

## UIB-Institutt for fremmedspråk-spansk

Características de las actividades de interacción oral en dos manuales noruegos de 2020: año de la renovación curricular.



Gloria Hernández Montesdeoca  
Otoño 2020

## **Sammendrag**

Denne studien tar for seg egenskapene til de muntlige samhandlingsaktivitetene i to norske lærebøker i spansk-som-fremmedspråk (SFL). Bøkene er rettet mot videregående opplæring i Norge og ble utgitt i 2020, samme år som den norske læreplanfornyelsen (LK20) trådte i kraft. LK20 gjenspeiler ideer fra post-metode og konstruktivisme, på samme måte som i det felles europeiske rammeverket for språk, CEFR (Europarådet, 2001). Studien tar utgangspunkt i hvordan konstruktivistiske teorier har blitt en nærmest udiskutabel del av undervisnings- og læringsprosessen i fremmedspråk, spesielt med økningen i bruk av kommunikative tilnærmelser i språkopplæringen fra de siste tiårene av forrige århundre. Dette har tilført konsepter som *informasjonskløft*, *forhandling om mening*, *interaksjon*, *læring som en kreativ prosess*, *kognitive prosesser*, *kommunikativ kompetanse*, *studenten som sentrum for sin egen læring* og *elevsentrert læreplan*. I analysen redegjøres det for disse aktivitetenes egenskaper og art, i hvilken grad disse er i tråd med postulatene til LK20 og deres effekt på utviklingen av studentens kommunikative kompetanse. Studien viser at det er et gap mellom praksisen som ligger i de analyserte samhandlingsaktivitetene og postulatene i LK20.

## **Abstract**

In this study, I analyse and reflect upon the characteristics of the oral interaction activities present in two Norwegian books on Spanish-as-a-foreign-language (SFL). These books were published in 2020, the same year in which the Norwegian curriculum renewal (LK20) took effect. The LK20, in the same fashion as the Common European Framework of Reference for Languages, CEFR, (Council of Europe, 2001), reflects the ideas of the post-method era as well as those of constructivism. Consequently, this study is based on how the constructivist theories have become an almost indisputable part of the teaching and learning process of foreign languages, especially with the arrival of the communicative movements towards the last decades of the previous century. These have brought into the field constructs like *information gap*, *negotiation of meaning*, *interaction*, *learning as a creative process*, *cognitive processes*, *communicative competence*, *the student as the centre of their own learning and learner-centred curriculum*. Considering these theoretical grounds, I give an account of the properties and nature of such activities, their effect on the development of the student's communicative competence and whether these are in line with the postulates of LK20. The study shows that there is a gap between the practices inherent to the analysed interactional activities and the postulates of LK20.

## **Agradecimientos**

A Xavier LLOvet Vilà, tutor de esta maestría, por sus valiosos comentarios. Este trabajo no hubiera sido el mismo sin su guía.

Al cuerpo docente, por su labor diaria.

A mi familia y amigos, los de aquí y los de allá, con mucho cariño.

A mis hijos, siempre a ellos.

## Índice

1	INTRODUCCIÓN .....	1
2	CAPÍTULO TEÓRICO .....	4
2.1	Lengua y enseñanza y aprendizaje de lenguas .....	4
2.1.1	Enseñanza y aprendizaje de lenguas en la época actual .....	8
2.2	La competencia comunicativa .....	11
2.2.1	La competencia comunicativa en el MCER y en el LK20 .....	14
2.2.2	La competencia y el manual comunicativos.....	18
2.3	Actividades .....	22
2.3.1	Índole de las actividades .....	24
2.3.2	Estrategias .....	26
2.3.3	Tipología de actividades comunicativas y estrategias.....	27
2.3.4	Actividades de interacción oral (AIO) y estrategias .....	29
2.3.4.1	Interacción oral y los usuarios de una lengua .....	29
2.3.4.2	Interacción oral (tipos) y estrategias de planificación, ejecución, evaluación y corrección .....	31
2.3.4.3	Interacción oral y secuenciación de actividades. ....	33
2.3.4.4	Interacción oral en el aula de LE .....	37
3	CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	40
3.1	Objetivos del trabajo.....	40
3.2	Elección del método de investigación .....	40
3.3	Justificación del corpus .....	41
3.4	Descripción del corpus .....	41
3.4.1	Encuentros 1 .....	42
3.4.2	Pasos.....	43
3.5	Procedimiento y recogida de datos .....	44
3.5.1	Recuento de las actividades de los manuales .....	49
3.6	Análisis de los datos .....	51
3.7	Validez y fiabilidad. ....	52
3.7.1	Validez .....	52
3.7.2	Fiabilidad.....	53
4	RESULTADOS.....	54
5	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	61
5.1	La semántica en torno a los enunciados de APO.....	61

5.2	La semántica en torno a los enunciados de AIO .....	65
5.3	Índole de las AIO y secuencia bipartita .....	68
5.4	Las AIO como AIO independientes .....	69
5.5	Tipos de AIO y el propósito transaccional .....	69
5.6	El vacío de información y la negociación del significado .....	71
5.7	AIO en noruego y AIO fallidas .....	72
5.8	Estrategias.....	75
5.9	La competencia y el manual comunicativos.....	78
5.10	Enseñanza y aprendizaje de lenguas en la época actual .....	79
5.11	Respuestas a las preguntas de investigación.....	85
6	CONCLUSIÓN.....	87
6.1	Aportaciones de este trabajo.....	88
6.2	Futuras investigaciones.....	88
	ANEXOS.....	90
	Anexo 1: Principales modelos de teorías de la lengua y los enfoques y métodos a los que dieron lugar.....	90
	Anexo 2: Principales teorías de adquisición de lenguas y los enfoques y métodos a los que dieron lugar.....	90
	Anexo 3: Analogías y diferencias entre los descriptores ilustrativos del MCER (Consejo de Europa:2001) y el LK20 (Utdanningsdirektoratet:2020) .....	91
	Recepción oral en general .....	91
	Producción oral en general.....	92
	Interacción oral en general.....	92
	Anexo 4: Ilustración del recuento de actividades del manual <i>Encuentros 1</i> .....	93
	Anexo 5: Ilustración del recuento de actividades del manual <i>Pasos</i> , primeros 10 capítulos.....	96
	Anexo 6: Ilustración de actividades de IO y PO y recuento en <i>Encuentros 1</i> .....	98
	Anexo 7: Ilustración de actividades de IO y PO y recuento en <i>Pasos</i> , 10 primeros capítulos .....	101
	Anexo 8: Ilustración de las características de las AIO .....	106
	Anexo 9: Ilustración de la codependencia de las AIO.....	108
	BIBLIOGRAFÍA:.....	109

## Tablas:

Tabla 1: Correspondencia entre las nomenclaturas de la competencia comunicativa .....	15
Tabla 2: Correspondencia entre las competencias del MCER, LK06 y LK20 .....	18
Tabla 3: Continuum de Littlewood (2004:322).....	26
Tabla 4: Secuencia en base a diferentes enfoques y rasgos procedurales comunes.....	35
Tabla 5: Secuencia en base a principios .....	36
Tabla 6: Tabla resumen del apartado 2.3. en torno a las actividades .....	38
Tabla 7: Estructura del manual Encuentros 1.....	43
Tabla 8: Estructura del manual Pasos.....	44
Tabla 9; Ejemplo de plantilla .....	48
Tabla 10: Estrategias .....	49
Tabla 11: Ilustración sobre el conteo de actividades de comprensión .....	50
Tabla 12: Ejemplo de actividades con cambio en la forma del output y/o modo de agrupamiento .....	51
Tabla 13: Cantidad total de actividades de los manuales .....	54
Tabla 14: Cantidad total de AIO en lengua meta .....	54
Tabla 15: Cantidad total de AIO de los manuales.....	55
Tabla 16: Porcentaje de AIO que se dan en noruego .....	55
Tabla 17: Características de las AIO en lengua meta.....	56
Tabla 18: Índice de las AIO .....	58
Tabla 19: Localización de las AIO.....	59
Tabla 20: Presencia de estrategias de IO.....	60
Tabla 21: Tabla resumen .....	60

# 1 INTRODUCCIÓN

## ¿Por qué la interacción oral?

La producción oral consiste en un proceso unidireccional en el que el un hablante produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes, en contraposición con la interacción oral donde los interlocutores se influyen mutuamente, es decir que se alternan como productores y receptores y donde el enunciado de uno provoca el enunciado del otro (Consejo de Europa, 2001). Los participantes de la conversación no solo hablan sino que fijan una base común, mantienen relaciones, negocian las relaciones de sus respectivos roles y cooperan entre sí a través del turno de palabra (Cutting, 2002). En el contexto educativo los discentes, para llevar a cabo una interacción óptima, necesitan de dos elementos principales; conocimiento y tener al alcance ese conocimiento, listo para usar. El término conocimiento no solo alude a elementos formales de la lengua, sino también a conocimiento intercultural, conocimiento de los actos de habla, características de la sintaxis y gramática oral, vocabulario base y fórmulas comunes. Tener al alcance ese conocimiento supone poder usarlo de manera sincrónica; “aquí y ahora”. (Thornbury, 2005). El proceso de interacción oral, además, supone negociar el significado, que en el contexto educativo deriva en que a mayor negociación del significado mayor producción, auto modificación de educto (output) y mayor aprendizaje. El educto del discente, a través de la interacción, es pues un elemento importante en su proceso de aprendizaje (Brock, 1986; Pica, 1994; Swain, 1995; Wright, 2016). Tal proceso bidireccional (la interacción) requiere además del uso de estrategias, que en su caso conlleva estrategias de interacción, producción y recepción orales (Council of Europe, 2018). Estas estrategias del discurso y de cooperación se dan en la comunicación equiparable a la comunicación de la vida real, aquella que Thornbury denomina Comunicación (con C mayúscula), y cuyos factores cognitivos y afectivos motivan y provocan la adquisición de una lengua. La cooperación se da a través de la conexión que los hablantes tienen entre sí (contingencia) y su compromiso con la comunicación, es decir, que estos invierten en hacerla funcionar (inversión) (Thornbury, 2010, August 15).

Tras lo mencionado, constato que la competencia aparente que muestran los alumnos noruegos al llevar a cabo monólogos sostenidos, diálogos o entrevistas ensayadas se contraponen con la competencia mostrada en sus conversaciones espontáneas, en las que se crean silencios innecesarios y donde se observa la dificultad que tienen estos para crear sus propios enunciados significativos dejando de lado la dependencia absoluta de ciertas estructuras gramaticales,

practicadas con anterioridad. Hay pues un vacío entre su excelencia memorística y su capacidad de comunicarse a tiempo real bajo la presión de la interacción sincrónica. Esto, de lo que intentaré dar cuenta en mi estudio, pudiera deberse a falta de estrategias de interacción o de comunicación en general, o por práctica menos eficaz de interacción oral. Es por eso por lo que en este trabajo pondré el foco solamente en la interacción oral, y no en la producción oral, aunque evidentemente la producción, al igual que la recepción, la interacción y la mediación no se dan de manera aisladas unas de otra.

