero lo identifica como “Configuración espacial para la creación de significado”, muestra un extracto donde muestra como una alumna reformula una actividad de aprendizaje.

En ese caso, cuando hay un caso de ambigüedad, el alumno usa diferentes comportamientos multimodales para poder expresar el significado que ella quiere. El autor explica que la

combinación de recursos verbales y espaciales por parte del alumnado tiene un rol muy importante cuando se investiga la intersubjetividad y la alineación entre participantes.

El segundo, son los gestos deícticos para pedir o tomar turnos, en este extracto demuestra que cuando se le pide al alumnado hacer una actividad (en ese caso, el uso de una estructura gramatical), el alumnado tiende a usar canales verbales y no verbales entre ellos.

En ese caso, muestra como una alumna mueve sus manos, hace miradas, o asiente con la cabeza al hacer y expresar oralmente una pregunta, y su vez también de la misma forma el estudiante que la responde hace gestos similares mientras expresa oralmente la respuesta.

Por último, muestra “recursos para facilitar o bloquear el espacio de interacción” en este extracto, muestra cómo el profesor facilita o bloquea el espacio de interacción en el aula para poder fomentar la participación de todos los alumnos, también muestra que se hace movimientos de manos y se hace miradas como recursos de los alumnos para interactuar con el profesor u otros compañeros. En este caso se analiza el caso de que un alumno respondió incorrectamente una pregunta y como no sabía cómo responder, agachó la cabeza y ese movimiento, hizo que sus amigos rápidamente respondieran a la pregunta.

El autor concluye que es importante poner atención en los recursos multimodales y conocer cómo impacta en la enseñanza y remarca que es importante que los profesores intenten poner en práctica recursos multimodales. Como bien indica Park, tratar de entender los contextos y pensar en cómo se puede mejorar y tener en cuenta la multimodalidad en la competencia interactiva en el aula, hace mejorar las capacidades y hace que los docentes cada vez sean mejores.

2.5 Estrategias de comunicación

Los alumnos de L2 tienden a usar estrategias verbales y no verbales para poder expresarse cuando no pueden lograrlo con la lengua que están estudiando o usando en ese momento, sus interlocutores también despliegan diferentes estrategias para facilitar la comunicación.

Zoltán Dörnyei y Mary Lee Scott (1997) hicieron una investigación de las tendencias existentes referente a las estrategias de comunicación, hicieron un repaso de la literatura escrita por otros autores, por ejemplo, Tarone (1977), Færch y Kasper (1983), Bialystok (1983), Paribakht

(1985), Willems (1987), encontraron que muchos de estos autores usan términos distintos para conceptos que son iguales.

En la tabla 3 se puede ver un resumen de las estrategias de lenguaje analizadas por los autores previamente mencionados.

Estrategia	Descripción
Abandono del mensaje	No acabar un mensaje debido a tener una dificultad en el lenguaje.
Reducción del mensaje	Reducir el mensaje evitando ciertas estructuras o temas que pueden ser problemáticos a nivel de lenguaje.
Reemplazo del mensaje	Substituir el mensaje original por uno de nuevo, debido a la sensación de que no es capaz de expresar.
Circunloquio o paráfrasis	Ejemplificar, ilustrar o describir propiedades de la palabra objetivo.
Aproximación	Usar una palabra alternativa a la palabra original, pero compartiendo las características semánticas.
Uso de palabras de uso múltiple	Uso de elementos léxicos vacíos cuando no se sabe una palabra en concreto.
Acuñación de palabras	Crear una palabra no existente aplicando una regla supuesta de otra palabra existente.
Reestructuración	Abandonar una frase por culpa de dificultad en el lenguaje, y comunicar el mensaje de una forma alternativa.
Traducción literal	Traducir una palabra o frase de L1 de forma literal a L2.
Extranjerizar	Usar una palabra de L1 y ajustándose a la fonética de L2.
Cambio de código	Incluir palabras de L1 durante el discurso usando L2.
Uso de palabras que suenan parecido	Compensar un ítem léxico el cual la forma no es clara para el emisor por otro que suena parecido.
Murmurar	Murmurar palabras o parte de las palabras donde el emisor no tiene claro si es correcto o no.
Omisión	Dejar un espacio cuando no se sabe la palabra.
Recuperación	En un intento de decir una palabra de forma correcta, decir la palabra de forma incompleta o de forma incorrecta durante unas interacciones.
Auto corrección	Hacer correcciones a uno mismo en el propio discurso.

Corrección a otros	Arreglar algo en el discurso del interlocutor.
Auto reformulación	Repetir un término, pero no exactamente como es, añadiendo algo más.
Excesiva explicitud	Usar más palabras para lograr un objetivo comunicativo, que puede ser normal en una situación similar en L1.
Mímica (estrategias paralingüísticas)	Describir conceptos de forma no verbal, o acompañar una forma verbal con una forma visual.
Uso de relleno	Uso de expresiones para detenerse y ganar tiempo para poder seguir una comunicación.
Auto repetición	Repetir una palabra o grupo de palabras inmediatamente después de decirlas.
Repetir a otros	Repetir algo que el interlocutor ha dicho para ganar tiempo.
Fingir entendimiento	Intentar seguir adelante una conversación a pesar de que no se ha entendido algo, pero se finge que se ha entendido.
Marcadores de estrategia verbal	Uso de frases para expresar que la palabra o frase que se ha dicho, no se ajusta perfectamente al significado en L2.
Llamamiento directo de ayuda.	Pedir asistencia al interlocutor haciendo preguntas explícitas sobre algún conocimiento de L2.
Llamamiento indirecto de ayuda	Intentar obtener ayuda del interlocutor indirectamente expresando una falta de necesidad de una la palabra de L2 de forma verbal o no verbal.
Pedir repetición	Solicitar repetición cuando no se ha escuchado o entendido algo correctamente.
Pedir clarificación	Solicitar una explicación de una estructura desconocida
Pedir confirmación	Solicitar confirmación de si algo se ha escuchado o entendido correctamente.
Suponer	Es parecido a pedir clarificación, pero en este caso, el grado de certeza es más bajo.
Expresar falta de comprensión	Expresar que no se ha entendido algo de forma verbal o no verbal.
Resumen interpretativo	Paráfrasis extendida del mensaje del interlocutor para comprobar que el emisor ha entendido correctamente.
Chequeo de comprensión	Hacer preguntas para ver si el interlocutor puede seguirte.
Comprobación de precisión propia	Comprobar que lo que se ha dicho es correcto haciendo una pregunta concreta o repitiendo una palabra (de forma

	interrogativa).
Repetición de respuesta	Repetir la forma corregida sugerida después de una reparación hecha por otra persona.
Reparación de respuesta	Proporcionar la auto-reparación iniciada por otros.
Expresar de otra manera la respuesta.	Reformular una pregunta usando otras palabras o ampliando cuando el interlocutor no la entiende.
Expansión de respuesta	Poner la palabra que hay problemas en un contexto más grande.
Confirmación de respuesta	Confirmar lo que el interlocutor ha dicho o ha sugerido.

Tabla 3: Resumen de estrategias de comunicación presentadas por Z. Dörnyei y M. L. Scott (1997)

3. Metodología de la investigación

3.1 Contextualización

La investigación se ha centrado en un pequeño grupo de alumnos, donde la autora de esta tesina ha realizado sus prácticas curriculares del máster de didáctica del chino para hispanohablantes. En este caso, se trata de un grupo de cinco alumnas, del segundo semestre del segundo año del grado en estudios de Español y Chino, cursando la asignatura “Chino IV: Bases para la comunicación en Lengua China”, cuyas edades comprenden entre 19 y 21 años.

3.1.1 Grado en estudios de Español y Chino

El grado en estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura, es un grado que hace poco tiempo se imparte en la Universidad Autónoma de Barcelona, su objetivo es formar a profesionales en Chino y Español, siendo ambas dos de las lenguas más habladas en todo el mundo. El grado prepara al alumnado para trabajar en diversos ámbitos, como la docencia de español como lengua extranjera, investigación, trabajos en editoriales, etc.

En estos estudios hay ocho asignaturas obligatorias de chino, y dos optativas.

En el segundo curso del grado, el alumnado debe estudiar las asignaturas de chino III y chino IV: Bases para la Comunicación en Lengua China, el objetivo es que los estudiantes puedan obtener el nivel A2 (MCER).

En la asignatura de “Chino IV: Bases para la Comunicación en Lengua China” el objetivo es consolidar el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos básicos para preparar al alumnado para la correcta comprensión de la sociedad china y para poder comunicarse oralmente y por escrito en chino.

En esta asignatura los estudiantes deben aprender unos 300 caracteres nuevos, consolidar principios básicos de escritura, aprender sobre predicados adjetivales, nominales, modificaciones nominales y verbales, y el uso de complementos direccionales, de cantidad, de grado, etc.

El libro de texto usado en esta asignatura es “El nuevo Libro de Chino Práctico (III)” de Beijing Language and Culture University Press.

3.1.2 Contexto temporal

Para tener una visión más completa del contexto de donde se han sacado los datos, cabe remarcar que la grabación usada para hacer el análisis de conversación se hizo durante el mes de abril del año 2022, justo la semana antes de tener una semana de vacaciones (Semana Santa). El horario de las clases analizadas era lunes y miércoles de 09:00 a 11:00 de la mañana. A nivel organizacional, las clases duran una hora y cincuenta minutos seguidos sin descanso en la mitad de la clase.

3.1.3 Contexto en el aula

Tal y como se ha indicado anteriormente, durante la grabación, en clase había un total de cinco alumnas, las cuales todas ellas van con regularidad a clase.

En el aula, también estaba la profesora titular de la asignatura, aunque siendo parte de las prácticas curriculares, y también para evitar interferir en la grabación, su participación ha sido prácticamente nula.

3.2 Metodología

Para poder escribir esta tesina, se tuvo que planificar una metodología previa a la escritura de la presente tesina, debido una parte de la investigación, se ha tenido que realizar antes y también durante las prácticas curriculares de la autora de esta tesina.

El primer paso, que se tuvo en consideración, es la planificación de temario y de actividades que se pretendía presentar y hacer en el aula, teniendo en cuenta el temario y el libro que se estaba estudiando durante el curso.

Una vez validado el material creado, se hizo una grabación de vídeo de la clase para poder tener una visión multimodal de lo que ocurrió durante las horas lectivas. Era importante hacer una grabación en vídeo para poder tener una visión multimodal de todo lo ocurrido en el aula. Con la grabación en mano, acto seguido fue hacer las transcripciones de los vídeos grabados, de aproximadamente cuatro horas de clase, siguiendo la nomenclatura de Jefferson y añadiendo comentarios para poder mostrar la parte multimodal.

Una vez teniendo todo transcrito, se tuvo que pensar qué preguntas y qué fragmentos se quería analizar con más detalle, siempre teniendo en cuenta que el análisis de conversación muestra un contexto específico y puede ser diferente dependiendo de la edad del alumnado, la experiencia del docente, la cantidad de alumnos, etc.

Por último, se ha reflexionado sobre los datos escogidos y se ha intentado identificar los contextos introducidos en el marco SETT de Steve Walsh y se analizó como se pudo usar mejor SETT para mejorar la competencia interactiva en el contexto presentado.

Para concluir la tesina, hay una parte de opinión de la autora de cómo se podría mejorar el marco SETT.

3.3 Objetivos didácticos

Para entender mejor el contexto que se expone en esta tesina, y especialmente el contexto que ha sido grabado en vídeo para el posterior análisis de conversación, a continuación, se va a explicar cuáles eran los objetivos de las clases filmadas.

El objetivo principal de las horas analizadas era aprender veinte palabras de una lección nueva del libro. Durante el proceso de aprender el vocabulario nuevo, se realizaron unas cuantas actividades de expresión oral, comprensión lectora para que el alumnado logre la habilidad de usar el vocabulario aprendido.

A continuación, se detalla la organización de cada una de las clases:

En la primera hora, realizada en un lunes de 9:00 a 9:50, se enseñaron doce palabras de un nuevo tema del libro de texto. Para cumplir el objetivo la profesora pidió al alumnado a leer cada una de las palabras y su significado en español. Para saber cómo se usa cada una de las palabras, se mostraron unas cuantas frases y se pedía al alumnado que las leyera y las tradujera.

Para finalizar se hizo una actividad de expresión oral del conector 不但……而且 (no sólo, sino también).

En la segunda hora, realizada el mismo lunes de 10:00 a 10:50, se hizo una actividad de expresión oral, donde el alumnado tenía que hacer tres preguntas al resto de los alumnos, usando el conector 不但……而且 (no sólo, sino también) y el vocabulario introducido en la primera hora.

A continuación, se hizo un ejercicio de comprensión lectora donde el alumnado debía completar las palabras que faltaban. Para hacer este ejercicio, primero se dejó al alumnado leer el texto para ver si había palabras que desconocían.

Unos minutos después se pidió a cada alumno que leyera frases, eligiendo la palabra que faltaba y traducirla en español. Durante este proceso, la profesora tenía un papel más pasivo y hacía corrección directa en caso de que hubiese un error.

Para acabar la segunda hora, se volvió a hacer una actividad de expresión oral para repasar el vocabulario aprendido.

La tercera hora, realizada el miércoles de 9:00 a 9:50, se hizo un juego para repasar el vocabulario introducido en la clase anterior, donde los alumnos practicaron la escritura y la comprensión oral, la siguiente actividad realizada en clase, fue el repaso de los miembros de la familia y se preparó unas actividades en la aplicación web “Wordwall” (<https://wordwall.net/es>) y finalmente se enseñó el resto de las palabras del nuevo tema del libro.

La cuarta hora, realizada el mismo miércoles de 10:00 a 10:50, se explicó una palabra que tiene difícil traducción al español 辛苦 y se hizo una actividad de comprensión lectora y para acabar la clase una de comprensión auditiva.

3.4 Consideraciones éticas y metodológicas

Previo al estudio realizado, se tuvo que considerar distintos aspectos antes de poder hacer la grabación.