Con relación a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, la dinámica de trabajo basada en la interacción es uno de los principios que rige la enseñanza hoy en día. Ya desde la llegada y establecimiento de las teorías constructivistas se ve el aprendizaje de lenguas como algo que procede de la construcción interna del aprendiente, se trata de un proceso dinámico con dos dimensiones, la cognitiva y la social. En esta dimensión social es donde el aprendiente interactúa con otros y resuelve problemas a través del diálogo, las teorías interaccionales, el constructivismo social, el concepto de andamiaje (Bruner, 2006), la colaboración entre pares y Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968, 2000) dan cuenta de cómo el aprendizaje depende altamente de la interacción social.

### **¿Por qué el manual?**

El manual es aquello que provee del material central para un curso de lengua extranjera (LE) y que ofrece lo suficiente (incluye trabajo en gramática, vocabulario, pronunciación, funciones y destrezas) como para convertirse en el libro único necesario para tal curso. (Tomlinson, 2011b:xi). Este tipo de *material central*, en Noruega, prueba ser un elemento de trabajo predominante en la enseñanza reglada del país (Bachmann, Lindemann & Speitz, Solfeld, en Llovet Vilà, 2016) y la puesta en vigencia de la renovación curricular 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) ha hecho que las editoriales noruegas se pongan a producir nuevo material, que esté más acorde con las innovaciones del tal currículo. Esto supone, en teoría, un nuevo abanico de posibilidades para el cuerpo docente, ya que la mayoría de los manuales usados en las aulas noruegas hasta este año 2020 tienen más de diez años.

Por su parte, la renovación curricular noruega (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020b), promulga la comunicación como elemento esencial e inherente a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y de ahí la necesidad, en todo caso, de usar un manual comunicativo, que vea la lengua como comunicación y que, entre otras cosas, anime al aprendiente a comunicarse (Breen, Candlin, & Waters, 1979).

En lo que a mí respecta, a menudo he considerado el manual noruego de español de Bachillerato como algo quizás pesado, donde los conceptos de eficacia y eficiencia quedan

mercados por el agotamiento del discente en la descodificación de largos textos y estructuras gramaticales. Los he considerado, en ocasiones, más una cierta barrera que un material de apoyo. Así, una de las razones para realizar este trabajo es la idea de encontrar un manual de apoyo que me facilite el trabajo docente, que ofrezca mi objeto de interés, es decir, variadas posibilidades de interacción oral, que ayude al discente a desarrollar estrategias de interacción y su competencia comunicativa en general, esta idea de poder acudir a este manual y comprobar que efectivamente, las actividades del manual favorecen la interacción, y favorecen la comunicación de significados en general. En este trabajo me interesa entonces ver la presencia y características de las actividades de interacción oral en dos manuales noruegos de Bachillerato, *Encuentros 1* y *Pasos*, ambos de publicación de 2020, en paralelo a la puesta en vigencia de la renovación curricular del país. Me interesa, en adición, ver cómo tales actividades de interacción oral ayudan a desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente y cómo su presencia y características concuerdan con los principios y las competencias de la renovación curricular noruega.

## 2 CAPÍTULO TEÓRICO

Este capítulo teórico se divide en tres bloques de contenidos interrelacionados entre sí y relevantes para mi posterior estudio. El primero de ellos ilustra cómo los principios constructivistas se han adherido a los enfoques actuales en el campo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. El segundo tiene la intención de, por una parte, aclarar qué se entiende por competencia comunicativa y cómo se expone ésta en documentos oficiales como el MCER y *Companion* (Consejo de Europa, 2001; Council of Europe, 2018) y la renovación curricular noruega de 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) y por otra, exponer el significado de manual comunicativo. Finalmente, el tercer bloque, clave de mi investigación define el término actividad, su grado comunicativo, tipología y estrategias. En este último apartado me centro en la interacción, actividades de interacción oral y estrategias unido al tipo de actividades pedagógicas<sup>1</sup> que favorecen la interacción. Este marco teórico me servirá de base para analizar, en dos manuales noruegos de bachillerato recién publicados; *Encuentros 1* y *Pasos*, la presencia y características de sus actividades de interacción oral.

### 2.1 Lengua y enseñanza y aprendizaje de lenguas

Las teorías sobre la naturaleza de la lengua y las teorías sobre la adquisición de lenguas han sido fuentes de principios y prácticas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la historia. Mientras que las teorías de la lengua<sup>2</sup> dan cuenta de lo que significa dominar una lengua, las teorías de adquisición de lenguas dan cuenta de cómo se adquiere y se desarrolla este conocimiento. Estas diferentes teorías dieron lugar a métodos de enseñanza que competían a veces entre sí y donde un nuevo método podía sustituir a otro, tal como constata Sánchez (2004:49), “sin previo estudio experimental que demostrara la preeminencia de este, frente a aquellos se venían aplicando”. Según Pica (2003:115-116) especialmente durante la segunda mitad del siglo pasado surgen métodos que muestran la visión de sus creadores acerca de cómo estos activan procesos cognitivos y afectivos en el aprendiente<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Actividades, que, dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje, dotan al discente de herramientas para llegar a una óptima actividad de interacción oral.

<sup>2</sup> Las diferentes teorías sobre la naturaleza de la lengua y lo que supone el dominio de esta dan lugar a diferentes modelos, así, un modelo estructural de la lengua diferirá, por ejemplo, de un modelo funcional, o modelo sociocultural. Otros conceptos a tener en cuenta en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas son el concepto de enfoque y el concepto de método. El enfoque se refiere al nivel en el que se especifican los supuestos y creencias sobre la lengua y su aprendizaje. Un enfoque puede generar varios métodos. El método es el nivel en que se ponen en práctica las creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas, el contenido y el orden en que éste se enseña.

<sup>3</sup> Anterior a la era de los métodos a partir de la segunda mitad del siglo XX fueron el método de traducción, donde la lengua escrita prevalecía sobre la hablada y el método directo, uno de los métodos naturales más usados. En este

A continuación desarrollo las teorías de la lengua más relevantes para mi estudio, comenzando por aquellas más significativas del siglo pasado; la *estructural*, que considera la lengua como un sistema de signos interrelacionados y la *funcional*, que considera la lengua como un vehículo para la expresión de significados funcionales. Ambas con sus correlativas teorías del aprendizaje; el *conductismo*, basado en la imitación y repetición, y el *constructivismo*<sup>4</sup> según el cual el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos de la persona para hacer cabida a ese nuevo conocimiento, así pues, hay aprendizaje si se modifican y transforman las estructuras cognitivas preestablecidas ("Constructivismo," n.d). El constructivismo ve el aprendizaje como procedente de la construcción interna del aprendiente, y pone de relieve el papel activo que este juega en su propio aprendizaje. El aprendizaje es pues un proceso dinámico cuyas dimensiones son tanto cognitiva (reconstrucción de conocimientos previos) como social en cuanto a que a que el aprendiente interactúa con otros y resuelve problemas a través del diálogo. Esta última vertiente del constructivismo; constructivismo social o teoría de aprendizaje sociocultural, puede considerarse una extensión de la teoría interaccional y el constructivismo, y ve el aprendizaje como resultado del diálogo del aprendiente con otro aprendiente más capaz o con el docente. El concepto del andamiaje de Bruner (2006), la colaboración entre pares (Vygotsky, 1978), o el concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, 1968, 2000), son altamente relevantes en el constructivismo social. El andamiaje alude al proceso de interacción entre dos personas en las que el conocimiento de una es mayor que el de la otra, es decir "al proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor"("Andamiaje," n.d.) y que traslado al manual, en el sentido de que este sirve de andamiaje al ofrecer las herramientas lingüísticas necesarias para que los discentes puedan llevar a cabo la interacción. La metáfora del andamiaje desea ilustrar los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en las interacciones didácticas. Dicha metáfora proviene del término de Vygotsky *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*<sup>5</sup>, distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un

---

predomina la lengua hablada sobre la escrita, solo se usa la lengua objeto y se exige absoluta corrección fonética y gramatical.

<sup>4</sup> Según el cual la adquisición de una lengua debe concebirse dentro del contexto de desarrollo intelectual del niño Para Piaget existen diferentes etapas o estadios de madurez, genéticamente determinados, que permiten o no la adquisición de determinadas estructuras, dependiendo del grado de desarrollo cognitivo general (Kondo, Fernández, & Higuera, 1997)

<sup>5</sup> Vygotsky, mantenía la interacción social como fundamento del desarrollo cognitivo, en contraste con Piaget, quien resaltaba la importancia del desarrollo cognitivo individual como un acto relativamente solitario (H. D. Brown, 2007:13-14)

adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, así, se reincide en que el aprendizaje depende altamente de la interacción social<sup>6</sup>. Esta colaboración hace de andamio en el proceso de aprendizaje, soporte que irá gradualmente desapareciendo en la medida en que se vaya dando el aprendizaje (J. C. Richards & Rodgers, 2014:27). El aprendizaje significativo, de la mano de Ausubel, (1968, 2000), por su parte, y en contraposición al “rote learning” o aprendizaje por rutinas, es el proceso de relacionar y fijar nuevos componentes a conocimientos ya establecidos en la estructura cognitiva, y su importancia radica en su eficacia en términos de retención y memoria a largo plazo.

La última correlación mencionada, funcional-constructivista dará lugar a los enfoques comunicativos y a la enseñanza de idiomas basada en competencias. El referente europeo MCER (Consejo de Europa, 2001), del que hablaré en el apartado 2.2.1. ilustra este enfoque<sup>7</sup>. Este modelo funcional parte de la base de que la lengua es un vehículo para la expresión del significado y la función primaria de esta es la de permitir la interacción y la comunicación y su estructura se refleja en sus usos funcionales y comunicativos. Este modelo pone de relieve el concepto de competencia comunicativa, que también desarrollaré en el apartado 2.2. y que adelanto como aquello que conforma el uso de la lengua para diferentes propósitos, funciones y dimensiones del conocimiento de una lengua. Delmastro y Salazar (2007), resumen las características del enfoque comunicativo en que este acepta el carácter innato y creativo de la mente humana y los procesos mentales analíticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), incorpora además aspectos discursivos y sociales del lenguaje, y adhiere nuevos constructos como la enseñanza por procesos, enfoques cíclicos del aprendizaje, las funciones, nociones y realizaciones lingüísticas, la competencia comunicativa y el vacío de información.