Primero de todo, por consideraciones legales y para cumplir el reglamento 2016/679 del Parlamento Europeo, más bien conocido como “Reglamento general de protección de datos” (RGPD) se tuvo que pedir el consentimiento firmado al alumnado de ser grabado.

En este caso, todos los participantes del aula aceptaron ser grabados, por lo tanto, no había ningún impedimento legal de excluir o incluir a alguien de la grabación.

Al ser un aula pequeña y de no disponer de equipo profesional para hacer una grabación, la autora, días previos a la grabación de video, hizo pruebas de grabación de audio del aula con un teléfono móvil, las cuales fueron suficientemente buenas para decidir que la grabación se haría con un teléfono móvil sujetado con un trípode.

La posición de la cámara también es un punto clave a la hora de hacer este tipo de grabación, primero se consideró ponerla en una esquina delante de la clase, cuya ventaja es que se puede ver más claro todas las reacciones que tiene el alumnado, pero su desventaja, es que el docente no se ve o se ve muy poco, otra gran desventaja, es que al tener una cámara delante a veces puede afectar en el comportamiento (por ejemplo, signos de vergüenza) que el alumnado tiene en una contexto donde no se graba.

Al final se decidió poner la cámara detrás de los asientos del alumnado, la ventaja es que se puede observar algunos aspectos multimodales, como, por ejemplo, donde dirigen la mirada, si hablan o no hablan entre ellos, también beneficia al audio del vídeo porque está más cerca del alumnado y además al tener la cámara atrás, el alumnado no varía su comportamiento. La única desventaja, es que puede perderse algunos detalles multimodales (como cambios de expresión de la cara).

3.5 Análisis de conversación

En las aulas de L2 pueden ocurrir muchas situaciones, cada palabra, movimiento, cada gesto puede dar información de lo que está ocurriendo en el aula.

En muchos estudios de investigación de la interacción en el aula, se puede encontrar distintos métodos que permiten obtener una visión de lo que ocurre en el aula, y permiten a los investigadores extraer datos fácilmente, los métodos más conocidos son: el análisis de interacción, el análisis de discurso y el análisis de conversación.

El método más usado en la mayoría de las investigaciones en los últimos años es sin duda el análisis de conversación porque sobre papel, queda reflejado el contexto de una clase y también se puede entender el desorden que hay durante una interacción (como, por ejemplo, varios estudiantes hablan a la vez, o uno responde al otro, e incluso el tiempo que tarda en responder los alumnos y sus cambios de velocidades y entonación).

Algún autor ha extendido el análisis de conversación añadiendo un toque multimodal, el cual se incluye fotos o se describen movimientos que el autor o autora cree que puede ser de interés para la investigación y conocer mejor el contexto del aula.

Para la presente tesina, se ha realizado el análisis de conversación usando el sistema de transcripción de Gail Jefferson (2004), también conocido como sistema Jeffersoniano. En la tabla 2, se puede consultar los símbolos de dicho sistema:

T:	Profesor/a
L:	Estudiante (no identificado)
L1: L2: etc	Estudiante identificado
LL:	Varios estudiantes a la vez
/vale/vale/vale/	Declaraciones al mismo tiempo de más de un estudiante
[¿entiendes?]	Superposición entre estudiante y profesor/a
=	Un turno continúa, o sigue sin ninguna pausa.
(.)	Pausa de un segundo o menos
(4)	Pausa en segundos
((4))	Discurso ininteligible durante una cantidad de segundos
::	Si se ponen después de una vocal, quiere decir que se alarga esa vocal, cuantos más puntos dobles hay más larga es.
(hm, hh)	Onomatopeya de inhalación de aire
.hh	indica una inhalación de aire que se puede escuchar, cuanto más “h” hay más larga es
?	Indica que la entonación ligeramente asciende
.	Indica que la entonación ligeramente desciende
,	Indica continuación del tono
—	El hablante deja de hablar de golpe
↑↓	Indica que la entonación asciende o desciende bruscamente
<u>subrayar</u>	La parte subrayada de la palabra indica que se ha enfatizado.
MAYÚSCULAS	La parte en mayúsculas de una palabra indica que el hablante lo ha dicho con voz más alta que su voz normal
°	Se pone al inicio y al final de una parte de una palabra donde el hablante lo ha dicho con voz más baja que su voz normal.
> <, < >	Cuando se pone estos símbolos, quiere decir que se ha dicho más rápido o más lento
(quizá)	Si la palabra está entre paréntesis, quiere decir que la persona que ha hecho la transcripción, ha supuesto que es esa palabra.
T organiza el grupo	Los comentarios, indican comentario del editor.

Tabla 2: Símbolos usados en el análisis de conversación del sistema Jeffersoniano.

A modo ejemplo aquí se puede ver un fragmento del análisis de conversación realizado durante esta tesina:

37 L4: ¿cómo leer ese carácter? **señala a la presentación**
38 T: 双 shuang **y lo deletrea** s h u a n g
39 **L4 apunta en la libreta**
40 L5: **Intenta formar una frase con la palabra shuang 双**
((1)) shuang↓ (.) no(.) espera **ríe**
41 L5: 这::双::鞋::不但(3) **pone su mano sobre la boca y cierra los**
ojos
este:: par de:: zapatos:: no solo::
42 L5: ¿Cómo leer caro?
43 T: 贵
caro

Pequeño abstracto de una situación durante el transcurso de una actividad

En este fragmento, se está presentando una situación que ocurrió durante la grabación que se hizo para el análisis de la presente tesina.

Como se puede observar y teniendo en cuenta los símbolos mostrados en la Tabla 2, se puede representar una situación en donde L5 tiene dudas de cómo usar una palabra.

En esta tesina, los comentarios incluidos, son explicaciones del lenguaje no verbal o multimodal.

En el caso de esta tesina, cabe destacar que hay muchas frases escritas en chino debido a que representa el contexto de una clase de lengua china para hispanohablantes, por esta razón, abajo se incluye la traducción para que sea una lectura apta para gente con y sin conocimientos del idioma chino.

3.6 Primer análisis

Durante las investigaciones de interacción en el aula, siempre puede haber el dilema de qué datos se podrán obtener y justificar cuáles merecen ser analizados.

Los datos nos deben aportar información necesaria para poder tener una visión lo menos ambigua posible del contexto de la clase.

Para poder hacer un primer análisis de los datos, la autora se inspiró en las preguntas propuestas por la profesora Emilee Moore de una actividad del módulo 1 en el máster en didáctica del chino para hispanohablantes.

A continuación, con permiso de Emilee Moore, se reproducen las preguntas mencionadas. Estas preguntas están pensadas para reflexionar sobre los aspectos de la competencia interactiva y también las estrategias de comunicación, que se han visto en el apartado 2.5 de la presente tesina.

Sobre la actividad:

- ¿Cuál es el objetivo didáctico? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo lo sabéis?
- ¿Los/las estudiantes y la profesora comparten el objetivo didáctico? ¿Cómo lo sabéis?
- ¿Qué materiales/recursos didácticos se usan? ¿Cómo?
- ¿Cómo está organizado el espacio? ¿Cómo afecta la actividad?

Sobre la participación:

- ¿Quién habla? ¿Cuánto?
- ¿Cómo se pasa de un hablante a otro? ¿Cómo se organizan los turnos de habla?
- ¿Hay algún patrón de interacción? ¿Cuál?

Aportaciones:

- ¿Quién propone los temas/ideas/aportaciones que se tratan? ¿Cómo los propone?
- ¿Qué temas/ideas/aportaciones se incluyen/aceptan como válidos? ¿Cuáles no? ¿Quién decide?

Preguntas:

- ¿Qué tipo de preguntas se hacen? ¿Son preguntas reales (la profesora no sabe la respuesta)? ¿O falsas (la profesora sabe la respuesta, pero quiere ver si los estudiantes la saben)?

- ¿Cuál es el enfoque principal de las preguntas de la profesora: la forma lingüística o el contenido? ¿Cómo se sabe?
- ¿Cuánto tiempo tienen los/las estudiantes para responder? ¿Es suficiente? ¿Demasiado?

Respuestas:

- ¿Cuál es el enfoque principal de las respuestas de los/las estudiantes: la forma lingüística o el contenido? ¿Cómo se sabe?
- ¿Qué tipo de retroalimentación (feedback) reciben los/las estudiantes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿De parte de quién?
- ¿Hay evidencia de aprendizaje por parte de los/las estudiantes? ¿Qué han aprendido?

Reparación/corrección:

- ¿Se observa algún problema en la interacción (problemas de comportamiento, errores lingüísticos, malentendidos, etc.)?
- ¿Se solucionan los problemas? ¿Cómo? ¿Quién los soluciona?

Andamiaje:

- ¿Qué hace la profesora para facilitar la comprensión de los/las estudiantes?
- ¿Qué hace la profesora para facilitar la producción oral de los/las estudiantes?
- ¿Qué hacen los/las estudiantes para facilitar su propia comprensión?
- ¿Qué hacen los/las estudiantes para regular su producción oral?

Plurilingüismo

- ¿Qué lenguas usa la profesora? ¿Y los/las estudiantes? ¿Para qué usan cada lengua?

Como se puede observar, hay muchas preguntas que los investigadores pueden realizar para poder obtener datos que pueden ser interesantes y útiles para entender el contexto de una clase. Sin embargo, es posible que muchas de las preguntas presentadas, no puedan ser respondidas o no aporten ningún tipo de información que nos ayude a entender el contexto que se está analizando.

4. Análisis de los datos

El análisis realizado en esta tesina está organizado según los modos del marco SETT.

Este apartado está separado en tres partes:

La primera parte se va a analizar el contexto general de la clase a partir de las preguntas mostradas en el apartado 3.6 de la presente tesina.

La segunda parte se va a ver cada uno de los modos del marco SETT y se va a comparar la base teórica de este modo con los resultados observados.

En la tercera parte, se presentan cinco actividades y se va a analizar cada una de ellas de forma minuciosa entendiendo cada una de las frases y acciones multimodales que ocurrieron durante la investigación.

4.1 Primer análisis

En esta primera parte se va a responder las preguntas presentadas en el apartado 3.6 cuyas han sido obtenidas, bajo el consentimiento de la profesora Emilee Moore, de una actividad del módulo 1 del máster en didáctica de chino para hispanohablantes.

Para dar respuesta a las preguntas, se va a considerar el contexto general de las horas analizadas en vez de enfocarlas para una actividad en concreto.

Sobre las actividades y clases:

El objetivo didáctico de cada una de las actividades realizadas es introducido por la docente haciendo una breve presentación de dicha actividad antes de empezar, en gran parte es el principal objetivo que tiene el modo de gestión del aula del marco SETT.

Una vez la docente ha introducido cada una de las actividades, consigue que el alumnado y la docente tengan un objetivo didáctico y se también se crea la “esfera de intersubjetividad” que definió Kramsch (1986).

En general, el material más usado en el contexto analizado es una presentación de PowerPoint en donde hay explicación del vocabulario que se va a aprender, y también algunas actividades, sin embargo, la docente también hizo uso de herramientas como Kahoot (aunque este no pudo mostrarlo por problemas técnicos en el aula) y WordWall como recurso didáctico.

Sobre la participación:

En este contexto, se puede decir que la docente es la persona que más habla durante la clase, aunque a veces, sobre todo cuando se entra en el modo de contexto en el aula, los estudiantes hablan entre ellos para hacer las actividades que ha pedido la docente.

Los turnos del habla en la mayoría del tiempo son organizados por la docente, debido que ninguna estudiante es proactiva a nivel de participación en la clase, también el control del turno de habla es organizado por la docente debido a que así se asegura que todo el alumnado participe equitativamente durante la clase.

El patrón más usado durante la clase es IRE (iniciación - respuesta - evaluación), se puede encontrar a lo largo de todas las clases y actividades, por ejemplo, cuando la docente pregunta a una estudiante que significa algo o incluso cuando se pide que se lea algo.

Aportaciones:

Los temas, ideas y aportaciones que se tratan en el 95% de los casos los propone la docente, en alguna situación, alguna estudiante ha llegado hacer alguna aportación para que una compañera de clase pueda entender lo que la docente ha explicado (véase en la actividad 4.2.4).

Preguntas:

Respeto a las preguntas, durante el transcurso de la clase se hace muchas, en general y las más frecuentes por parte de la docente, son preguntas falsa, es decir, preguntas que la docente ya sabe la respuesta, pero quiere comprobar si el alumnado las sabe, las que más se repiten son “¿Cómo se lee esto?”, “¿Qué significa esto?”, en general son preguntas que se hacen para poder iniciar la conversación con el alumnado, por lo tanto, el enfoque principal de las preguntas de la profesora es la forma lingüística y en muy pocos casos el contenido. Los estudiantes tienen tiempo para responder, lo único que casi ningún estudiante es proactivo a la hora de responder y esto hace que la docente tenga que preguntar directamente, en cuanto el tiempo, se deja que el estudiante piense todo el tiempo necesario, pero si da indicios de que hay llamamiento indirecto de ayuda, la docente interrumpe e intenta desbloquear la duda de la estudiante.

Por otro lado, hay preguntas de los estudiantes, la mayoría de las preguntas son relacionadas a cómo se pronuncia un carácter o cuál es la traducción de una palabra, pero también hay indicios de preguntas sobre dificultades de la gramática.

Respuestas:

Las respuestas de los estudiantes, su enfoque es la forma lingüística, debido a que las preguntas que hace la docente, la intención es ver como usan la forma lingüística.

El feedback que recibe el alumnado en gran parte es por parte del docente, al seguir el patrón IRE, ya sea que el alumnado responda bien o mal siempre recibe un feedback, en el caso de que la respuesta no es correcta, el feedback siempre viene acompañado de una explicación para poder ayudar al alumnado en las dudas que pueda tener.

A nivel general, hay evidencia que los estudiantes han aprendido, debido a que son capaces de generar frases o usar cierta gramática que no conocían antes.

Reparación/corrección:

En las cuatro horas analizadas, se han encontrado problemas en la interacción, en el contexto analizado los problemas no son de comportamiento, si no en general errores lingüísticos, esto es debido que los estudiantes a veces no entienden correctamente lo que la docente está explicando y también algunas veces es debido que la docente usa el idioma chino y los estudiantes no acaban de comprender.

Los problemas se detectan en la mayoría de las veces porque el alumnado hace uso de llamada directa o indirecta de ayuda, y esto hace que la docente se esfuerce en explicar mejor o incluso a dar más ejemplos para que el alumnado sea capaz de comprender lo que se está intentando explicar.

Andamiaje:

En cuanto a andamiaje, la docente a veces escribe, dibuja cosas en la pizarra o incluso hay situaciones que hace uso de mímica para facilitar la comprensión del alumnado.

Para facilitar la producción oral del alumnado, la docente muchas veces tiene que escribir el pinyin de los caracteres que son desconocidos por los alumnos, o incluso escribir los caracteres cuando el alumnado no sabe cómo traducir la palabra que quieren expresar.

Por parte del alumnado, la estrategia de comunicación que usa más es el uso de relleno, se puede observar que siempre hay uso de relleno alargando la pronunciación del carácter que hay antes del que tienen dudas.

Plurilingüismo

La docente, en general, intenta usar el chino mandarín para hablar con el alumnado, sin embargo, al ser un grupo de un nivel inferior a A2, la docente hace cambio de código y expresa alguna frase mitad en chino mitad en español.

En cuanto a los estudiantes, cuando se les indica que usen alguna gramática o vocabulario, el idioma que usan es el chino, sin embargo, cuando hacen un llamamiento directo de ayuda, el idioma usado es el español.

4.2 Marco SETT

En la siguiente tabla se puede ver el porcentaje del uso de cada uno de los modos SETT en las dos clases analizadas.

Modo SETT	Primera clase	Segunda clase
Gestión del aula	4.7 %	0.9 %
Materiales	55.6 %	92.0 %
Habilidades y sistemas	12.3 %	7.1 %
Contexto en el aula	27.3 %	0 %

Antes de ver cada uno de los modos con más detalles a continuación aquí se presenta un pequeño resumen de las observaciones que se han visto en cada uno de los modos del marco SETT.

En el modo de gestión del aula, los turnos del docente son explicaciones de lo que se va a ver en clase o en una actividad. En este modo es donde la docente introduce el objetivo didáctico de la clase o actividad y esto hace que tanto el alumnado como la docente compartan el objetivo didáctico. En este modo, y en el contexto analizado, la docente es la única persona que habla, pero sin embargo el tiempo que dura este modo es de máximo dos minutos.

El modo de materiales es el modo más usado durante la clase, debido a que la clase se centra en una presentación hecha en PowerPoint y se hacen prácticas alrededor de la mencionada presentación. La organización de los turnos lo controla la docente y usa el patrón IRE. Todas

las preguntas la profesora conoce la respuesta, por ejemplo, ¿Qué significa esto? (preguntas falsas). La docente, intenta ampliar explicaciones o escribir pinyin en la pizarra cuando el alumnado tiene dudas.

El modo de habilidades y sistemas se ha usado en algunas actividades para poder practicar habilidades orales, la corrección del docente es directa, pero en general el papel del docente es para controlar los turnos en la clase, también usar estrategias de andamiaje para ayudar al alumnado a entender, por ejemplo cuando alguna alumna no sabe cómo leer un carácter o no sabe cómo generar correctamente una frase la docente escribe en la pizarra la pronunciación (en el caso de no reconocer un carácter) o da explicaciones más extensas o incluso más frases de ejemplo (en los casos de no saber formar la frase correctamente).

El modo de contexto en la clase, en lo general el turno es de los estudiantes y el profesor solo interactúa cuando hay problemas o preguntas del alumnado, también hay alguna corrección, aunque por norma general es permitir la fluidez entre el alumnado, por lo tanto, la docente solo interactúa con el alumnado cuando este hace llamamiento directo o indirecto de ayuda.

A continuación, se va a ver con más detalle, cada uno de los modos y explicar con más detalle qué datos se han observado durante esta investigación.

4.2.1 Modo de gestión del aula

En las horas de grabación, se puede ver que el modo de gestión del aula es un modo que se encuentra, al inicio de la clase, al presentar una actividad y también se ha encontrado al final de una clase.

La duración de este modo es muy corta, como máximo solo dura un minuto y medio.

Los turnos de este modo son largos por parte del docente, debido a que da explicaciones, e instrucciones al alumnado y no hay interacción con el alumnado.

Como indica la teoría del marco SETT, hay uso de marcadores discursivos, sobre todo la palabra “después”.

A continuación, se puede ver como se ha aplicado este modo en los ejemplos analizados el transcurso de la clase.

1 T: Vamos a empezar la clase (.) hoy miércoles vamos más o menos hacemos cuatro cosas
la primera vamos a repasar el vocabulario de la clase anterior y después eh::
la clase anterior queríamos repasar los nombres de los miembros de la familia . pero no funcionó el Kahoot
pero hoy lo haremos en Wordwall y después vamos a aprender vocabulario nuevo y final haremos unas actividades

2 L5: **Asiente con la cabeza cuando la profesora está presentando**

3 T: Va: pue::s vamos a repasar

Extracto 1: Uso del modo de gestión del aula de SETT al inicio de una clase

En el extracto 1 se puede observar que la docente usa este modo al iniciar una clase. El alumnado muestra interés y da feedback de una forma multimodal, en este caso L5 está asintiendo con la cabeza, pero no ha participado en la conversación.

1 T: ¿La clase anterior aprendimos diez palabras sí? entonces yo voy a leer las diez palabras
y vosotros escribid cinco (.) haremos como un bingo

2 L5: ah: vale

3 L2: **Asiente con la cabeza**

Extracto 2: Uso del modo de gestión del aula de SETT antes de una actividad

En el extracto 2, se usa este modo para presentar un juego que ya es conocido por los alumnos para poder repasar vocabulario,
Como se puede ver, las instrucciones del docente no eran muy claras para los alumnos, pero al decir “como un bingo” L5, en la línea 2, expresa con palabras que acaba de entender de qué se trata la actividad, al mismo tiempo L2 usa lenguaje no verbal para indicar que ha entendido la actividad usando mímica como estrategia de comunicación.

1 T2: **Reparte unas fotocopias a las alumnas**

2 T: El miércoles vamos a repasar las palabras que hemos aprendido hoy y después continuamos con el resto del vocabulario
可能我们会做比如说一个小游戏然后写一写这之类的
quizá vamos a hacer, por ejemplo, un pequeño juego y algún ejercicio de escritura

然后那个 kahoot 我看一看能不能做复习一下 los miembros de la familia
*después sobre ese kahoot voy a ver si podemos o no repasar los miembros
de la familia*

3 LL: **El alumnado parece estar más atento a la fotocopia que a lo que se ha dicho en ese momento**

Extracto 3: Uso del modo de gestión del aula de SETT al final de una clase

En el extracto 3, se usa este modo para concluir la clase explicando que se va a hacer en la siguiente clase.

En este fragmento se debe analizar el aspecto que muestra que en esta situación no hay un feedback ni oral ni multimodal por parte del alumnado, esto es debido a que ya es el final de la clase, el alumnado ya está cansado y no tiene la necesidad de recordar o poner atención a lo que el docente ha dicho en este momento. También es debido a que previo a la explicación de la docente, se repartieron unas fotocopias al alumnado, y mientras la docente explicaba lo que se haría al día siguiente, el alumnado estaba repasando y leyendo estas fotocopias.

Para concluir, el modo de gestión en el aula, ayuda al alumnado a entender el espacio de aprendizaje donde están involucrados, como se ha podido observar, este modo normalmente se encuentra al inicio de una clase, al inicio de una actividad, pero también se puede encontrar al concluir.

En las situaciones analizadas, se hubiera podido alargar un poco más este modo y preguntar de forma global a la clase si se ha entendido lo que se ha presentado, así se hubiera podido generar un poco más de interacción en este modo y además ayudaría a que el alumnado estuviera más atento a las explicaciones dadas.

4.2.2 Modo de materiales

El modo de materiales es el modo más usado en las grabaciones realizadas, en la primera clase, este modo ha ocupado el 55% del tiempo de la clase (aproximadamente 60 minutos) y en la segunda clase ocupó el 92% del tiempo (aprox. 100 minutos).

Este modo, en el contexto analizado, ocupa la mayoría del tiempo debido a que la organización de la clase se basa en una presentación de PowerPoint previamente preparada y cuyo contenido incluye muchas de las actividades que se hicieron durante el transcurso de la clase.

A continuación, en el extracto 4, se puede ver un pequeño fragmento del modo de materiales extraído del apartado 4.2.2 dónde se analizará con más detalle.

- 32 T: L6, puedes leer la primera?
- 33 L6: 这个学生上几年级 ? =
- ¿En qué curso estudia este estudiante?*
- 34 T: 对(.) 这句话什么意思呢?
- ¿Qué significa esta frase?*
- 35 L6: Este estudiante ¿qué curso hace? =
- 36 T: sí, la segunda?

Extracto 4: Pequeño ejemplo del modo de materiales

En este ejemplo se puede ver que el modo usado es el presente analizado debido a que la frase que la alumna L6 debe leer, es parte de un material, en este caso una presentación hecha con PowerPoint.

El patrón usado en la mayoría de las interacciones durante este modo es el de iniciación-respuesta-evaluación, donde el docente elige equitativamente que estudiante va a hacer una contribución y evalúa o corrige lo que el estudiante ha respondido haciendo corrección directa, en el extracto 4 se puede ver reflejado este patrón, porque la docente le pide que la alumna lea (iniciación), la alumna lee la frase (respuesta) y al final la profesora le da feedback o corrige si es necesario (evaluación).

La pregunta más usada en el contexto analizado ha sido, “¿Qué significa esto?”, sin embargo, el alumnado, en la mayoría de las veces, no ha sido proactivo a la hora de responder, por lo tanto, el docente, para que todo el alumnado tenga oportunidad de practicar, es el que ha gestionado los turnos en la interacción. En el extracto 5 se puede ver este tipo de comportamiento.

8 T: **Señala una frase de la presentación** 这句话什么意思？大家会读吗？

Esta frase qué significa, ¿todos la podéis leer?

9 T: (3) L4 ¿Puedes leer esta frase?

10 L4: 只有男孩子喜欢(2)玩::游戏吗?

¿Solo a los chicos les gusta jugar juegos?

L4 al leer las palabras que más le cuesta, balancea su cabeza

11 T: 很好(.) 只有男孩子喜欢玩游戏吗？你们知道什么意思吗？

Muy bien (.) ¿Solo a los chicos les gusta jugar juegos? ¿Sabéis qué significa?

Extracto 5: Ejemplo de no proactividad por parte del alumnado

Para concluir, el modo de materiales es el modo más usado en el contexto presentado para esta tesina, esto es debido a que la clase está previamente organizada alrededor de una presentación o materiales ya preparados.

El modo de materiales es interrumpido cuando la profesora propone hacer algunas actividades o deja tiempo al alumnado para que pueda expresarse libremente, pero justo al acabar estas actividades normalmente el modo de materiales es el que sigue con la clase.

4.2.3 Modo de habilidades y sistemas

El modo de habilidades y sistemas es el modo donde se ayuda a los estudiantes a practicar alguna habilidad en específico.

En el contexto analizado, este modo está en ambas clases, pero el tiempo dedicado en este modo es relativamente breve, aproximadamente cinco minutos, y aparece entre cuatro y cinco veces durante cada una de las clases analizadas.

En las iteraciones que se han encontrado de este modo, sirven para repasar el vocabulario, gramática y para corregir alguna actividad que se ha hecho previo a la entrada de este modo.

Cabe destacar que, en este modo, la competencia interactiva y multimodal es más compleja para analizar debido a que el alumnado tiene dudas y además puede estar más incómodo al tener que dar respuestas delante de la profesora y del resto del alumnado. También en este modo es dónde se encuentra más variedad de estrategias de comunicación.

En el extracto 6, se puede ver un fragmento de la actividad analizada en el apartado 4.2.1, donde las alumnas interpretan que la profesora se acerca para evaluar lo que han estado haciendo.

```
44    L1: 为什么::爬山:爬:不:le↓ =  
        por qué:: no: puede:: subir la montaña: le↓ = lee incorrectamente  
        el último carácter  
45    T: 爬不 liao corrección directa  
        no podía subir  
46    L1: 不 liao  
47    L1: em: por qué no: han podido: >escalar?<  
48    T: si (.) subir (.) escalar? >si si si< escalar si (1) escalar  
        no es subir
```

Extracto 6: Breve fragmento del modo de habilidades y sistemas

En el extracto 6, se puede ver que la estudiante L1 está leyendo una frase y lee incorrectamente el último carácter, esto hace que la docente haga corrección directa para informar a la estudiante que el último carácter es incorrecto.

En este caso, tal y como indica en la teoría, la profesora tiene un papel secundario en este modo, aunque ella es quien organiza los turnos de habla, para que todo el alumnado practique equitativamente, y también para evaluar si han entendido lo que se pretende practicar en cada caso. También se puede observar que la corrección es directa, cuando el alumnado tiene un fallo y no se autocorrigió, la docente aplica corrección y da explicaciones de porque no es correcto lo que se ha dicho.

4.2.4 Modo de contexto en el aula

El modo de contexto en el aula se ha detectado tres veces en la primera clase, sin embargo, no se ha detectado durante la segunda clase.

La duración media de este modo, en el contexto analizado, es de diez minutos ocupando un 27% del tiempo de la primera clase analizada.

En este caso, tal y como indica en la teoría, la docente tiene un rol muy pasivo, sólo de vez en cuando se acerca al alumnado para saber si este tiene dudas.

En este modo, el alumnado hace llamamiento directo de ayuda cuando no sabe cómo se dice una palabra en chino o también cuando no sabe expresar su idea de forma oral (principalmente por dudas de como formar una frase gramaticalmente correcta).

En el contexto analizado, la profesora forma grupos de dos o tres estudiantes y hace que entre estos practiquen el vocabulario o gramática aprendida, sin supervisión directa de la docente.