Otro modelo, el *modelo cognitivo*, anterior al modelo constructivista, proveniente también de teorías de la lengua, enfatiza el papel de la cognición, la mente y sus procesos en la adquisición del lenguaje. Su precursor, Chomsky (1966), y su Gramática Universal ven el lenguaje como sistema cognitivo, parte de nuestra estructura mental, y proponen analizar el conocimiento implícito que cada hablante posee acerca de su lengua. Chomsky operaba en dos

---

<sup>6</sup> *Estudios recientes sobre interacción en el aula, demuestran que el andamiaje puede darse entre iguales, es decir, entre aprendientes con un grado similar de conocimientos; es lo que se ha denominado ‘andamiaje colectivo’* (“Andamiaje,” n.d.).

<sup>7</sup> El aprendizaje basado en competencias surgido en los 70 aboga por definir objetivos educacionales en términos de descripciones de mensurable precisión del conocimiento, destrezas (skills) y habilidades (behaviours) que los estudiantes deberían poseer al finalizar un programa educativo (J. C. Richards & Rodgers, 2014:151). La teoría de adquisición de lenguas de la enseñanza basada en competencias aboga que esta se basa en destrezas (skill-based) y una actuación de éxito depende de la práctica.

niveles en su investigación, lo que él denomina *competencia* (conocimiento inconsciente) y *actuación* (uso de la lengua)<sup>8</sup>. Siguiendo a Richards & Rodgers (2014) y Delmastro y Salazar (2007:25) el aprendizaje del código cognitivo<sup>9</sup>, teoría de adquisición de lengua, correlativa al modelo cognitivo, fue una alternativa al conductismo y enfatizó el aprendizaje de una lengua como un esfuerzo mental y proceso en el que los discentes no son meros recipientes sino generadores de procesos mentales, hipótesis y oraciones originales, alejadas de la memorización de prácticas y estructuras. Se trata de un modelo relevante, ya que sus bases derivan en elementos procedurales y secuencias concretas en el aula de LE, donde cobran especial relevancia, siguiendo a Thornbury (2005), las *actividades de concienciación*, de las que hablaré en el apartado 2.3.3.

Otros modelos, relevantes en mi objeto de interés, son el *modelo interaccional* y el *modelo sociocultural*. El *modelo interaccional*, por su parte, ve la lengua como una herramienta para la creación y el mantenimiento de las relaciones sociales. Su implicación más directa en la enseñanza es el enfoque por tareas y el enfoque comunicativo, al que subyacen los conceptos de Vygotsky de la ZDP. Desde esta perspectiva, el aula es un contexto social por sí mismo donde los discentes, con ese común interés de aprender, comparten conocimientos, ideas, y experiencias. La interacción, la negociación del significado y de la forma, el discurso del docente como mediador en la construcción del nuevo conocimiento y la autonomía de los discentes son fundamentales en las teorías interaccionistas<sup>10</sup>. Finalmente, el *modelo sociocultural* se consideraba una extensión del constructivismo y teoría interaccional y ve la lengua como una actividad comunicativa donde el contexto social es crucial. “El conocimiento es construido a través de la interacción social con otros y refleja las creencias, costumbres y

---

<sup>8</sup> La gramática universal (GU) la conforman los principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas. Esta gramática universal es el eje central de la teoría de la gramática generativo-transformacional, con la que Chomsky propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua. Este modelo tiene como objetivo desarrollar en el aprendiente el conocimiento consciente del sistema lingüístico, de modo que pueda expresarse sin recurrir a la memorización de una serie de palabras y oraciones (Rodríguez Abellá & Valero Gisbert, 1998).

<sup>9</sup> Traducción propia de *Cognitive-code learning*. Richards & Rodgers (2014) mencionan el enfoque cognitivo, que surge de la teoría de la lengua basada en el modelo cognitivo (anexo 1). El aprendizaje del código cognitivo es un tipo de teoría de adquisición de lenguas. Tanto el enfoque cognitivo como el aprendizaje del código cognitivo se interesan por los procesos mentales llevados a cabo en el procesamiento de la información y por el significado en contraposición al conductismo hasta entonces vigente. El enfoque y el aprendizaje cognitivos comparten el método silencioso, en este sentido se puede ver una correlación entre enfoque y aprendizaje cognitivos. Sin embargo, es la teoría de aprendizaje del código cognitivo la que, por ejemplo, dio lugar a el método PPP en la enseñanza situacional (ver anexo 2), formato que más tarde evolucionaría y se llevaría como procedimiento a la enseñanza comunicativa de idiomas.

<sup>10</sup> Central en esta teoría es el concepto del input modificado (Krashen, 1982) por un hablante más competente, lo que facilita el entendimiento y adquisición.

culturas, así como las actividades de colaboración en la que los hablantes se encuentran inmersos”<sup>11</sup> (J. C. Richards & Rodgers, 2014:24).

En relación con las teorías de la lengua subrayo que no siempre una teoría de la lengua puede tener su exclusiva y correspondiente teoría de adquisición<sup>12</sup>, tales como la estructural-conductista o la funcional-constructivista. En adición a esto, un enfoque puede ser compatible con varias teorías de adquisición. Así, el enfoque comunicativo, cuya teoría de la lengua se basaba en el modelo funcional es compatible con varias teorías de adquisición de lenguas, tales como la hipótesis de la construcción creativa, el aprendizaje de habilidades, y las recién desarrolladas; teoría interaccional y el constructivismo. La hipótesis de la construcción creativa supone que el aprendizaje no consiste en reproducciones, sino que es un proceso creativo y los errores son la prueba de que el aprendizaje está teniendo lugar, la comunicación significativa pesa más que la precisión gramatical. Por su parte, el aprendizaje de habilidades consiste en la práctica específica de habilidades y comportamientos y que va de un proceso en principio controlado hasta llegar a un proceso automatizado por el aprendiente.

Resumo este apartado con que el pensamiento constructivista sustituye al conductismo predominante anterior y a partir de los movimientos comunicativos el aprendizaje de una lengua extranjera queda establecido como un proceso constructivista. Los elementos clave del modelo funcional de la lengua y las teorías de adquisición de lenguas que se nutren del constructivismo (hipótesis de la construcción creativa, aprendizaje de habilidades, teoría interaccional y constructivismo) son que la función primaria de la lengua es la de permitir la *interacción* y la comunicación, el aprendizaje es un *proceso creativo*, la *comunicación significativa* pesa más que la gramatical, y que *la negociación del significado y de la forma, el vacío de información, el estudiante como eje y centro del proceso* y los *procesos mentales analíticos* en el aprendizaje son fundamentales.

### **2.1.1 Enseñanza y aprendizaje de lenguas en la época actual**

El ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras es un ámbito complejo que no trata únicamente de los métodos relativos a la enseñanza de idiomas a lo largo de los siglos. Según Sánchez (2004) en lo que al docente de LE se refiere, “sería un error concluir que la teoría lingüística que pueda construirse sobre la lengua ha de constituir el esquema de trabajo de quien

---

<sup>11</sup> Traducción propia de *knowledge is constructed through social interaction with others and reflects the learner's culture, customs, and beliefs as well as the collaborative activities people are engaged in.*

<sup>12</sup> Ver anexo para una visión más completa de principales teorías de la lengua y enfoques y métodos a los que dieron lugar, y las principales teorías de adquisición de lenguas y los enfoques y métodos a que dieron lugar.

la enseña” por tener planteamientos ajenos a la enseñanza, alejados del aula y no alcanzar a tener en cuenta todos los elementos inherentes al proceso docente/discente (Sánchez, 2004:14-15).

Delmastro y Salazar (2007) parten también de una postura ecléctica como alternativa constructivista donde el docente no ha de ceñirse fehacientemente a metodologías, procedimientos y estrategias instruccionales provenientes de un solo enfoque, ya que la complejidad del aprendizaje requiere de flexibilidad para realizar modificaciones y adaptaciones pertinentes según la heterogeneidad de los grupos y las circunstancias educativas específicas. Postura que a su vez armoniza con los pensamientos de Kumaravadivelu (2006), quien ya en su desarrollo de la *condición post método* deconstruía y desmitificaba el concepto de método en tanto que no existe un método superior u óptimo esperando ahí fuera a ser descubierto, que no constituye el principio organizativo para la enseñanza de una lengua, que no posee un valor universal y ahistórico, y, que este puede, además, tener motivación ideológica y por tanto carece de neutralidad<sup>13</sup>. Rodríguez Seara (en Dolz, Gagnon, & Mosquera, 2009) por su parte, afirma que el eclecticismo metodológico presenta las ventajas de una metodología flexible, adaptable a situaciones de enseñanza-aprendizaje diferentes en la que un docente bien formado puede legitimar su pertinencia y coherencia.

Respecto a este eclecticismo, el MCER<sup>14</sup> promulga también una postura abierta y flexible, carente de dogmatismos, al igual que la renovación curricular noruega (Utdanningsdirektoratet, 2020b), de la que hablaré en el apartado 2.2.1, que es un currículo abierto carente de prescripciones metodológicas. Basado en principios constructivistas, aboga por los procesos mentales analíticos y activación de conocimientos previos, la comunicación significativa es el objeto de adquisición de la lengua. Se habla de la competencia a alcanzar, pero no del *modus operandi* para llegar a ella. Nunan (1996a:2) por su parte, también evidencia

---

<sup>13</sup> Sin ánimo de ser prescriptivo, añade este autor 10 macro estrategias propias, conformes a la era post método, es decir, que rompen de manera clara con el concepto de método, y ofrecen un compendio de ideas definidas y explicadas que pueden guiar importantes aspectos de la actividad en el aula de idiomas (Kumaravadivelu, 2006:185).

<sup>14</sup> Este documento expone que *el enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente y evitando las preferencias o el dogmatismo*. Su principio metodológico fundamental se basa en la efectividad para alcanzar los objetivos acordados, lo que conlleva entonces a que se consiga *una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales*. Añade, además que *las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas*. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. Sin embargo (...) no corresponde al Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones (Consejo de Europa, 2001:142).

las limitaciones de ceñirse a un método y no acepta la existencia de uno correcto ya que éstos “tienden a presentarse como una propuesta cerrada, con su propio conjunto de principios y procedimientos operativos y con la especificación de una serie de tareas de aprendizajes preferidas”.