Al ser un modo que aproximadamente se ha dejado diez minutos, la profesora de vez en cuando se acercó a cada uno de los grupos, y preguntó si el alumnado tenía dudas.

En la mayoría de los casos, cuando la docente preguntaba si se tenían dudas, el alumnado siempre hacía preguntas sobre todo de vocabulario y pocas veces se hacían preguntas de si la frase formada estaba correctamente formada a nivel gramatical.

En la grabación también se puede observar que al ser situaciones dónde se genera conversación, algunas alumnas empiezan a hacer cambio de código, cuando encuentran dificultades en el vocabulario, y a los últimos minutos algunas estudiantes pasan a hablar en su idioma L1 y sólo vuelven al L2 cuando la profesora se acerca.

4.2.5 Reflexión y análisis

En todos los puntos previamente mencionados, se puede decir que el marco SETT analizado en este contexto, se ajusta a la definición teórica propuesta por Walsh, es decir, se puede encontrar los elementos interaccionales característicos de cada modo.

Tal y como se ha podido observar, el modo más usado en el contexto analizado ha sido el modo de materiales ocupando un poco más de la mitad de la primera clase y ocupando casi la mayoría de la segunda.

Aunque no hay un estudio en donde se discuta o encuentre qué porcentaje de tiempo debe ocupar cada modo, a modo reflexivo, una clase puede ser más interesante o motivante si se dedica más tiempo en los modos de habilidades y sistemas y el modo contexto, debido a que en el contexto analizado los estudiantes son donde se esfuerzan más e intentan poner en práctica lo que se ha aprendido. No obstante, el modo de gestión del aula y el modo de materiales son importantes para poder introducir nuevos conceptos a los alumnos.

En el contexto analizado, el alumnado hubiera podido estar más motivado si el modo de gestión del aula y modo de materiales ocupara un 60% del tiempo y los otros dos un 40% (aproximadamente un 20% en cada uno).

4.3 Análisis de actividades específicas

En este apartado, se van a analizar cuatro situaciones que han sido extraídas del vídeo realizado, y a su vez transcritas según las reglas de análisis de conversación.

En cada una de las situaciones presentadas se van a hacer comentarios y se van a presentar todos los datos que puedan ser de relevancia para la presente tesina.

Las situaciones que se van a analizar en este apartado son actividades donde la competencia interactiva es más compleja que el resto de las situaciones, por lo tanto, analizarlas puede dar más datos que la mayoría de las situaciones grabadas en el vídeo.

4.3.1 Actividad 1: Gramática 不但……而且……

A continuación, se va a analizar un fragmento de la primera clase dónde se introdujo la expresión gramatical 不但……而且…… (no solo... sino también...).

Previo a esta actividad, la docente preparó unas diapositivas para introducir esta gramática, y en este punto enseña algunos ejemplos para poder realizar una actividad de expresión oral para que el alumnado pueda practicar esta estructura gramatical.

- 1 T: 这里有一个 ejemplo, por ejemplo 这双鞋(.) es un par de zapatos 然后它是 100 欧(.)

这双鞋很丑(.) 所以呢 (.) 如果我问你, ¿qué tal estos zapatos? 这双鞋怎么样? 这双鞋子 这双鞋 不但贵而且丑。

Aquí tenemos un ejemplo, estos zapatos valen 100 euros, y son muy feos.

Si os pregunto ¿qué tal estos zapatos? este par de zapatos no solo son caros sino también feos

- 2 T: 这双鞋不但贵, 而且丑。我们可以根据例子, 来说说下面的图片

Estos zapatos no solo son caros sino también son feos. Y podemos usar este ejemplo para hablar más frases.

- 3 T: 我们先看这副图片, **la profesora señala esa frase en la presentación** 大家这里有没有什么疑问?

Mirad esta foto primero. ¿Tenéis preguntas?

- 4 T: <这碗面条怎么样?>

< ¿Qué tal este bol de fideos?>

- 5 T: 这碗 bol 这碗面 noodles, fideos

La profesora señala esos caracteres en la presentación

6 T: En parejas, 问一问。

En parejas, preguntas

7 T: 先看看有没有不懂的句子

Primero mirad si hay frases que no entendéis

En este primer fragmento, la docente está exponiendo algunos ejemplos de cómo se usa la estructura gramatical 不但.....而且..... (no solo... sino también...).

Para que los alumnos puedan entender mejor, muchas veces la docente usa la estrategia de cambio de código para decir o expresar frases o palabras que quizá el alumnado no conoce o le puede resultar complicado, como se puede observar en las líneas 1, 4 y 6.

En este caso, el uso de cambio de código no es una estrategia que la docente ha tenido que usar para expresarse, debido a que la L1 de la docente es el chino mandarín y la L1 del alumnado es catalán o español.

En la línea 7, la docente da a entender al alumnado que se va a repasar las frases que hay en la presentación, así ya organiza el espacio físico del aprendizaje.

Se puede observar que, al ser el inicio de una actividad, este fragmento puede representar el modo de gestión del aula de marco SETT.

8 T: **Señala una frase de la presentación** 这句话什么意思? 大家会读吗?

Esta frase qué significa, ¿todos la podéis leer?

9 T: (3) L4 ¿Puedes leer esta frase?

10 L4: 只有男孩子喜欢(2)玩::游戏吗?

¿Solo a los chicos les gusta jugar juegos?

L4 al leer las palabras que más le cuesta, balancea su cabeza

11 T: 很好(.) 只有男孩子喜欢玩游戏吗? 你们知道什么意思吗?

Muy bien (.) ¿Solo a los chicos les gusta jugar juegos? ¿Sabéis qué significa?

12 L4: ¿jugar? ¿o divertirse?

13 T: si:: ¿Solo los niños o los chicos les gusta jugar: juegos?

En la línea 8, la docente hace una pregunta general, esperando recibir feedback del alumnado, sin embargo, al no tener respuesta proactiva por parte de ningún estudiante, la profesora decide organizar los turnos (9) y empieza usar el patrón de iniciación-respuesta-feedback.

En este caso la estudiante L4, empieza a leer la frase indicada por la docente, y en la línea 10 se puede observar dos estrategias de comunicación, que a su vez han sido las más comunes, en el contexto analizado.

La primera estrategia es el uso de relleno, el alumnado tiende alargar la pronunciación del carácter anterior al que tiene dudas, y la segunda es el llamamiento indirecto de ayuda, en este caso, L4 no estaba segura de cómo pronunciar un carácter y dejó una pausa de dos segundos acompañada por un balance de su cabeza, expresando de forma multimodal que tiene dudas al leer ese carácter.

Al leer esa frase, la profesora da feedback positivo (11) y finalmente pregunta si el alumnado sabe qué significa para poder pasar a la siguiente frase.

Al estar usando la presentación como material de la clase, en este fragmento se puede entender que se ha entrado en el modo de materiales del marco SETT.

- 14 T: **Señala una foto en la presentación** 然后第四个大家可以想象一下 (.)
por ejemplo, esta chica está
Después la cuarta foto vosotras imaginad (.)
- 15 LL: 唱歌
cantando
- 16 T: 唱歌 还有她在干嘛?
cantando y qué más está haciendo?
- 17 LL: 跳舞
bailando
- 18 T: 对, 我们用不但而且来说说这些句子 En parejas hablad un poco.
correcto, pues ahora usad "no sólo sino también" y decid estas frases
(9)

En este fragmento, se puede observar que al recibir feedback directo por parte del alumnado, la docente no tuvo que organizar el turno de habla entre los estudiantes.

L3 gira su cabeza para hablar con L2 y le pregunta algo en voz baja

19 L3: .hnm T puedes apuntar la frase:: >o sea< bol cómo se dice?

20 T: [碗] quieres el pinyin?

[bol]

21 L3: [si]

La profesora escribe el pinyin en la pizarra

22 T: 就是和晚上, noche(.) es la misma pronunciación

igual que noche

A nueve segundos de empezar la actividad, ya se puede observar las primeras interacciones entre alumnado, en este caso L3 tiene una duda y le pregunta en voz baja a L2, y parece que ambas tienen dudas de como se dice la palabra “bol” en chino. y en la línea 19, se ve que hace uso de la estrategia de llamamiento directo de ayuda, para preguntar a la docente cómo se pronuncia esa palabra.

L1 entra en el aula

23 T: hola::

(3)

24 T: 你们三个人可以一起

Vosotras tres podéis hacerlo juntas **Refiriéndose a formar un grupo con L1, L2, L3**

25 T: **Dirigiéndose y mirando a L1** 我们正在学习不但而且, 你知道是什么意思吗?

Estamos estudiando no sólo sino también, ¿sabes qué significa?

26 L1: era:: además:

27 T: [no sólo sino también]

28 L1: **Asiente con la cabeza**

29 T: 一会你有问题的时候, 可以再问我

En un rato cuando tengas preguntas, me puedes preguntar

Durante el transcurso de la actividad analizada, L1 llega tarde al aula, la docente deja unos segundos para que pueda sentarse y saque sus cosas, y para introducir de forma breve de qué trata la clase, le explica que están aprendiendo la gramática “no sólo... sino también...” y se dirige directamente a la estudiante para preguntar si conoce que significa (25).

La alumna se puede observar que tiene dudas porque hace uso de relleno alargando las palabras (26), pero en este caso la docente hace corrección directa, así no debe explicar todo otra vez, pero se ofrece a responder preguntas que L1 pueda tener (29).

Para seguir la actividad, se deja 35 segundos para que el alumnado practique lo que se ha estudiado, en la grabación el audio no es suficientemente bueno como para distinguir qué está diciendo el alumnado, a parte de la calidad del audio, también dificulta que son dos grupos y hablan con voz no muy alta.

El grupo de L4 y L5 se puede oír que intenta practicar la gramática y hablan todo el tiempo en chino, sin embargo, el grupo de L1, L2, L3 hay cambio de código a español y de vez en cuando se oye más de una frase entera en español.

Al llegar la estudiante L1 tarde, la profesora brevemente cambia el modo otra vez a modo de gestión del aula para poder situar la estudiante L1 en la actividad que se pretende hacer, en este caso solo le explica que están repasando la gramática “no solo... si no también” y permite que se una al grupo de otras estudiantes

30 ((35))

31 T: **La profesora se dirige al grupo de L4 y L5 ¿Tenéis preguntas?**

32 L4: ¿Cómo leer ese carácter? **señala a la presentación**

33 T: 双 shuang **y lo deletrea** s h u a n g

L4 apunta en la libreta

34 L5: **Intenta formar una frase con la palabra shuang 双**

((1)) shuang↓ (.) no(.) espera **ríe**

35 L5: 这::双::鞋::不但(3) **pone su mano sobre la boca y cierra los ojos**
este:: par de:: zapatos:: no solo::

36 L5: ¿Cómo leer caro?

37 T: 贵

caro

38 L5: **continúa la frase** >不但贵, 而且丑<
no solo son caros si no también feos

39 L4: **asiente con la cabeza** si

40 L4: 很丑
muy feos

41 L5: 非常丑
feísimos

L4 y L5 se ríen

Al pasar un poco de tiempo, la docente se dirigió a cada uno de los grupos para comprobar si el alumnado tenía dudas y en caso de tenerlas poder ayudar para que la actividad sea más productiva y tuviera más valor educativo.

En este caso se dirigió al grupo de las estudiantes L4 y L5, y la profesora preguntó si tenían dudas (31), en este caso, L4 directamente hace una pregunta de cómo se pronuncia un carácter (32).

En la línea 34, L5 intenta formar una frase con esa palabra, pero al parecer tiene dudas de vocabulario, y usa la estrategia de reemplazo del mensaje y recuperación.

A continuación (35) empieza la frase haciendo uso de relleno al leer cada uno de los caracteres que compone la frase, pero al encontrar un carácter que no sabe pronunciar hace uso de lenguaje no verbal mostrando que está esforzándose para encontrar la palabra que tiene dudas y hace abandono de mensaje para hacer llamamiento directo de ayuda (36).

Al conocer el carácter que no sabía, L5 acaba la frase con diciendo el resto más rápido.

L4 al escuchar la frase le da feedback directamente, y ambas con voz más jovial hacen un poco de broma con la palabra “feo”, esto demuestra que en parte L4 ha ayudado a L5 a relajarse un poco después de la tensión creada al formar la frase.

En este fragmento hay 35 segundos que no se puede oír muy bien que dicen las estudiantes, pero el objetivo es que entre ellas puedan practicar cómo usar la gramática, y por eso se entiende que se está en el modo de contexto en el aula del marco SETT.

Cuando la docente se acerca a un grupo, aunque la intención es solo ver si algún estudiante tiene dudas, el alumnado interpreta que la profesora viene a escuchar y evaluar lo que están diciendo, por lo tanto, a pesar de no estar expresamente planeado, se entra en el modo de habilidades y sistemas, aunque la profesora no da mucho feedback, porque más adelante tiene

planteado hacer un repaso de todas las frases formadas y entrar en el modo de habilidades y sistemas.

La profesora se dirige al grupo de L1, L2 y L3

42 L1: ¿Cómo se dice? **Mirando a L3**

43 L3: em::: 不但::男:孩子喜欢玩游戏(.)而且(.) em:: 女孩子也喜欢玩游戏

no solo los chicos sino también las chicas les gusta jugar juegos

44 T: 非常好, 非常好。不但男孩子喜欢玩游戏, 而且女孩子也喜欢玩, 对, Muy bien

muy bien, muy bien, no solo los chicos les gusta jugar sino también a las chicas también les gusta jugar, correcto

45 T: 而且正好它的 sujeto **señala la pizarra** 也是不一样的。Tiene diferente sujeto, entonces, 不但 su posición también tiene que cambiar. 非常好

no solo, su sujeto no es el mismo

(10)

46 L1: ¿**Mirando la pizarra es 碗 no?**

47 T: 碗, bol, 这碗面, 这个碗在这里是一个 clasificador, 一碗面, 两碗面

Bol, bol, este bol de fideos, este bol aquí es un clasificador. un bol de fideos, dos boles de fideos.

48 L1: 面条?

fideos?

49 T: 对, 面条

correcto, fideos

50 L3: <这碗面条>(5) <不但 em::好吃>(3) 而且>很便宜<

Este bol de fideos (5) no solo em:: son buenos (3) si no también baratos

51 T: 对, 很好

Correcto, muy bien

52 L3: No solo está bueno, sino también es muy barato.

Por último, la profesora se dirige al grupo formado por L1, L2 y L3 y en ese momento L1 le hace una pregunta a L3 (42), en parte pidiendo que L3 forme la frase.

En este caso, como en la mayoría de las intervenciones del alumnado L3 también hace uso de uso de relleno como estrategia comunicativa, pero en este caso más corta, pero usó la gramática aprendida de una forma un poco más compleja, por lo que la docente le da un feedback muy positivo (44).

Diez segundos después, L1 hace una pregunta sobre el carácter 碗 (bol), igual que en la línea 19, demostrando que es una palabra que es nueva por el alumnado, pero L1 desconocía por qué llegó tarde a la clase.

Y finalmente L3 vuelve a crear una frase donde se puede observar que tiene dudas porque empieza de forma lenta, y al final lee más rápido los últimos caracteres que conoce.

En este fragmento, también se puede ver que las tres estudiantes interpretan el acercamiento de la misma forma y dicen la frase que han estado preparando durante los minutos anteriores.

4.3.2 Actividad 2: Comprensión auditiva

A continuación, se va a analizar un fragmento de la segunda clase dónde se hace una actividad de comprensión oral en la cual está relacionada con las palabras que se han aprendido durante la clase.

En esta parte, la docente introdujo cómo sería la actividad, y explicó unas palabras que el alumnado desconocía para que el alumnado pudiera entender mejor la actividad.

1 T: 我们现在来做一个 audio 和刚才的这个有关的

Ahora vamos a escuchar un audio, relacionado con esto
refiriéndose al vocabulario previamente introducido

2 T: 这个 audio 那我去读了因为上次 recordáis que una vez use mi voz en el ordenador y después la voz era muy rara (.) si?,

Entonces esta vez también voy a leer, 但是我 leer 提前 vamos a ver juntas (1) después existe estas palabras quizá son nuevas para vosotras en el audio

En esta primera parte, la docente introduce qué actividad se va a realizar, y también explica que el texto lo va a leer directamente para evitar algún problema técnico que tuvo con anterioridad. En este fragmento se puede ver que se está aplicando el modo de gestión del aula.

3 T: (2) por ejemplo la primera (.) el primer carácter que es?

4 LL: 高=

alto

5 T: ¿el segundo? ¿Después que tenéis? examen, ¿sí?

6 LL: 考

examinar

7 T: 高考(.) ¿qué es 高考?

selectividad (.) ¿Qué es selectividad?

(4)

8 T: Es el examen para entrar la universidad, pero es el examen del bachillerato, de terminar el bachillerato, ¿sí?

- 9 LL: /la sele/ **Asienten con la cabeza.**
- 10 T: hay un examen para entrar la universidad, en chino, se llama
高考
en chino se dice el examen para entrar a la universidad.
los alumnos apuntando en la libreta.
- 11 T: en China, cuando sea la época de 高考, los alumnos están muy
cansados, 很辛苦。他们很辛苦
因为 (.) aquí no sé, pero en china siempre teníamos muchos
deberes, y mucho trabajo. Especialmente 高三, el último año
del bachillerato. 很辛苦
en China, cuando es la época del examen para entrar a la
universidad, los alumnos están muy cansados, muy cansados.
están muy cansados,
porque, aquí no sé, pero en china siempre teníamos muchos
deberes, y mucho trabajo. Especialmente, el último año del
bachillerato.

En este fragmento se puede observar que los estudiantes conocían los dos primeros caracteres 高 (alto) y 考 (examinar) por separado, sin embargo, no conocían el significado de la palabra que forma estos dos juntos.

La docente en vez de dar la traducción de la palabra directamente da una explicación en la lengua L1 de los estudiantes (8) y los alumnos enseguida entienden el significado y algunos de ellos lo expresan verbalmente (9).

La docente también aprovecha esta palabra para formar una frase que contiene otra palabra que se ha estudiado durante la misma lección “辛苦” (11).

En este fragmento ya se puede observar que se ha entrado en el modo de materiales desde la línea 3, debido a que la docente pide al alumnado que lean las palabras de la presentación en PowerPoint que está presentando.

12 T: 第二个
la segunda (mirando a L1)

13 L1: biye=

14 T: 毕业, 非常好。什么意思?
graduarse, muy bien, ¿qué significa?

15 L1: graduarse=

16 T: 还有两年你们就要毕业了 dos años, yo este año si todo va bien
ría
Os faltan dos años para graduaros

En este caso, L1 muestra que conoce la segunda palabra, primero la lee (11) y traduce la palabra cuando la profesora le pregunta (13).

La profesora hace una frase que contiene esta palabra (14) antes de seguir con la siguiente palabra.

17 T: 第三个 **escribe la palabra en la pizarra**
La tercera
 (5)

18 T: ¿Qué significa 月初? ¿Alguien sabe? (2) **escribe 初 y 末 y el pinyin en la pizarra**
¿Qué significa el principio del mes?
 月, 我们知道
mes, ya lo sabéis

19 L1: mes

20 T: mes 对 月初呢?
mes, correcto, mes y principio del mes?
 (5)

21 T: 月初是什么意思?
principio del mes qué significa?

La profesora dibuja una línea en la pizarra para explicar los conceptos de 月初 y 月末 y acompañándose con el dibujo da explicaciones

22 T: 第四个是月末(.) fina:l (.) 我们又周末对不对, los fines de semana,

el fin del mes, final, tenemos el fin de semana, ¿sí? los fines de semana.

23 LL: **Asienten con la cabeza.**

24 T: 末, 就是快要结束了所以月末也就是 final del mes.

el fin, es casi se termina, entonces, el fin del mes es final del mes

25 LL: **Anotan a la libreta**

En este fragmento, la docente preguntó sobre la tercera palabra, pero los silencios alargados por parte del alumnado (17 y 20) demostró que el alumnado desconocía el significado de la palabra.

En este caso, la docente optó por dar una explicación más visual dibujando una línea en la pizarra para explicar el concepto y para que quedara más claro, la docente al final hizo cambio de código y dando el significado de esta palabra en español (24).

En este fragmento, aún se puede decir que estamos ante el modo de materiales del marco SETT, sin embargo, a veces se intercala el modo de habilidades y sistemas, para que las alumnas respondan a las preguntas propuestas por la docente, y este patrón se puede encontrar hasta el final de la actividad.

26 T: ok la última(.) Los tres caracteres ya todos conocemos(.) los tres caracteres (.) los tres caracteres juntos qué significa?

27 T: (2) 本地人, nativos, todas sois nativas.

Nativos. Todas sois nativas.

28 T: ¿A veces, los viajeros que vienen a España hacen algunas cosas que los nativos no hacen, 对不对?

29 L5,2: **Asienten con la cabeza**

30 T: 我们在听力里面, 也会有一件事情, 我们这些 *nativos* 是不会去做的 (.) *los nativos no hacemos esto*
en el ejercicio del audio, también hay una cosa que normalmente los nativos no la hacen.

Este fragmento también demuestra que esta palabra era desconocida por los estudiantes, la profesora pregunta al alumnado que significa, pero al no recibir respuesta en dos segundos, la profesora ya da la explicación de la palabra, y las estudiantes L5 y L2 de forma no verbal expresan entendimiento asintiendo con la cabeza.

31 T: 我们先一起看看这些问题, *las preguntas* (.) *si tenéis dudas, preguntad*
Vamos a ver las preguntas. a ver si tenemos dudas?

32 T: L6, puedes leer la primera?

33 L6: 这个学生上几年级? =
¿En qué curso estudia este estudiante?

34 T: 对(.) 这句话什么意思呢?
¿Qué significa esta frase?

35 L6: Este estudiante ¿qué curso hace? =

36 T: sí, la segunda?

37 L6: ah: 为什么他觉得很::**mira la libreta** 很 eh::辛苦? =
¿Por qué se siente muy:: cansado?

38 T: 对
Correcto

39 L6: hm::, ¿por qué:: él cree:: (2) mucho↓ = **con voz un poco temblorosa**

40 T: si (.) 他觉得很辛苦

41 L6: **mientras la profesora explica mueve la pierna**

42 T: o muy cansada, porque ella piensa que está muy cansada o 很辛苦
 这个辛苦有很累的意思 **continúa con la explicación**

A partir de la línea 32, la docente empezó a gestionar los turnos de habla entre estudiantes para que leyeran y tradujeran las frases que se mostraban en la presentación.

En este caso la estudiante L6, demostró que no tenía dudas de la primera frase (33) sin embargo, sí que tiene dudas de la segunda frase (37) al parecer no sabía cómo leer ni traducir la palabra 辛苦 (en este caso tiene significado de “muy cansada”).

Al parecer cuando las estudiantes encontraron alguna palabra que no conocen, dan señales multimodales de que están nerviosas, por ejemplo, en la línea 39 al no saber traducir la palabra, la voz de la estudiante L6 pasó a ser temblorosa, y durante la explicación de la docente, empezó a mover la pierna de una forma rápida lo cual muchas veces es indicio de que la persona está nerviosa.

- 43 T: L1, la segunda?
- 44 L1: 为什么::爬山:爬:不:le↓ =
por qué:: no: puede:: subir la montaña: le↓ = lee incorrectamente el último carácter
- 45 T: 爬不 liao **corrección directa**
no podía subir
- 46 L1: 不 liao
- 47 L1: em: por qué no: han podido: >escalar? <
- 48 T: si (.) subir (.) escalar? >si si si< escalar si (1) escalar no es subir
- 49 L1: escalar la montaña subir la montaña **mueve las manos para expresar que más o menos y se ríe**
- 50 T: ok vale perdona **ambas se ríen**
- 51 L1: o sea (.) ¿por qué no han podido?
- 52 T: 非常好(.) 对 为什么爬山爬不了? 他们想去 subir la montaña pero al final no puede: por qué? **Mira a las otras alumnas**
excelente, correcto. ¿Por qué no pudo subir la montaña?

En este fragmento, la alumna L1, tiene un fallo común de la mayoría de los estudiantes de idioma chino, el carácter “了” su pronunciación más común es “le” pero en este caso es “liǎo”.

En este caso la docente hace corrección directa de la pronunciación errónea y la alumna L1 usa la estrategia de repetición de respuesta (46).

La traducción de propuesta por L1, lleva un poco de confusión a la docente, pero la alumna mueve las manos para expresar que en ese caso “escalar” y “subir la montaña” tienen un significado similar.

- 53 T: 第三 eh: 第一句 audio tres L2 puedes?
¿La primera frase de la primera pregunta, L2 puedes?
- 54 L2: hm:: (2) **tira su cuerpo adelante**
- 55 T: **Escribe el pinyin de la llevar en la pizarra.**
- 56 L2: 戴::: em: 绿色::_
llevar::: el verde::
- 57 T: **escribe el pinyin de gorro**
帽子 sombrero gorro gorra .
- 58 L2: 帽子:的人是本地人吗?
¿La persona que lleva el gorro verde es nativa?
- 59 T: 戴帽子(.)llevar gorro
llevar gorro, llevar gorro. Lenguaje no verbal como si se pusiera un gorro
- 60 L1: **se ríe**
(5)
- 61 L2: °Por qué los nativos: llevan: un gorro verde?°
- 62 T: ¿Cómo?
- 63 T: una persona que lleva gorro verde es 本地人吗?
- 64 L2: **Asentir con la cabeza.**

Para leer esta frase, la estudiante L2 ya muestra con anterioridad que hay alguna dificultad en la frase que debe leer, por esta razón cambió su posición corporal hacia adelante para leer la frase (54).

Durante la lectura de la frase en chino hace uso de relleno para tener tiempo en pensar el siguiente carácter y hace abandono del mensaje porque no sabe cómo leer los últimos dos caracteres (56).

La profesora escribió el pinyin de esta palabra y da su significado en la pizarra, también en la línea 59, hace uso de mímica para que los estudiantes puedan entender mejor el significado.

La estudiante L2 al no estar segura, murmuró la traducción (61), pero la docente no pudo escuchar correctamente lo que L2 dijo y tradujo directamente la frase (63).

65 T: 最后一个 L5 por favor

la última

66 L5: 他:: _

él

67 T: 手里

en su mano

68 L5: (.)

69 T: **escribe el pinyin de la palabra coger**

70 L5: 他手里拿↓ _

El con la mano coge

71 T: **escribe más pinyin en la pizarra**

72 T: 他手里拿着什么(.) 什么意思?

el que coge con la mano?, ¿qué significa?

(5)

73 T: por ejemplo, **haciendo la acción con lenguaje no verbal**, 我手里拿着什么?

por ejemplo, ¿qué tengo en mi mano?

74 L5: ¿por qué lleva en su mano?

75 T: 什么, aquí es qué

76 L5: ah(.) para qué lleva en su mano?

77 T: qué he cogido en mi mano? ¿qué es esto en mi mano?

78 L5: ah:: vale

79 T: ¿Qué hay en su mano **indica la pregunta**

80 L5: **Asiente con la cabeza**

81 T: aqui el 什么, no es por qué, es qué, es un sustantivo
aquí el qué, no es por qué, es qué, es un sustantivo

82 T: 这里你们有问题吗?
¿Aquí tenéis preguntas?

Por último, el turno fue para L5, tal y como se observa en las líneas 66 y 70, el estudiante usa la estrategia de abandono de discurso porque la estudiante no conoce el vocabulario que sale en la frase.

La docente escribe el pinyin de los caracteres que la alumna no conoce como estrategia de andamiaje (69) y para explicar el significado de que significa la frase hace uso de mímica (73). También se puede notar que la docente pretende acabar con esta sección, y hacer la pregunta de si las estudiantes tienen preguntas o no (82) para poder concluir.

4.3.3 Actividad 3: Vocabulario 可不

En este apartado, se va a ver cómo se introdujo la palabra 可不 (claro), pero a su vez, también representa el estilo de cómo se explica el vocabulario nuevo a los estudiantes en este contexto. Viendo los videos y anotando el tiempo gastado en cada una de las partes, en general, cada palabra presentada al alumno, se gasta una media de 4 minutos por palabra.