Por otra parte, y poniendo el foco en los enfoques de carácter comunicativo, pocos cuestionan hoy en día que estos y la interacción como técnica de trabajo<sup>15</sup>, facilitan el aprendizaje del alumno de manera más significativa y real, los principios generales de la enseñanza comunicativa de idiomas están ampliamente aceptados y aspectos de ésta se usan también como soporte de otros enfoques usados en la actualidad<sup>16</sup>. Según Sánchez (2004:35) “la interacción como técnica de trabajo en clase se ha puesto de manifiesto y se ha reforzado en la metodología comunicativa” y en teorías del aprendizaje como las de Krashen (1981, 1982)<sup>17</sup> que ponen el foco en la adquisición a través de la exposición a la lengua. Según Teresa Pica (2003), en la actualidad docentes e investigadores comparten, entre otros, el interés por la lingüística, los procesos cognitivos, procesos sociales (interacción, diálogo colaborativo y conversaciones en grupos y parejas) y estrategias efectivas en la enseñanza e investigación. El proceso social de negociación, donde el alumnado resuelve problemas, alcanza decisiones y lleva a cabo tareas de colaboración, ha probado ser de gran utilidad en el aprendizaje de lenguas. Según Pica (2003:122), “estos activan procesos cognitivos de conocimiento del lenguaje y proveen de retroalimentación de la forma y significado de un mensaje de tal manera que dirigen el proceso de adquisición hacia una mayor precisión en el vocabulario y la morfosintaxis”<sup>18</sup>. Sin embargo, a pesar de esto, afirma Pica (2003:122) que investigaciones recientes muestran que poco de la comunicación en clase, a pesar de la presencia de comunicación de varios tipos, consiste en la negociación y que la comunicación se caracteriza más bien por la transmisión de información, discusión de opiniones e ideas y preguntas iniciadas por el docente para comprobar el conocimiento de los aprendientes. De este tipo de interacción docente-discente hablaré en el subapartado 2.3.4.4.

---

<sup>15</sup> Me refiero a la interacción docente/discente y en mayor medida discente/discente en el aula como dinámica de trabajo basada en la interacción, siendo esta uno de los principios que rige la enseñanza.

<sup>16</sup> Ver capítulos 5-13 en (Richards & Rodgers, 2014) para más detalles sobre enfoques y métodos usados en la actualidad.

<sup>17</sup> Para Krashen (1981) la adquisición se considera un proceso explícito e implícito donde en el primero se atiende de manera consciente a la lengua (aprendizaje) y donde en el segundo, la lengua se usa para comunicarse (adquisición). Krashen (1982) el aprendizaje tiene lugar a través del input comprensible, cuando lo desconocido no está muy lejos de lo conocido por el discente.

<sup>18</sup> Traducción propia de: *They activate cognitive processes of language awareness and provide feedback on message form and meaning in ways they push the acquisition process toward greater accuracy in vocabulary and morphosyntax.*

En definitiva, el concepto de método como tal carece de valor en el siglo XXI y queda anquilosado en la historia de la metodología de LE. La época docente actual requiere de propuestas abiertas, de enfoques (en plural), procedimientos y estrategias instruccionales de diferentes enfoques, de flexibilidad y adaptabilidad para con los destinatarios y responsables del aprendizaje; los discentes. Así, en este primer subapartado del marco teórico he dado un recorrido por las principales teorías de la lengua y del aprendizaje de lenguas que dieron lugar a diferentes métodos y enfoques. He prestado especial atención al constructivismo y constructivismo social que se veía como una extensión del primero y de la teoría interaccionista, y cuyos constructos se han adherido a la enseñanza comunicativa de idiomas. Por último, subrayo que el concepto de método en su carácter más prescriptivo queda obsoleto en la época actual y que en relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se opta por una dosis de eclecticismo (principalmente de tipo constructivista), y cierta necesidad multidisciplinar, ya que sería ilusorio, por ejemplo, pensar que una sola teoría de aprendizaje pueda dar fundamentos a un enfoque de enseñanza.

## 2.2 La competencia comunicativa

En el apartado anterior mencionaba cómo a raíz del concepto de competencia comunicativa surgían los movimientos comunicativos, y cómo la enseñanza comunicativa de idiomas tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente. En este capítulo me interesa exponer el significado de tal competencia y de lo que supone ser un hablante competente. Considero de especial relevancia en mi trabajo revisar este concepto por varios motivos. Uno de ellos es su definición, lo que esta abarca y otro cómo se lleva a la práctica, en concreto, cómo es interpretado en los manuales. En este sentido, y respecto a las prácticas docentes, estudios como el de Llovet Vilà (2016) demuestran la existencia de un vacío de implementación curricular entre teoría y práctica, donde el uso del manual juega un papel significativo. Así, partir de una clara definición de este concepto me será de gran valía para observar cómo las AIO (actividades de interacción oral) de los manuales *Encuentros 1* y *Pasos* ayudan a desarrollar la competencia comunicativa de los discentes.

El concepto de *competencia comunicativa* surge por primera vez de la mano de Hymes, desde la sociolingüística<sup>19</sup>, y en concreto, una de las líneas de investigación de esta; *la*

---

<sup>19</sup> La sociolingüística comprende varias líneas de investigación tales como *etnografía de la comunicación*, *sociología del lenguaje*, *variacionismo* y *lenguas en contacto* y ha influido notablemente en la lingüística aplicada y la enseñanza de segundas lenguas. Esta corriente subraya factores socio-contextuales, la lengua y su aprendizaje como inherente al contexto social y cultural inmediato. Para más información sobre estos conceptos, véase el artículo de Moreno Fernández, (2004:85-104).

*etnografía de la comunicación* que subraya la importancia de cómo la interacción contribuye a la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos (Moreno Fernández, 2004:91). Con la etnografía de la comunicación se deja de lado el código lingüístico para prestar más atención al acto de habla, la unidad mínima de estudio deja de ser la unidad lingüística para convertirse en la *unidad social*. Hymes (1974:53-62) define la competencia comunicativa a través del acrónimo *SPEAKING*<sup>20</sup>, con el que expone ocho elementos centrales a tener en cuenta. Estos son; S) la situación espacio-temporal y atmósfera psicosocial de los hablantes, P) las características de los participantes en la conversación, E) el propósito y fin de un acto de habla, A) la secuencia de actos, relacionado con la estructura y organización de la interacción, K) la clave, I) los instrumentos, N) las normas de interacción e interpretación, y finalmente, G) los géneros, asociados socioculturalmente a usos lingüísticos concretos. El traslado del foco en la unidad lingüística a la unidad social cobra relevancia para mi posterior análisis de AIO. En este sentido me interesa, haciendo un paralelismo, indagar en si las AIO (actividades de interacción oral) de los manuales a analizar derivan en intercambios lingüísticos o intercambios sociales. Es decir, en aquellos con foco en la elicitación de lengua y/o estructuras, y aquellos con foco en la negociación del significado y mantenimiento de las relaciones sociales<sup>21</sup>. De esto hablaré en el subapartado 2.3.4. en relación con las características de la interacción oral.

Siguiendo con el concepto de competencia comunicativa, este es desarrollado por Canale y Swain (1980) y Canale (1983), para quienes esta es en sí una macrocompetencia en la que subyacen cuatro competencias; *las competencias discursiva, sociolingüística, gramatical y estratégica*. Estas subcompetencias son conocimientos conjuntos, inseparables unos de otros y el dominio de estas es lo que hace a un hablante competente. Un hablante competente se desenvuelve entonces de la siguiente manera:

a) Combina formas gramaticales y su significado, logrando un texto (oral o escrito) cohesivo y coherente. Es decir, que posee *competencia discursiva* donde, según Canale (1995:68) “la unidad del texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado” .

---

<sup>20</sup>SPEAKING: Setting and scene, participants, ends, acts sequence, key, instrumentalities, norms, genres.

<sup>21</sup> En estos últimos se dejaría entrever el *modelo interaccional*, que tal y como mostraba en apartado 2.1., ve la lengua como una herramienta para la creación y el mantenimiento de las relaciones sociales.

b) Crea enunciados adecuados en forma y significado inherentes a normas o reglas sociales y culturales, es decir, que posee *competencia sociolingüística*. Sus enunciados no provocan reacciones atípicas para la situación comunicativa<sup>22</sup>.

c) Conoce el código lingüístico independientemente de factores externos al mismo<sup>23</sup>, es decir que posee *competencia gramatical*, que tal y como constata Canale (1995:85), “se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones”.

d) Usa sus conocimientos y habilidades para efectivizar la comunicación en caso de debilidades en otras de las competencias nombradas o condiciones limitadoras en algún momento de la comunicación. Es decir, que hace uso de la *competencia estratégica*.

Bachman (1990) posteriormente dejaría fuera de la competencia comunicativa la competencia estratégica, a la que considera como una habilidad más que tenemos las personas para desarrollar comportamientos concretos. Así, el comportamiento lingüístico se ve dotado de mecanismos psicofisiológicos<sup>24</sup> y de la competencia estratégica donde ambos desembocan en el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa para producir interacción y comunicación (“Competencia comunicativa,” n.d). El MCER (Consejo de Europa, 2001) del que hablo en el siguiente subapartado, al igual que el modelo de Bachman, excluye también la competencia estratégica de la competencia comunicativa, aunque señala que el discente ha de adquirir “la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias” (Consejo de Europa, 2001:129).

Así, y volviendo a Bachman (1995), la competencia comunicativa consta de dos competencias mayores, a) *la organizativa* que comprende a su vez dos subcompetencias; *gramatical* y *textual*, y b) *la pragmática*, compuesta también de dos subcompetencias; *ilocutiva* y *sociolingüística*. La subcompetencia textual equivaldría a la discursiva ya mencionada, es decir, trata la estructuración de enunciados según reglas de cohesión y organización retórica (Bachman, 1995:111) mientras que la subcompetencia ilocutiva tiene que ver con la función

---

<sup>22</sup> La competencia sociolingüística, por su parte, tiene sus fundamentos teóricos en la etnografía de la comunicación y Hymes. Desde la lingüística aplicada se trata de una subcompetencia que pone de relieve la necesidad de tener en cuenta las reglas de uso y su relación con el concepto de adecuación, que depende a su vez de normas o reglas sociales y culturales, es decir, un enunciado adecuado ha de ser adecuado en forma y significado ya que si este, adecuado en forma, provocase una reacción atípica para la situación comunicativa, estaríamos ante un enunciado cuyo significado no ha alcanzado una óptima adecuación.

<sup>23</sup> Concepto de competencia de Chomsky (1966).

<sup>24</sup> Actividades psicológicas que producen respuestas fisiológicas.

realizada al decir algo<sup>25</sup> y, la subcompetencia sociolingüística, es donde se ponen de relieve las convenciones de la lengua determinadas por las características del contexto.