- 1 T: pues vamos a aprender el resto del vocabulario.
- 2 T: ¿cómo leemos este vocabulario?
- 3 LL: kebu
- 4 T: 对, 这里的汉字我们都认识对不对? 但是这两个字在一起, 你们之前见过吗?
correcto, aquí todos los caracteres ya conocemos, ¿verdad? pero los dos caracteres juntos, ¿habéis visto antes?
- 5 LL: **negando con la cabeza**
- 6 T: Esto es como "claro" se usa muy coloquial. L6 ¿puedes leer la primera frase? Y traducirlo por favor.

En este fragmento se puede ver cómo la docente presenta al alumnado la nueva palabra. En este caso, los dos caracteres que forman la palabra son conocidos por el alumnado por separado, pero se desconoce el significado de estos dos juntos (5).

En la línea 6, la docente organiza el turno de habla y pide a L6, que lea las frases de ejemplo que han en la presentación proyectada en el aula, por lo tanto, en este fragmento está dentro del modo de materiales del marco SETT.

- 7 L6: 你:: (1) 这个是什么?
tú:: qué es esto?
- 8 T: <变化> **la profesora escribe el pinyin de este carácter en la pizarra**
<cambio>
- 9 L6: 你变化:::太大了
tu cambio::: es muy grande
- 10 T: 很好
muy bien

11 L6: 我都快不认识你了
casi no te conozco

12 T: 对(.)很好(.)那这句话什么意思呢?
Correcto, muy bien. ¿Qué significa esta frase?

13 L6: ¿Qué es 变化?

14 T: cambio

15 L6: eh?

16 T: cambio, cambios.

17 L6: has cambiado mucho::=

18 T: sí
 (8)

19 L6: no te conozco?

20 T: si, casi no te conozco(.)我快不认识你了。这里的这个“快” es casi.
... sí, casi no te conozco. Aquí este "casi" es casi

21 L6: **Asiente con la cabeza**
 (2)

En este fragmento se puede ver cómo L6 tiene dificultad al leer la frase (7) y usa el llamamiento directo de ayuda para preguntar cómo se lee esa palabra desconocida.

La docente como estrategia de andamiaje, escribe el pinyin en la pizarra y a su vez dice la palabra más lenta para que el alumnado pueda entender mejor la pronunciación (8).

L6 lee el resto de la frase sin dificultad (9), sin embargo, cuando la docente le pide que traduzca (12), L6 tiene dudas del significado de la palabra que desconocía (13).

L6 al recibir la respuesta de la docente, intenta traducir la frase (17) pero tiene dudas de alguna parte y tarda 8 segundos para seguir traduciendo la frase (18).

La docente corrige la parte errónea de la traducción (20) y da una breve explicación. L6 solo mueve la cabeza para indicar que ha entendido la explicación.

22 T: La B, L5 puedes, ¿por favor?

23 L5: ok (1) em:: 可不:::是:(.)上一:::
la profesora mientras escribe el pinyin del carácter 次 "vez"
 次见面:::还是二十年:::
la profesora escribe el pinyin del carácter 前 "qian"

ok (1) em:: claro:::la última::
 vez::: fue hace veinte años:::

24 T: 对(.)还是二十年前呢(1)对很好(.)那这句话什么意思呢?
 correcto (.) fue hace veinte años (1) muy bien(.) ¿Qué significa esta frase?

25 L5: Claro:::

26 T: 上一次, 知道吗? **hace gestos con la mano como tirar atrás** 次, vez

27 L6: La última vez, sabes? ve:z
 La última vez que te vi fue 20 años atrás.

28 T: 对, 很好(.)可不或者可不是都可以(.)可不(.)上次见面还是二十年前呢。
 Normalmente se usan contextual. Por ejemplo, hoy hace mucho calor, Claro, ya estamos casi en mayo, y hace calor
 correcto, muy bien(.) "Claro" o "Claro que sí" los dos funciona

29 LL: **Asintiendo la cabeza.**

30 T: 好的。
 vale. ok

En este fragmento, se puede observar que el turno es para L5 debido a que la docente le ha transferido el turno (22).

Como se puede observar L5 tiene varios problemas para leer la frase (23) debido a que no conoce dos caracteres que forman la frase.

Para la parte de traducir la frase, también tiene dudas (25) y la docente hace uso de mímica para poder expresar mejor lo que significa la palabra en que hay conflictos (26).

Para finalizar la docente acaba dando una explicación sobre el uso de 可不 (28) y los alumnos sienten con la cabeza, que podría significar que se ha entendido, aunque no hay una evidencia que lo demuestre, por lo tanto, es probable que el alumnado use la estrategia de comunicación de fingir el entendimiento para seguir con la clase.

4.3.4 Actividad 4: Vocabulario 辛苦

A continuación, se va a analizar un fragmento de la segunda clase dónde se introduce la palabra 辛苦, a diferencia del apartado 4.3 es que esta palabra es más complicada para explicar a los alumnos debido a que no tiene una traducción directa al español y depende del contexto puede tener un significado u otro.

- 1 T: 这个词语有点难, 因为在西班牙语中不存在。
Esta palabra es un poco difícil, porque en español no existe.
- 2 L1: es como duro, ¿no?
- 3 T: hay que entender el contexto, a veces sí que es duro. 这个词语怎么读? ¿Cómo lee esta palabra?
... ¿Cómo se lee esta palabra?...
(2)
- 4 LL: 辛:::
- 5 T: 辛苦 (3)

En este fragmento, presenta que la palabra que se va a explicar puede ser complicada, debido a que no existe en español (1). Al parecer L1 conocía uno de los significados (2), pero la docente hace corrección directa para decir que es algo que depende del contexto (3).

En esta primera parte estamos ante el modo de gestión del aula al introducir que esta palabra un poco difícil de entender y para comprobar que si el alumnado la conoce o no.

- 6 T: L1 (.) la primera frase por favor
- 7 L1: la primera palabra no sé
- 8 T: 终于 final **escribe el pinyin de este carácter**
Final
- 9 L1: 终于爬上长城了, 大学::=
al final, ha subido la gran muralla, la universidad
- 10 T: 大家
todos
- 11 L1: 大家辛苦了。
todos estamos muy cansados

- 12 T: 对, 大家辛苦了。那我想问一下大家, 我们在 tema 23, 爬长城那课, 那个老师她累不累, 爬长城的时候。那个老师很累是不是?
correcto, todos estamos cansados, os pregunto, en el tema 24, subir a la gran muralla, esa profesora estaba cansada cuando subía la gran muralla?
- 13 LL: **Asienten con la cabeza**

En este fragmento se puede ver que la docente es quien organiza los turnos (6) indicando a L1 que lea la primera frase.

La alumna desconoce la pronunciación de la primera palabra y aplica la estrategia de comunicación de llamamiento directo de ayuda (7).

En este caso, la docente escribe la pronunciación de esos caracteres en la pizarra como estrategia de andamiaje (8) y esto ayuda a la alumna a seguir leyendo la frase, pero lee incorrectamente el último carácter confunde 大家 (todos) por 大学 (universidad) (9) y eso hace que la docente aplique corrección directa (10).

A partir de este fragmento ya se entra en el modo de materiales para leer las frases que se muestran en la presentación.

- 14 T: Entonces, podemos entender, si vais a subir una montaña, y al final habéis llegado, ¿estáis cansadas o no?
- 15 LL: **Asienten con la cabeza**
- 16 T: 那我们很累, 我说大家辛苦了! En este momento, en este caso, el 辛苦, es como, un poco consolar, y descansar,
- 17 (5)
- 18 T: un poco raro sí?
- 19 L6: no entiendo
- 20 T: es como descansar, descansa
- 21 L1: como mucho trabajo
- 22 T: aquí en vez de decir 辛苦了 decimos descansa, descansa, aquí puedes entender descansar.
你做了一件事情, 你很累。has gastado mucho tiempo a hacer una cosa, ya estas muy cansada, y yo te digo, L6, 你辛苦了, 你休息一会吧, descansa un poco. Ya te entiendo que estás cansada. No puede explicar un significado concretamente. 没有非常清楚的翻译。

*Has hecho una cosa, y estás muy cansada, has gastado...
... y yo te digo, L6, descansa un poco, descansa un poco...
... no hay una traducción muy clara*

24 L6: tampoco tiene otra traducción?

En este fragmento se puede apreciar que la docente sigue explicando los usos de la palabra (14, 22) y las alumnas asienten con la cabeza lo que podría derivar a una situación de fingir entendimiento, sin embargo, la alumna L6 expresa verbalmente que no entiende el significado (19= y L1 hace una aportación de lo que ha entendido (21).

La docente en ese caso hace una explicación más larga (22) pero tampoco parece convencer a L6, porque al no tener traducción no sabe cómo expresar esta palabra en su lengua nativa (24).

24 T: ah: ahora vamos a ver otros ejemplos(.) hay dos más (1)
En el primer caso (.) es como yo ya te entiendo (.) que
estás muy cansada.

25 L1,5: de acuerdo

26 T: pues descansa. En este caso 我们可以说, 你辛苦了, 你休息一会吧。
*pues descansa. En este caso podemos decir que estás muy cansada,
descansa un poco.*
Ahora la segunda frase, L6

27 L6: 你工作太辛苦了
Trabajas mucho

28 T: 你的工作太辛苦了 es como mucho trabajo, aquí también hay un
poco como tú ya has trabajado tanto , claro , ya estas
cansada.
但是这个句子和第一个句子有一点点不一样。La segunda es mucho
trabajo, la primera es estas muy cansada. Las dos frases,
podemos entender de mucho trabajo de diferentes aspectos.

La docente sigue explicando otros casos de uso de esta palabra (24) y parece ser que las alumnas L1 y L5 entienden un poco el concepto.

Para que L6 pueda entender mejor el vocabulario, la docente le pasa el turno del habla (26) y L6 lee correctamente la frase, pero en este caso la docente traduce y explica la frase directamente en vez de seguir el patrón de leer la frase y pedir que la alumna traduzca.

29 T: la última **mirando a L5**

30 L5: 辛苦你给我::
gracias por llevarme::

31 T: 带 **la profesora escribe el pinyin del carácter llevar en la pizarra**
llevar

32 L5: 带了:这么多好吃的。
has llevado : tanta comida buena

33 T: 对。带 llevar。辛苦你给我带了这么多好吃的。
correcto, llevar-llevar, gracias por llevarme tanta comida buena
 如果你们去了中国, 然后回来了, 带了很多好吃的。 这个时候, 我会说, 辛苦你们, 给我们带了这么多好吃的。
Si vais a china, y había vuelto llevando mucha comida buena. En este momento os digo, muchas gracias por llevarnos tanta comida buena
 这个时候, 这个辛苦, ahora no pensamos en chino , piensan en espanol, si alguien te lleva tanta comida desde muy lejos, que vas a decir?

34 L2: 谢谢
gracias

En este fragmento, la docente pasa el turno a L5 sin decirlo verbalmente, solo la dirección de la mirada ya es suficiente para entender quién debe seguir con el turno.

También L5 encuentra dificultad de vocabulario y lo demuestra con uso de relleno (30), la docente como en todos los casos escribe el pinyin en la pizarra y esto permite que L5 pueda acabar de leer la frase (32).

La docente continúa explicando el significado, en gran parte para que L6 pueda entender el uso de esta palabra.

35 T: claro, 谢谢。 en este caso es muchas gracias. 我知道 L6 te confundes **mirando a L6**

36 L1: **sonríe**

37 T: pero, piensa, estos tres casos, aunque tiene el significado diferente, todo tiene una cosa en común

38 L1: Es mucho

39 T: es mucho(.)对
Es mucho, correcto

40 T: 辛苦你给我带了这么多好吃的(.)puedes pensar si alguien te lleva mucha comida desde muy lejos, pesa mucho, muy lejos, muy cansada(.)你的工作太辛苦了。
Gracias por llevarme tanta comida buena, puedes pensar si alguien te lleva mucha comida desde muy lejos, pesa mucho, muy lejos, muy cansada.

你有很多工作, también es mucho(.) trabajas tanto(.)爬上长城了长城很长, 你终于爬上了长城 Hay un proceso muy largo(.)Todo es diferente(.) pero tiene un común pequeñito(.) es mucho
 Ya sé que en España no existe esto
 Solo hay descansamos descansamos **señala la primera frase**
 Tienes mucho trabajo(.) trabajas mucho 你工作辛苦了
 Muchas gracias que me lleves tanta comida 辛苦你给我带了这么多好吃的

Trabajas mucho(.) Tienes mucho trabajo(.)también es mucho(.) trabajas tanto (1)
 Has subido a la gran muralla(.) Al final has llegado(.) Hay un proceso muy largo (.) todo es diferente(.) pero tiene un común pequeñito (.) es mucho (1)
 Ya sé que en España no existe esto
 Solo descansamos descansamos **indica el primer ejemplo en la presentación**
 Tienes mucho trabajo, trabajas mucho **indica el segundo ejemplo en la presentación**
 Muchas gracias que me lleves tanta comida **indica el tercer ejemplo en la presentación**

41 T: entendéis mejor?

42 LL: Sí

Al parecer la profesora ve indicios de que L6 aún está confundida con esta palabra, pero, sin embargo, L1 ya entiende mejor, para ir finalizando da una última explicación más extensa para resumir todos los usos de esta palabra (40).

43 L1: esta semana 我们很辛苦
Esta semana trabajamos mucho

44 T: sí, después de esta clase también tenéis examen, 那我会对你们说, 你们辛苦了。

pues os digo, trabajáis mucho

45 L6: **parece que todavía no entiende muy bien. Pero los demás ya entienden**

46 T: esto hay que entender el contexto. L6, 你辛苦了, que te levantas muy temprano, tienes que venir esta clase, y después tienes examen. 你好累, 你辛苦了.

esto hay que entender contextual. L6, trabajas mucho, que te levantas muy temprano, tienes que venir a esta clase, y después tienes examen. Estás muy cansada, descansa.