### 2.2.1 La competencia comunicativa en el MCER y en el LK20

En este apartado hago un inciso para ver cómo se expone el concepto de competencia comunicativa en el MCER (Consejo de Europa, 2001), y en el LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b), renovación curricular noruega de este año 2020, que a su vez menciona como una de sus renovaciones un más claro acercamiento al referente europeo (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Es importante en este trabajo incidir en esta idea de cómo se desarrolla el concepto de competencia comunicativa en los referentes noruego y europeo, qué rasgos comunes presentan y en qué grado de detalle ilustran este, ya que, en el caso del LK20, algunos de sus descriptores ilustrativos pudieran afectar de manera indirecta al diseño de las AIO en los manuales *Encuentros 1 y Pasos* (reflexionaré sobre esto en el análisis de los resultados en mi posterior investigación). Esta revisión cobra también importancia en relación con la renovación curricular LK20, las modificaciones respecto de su antecesor LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) y la brecha que demuestran estudios anteriores ya mencionados (Llovet Vilà, 2016) entre la teoría y la práctica del currículo de enseñanza donde el manual juega un papel predominante. En este sentido, las actividades de AIO que voy a analizar pueden arrojar luz, en la medida de lo posible, dado el manual en inactivo, sobre si esta brecha o vacío ha sufrido cambios con la llegada del LK20.

Empezando con el referente europeo, el MCER, señala competencias de tipo general tales como conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser), la capacidad de aprender (saber aprender) o relacionadas con las competencias comunicativas de la lengua como las competencias lingüísticas, que comprenden conocimientos de la lengua al margen de su valor sociolingüístico y de las funciones pragmáticas de tales realizaciones<sup>26</sup>, y las sociolingüísticas y pragmáticas. Las

---

<sup>25</sup> Las interacciones en la comunicación están sujetas a símbolos, códigos, inferencias e intenciones interpretados de manera eficaz por los humanos. Los significados de los hablantes son sobre todo intencionales. Austin, ya había clasificado los enunciados en locutivos (literales), ilocutivos (actos intencionales) y perlocutivos (efectos producidos en el receptor). Searle, discípulo de Austin clasifica los actos de habla en directos e indirectos. La importancia de éstos radica en que su expresión lingüística está ligada a sus usuarios y a su cultura. En adición, el hablante que hace uso de un acto de habla indirecto desea comunicar un significado distinto al aparente, forma y función no están en este caso relacionadas. Para más información sobre actos de habla ver Searle (1976), Austin, Ursom, Sbisà & William James (1975) o una exposición de ambos en Escandell Vidal (1993).

<sup>26</sup> Se trata de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo, tanto el alcance y la calidad de sus conocimientos como la organización cognitiva y la forma en que tales conocimientos son almacenados y con su accesibilidad. En la competencia lingüística de una persona juegan un papel relevante su competencia plurilingüe

competencias sociolingüísticas conforman las condiciones socioculturales del uso de la lengua, sensibles a las convenciones sociales y, por último, las competencias pragmáticas, relacionadas con el uso funcional de los actos de habla y también con la cohesión y coherencia (dominio del discurso), en el sentido de que se valora en el discente su capacidad de dialogar<sup>27</sup>. Las competencias son pues “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2001:9), se trata de lo que una persona sabe y de sus capacidades y habilidades para hacer o llevar a cabo este conocimiento. Así, si en el apartado anterior ilustraba que la competencia comunicativa constaba de cuatro subcompetencias en Canale y Swain (discursiva, estratégica, sociolingüística y gramatical), y dos macrocompetencias en Bachman; organizativa (gramatical y textual), y pragmática (illocutiva y sociolingüística), subrayo ahora que el MCER las reduce a tres competencias (lingüística, pragmática y sociolingüística). Exceptuando la competencia estratégica de Canale y Swain, el resto de las diferentes nomenclaturas encuentra su correspondiente competencia, tal como muestro en la tabla 1. Aunque Canale y Swain no hacen referencia específica a la competencia pragmática su contenido queda integrado en la competencia discursiva y sociolingüística. Por último, en relación con la competencia estratégica, como aclaraba en el apartado 2.2., Bachman y el MCER no consideran esta como parte de la competencia comunicativa. Esto tiene su lógica debido a que el modelo de Bachman, anterior al MCER, “es hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas” (“Competencia comunicativa,” n.d).

Competencia comunicativa			
<b>Canale y Swain</b>	gramatical	discursiva y sociolingüística	sociolingüística
<b>Bachman</b>	gramatical	pragmática (textual e ilocutiva)	sociolingüística
<b>MCER</b>	lingüística	pragmática	sociolingüística

Tabla 1: Correspondencia entre las nomenclaturas de la competencia comunicativa

En cuanto a la renovación curricular noruega LK20, esta trae algunas modificaciones importantes respecto a su antecesor LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) que definía tres áreas relevantes en relación a la competencia comunicativa. Estas áreas eran; *aprendizaje de lenguas* que se podía asociar al *saber aprender* y a la *competencia pragmática* del MCER,

---

y las características sociales de la comunidad o comunidades donde ha tenido lugar el aprendizaje y la socialización del individuo (Consejo de Europa, 2001:13).

<sup>27</sup> La subcompetencia funcional de la competencia pragmática, por ejemplo, comprende el conocimiento de los esquemas inherentes a la comunicación, es decir, de cómo se da la interacción social (Consejo de Europa, 2001:123).

*comunicación*, también asociable a *las competencias lingüísticas y pragmáticas*, y por último *lengua, cultura y sociedad*, asociable a *las competencias sociolingüísticas* del MCER, pero también asociadas con el *conocimiento declarativo* de dicho documento, en el sentido de que el discente ha de adquirir conocimiento sobre la geografía, historia y el mundo hispanohablante y hacer un uso transaccional del mismo. El LK20, por su parte, señala cuatro elementos “núcleo” (*kjerneelementer*) o elementos inherentes a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, siendo la *comunicación*, el elemento primario, presente también en su antecesor de 2006 y asociable de igual manera con las *competencias lingüísticas y pragmáticas* del referente europeo. El segundo elemento, *competencia intercultural*<sup>28</sup>. conforma el entendimiento del bagaje cultural de uno mismo y el de otros para que la comunicación se dé de forma efectiva en diferentes situaciones. Este elemento presenta rasgos comunes con su antecesor *lengua, cultura y sociedad*, aunque está más orientado a la acción que aquel<sup>29</sup>. Es igualmente asociable a las *competencias sociolingüísticas* del MCER. Las competencias comunicativas de la lengua en el LK20, pienso, las conforman estos dos elementos mencionados; *comunicación y competencia intercultural*.

Los siguientes elementos esenciales del LK20 que defino a continuación se relacionan con estrategias de aprendizaje y con competencias generales como *saber aprender*. Así, el tercer elemento esencial a mencionar es *lengua y tecnología*, que alude a las posibilidades que los nuevos medios de comunicación y la informática proporcionan al aprendizaje de lenguas<sup>30</sup>. Por último, el *aprendizaje de lenguas y el plurilingüismo* suponen que el conocimiento de una lengua y la reflexión sobre la lengua propia y otras lenguas proporciona al discente de una herramienta para aprender lenguas a lo largo de su vida. Se trata de que el discente noruego, ya

---

<sup>28</sup> El elemento esencial *competencia intercultural* supone que un conocimiento y curiosidad inquisitiva sobre otras lenguas, culturas, formas de vivir, y modos de pensar da lugar a nuevas maneras de ver el mundo y de verse a sí mismo. (Supone también) desarrollar curiosidad, percepción y entendimiento por la diversidad cultural, tanto a nivel local como global y poder usar esta competencia al interactuar con otros Traducción propia de: *Kjerneelementet interkulturell kompetanse innebærer at kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv. Utvikle nysgjerrighet, innsikt i og forståelse for kulturelt og språklig mangfold både lokalt og globalt og å kunne bruke denne kompetansen i samhandling med andre* (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

<sup>29</sup> Se anima al aprendiente, en mayor grado, a ser curioso y responsabilizarse del desarrollo de sus percepciones. Al igual que el MCER parece haber un enfoque destinado a la acción en estos elementos núcleo del LK20: *El enfoque general ...está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas* (Consejo de Europa, 2001:15).

<sup>30</sup> Definición en el LK20: *Explorar y aprovechar la informática seria y relevante y los nuevos medios de comunicación confiere posibilidades para el aprendizaje creativo y crítico, el uso y entendimiento de la lengua, la comunicación y la competencia intercultural*. Traducción propia de: *Å utforske og utnytte faglig relevant språkteknologi og nye medier gir utvidede muligheter for kreativ og kritisk læring, bruk og forståelse av språk, kommunikasjon og interkulturell kompetanse* (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

plurilingüe y con experiencia en el aprendizaje de otras lenguas sea capaz de transferir tales conocimientos hacia una nueva lengua objeto, de manera que el aprendizaje sea más significativo y efectivo. Este elemento es asociable al *saber aprender* y a la *competencia plurilingüe* del MCER. En relación con saber aprender, tanto el MCER como el LK20, de principios constructivistas, señalan la importancia de esto, es decir, de los procesos mentales analíticos. El LK20 subraya dos conceptos claves en el aprendizaje, *pensamiento crítico* y *aprendizaje en profundidad* (*dybdelæring*), que supone la reflexión del aprendizaje propio y el uso del conocimiento previo en situaciones conocidas o desconocidas. Ahondaré en estos dos últimos elementos y su relación con el elemento *comunicación* en el análisis de los resultados de mi estudio.

En cuanto al plurilingüismo, por su parte, el MCER tampoco señala la subcompetencia plurilingüe (parte de la competencia pluricultural) como parte de la competencia comunicativa, sino que la describe en el apartado sobre qué debe adquirir el discente. La definición en el currículo noruego no difiere en demasía de la definición del MCER donde los conceptos de competencia plurilingüe y pluricultural se conciben como conocimientos y experiencias que permiten a una persona relacionarse de manera efectiva y eficaz en contextos socioculturales diferentes, y paralelamente alcanzar una comprensión más vasta y completa de su propia identidad social y cultural (Consejo de Europa, 2001:131-133). En el siguiente cuadro ilustro la correspondencia de las competencias desarrolladas en el MCER, en el LK06 y en el reciente LK20, algunas de ellas las he colocado como pertenecientes a dos competencias, tal y como hice con la competencia sociolingüística de Canale y Swain anteriormente. Dejo fuera de la competencia comunicativa, tanto en el MCER como en el LK20, (el LK06 no menciona esta), la competencia plurilingüe, sin descartar que se trata de una competencia dinámica e inherente al individuo en el proceso de aprendizaje de una lengua.

	Otras competencias que adquirir/desarrollar	Competencia comunicativa		
<b>MCER</b>	saber aprender competencia plurilingüe	lingüística	pragmática	sociolingüística
<b>LK06</b>	aprendizaje de lenguas (relacionado con saber aprender)	comunicación	aprendizaje de lenguas <sup>31</sup> (relacionado con la pragmática)	cultura y sociedad

<sup>31</sup> El LK06 utiliza el término “språklæring” (aprendizaje de lenguas) para hacer referencia también al uso de la lengua mientras que el LK20 utiliza el mismo término, (unido al plurilingüismo), para hacer referencia al conocimiento de la lengua y reflexión sobre el propio aprendizaje. De ahí que interprete “aprendizaje de lenguas” en el LK06 como también parte de la competencia pragmática y en el LK20 como parte de otras competencias a adquirir. La competencia pragmática en el LK20 es inherente al elemento esencial comunicación.

LK20	lengua y tecnología aprendizaje de lenguas plurilingüismo	comunicación	competencia intercultural
------	---	--------------	------------------------------

Tabla 2: Correspondencia entre las competencias del MCER, LK06 y LK20

La competencia comunicativa es entonces un compendio de subcompetencias relacionadas con el conocimiento lingüístico, el uso funcional de los actos de habla y dominio del discurso, y las condiciones socioculturales del uso de la lengua y/o competencia intercultural. En mi objeto de estudio prestaré más atención al conocimiento lingüístico, el uso funcional de los actos de habla y el dominio del discurso, sin olvidar la capacidad de emplear estrategias.

Finalmente, subrayo que la renovación curricular noruega y sus cuatro elementos esenciales no poseen, a mi entender, una nomenclatura precisa en relación con las competencias comunicativas de la lengua. Aun así, sus elementos “núcleo” presentan relación con los contenidos del MCER ya mencionados, tales como la competencia plurilingüe, o saber aprender, es decir, “capacidad de observar y participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario” (Consejo de Europa, 2001:104).

Hasta aquí he ilustrado el espectro de subcompetencias inherentes la competencia comunicativa y rasgos comunes del MCER con el LK20 y su antecesor LK06. Este concepto, en especial desde el MCER y el LK20 y su “implantación” en los manuales *Encuentros 1 y Pasos*, recién salidos al mercado (2020), son de especial relevancia para mi trabajo. De ahí la necesidad de revisar también, en el siguiente apartado, cómo queda reflejada la competencia comunicativa en un manual y qué hace que un manual sea comunicativo.

### 2.2.2 La competencia y el manual comunicativos

En este apartado, en concordancia con lo recién mencionado, me interesa ver qué ofrece un manual comunicativo y qué relación tiene con la competencia comunicativa, es decir, que pondré el foco en el manual como herramienta facilitadora para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que este será el recurso objeto de mi investigación posterior.

Ahora bien, antes de adentrarme en el tema es necesario aclarar la diferencia entre *material y manual didácticos*. El primero, según Tomlinson (2011a:xiii) comprende “cualquier cosa usada para ayudar al discente a aprender” (libro de texto, libro de trabajo, CD, videos, fotocopias, un periódico, etc.). El segundo, por su parte, es un libro de texto (o manual) que provee del material central para un curso de LE. Este ofrece lo suficiente como para convertirse

en el libro único necesario para tal curso. Una de sus características es que suele incluir trabajo en gramática, vocabulario, pronunciación, funciones y destrezas (Tomlinson, 2011b:xi). Se trata de una publicación, un libro físico o digital (tales como *unibok* o *brettbok* en Noruega)<sup>32</sup> cuya presentación de contenidos, secuenciación y estructura están orientados para su uso en la enseñanza y aprendizaje<sup>33</sup>, es, pues, uno de tantos otros materiales didácticos, pero que en el contexto educativo y reglado del país el uso de este “ha probado ser de gran prominencia” (Bachmann, Lindemann & Speitz, Solfjeld, en Llovet Vilà, 2016:41). El manual se usa en la mayoría de los casos como material base al que se supeditan (o no), otros recursos y materiales, tales como, *material producido por el propio discente, material mixto y material auténtico*<sup>34</sup>. A pesar de la prominencia del manual, curiosamente, tal y como afirma Llovet Vilà (2020:305), tanto el MCER como las diferentes reformas en educación noruegas de los últimos 25 años ponen de relieve el uso de material auténtico, en contraposición al manual, cuya prescripción es inexistente. En relación con el LK20, sin embargo, he de subrayar que hay un cambio respecto del uso de material auténtico, el cual pierde ahora relevancia en favor del material mixto<sup>35</sup>.

Por otra parte, según Bolitho, (1990:23), una interpretación del uso del manual o libro de texto como la representación del conocimiento viene de una larga tradición desde comienzos de la palabra impresa, de esa idea de que si uno aprende lo que está en el libro, alcanzará el éxito. Finalmente, este papel dominante del manual también influye en las decisiones sobre el

---

<sup>32</sup> *Unibok* es un manual didáctico digital en el que los aprendientes pueden personalizar la visualización de este, anotar, subrayar, marcar palabras específicas y ver su significado, y acceder a través de un enlace a otros recursos como videos y ejercicios online. *Brettbok* se acerca más a la versión pdf del manual físico, el aprendiente puede escuchar el texto escrito como si se tratara de un audiolibro, también marcar partes de un texto y escribir notas.

<sup>33</sup> En este sentido el MCER (Consejo de Europa, 2001:139), en relación a los autores de manuales expone que estos *están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno.*

<sup>34</sup> El primero es aquel producido por el aprendiente, el segundo lo conforma un material original en la lengua objeto, pero lingüísticamente simplificado para la clase de LE, por último, el material auténtico, es un material destinado al hablante nativo de una lengua específica. Este último tipo de material ha probado ser altamente útil en la enseñanza y aprendizaje de LE, no solo por el input que proporcionan sino por la exposición a la dimensión cultural que ofrecen, su foco absoluto en el mensaje (en contraposición al foco en la lengua objeto) y un auténtico recurso para su producción (Llovet Vilà, 2020:304-305).

<sup>35</sup> En relación con material auténtico, el LK20 varía sus descriptores ilustrativos respecto del LK06. Su antecesor ponía el foco en actividades de recepción de textos auténticos (orales y escritos) mientras que el LK20 pone más peso en el material mixto, adaptado para la clase de LE. (LK06: *encontrar información relevante y entender de manera global textos adaptados y auténticos...entender textos orales y escritos auténticos...LK20: leer y entender textos sencillos adaptados sobre temas cotidianos...leer y entender diferentes tipos de textos, también auténticos, sobre temas relevantes para la materia y de actualidad*). Traducción propia de (LK06) *finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige og muntlige tilpassede og autentiske tekster/ forstå innholdet i skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere (LK20) lese og forstå tilpassede og enklere autentiske tekster om personlige og dagligdags emner/lese og forstå ulike typer tekster, også autentiske, om personlige og faglig relevante emner og aktuelle saker* (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

contenido a enseñar e influye en la clase y en el proceso de aprendizaje. Incidiendo en su uso en las aulas del país y siguiendo a Kitao & Kitao (en Llovet Vilà, 2016:41):

“En muchos casos docentes y discentes se apoyan demasiado en los manuales, y los manuales determinan componentes y métodos de aprendizaje, es decir, controlan el contenido, métodos y procedimientos de aprendizaje. Los estudiantes aprenden lo que está presentado en el manual, y la manera en que el manual presenta el material es la manera que en los discentes lo aprenden<sup>36</sup>.”

Con relación a este último párrafo es necesario subrayar que en mi objeto de investigación me interesa el manual en inactivo, es decir, la intención del material, su punto de partida, ajeno a la reinterpretación, implantación, adaptación y toma de decisiones del docente. Hasta aquí entonces la definición de manual, su uso prominente en la enseñanza reglada noruega y mi intención de analizar el manual en su estado puro. Queda pues ahora, ver qué elementos hacen que un manual sea en mayor o menor grado comunicativo.

Algunos de los principios básicos para el diseño de material comunicativo (entre ellos el manual) es que este ha de ocuparse en ver la lengua como comunicación, que ha de ocuparse más del proceso enseñanza-aprendizaje que de los contenidos para la enseñanza y el aprendizaje y, por último, que el material ha de alentar al aprendiente a comunicarse (Breen et al., 1979). Para estos autores, el conocimiento comunicativo es creativo y potencialmente dinámico. La competencia comunicativa, es un cúmulo de subcompetencias que no pueden reducirse a un sistema predictivo y limitado de reglas, y, por tanto, “al presentar la lengua como comunicación a los aprendientes, les presentamos un conocimiento con el que tienen que negociar y recrear para ellos mismos. Al hacer esto no sólo adquieren comunicación sino la capacidad para comunicarse en la comunidad objeto”<sup>37</sup> (Breen et al., 1979:3). Las implicaciones de esto en relación al manual es dar un papel mayor al aprendiente en la toma de decisiones y en sus

---

<sup>36</sup> Traducción propia de *In many cases teachers and students rely heavily on textbooks, and textbooks determine the components and methods of learning, that is, they control the content, methods, and procedures of learning. Students learn what is presented in the textbook, and the way the textbook presents material is the way students learn it.*

<sup>37</sup> Traducción propia de *...In presenting language as communication to the learner, we are presenting knowledge which he has to negotiate with and, in a real sense, recreate for himself. In doing so, he does not learn communication itself but the capacity to communicate within the target community.*

capacidades organizativas del nuevo conocimiento (Allwright, 1981; Breen et al., 1979)<sup>38</sup>, el manual ha de proveer al discente de habilidades que a su vez redefinan sus capacidades<sup>39</sup>.

En general, el manual comunicativo ha de ver la lengua como comunicación, una unidad de conocimiento textual, ideacional e interpersonal que incluye capacidades comunicativas, y ha de ver la enseñanza y el aprendizaje como un proceso comunicativo. Esto se puede llevar a cabo a través de dos tipos de manuales, aquel basado en el contenido, portador del proceso, datos e información, y aquel basado en el proceso, activador de conocimiento y capacidades durante la enseñanza-aprendizaje<sup>40</sup> (Breen et al., 1979). Howatt (1984:279) subraya, además, la existencia de dos tipos de enfoques comunicativos, (de ahí que hablara de elementos que hacen al manual *en mayor o menor grado* comunicativo), uno más débil con foco en la enseñanza de formas y funciones que provee a los aprendientes de la posibilidad de usar la lengua objeto con fines comunicativos, lo que él denomina “aprender para usar”, y otro más fuerte que clama que la lengua se adquiere a través de la comunicación, lo que él resume en “usar para aprender”, es decir, que provee al discente de la experiencia de usar la lengua como medio para aprenderla. Esto se puede trasladar a Littlewood (1998:86), quien expone que las actividades pre-comunicativas, dan al estudiante un control fluido de las formas lingüísticas donde el criterio de éxito es que el estudiante produzca un tipo de lengua aceptable en contraposición o añadidura a actividades comunicativas, donde la producción de formas lingüísticas está subordinada a la comunicación de significados, y cuyo criterio de éxito es la transmisión eficaz del significado. Ahondaré en este tipo de actividades y otras en el siguiente apartado. En términos generales queda entonces claro que un manual comunicativo fomenta la comunicación. Esto significa, por ejemplo, que este tendrá una gramática supeditada al uso que se le va a dar en el mundo real y al servicio *de la interacción comunicativa*, que ofrecerá prácticas de contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, discursivos, sociolingüísticos y

---

<sup>38</sup> Allwright (1981:14), escéptico al manual de contenidos, objetivos, método y guía con decisiones tomadas de antemano, expone que un proceso tan complejo como la gestión del aprendizaje de idiomas requiere de material de aprendizajes en el sentido de guía del aprendiente para el aprendizaje de lenguas.