47 T: 你们还有问题吗? (3) 我们可以继续吗?

Tenéis más preguntas. (3) Podemos seguir?

48 LL: **Asienten con la cabeza**

En este fragmento, ya se puede apreciar que L1 ya entiende el significado de la palabra, incluso se permite hacer una frase usando esta palabra (43). Sin embargo, L6 parece ser que no entiende muy bien esta palabra, pero el resto de la clase parece que ya entiende.

Para acabar la docente hace una última frase (46) y ya concluye la explicación y pregunta si aún hay preguntas.

4.3.5 Actividad 5: Repaso después de tiempo

En este apartado se va a analizar un pequeño fragmento que ocurrió casi al final de la primera clase. Previo a este fragmento, la docente dio aproximadamente diez minutos para que las alumnas, de forma individual, pudieran completar unas frases con el vocabulario y gramática aprendida en la primera clase.

Durante este fragmento, el objetivo era corregir en grupo las frases que había creado cada alumna.

1 T: 那我们一起来看一看(.)我们先看第一句话(1) L1 你可以读一下(.)说出答案. 并说一下这句话的意思吗?

Vamos a ver juntas. La primera frase, L1, puedes leerla, ¿decir la respuesta y la traducción?

2 L1: 我:不知道怎么去:南京大学那就:去问路吧

No se cómo ir a la universidad de Nanjing, pues pregunta a la dirección

3 T: 对(1) <那就去问路吧> 你们都选的“问路”吗? 这句话什么意思呢? L1

correcto, pregunta a la dirección. vosotras todas habéis elegido la expresión “pregunta a la dirección”, y L1, ¿qué

significa esta frase?

4 L1: Si tú no sabes cómo ir a la universidad de Nanjing (3)
puede::s ehm. preguntar la dirección

5 T: 对 (.) preguntar la dirección. 谢谢你 L1. 第二句话. L3

*Correcto, preguntar la dirección. Gracias L1. La segunda frase,
L3*

En este fragmento, se puede apreciar que el objetivo de la docente es ver las respuestas con el resto del alumnado y pide a las estudiantes L1 que lea y traduzca su frase (1), lo cual indica que la gestión de turnos está gestionada totalmente por la docente.

La alumna L1, parece no tener demasiadas dudas al leer la frase, aunque alarga algunas vocales un poco, algo que es bastante común con los estudiantes de chino (2), sin embargo, cuando la docente le pide el significado (3), da señal de que tiene dudas de la última parte de la frase (4), en este caso la docente vuelve a repetir la respuesta, siguiendo la estrategia de confirmación de respuesta.

En esta actividad, puede ser parte del modo de materiales del marco SETT, porque corrigen una actividad que se muestra en la presentación proyectada en clase, sin embargo, al pedir al alumnado que lean las respuestas, se supone que estamos ante el modo de habilidades y sistemas.

6 L3: 下面正在下雨(1)我们::: (2) 我不知道

Debajo está lloviendo, nosotros:: No lo sé

7 T: **escribe el pinyin del carácter "cambiar".**

8 L3: 改::天再去? =

Vamos otro día

9 T: 对

correcto

10 L3: 公 yu::

parq::

11 T: 公园(.)外面(1)外面正在下雨 . 我们改天再去公园 . 好吗?

*parque(.)fuera (1)Fuera está lloviendo . cambiamos otro día al
parque. vale?*

12 L3: 改天?

otro día

13 T: 改天 es another day (.) otro dia.

14 L3: ahh::

15 T: 那这句话什么意思呢? ¿Esta frase qué significa?

¿Esta frase qué significa?

16 L3: ehm:: ahora llueve: ehm:: mañana vayamos al parque

En el fragmento anterior, la profesora pasó el turno a L3 (en la línea 5) y en este caso la alumna L3 empieza a leer la frase y se puede observar que tiene dudas, debido a que hace una pausa y alarga la pronunciación del carácter previo a que tiene dudas y vuelve hacer otra pausa, está haciendo uso de relleno como estrategia de comunicación, y al final expresa que no sabe, lo que podría considerarse un llamamiento indirecto de ayuda.

Como estrategia de andamiaje, la docente escribe el pinyin en la pizarra (7) y esto permite que la alumna pueda seguir leyendo la frase (8) pero acaba con entonación ligeramente ascendiente, expresando que tiene dudas si ha leído correctamente o no ese carácter, lo cual provoca que la docente le dé un feedback de forma rápida (9) para que la alumna pueda acabar la frase y la última palabra también muestra que tiene dudas (10) y no acaba de pronunciar correctamente la palabra “parque”.

La docente a continuación hace corrección directa (11) y lee la frase de forma completa para que el resto del alumnado entienda la frase.

La alumna expresa una palabra con entonación ascendente para expresar qué significa esa palabra (12) y la profesora responde haciendo cambio de código para favorecer la comprensión del significado de esa palabra (13).

En la línea 14 la alumna expresa que acaba de entender la palabra y acto seguido la docente le pregunta qué significa (15) y aunque L3 tiene un poco de dudas traduce correctamente la frase.

17 T: si(.) mañana vamos al parque (.) Si (.)está bien, así, 很好(.) 第三句话, L2, por favor.

muy bien (.) la tercera frase

18 L2: ehm::: 10年前的:::他和10年后的他:::ehm.变化:真的很大

ehm::: él de diez años antes:: él y el de diez años después, el cambio: es muy grande

19 T: 嗯 (.) 10年前的他和10年后的他 (.) 变化真的很大 (.) 那么什么意思呢, L2?

si, él de diez años atrás y él de diez años después, el cambio es muy grande, ¿qué significa esta frase? L2?

20 L2: ehm::: que 10 años antes y 10 años después, el cambio es muy grande

21 T: 他的变化(.)对吧?
su cambio (.) sí?

22 L2: sí

23 T: nosotros también (.) 我们10年前和10后的变化是不是很大? 很好, 谢谢你 L2
el cambio de diez años atrás y de diez años después. es muy grande sí? Muy bien, gracias L2.

En este fragmento, la docente da el turno a la estudiante L2 (17), esta estudiante al leer la frase también parece tener dudas en algunos caracteres, pero sin embargo solo hace uso de relleno para ganar tiempo y pensar los caracteres que tiene dudas, pero no abandona el mensaje ni tampoco hace llamamiento indirecto ni directo de ayuda (18).

La docente le da feedback positivo, y como en el resto de la actividad pide la traducción (19), y la alumna al principio hace uso de relleno para ganar un poco de tiempo y traduce de una forma correcta la frase.

La profesora solo hace una pregunta para ver si realmente ha entendido la traducción y hace confirmación de respuesta (21).

24 T: 第四句话, L5
La cuarta frase, L5

25 L5: ehm::: 我::的父母?
ehm::: mis padres

26 T: 嗯
sí

27 L5: 在Vic 开了::: (5) 家
En Vic han abierto (5) una

28 T: 开了家:: (8) Hortaliza 蔬菜。
Han abierto una (8) hortaliza, hortaliza

29 L5: 蔬菜:: (8)
Hortaliza (8)

- 30 T: 公司
empresa
- 31 L5: 公司
empresa
- 32 T: 对, 很好。我父母在 Vic 开了家蔬菜公司。这里的家, 是 *clasificador*, 一家公司, 不是 casa 我父母在 Vic 开了家蔬菜公司。 那这句话什么意思呢?
sí, muy bien. Mis padres han abierto una empresa de hortalizas en Vic. En este caso la casa es un clasificador, una casa de empresa, no es una casa de casa. Mis padres han abierto una empresa de hortalizas en Vic. ¿Qué significa esta frase?
- 33 L5: ehm:: mis padres ehm. Tienen una empresa de hortalizas en Vic.

En este fragmento la docente pasa el turno es para la alumna L5 (24), la alumna empieza a leer la frase y también expresa dudas mientras lee, porque hace uso de andamiaje para ganar tiempo y al leer el último carácter sube levemente la entonación para indicar que tiene dudas (25), en realidad es una estrategia para buscar feedback rápido para saber si está leyendo correctamente o no ese carácter y la profesora se lo da (26).

La alumna, sigue leyendo la frase, pero sigue teniendo dudas y sigue haciendo uso de relleno incluso haciendo una pausa larga (27), finalmente la alumna va teniendo dudas y la profesora va leyendo palabra con palabra y la alumna repite como estrategia de comunicación.

La docente da una pequeña aclaración sobre un carácter que sale en la frase y pide a la alumna que traduzca (32) y la alumna L5 traduce correctamente la frase.

Así que se puede ver que los problemas que tenía esta alumna no eran por no entender, si no eran problemas de recordar cómo pronunciar los caracteres.

- 34 T: muy bien. 非常好。我父母 Vic 开了家蔬菜公司。 第五个 L4
muy bien, muy bien. Mis padres han abierto una empresa de hortalizas en Vic. La quinta L4.
- 35 L4: no se si la tengo bien
- 36 T: no pasa nada.
- 37 L4: 他舅妈是我的好朋友 (.) 舅舅还是我的老师
Su tía es una buena amiga mía (.) y su tío también es mi profesor
- 38 T: 他舅妈是我的好朋友, 舅舅还是我的老师 gramaticalmente es correcta,但是, 如果这样写, tenemos que entender contextual,

por ejemplo, si estamos presentando a alguien (.) podemos decir . la relación con ella, yo conozco a su tío, y también a su tía. Entonces, en este caso, mejor cambiamos a otras palabras.

Su tía es una buena amiga mía, y su tío también es mi profesor. Gramaticalmente es correcta, pero si se escribe así, tenemos que entender contextual, por ejemplo, si estamos presentando a alguien. Podemos decir, la relación con ella, yo conozco a su tío, y también a su tía. Entonces, en este caso, mejor cambiamos a otras palabras.

39 T: ¿Hay alguien, su respuesta es diferente?

40 L3: ehm:: 他不但是我的好朋友 (.) 而且还是我的老师

ehm::: él no solo es un buen amigo mío, sino también es mi profesora.

41 T: 对 (.) ahora suena mejor. 最后一个, puedes L1.

correcto, ahora suena mejor, la última, puedes L1?

En este fragmento, el turno es para la estudiante L4, en este caso la estudiante ya expresa dudas de su frase antes de empezar (35). La estudiante lee correctamente la frase, sin dudas en los caracteres ni en la pronunciación.

Sin embargo, la frase, aunque es correcta gramaticalmente, es extraña (38) y la profesora explica el por qué y pide si alguna otra alumna tiene otra frase y L3 la expresa sin la necesidad de que la docente le asigne el turno.

42 L1: 我舅舅从前::: 是农民?现在::: 在中学:: 当老师

Mi tío antes era: campesino, ahora : en una escuela secundaria: trabaja como profesor.

43 T: 很好 (.) 那什么意思呢?

Muy bien, ¿qué significa?

44 L1: mi tío antes era campesino? =

45 T: si

46 L1: ahora está estudiando?

47 T: 在中学当老师, 当老师, 当 es ser, ser algo del trabajo. 比如, 我想当老师, ser algo del trabajo. Entonces, 最后一句怎么翻译呢?

trabaja como profesor en una escuela secundaria, ser profesor, ser es ser, ser algo del trabajo, por ejemplo, yo quiero ser profesora, ser algo del trabajo, entonces, la última frase,

¿cómo traducimos?

48 L1: ahora es profesor(.) °se ha convertido en un profesor°

49 T: si (.) ahora es profesor de una escuela secundaria

50 T: 很好 (.) 非常好(1) 那这里我们还有什么疑问吗? ¿Tenemos preguntas de aquí?

bien (.) muy bien (1) tenemos preguntas de aquí? Tenemos preguntas de aquí?

51 LL: **Los estudiantes niegan con movimiento de la cabeza**

Para acabar el último turno es para la alumna L1, y esta tiene dudas leyendo los caracteres porque hace uso de andamiaje (42) aunque acaba leyendo la frase sin hacer llamamiento de ayuda.

La docente le pide la traducción (43) y la alumna empieza a tener dudas en la traducción de la frase porque sube la entonación para hacer comprobación de precisión propia (44 y 46).

La docente da una pequeña explicación para ayudar a la alumna a traducir la frase (47). La alumna traduce, pero murmura una posible traducción.

La profesora da feedback y para finalizar la sección, pregunta si alguien tiene dudas, pero todas las alumnas muestran que no tienen con el movimiento con la cabeza.

5. Conclusiones

En el análisis presentado en esta tesina se ha presentado el contexto ocurrido durante las prácticas curriculares de la autora de la presente tesina, se ha podido observar que la organización y la competencia interaccional de una clase es compleja, pero a base de la observación y análisis se puede entender mejor el contexto del aula.

Durante el transcurso de las clases analizadas, se ha podido observar que se han aplicado los cuatro modos del marco SETT y en cada uno de estos modos, se han podido observar los elementos interaccionales tal y como indica la teoría.

A modo resumen se va a ampliar la tabla presentada en el apartado 2.3.5 ampliando las explicaciones con las observaciones realizadas durante la investigación y también expandiendo con las estrategias de comunicación encontradas.

En el **modo de gestión del aula**, es el modo donde se transmite información al alumnado y se organiza el aprendizaje, es decir, es donde la docente expone los objetivos didácticos de una clase o de una actividad. Este modo se ha encontrado al inicio y final de las clases, pero también antes de iniciar algunas actividades.

Los elementos interaccionales de este modo son turnos largos de la docente con explicaciones y en este caso, no ha habido contribuciones por parte de los estudiantes. Las estrategias de comunicación encontradas en este modo, básicamente ha sido cambio de código por parte de la docente, pero en este caso, el cambio de código no se ha realizado por encontrar alguna dificultad en la comunicación si no se usa como estrategia de andamiaje para que el alumnado, que en este caso tiene un nivel A1, pueda entender lo que está diciendo la docente cuando habla en chino. Por parte de los estudiantes, no hay demasiadas estrategias de comunicación, pero se puede dar el caso de que produzca el fingimiento de entendimiento.

Cabe destacar que cuando la docente ha usado este modo al final de la clase, el alumnado en general no ha prestado mucha atención a lo que decía la docente.

El **modo de materiales** ha sido el modo más utilizado en el aula, debido a que las actividades y temario se presentaban a través de una presentación hecha con PowerPoint, en este modo se ha practicado el uso de nuevo vocabulario y nueva gramática alrededor de esa presentación.

Las preguntas que hacía la docente eran en relación del material y así podía evaluar si el alumnado había entendido correctamente el objetivo didáctico. Como se han podido observar

en las actividades del apartado 4.3, el patrón usado ha sido el de iniciación - respuesta - evaluaciones y todas las preguntas realizadas por la docente han sido preguntas falsas.

Las estrategias de comunicación por parte de la docente básicamente han sido el cambio de código cuando tenía que explicar algo, y por parte del alumnado la estrategia más usada ha sido el uso de relleno, en este caso, alargando el carácter anterior al que tenía dudas y también la de llamamiento directo e indirecto de ayuda.

El **modo de habilidades y sistemas** es el modo en donde se ayuda al alumnado a producir formas lingüísticas correctas. En las clases analizadas la sub-habilidad practicada en este modo ha sido la oral. En este caso, en este modo el alumnado formaba frases con la gramática o con el vocabulario aprendido y la profesora corregía en caso de que hubiera un fallo, o daba feedback positivo cuando el alumnado no tenía fallos. La estrategia de andamiaje más usada ha sido escribir el pinyin en la pizarra para los caracteres que el alumnado no sabía leer, o bien la escribir el carácter y el pinyin cuando el alumnado no sabía cómo traducir algo en chino mandarín.

En este modo es donde se han observado muchas estrategias de comunicación por parte del alumnado, las cuales han sido, abandono de mensaje, reemplazo del mensaje, reestructuración, cambio de código, murmurar, uso de relleno, llamamiento directo y llamamiento indirecto de ayuda.

Este modo junto al de contexto en la clase, es dónde la competencia interactiva es más compleja y por lo tanto es dónde se ha podido sacar muchos datos para poder entender el contexto investigado.

Por último, el **modo de contexto en la clase** es el modo donde se promueve la fluidez, y se permite que los estudiantes puedan expresarse libremente, en este caso, este modo ha sido usado durante la primera clase, y la docente organizó con pequeños grupos de dos o tres estudiantes.

Los turnos eran completamente organizados por el alumnado, normalmente, un estudiante hacía una frase y el otro decía la siguiente. La docente en este contexto no intervenía, a no ser que el alumnado lo pidiera expresamente.

Las estrategias de comunicación encontradas en este modo han sido uso de relleno, cambio de código y sobre todo llamamiento directo de ayuda por parte del alumnado.

5.1 Reflexiones y mejoras

Todos los resultados obtenidos, se han analizado de la forma más subjetiva posible, sin embargo, no quiere decir que los datos obtenidos sean todos los que se pueden obtener de este contexto.

Por esta razón, el uso de práctica reflexivas en una investigación como la realizada en esta tesina, podría ser de interés debido a que se analizaría cada fragmento desde otros puntos de vista a los de la presente autora. Si se pudiera hacer esta práctica reflexiva con un docente con más años de experiencia, podría aportar su experiencia y otra visión más crítica en el análisis.

Esta investigación solo se ha centrado en dos clases y esto nos ha dado un entendimiento del contexto que pasó durante esas clases, sin embargo, el contexto de la clase puede variar según la época del año, una línea de estudio que podría ser interesante es entender cómo evoluciona la interacción en el aula durante un curso académico, el alumnado suele estar más concentrado al inicio de un curso y más distraído cuando las vacaciones están cerca, también puede variar con otros factores, como por ejemplo, de sí una semana tienen exámenes o no, etc.

Otra línea de investigación interesante sería ver las diferencias a nivel interaccional entre estudiantes de diferente nivel, basándose en la hipótesis de que las estrategias de comunicación podrían ser diferentes en estudiantes de más nivel.

Glosario

CTL	Del inglés, Communicative Language Teaching Enseñanza comunicativa
TBLT	Del inglés, Task-based Language Teaching Enseñanza basada en tareas
CIC	Del inglés, Classroom interactional competence Competencia interaccional en el aula
L1	Primera lengua o lengua materna
L2	Segunda lengua o lengua extranjera
SETT	Del inglés, Self-evaluation of teacher talk Marco de autoevaluación del discurso profesores

Bibliografía

- Allen, J. P. B., Froehlich, M. y Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. En J. Hamdscombe, R. Orem y B. P. Taylor (Eds.), *On TWSOL 83: The question of control*. Washington, DC: TESOL.
- Bailey, K. M. y Nunan, D. (Eds.). (1996). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. En C. Færch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp: 100-118). Harlow, UK: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canals, L. (2017). Instruments for gathering data. En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 390-401). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.637>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dörnyei, Z. y Scott, M.L. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1),173-210. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>
- Escobar Urmeneta, C. y Walsh, S. (2017). Classroom interactional competence in content language integrated learning. En A. Llinares y T. Morton (Eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (pp: 189-206). Amsterdam: John Benjamins.
- Færch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, UK: Longman.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis*. Londres: Routledge.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Oxford University Press.

- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (2003). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Towards an understanding of voice*. Londres: Taylor y Francis.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En Gene H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing talk and interaction: Issues in the representation of communication data*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kelly Hall, J., Hellerman, J. y Pekarek Doehler, S. (Eds.). *L2 Interactional competence and development*. Nueva York: Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Masats, D. (2017). Conversation analysis at the service of research in the field of second language acquisition (CA-for-SLA). En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 321-347). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.633>
- Moore, E. y Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 418-433). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639>
- Nunan, D. (2011). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6, 132-146.

- Park, J. (2017). Multimodality as an interactional resource for classroom interactional competence. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 121-138.
- Tarone, E. (1997). Conscious communication strategies in interlanguages: A progress report. En H. D. Brown, C. A. Yorio y R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp: 194-203). Washington: TESOL.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Londres: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Londres: Routledge
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Walsh, S. y O'Keeffe, A. (2007). Applying CA to a modes analysis of third-level spoken academic discourse. En H. Bowles y P. Seedhouse (Eds.), *Conversation analysis and language for specific purposes*. Bern: Peter Lang.
- Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15, 351-364.
- Wong, J. y Waring, H. Z. (2020). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. Nueva York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429488023>
- Young, Richard F. (2011). Interactional competence in language learning teaching and testing. En Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.426-443). Routledge.
- Young, Richard F. (2008). *Language and interaction: An advanced resource book*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Young, R. y He, A. W. (Eds.) (1998). *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Apéndices

Diapositiva de la actividad 4.3.1

看图说话，用“不但.....而且”说句子。
例如：



图一

——这双鞋怎么样？
——这双鞋子不但贵，而且丑。



图三

——只有男孩子喜欢玩游戏吗？



图二

——这碗面条怎么样？



图四

她.....

Esta es la diapositiva que se proyectó durante el transcurso de la actividad presentada en la sección 4.3.1 de la presente tesina.

En esta diapositiva se muestran cuatro dibujos dónde se pretende que el alumnado pueda usar la estructura gramatical “no solo... sino también...”.

En la primera foto sale un par de zapatos que valen 100€, esta es la fotografía de ejemplo y hay una frase que dice “¿Qué tal estos zapatos?” y la frase de ejemplo es “Estos zapatos no solo son caros sino también feos”.

Con esta fotografía de ejemplo, se pretendió que el alumnado formara frases con las otras fotografías.

En la segunda fotografía hay un bol de fideos que vale 5 €, y la pregunta que pone al lado es ¿Qué tal este bol de fideos?, se esperaba que el alumnado respondiera con alguna frase parecida a “Este bol de fideos no solo es barato sino también delicioso” o cualquier otra frase del estilo. La tercera frase se pregunta ¿Solo a los niños les gusta jugar a juegos? Y la respuesta esperada era del estilo “No solo los niños les gusta jugar a juegos, sino también las niñas”.

Y finalmente, el último dibujo sale una chica que baila y canta. Y la respuesta esperada era del estilo “Esta chica no solo canta bien sino también baila bien”.

En esta actividad, se daba más importancia en la corrección lingüística y no tanto en la fluidez de usar esta gramática.

Diapositiva de la actividad 4.3.2

听力

高考
毕业 **graduarse**
月初
月末
本地人 **nativos**

Audio 1

- 这个学生上几年级?
- 为什么她觉得很辛苦?

Audio 2

- 为什么爬山爬不了?

Audio 3

- 戴绿色帽子的人是本地人吗?
- 他手里拿着什么?

En la actividad analizada en el apartado 4.3.2, el alumnado estaba revisando el vocabulario y el significado de las frases que tenían que responder después de escuchar un fragmento leído por la docente.

En la diapositiva, en la parte inferior izquierda, se muestra vocabulario que puede ser nuevo por el alumnado: selectividad, graduarse, principio del mes, final del mes y nativos.

Las preguntas para responder el primer audio (audio 1) eran:

- ¿Este estudiante en que año de la carrera está?
- ¿Por qué ella cree que está muy cansada?

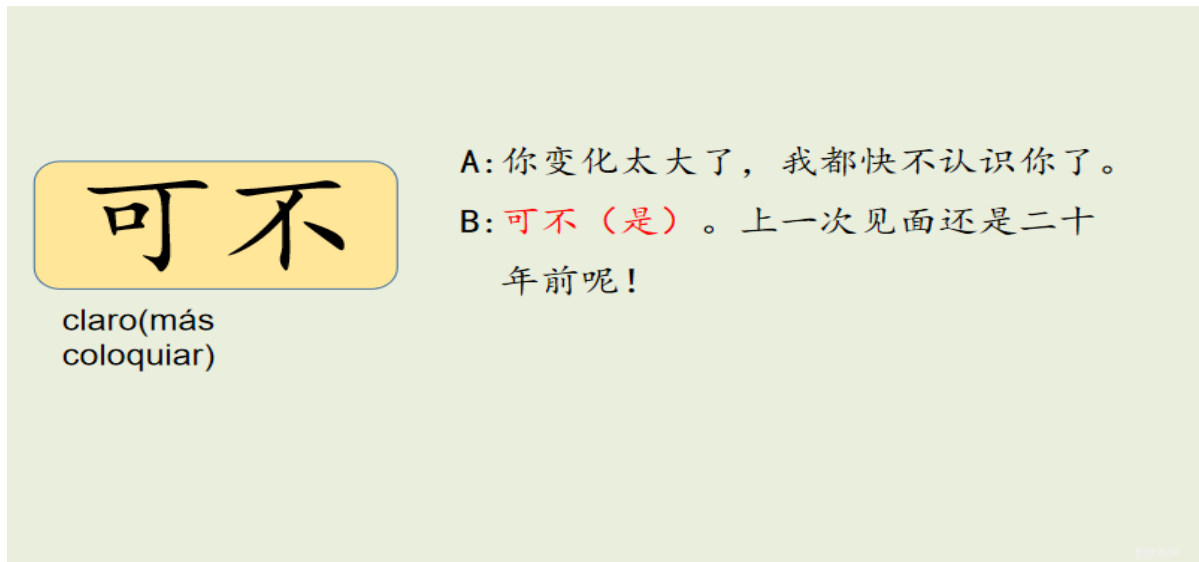
La pregunta para responder del segundo audio (audio 2):

- ¿Por qué no puede subir la montaña?

Por último, las preguntas relacionadas con el audio 3:

- ¿El que lleva el gorro verde es nativo?
- ¿Qué lleva en su mano?

Diapositiva de la actividad 4.3.3



可不

claro(más coloquiar)

A: 你变化太大了, 我都快不认识你了。

B: 可不(是)。上一次见面还是二十年前呢!

Esta es la diapositiva proyectada durante la actividad analizada en el apartado 4.3.3 de esta tesina.

En esta diapositiva se pretendía introducir la palabra “claro” en chino.

En las frases de ejemplo a la derecha se puede ver:

A: Tu cambio es muy grande, yo casi no te conozco.

B: ¡Claro, la última vez que nos vimos fue hace 20 años!

Diapositiva de la actividad 4.3.4

xīn kǔ

辛苦

1. 终于爬上长城了，大家辛苦了！
2. 你的工作太辛苦了！ (mucho trabajo)
3. 辛苦你给我带了这么多好吃的！

1, En este caso es “**ya estamos muy cansados**”.

2. La traducción literal es “Te cansa mucho tu trabajo”. (demasiado trabajo)

3. En este caso es “**muchas gracias** por llevarme tanta comida buena.” (Aquí también existe un poquito como “consolar”)

Esta es la diapositiva proyectada durante el transcurso de la actividad analizada en el apartado 4.3.4.

Tal y como se ha visto en esta tesina, la palabra “xin ku” es de difícil comprensión para el alumnado, debido a que no tiene una traducción directa al español.

Debajo de las frases en chino, en español hay una explicación de que significa estas palabras. Las frases en chino sus traducciones son:

1. Finalmente, habéis subido a la gran muralla, todos estamos muy cansados.
2. Tu trabajo cansa mucho.
3. Muchas gracias por llevarme tanta comida buena.

Diapositiva de la actividad 4.3.5

Completa con la palabra que falte

1. 如果你不知道怎么去南京大学，那就去_____吧！
2. 外面_____下雨，我们改天再去公园好吗？
3. 十年前的他和十年后的他，_____真的很大！
4. 我父母在Vic开了家_____公司。
5. 她_____是我的好朋友，_____还是我的老师。
6. 我舅舅从前是_____，现在在中学_____老师。

Esta es la diapositiva que se proyectó en la pizarra durante el transcurso de la actividad analizada en el apartado 4.3.5.

Como se puede ver, esto es una actividad para completar con las palabras que faltan.

A continuación, se puede ver la traducción de estas frases.

1. Si no sabes cómo ir a la universidad de Nanjing, ¡ve a _____!
2. Fuera _____ lloviendo, otro día vamos al parque ¿vale?
3. ¡El de hace diez años atrás y diez años después _____ muy grande!
4. Mis padres han abierto una empresa de _____ en Vic.
5. Ella _____ es mi amiga, _____ es mi profesora
6. Mi tío antes era _____ ahora _____ profesor en un instituto.