<sup>39</sup> Las capacidades o destrezas de interpretación, negociación y expresión a través de una serie de habilidades, estas sirven como medios para las capacidades mencionadas. Cada habilidad o conjunto de habilidades adquiridas redefinan nuestras capacidades. Es necesario explotar las capacidades y el conocimiento comunicativos que los aprendientes ya traen consigo de su propia lengua. El manual ha de activar la competencia inicial del discente y alentarlos a que se comuniquen desde el primer momento. Esto conlleva al desarrollo de su competencia comunicativa (Breen et al., 1979:3-4).

<sup>40</sup> Este tipo de manual provee de actividades que dan cabida a diferentes contribuciones, caminos a seguir y soluciones por parte del aprendiente, al igual que actividades relacionadas con la solución de problemas, incompletas, que requieren ir más allá del material y que da lugar a actos comunicativos auténticos (Breen et al., 1979:11).

socioculturales para *desarrollar la competencia comunicativa*, y que ayudará a *desarrollar las habilidades en la comunicación* de los discentes.

Volviendo al título del apartado, y en consonancia con lo que vengo mencionando hasta ahora, si los enfoques comunicativos se nutren del modelo funcional de la lengua y de teorías de adquisición de lenguas como; hipótesis de la construcción creativa, aprendizaje de habilidades, teoría interaccional y constructivismo, se puede afirmar entonces lo siguiente; que un manual comunicativo ha de tener un conjunto de herramientas o actividades que faciliten el aprendizaje siguiendo los postulados de los enfoques comunicativos. En este sentido, ya al final del apartado 2.1 y en relación con el asentamiento de los principios constructivistas en la enseñanza de LE, mencionaba elementos claves como la interacción, esfuerzo mental, aprendiente como eje central, vacío de información y la negociación, siendo este último un concepto importante en mi trabajo y al que Pica (1994:494) se refiere como a “la modificación y reestructuración de la interacción, que tiene lugar cuando los discentes e interlocutores perciben o experimentan dificultades en la comprensión<sup>41</sup>”. Esta modificación de la interacción ayuda al discente a hacer el input (aducto) comprensible y a modificar su propio output (educto) a través de simplificaciones, confirmaciones, elaboraciones, preguntas de clarificación, controles de comprensión o repeticiones con una lengua más detallada (*recasts*).

En definitiva, se infiere finalmente entonces que el manual comunicativo facilitará al discente la reconstrucción de sus conocimientos, que le posibilitará el ser agente activo y responsable de su aprendizaje, que le hará posible la interacción y resolución de problemas, que habrá vacío de información, que facilitará la negociación del significado y de la forma, que proveerá de situaciones de uso real y contextualizado de la lengua y que esto lo hará, entre otras cosas, a través del conjunto de *actividades* que este presenta.

### **2.3 Actividades**

En el apartado anterior adelantaba conceptos como el de actividad pre comunicativa y actividad comunicativa, pero antes de ahondar en ellos, me interesa a priori desambiguar a grandes rasgos, los términos *tarea*, *actividad* y *ejercicio* en el ámbito del aprendizaje y enseñanza de LE.

Según Nunan (1996a:10-11), la tarea comunicativa es “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”, es decir, “un trabajo enfocado

---

<sup>41</sup> Traducción propia de *modification and restructuring of interaction that occurs when learners and interlocutors perceive or experience difficulties in message comprehensibility*.

hacia el significado y que lleva a los alumnos a la comprensión, la producción y la interacción en la lengua<sup>42</sup>” y añade que esta “constituye un todo completo...puede considerarse por sí misma como un acto comunicativo”. Ellis (2003:3), expone además que, “una tarea requiere que los participantes funcionen como usuarios de la lengua<sup>43</sup>”, es decir, que experimenten los mismos procesos comunicativos que se emplean en el mundo real. Ellis y Shintani (2014:135), por su parte, sostienen que la tarea ha de satisfacer 4 criterios principales; foco en el mensaje, vacío de información, llevarse a cabo con recursos propios, en oposición a lengua enseñada específicamente para completar la tarea, y formas lingüísticas como medio y no fin para llevar a cabo esta<sup>44</sup>. En general, el significado del término tarea ha sido discutido y definido por muchos autores, (Williams y Burden, Breen, Estaire y Zanón, Stern, Willis, en Littlewood, 2004:320-21), cuyas discusiones van desde la existencia del propósito comunicativo como criterio esencial, de si una tarea la conforma cualquier actividad de aprendizaje o de si hay una clara división entre tareas con foco en el significado y tareas con foco en la forma que sirven para habilitar a posteriori la expresión del significado.

Littlewood (2004), por su parte, ve la tarea como un continuum donde el foco puede derivar hacia la forma o hacia el contenido, y donde los discentes operan en diferentes grados de atención a la forma o al significado. Esta acepción me queda muy práctica como posterior herramienta a la hora de clasificar actividades de interacción oral. Al mismo tiempo, los términos actividad y tarea presentan significados paralelos, y éstas, como mostraré en el siguiente apartado pueden clasificarse según su naturaleza. Una definición de actividad, que también se corresponde con la tarea la ofrece Sánchez (2004:155), quien define el término actividad como “la unidad de acción que conduce al logro de un objetivo docente o discente mediante la aplicación de una estrategia determinada”, en concordancia con Richards (1994) que también incide en esta manera particular de actuar o hacer (estrategia) para alcanzar tales objetivos. Para mí, la tarea se corresponde con el significado de actividad comunicativa, que defino en el siguiente apartado, y del que adelanto aquí sus cuatro rasgos principales y que

---

<sup>42</sup> Según Nunan (1996:11) no siempre resulta exitoso definir de manera clara y divisoria entre tarea comunicativa u otro tipo de ejercicio o actividad, ni determinar dónde termina una tarea y empieza otra. Afirma también que *no es fácil establecer una línea divisoria clara entre tarea “comunicativa” y “no comunicativa”*. Existen varias razones para ellos, entre las que se cuenta el hecho de que significado y forma están íntimamente relacionados. Utilizamos distintas formas gramaticales para señalar diferencias de significado. De hecho, un buen ejercicio oral de gramática puede y debe ser tanto significativo como comunicativo.

<sup>43</sup> Traducción propia de *A “task” requires the participants to function primarily as “language users”*.

<sup>44</sup> Traducción libre de *The primary focus should be on ‘meaning’... 2 There should be some kind of ‘gap’... 3 Learners should largely rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity. That is, learners are not ‘taught’ the language they will need to perform a task...4 There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end...*

coincide, con la definición ya expuesta de Ellis y Shintani (2014). Estos rasgos son; a) se trata de una actividad centrada en el contenido, b) la interacción se da porque la información objeto llena un vacío existente al menos en una de las partes que intervienen en esta c) el sistema formal del que se vale la actividad es un medio, no un fin d) los aprendientes se apoyan en sus propios recursos (lingüísticos y no lingüísticos) para completar la actividad, y dada la naturaleza construida de la interacción, el resultado de esta no es cien por cien predecible (Ellis & Shintani, 2014; Sánchez, 1999, 2004; Thornbury, 2005).

Finalmente, en relación al término *ejercicio*, Ellis (en Littlewood 2004:321) lo usa de manera consecuente para referirse solo a actividades de tipo estructural, sin propósito comunicativo, lo que Estaire y Zanón denominan *tarea posibilitadora* y el propio Littlewood (ver tabla 3, apartado 2.3.1) *aprendizaje no comunicativo*. En este sentido tenemos pues dos distinciones principales; ejercicio versus actividad o tarea, y que a su vez estas dos últimas presentan diferentes grados comunicativos y requieren del uso de estrategias para alcanzar tales objetivos.

Para finalizar este apartado considero relevante subrayar que al usar el término actividad en este estudio uso un término que abarca un amplio espectro. En dicho espectro, como ilustro en el siguiente apartado, habrá actividades que, según su índole, se corresponden con el término ejercicio (actividad lingüística o aprendizaje no comunicativo), con el término tarea (actividad comunicativa) y otras como *actividad de práctica pre-comunicativa*, *actividad de práctica comunicativa* y *actividad de comunicación estructurada*. Todas ellas ilustradas en el continuum de Littlewood (2004) (tabla 3, siguiente apartado) que usaré como herramienta para clasificar las AIO encontradas en los manuales *Encuentros 1* y *Pasos*. En este espectro, a la hora de contar las actividades que ofrece el manual, el término actividad da cabida a todo, es decir “cualquier propuesta del material que suponga el llevar a cabo una acción que el discente ha de realizar y cuyo objetivo directo es producir el aprendizaje de una lengua extranjera” Breen y Candlin (1987) (en Littlejohn, 2011:188).

### **2.3.1 Índole de las actividades**

Una de las primeras clasificaciones que me interesa, siguiendo a Sánchez (1999), y en concordancia con lo que adelantaba sobre Littlewood (2004), autor en el que volveré a reincidir, es aquella que diferencia entre *actividad lingüística* y *actividad comunicativa*. Las actividades de tipo lingüístico ponen el foco en el aprendizaje de los elementos formales de la lengua y que son importantes en el uso comunicativo de la lengua, mientras que las actividades de tipo

comunicativo priorizan el contenido o mensaje frente a las formas lingüísticas que lo hacen posible. Ambos autores coinciden en el significado de actividades comunicativas, o comunicación auténtica que se caracterizan por la siguiente manera; a) tienen una intencionalidad comunicativa, b) se centran en el contenido, c) implican transmisión de información del emisor al receptor o viceversa d) una de las partes carece de la información que recibe o solicita, e) la información objeto llena un vacío existente en una de las partes que intervienen, f) dependiendo de la destreza en que se codifique el mensaje, emisor o receptor puede estar o no presente, g) pueden desarrollarse en cualquiera de las cuatro destrezas, h) exigen un mismo código del emisor y receptor, i) el código puede romperse o no respetarse, pero los elementos contextuales suplen tales deficiencias y la información no se pone en riesgo, por último, j) el sistema formal del que se vale la actividad comunicativa es un medio, nunca el fin de esta (Sánchez, 1999, 2004). Thornbury (2005:79-80), por su parte, subraya que en las actividades comunicativas la motivación de la actividad es conseguir un resultado, usando la lengua, que la actividad tiene lugar a tiempo real, que conseguir el resultado requiere de la interacción del participante y que y debido a la espontaneidad y la naturaleza construida de la interacción, el resultado no es cien por cien predecible.

Littlewood (1998:7-15), como adelantaba en el apartado 2.2.2, usa el término de *actividades pre-comunicativas* para referirse a actividades de aprendizaje que no exigen actos comunicativos por parte del aprendiente, donde el éxito de estas se da al producir un enunciado lingüístico aceptable, y su objetivo principal es la adquisición de formas lingüísticas. Años más tarde (2004), en su continuum, como mencionaba en el apartado 2.3 ilustra como los discentes operan en diferentes grados de atención al sistema lingüístico o a la comunicación Así, en este continuum puede darse lo siguiente; 1) *aprendizaje no comunicativo*, 2) *práctica pre-comunicativa de la lengua*<sup>45</sup>, 3) *práctica comunicativa de la lengua*, 4) *comunicación estructurada* y 5) *comunicación auténtica*<sup>46</sup>. La tercera nomenclatura comprende actividades en las que se practica la lengua anteriormente vista, es decir, ésta es predecible, tienen foco en la forma, pero también están orientadas hacia el significado. La cuarta, *comunicación estructurada*, comprende actividades cuyo foco es la comunicación de significados, aunque la situación de estas actividades está cuidadosamente estructurada para que el discente haga uso de lengua aprendida, al tiempo que ésta adquiere también un mayor grado de imprevisibilidad. Por último, las actividades de *comunicación auténtica* tienen el foco total en la comunicación

---

<sup>45</sup> Que coincide con las actividades pre-comunicativas.

<sup>46</sup> Traducción propia de: *Non-communicative learning, pre-communicative language practice, communicative language practice, structured communication y authentic communication* (Littlewood, 2004:322).

de mensajes, la lengua y las formas de la lengua son totalmente impredecibles. Littlewood (2004) visualiza lo expuesto en la siguiente tabla:

<b>Focus on forms</b>		←	→	<b>Focus on meaning</b>
<b>Non-communicative learning</b>	<b>Pre-communicative language practice</b>	<b>Communicative language practice</b>	<b>Structured communication</b>	<b>Authentic communication</b>
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness/raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice	Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information/gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learned language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion
'Exercises'	←	(Ellis)	→	'Tasks'
'Enabling tasks'	←	(Estaire and Zanon)	→	'Communicative tasks'

Tabla 3: Continuum de Littlewood (2004:322)

Así, como adelantaba en el apartado anterior, este continuum va a ser una herramienta importante a la hora de analizar las AIO de los manuales. La importancia de este radica en que me va a ayudar a arrojar luz sobre la naturaleza de las actividades de interacción oral, la variedad o no de las mismas dentro de este continuum y lo que esto supondría a la hora de facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa del discente.

### 2.3.2 Estrategias

Llevar a cabo actividades comunicativas requiere del uso de *estrategias*. Hasta ahora lo más cercano a este concepto lo desarrollaba al hablar de la competencia estratégica de Canale (1983) y Canale y Swain (1980) en el apartado 2.2, quienes la definían como la capacidad de hacer uso de habilidades y conocimientos que ayudan a favorecer la efectividad de la comunicación, en el sentido de compensar deficiencias en otras competencias. El MCER (Consejo de Europa, 2001:10) por su parte, define una estrategia como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”. Las estrategias se pueden clasificar en *estrategias de aprendizaje*; que según Chamot (2005:112) son procedimientos que facilitan una tarea de aprendizaje, conscientes (aunque también adquieren cierto grado de automatización a través de la práctica) y movidos por un objetivo concreto y *estrategias de comunicación*. Estas últimas tienen que ver con técnicas para compensar deficiencias en el sistema lingüístico o en el dominio de la lengua en general y paralela a la definición de competencia estratégica de Canale y Swain recién mencionada. Según Brown (2007:132) las

estrategias de aprendizaje “tienen que ver con el input, con la capacidad de procesamiento, almacenamiento y recuperación, es decir, recibir mensajes de otros” mientras que las estrategias de comunicación “tienen que ver con la producción (output/educto), con la expresión del significado de manera productiva y con la manera en que transmitimos el mensaje a otros<sup>47</sup>”. Finalmente, y puntualizando, no siempre hay una clara línea divisoria entre estrategia de aprendizaje y estrategia de comunicación, ya que las primeras se clasifican en metacognitivas, cognitivas y socioafectivas<sup>48</sup>, y una estrategia socioafectiva como pedir una aclaración es también una estrategia comunicativa. Lo interesante para mi trabajo es que un buen uso de estrategias y la enseñanza explícita de éstas prueba tener efectos positivos en el desarrollo de la producción e interacción oral (Chamot, 2005; Rost & Ross, 1991; Rubin, 1975), así que será de mi interés ver si el manual provee al discente de algún tipo de instrucción en estrategias de aprendizaje y de comunicación dirigidas hacia el desarrollo de la interacción oral. En adición, las estrategias metacognitivas son parte esencial de los postulados del LK20, como ya mencionaba en el apartado 2.2.1 al ilustrar el elemento esencial *aprendizaje de lenguas* (y plurilingüismo) añadido a sus dos conceptos claves en el aprendizaje, *pensamiento crítico* y *aprendizaje en profundidad* (dybdelæring), que suponía, entre otros, la reflexión del aprendizaje propio y de los que hablaré tras los resultados de mi análisis.

### 2.3.3 Tipología de actividades comunicativas y estrategias

En el apartado 2.3.1 hablaba de actividades atendiendo a su valor comunicativo. Ahora me interesa clasificar las actividades comunicativas de la lengua según la exigencia de estas, es decir, lo que requieren del usuario, subrayando que estas y sus correspondientes estrategias no siempre se dan unas al margen de otras. Para ello tomo como referente al *Companion* (Council of Europe, 2018), complemento relevante del MCER, que actualiza sus descriptores iniciales en la tipología de actividades de recepción, producción e interacción, y que añade algunos

---

<sup>47</sup> Traducción propia de (estrategias de aprendizaje) *relate to input- to processing, storage, and retrieval, that is, to taking in messages from others* y (estrategias de comunicación) *pertain to output, how we productively express meaning, how we deliver messages to others.*

<sup>48</sup> Las estrategias cognitivas son aquellas actividades y procesos mentales realizados por el discente de forma consciente o inconsciente. Las estrategias metacognitivas tienen que ver con planear, reflexionar, monitorizar y evaluarse. Según Jiménez (1999:81), *El alumno que utiliza estrategias metacognitivas cuando aprende es un alumno más consciente y reflexivo; tiene conocimiento sobre sí mismo, sus posibilidades y limitaciones... planifica, supervisa, y evalúa su propio proceso de aprendizaje; y a la vista de los resultados logrados, modifica su plan de acción.* Las estrategias socioafectivas son actividades de interacción social y mediación con otros tales como la cooperación o pedir una aclaración.

nuevos en relación a actividades de comunicación, como por ejemplo, la interacción en línea, el aprendizaje colaborativo y actividades de mediación<sup>49</sup>.

En relación con las estrategias, uno de los postulados del MCER, y que armoniza también con los elementos núcleos del LK20, es que la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas<sup>50</sup> que requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. En la medida que estas tareas supongan realizar actividades de lengua necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos (Consejo de Europa, 2001:15). Así, más que de destrezas, hablamos ahora de tipos de actividades de la lengua y estrategias, y que el *Companion* clasifica de la siguiente manera:

- a) Actividades de recepción (de comprensión auditiva, de comprensión lectora y de recepción audiovisual), y sus correspondientes estrategias de inferencia.
- b) Actividades de mediación (de un texto, de conceptos y de mediación de la comunicación) con sus correspondientes estrategias para explicar un concepto nuevo o simplificar un texto.
- c) Actividades de producción oral y producción escrita con sus correspondientes estrategias de planificación, compensación, control y corrección.
- d) Actividades de interacción (oral, escrita y de interacción en línea) con sus correspondientes estrategias como tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones, enmarcadas dentro de estrategias de ejecución, evaluación y corrección y de las que, unido a las estrategias de planificación hablaré en el subapartado 2.3.4.2.

En este sentido hay una diferencia con el LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) que sigue hablando de destrezas o habilidades. La renovación curricular noruega las clasifica en: habilidades orales, escritas, lectoras y digitales. Así, las destrezas orales, relativas al foco de mi trabajo, se refieren a la creación del significado mediante la escucha, el habla y la conversación en diferentes situaciones comunicativas. Finalmente, si retorno a la clasificación de actividades comunicativas y estrategias del *Companion*, en relación con la comunicación oral, como ya

---

<sup>49</sup> Otro complemento importante, fue la provisión de descriptores para las competencias plurilingüe y pluricultural, que dan valor a la diversidad cultural y lingüística de las personas y que promueve la necesidad de que los aprendientes sean agentes sociales que acudan a sus recursos culturales y lingüísticos y experiencias para participar satisfactoriamente en contextos sociales y educacionales. Y así, de esta manera, conseguir entendimiento mutuo, acceder al conocimiento y desarrollar su repertorio cultural y lingüístico (Council of Europe, 2018:157), y que se acerca, nuevamente a la descripción del elemento aprendizaje de lenguas y plurilingüismo del LK20.

<sup>50</sup> El término es usado en la vida real para hacer referencia a los trabajos y acciones de la vida cotidiana de cualquier ser humano. Según Sánchez, (2004:164) es por ello por lo que *el desarrollo de una situación comunicativa es más un proceso de acción que un proceso de abstracción.*

aclaraba en mi introducción, me interesa de manera especial la interacción oral<sup>51</sup>. Así, dejo de lado actividades de producción oral como monólogo sostenido (descripción de experiencias, dar información, argumentación), declaraciones públicas y hablar en público, y me centraré, por su mayor carácter sincrónico, en el siguiente apartado, solamente en las características de la interacción, actividades de interacción oral y sus estrategias y actividades pedagógicas que ayudan a desarrollar la capacidad de interacción.

### **2.3.4 Actividades de interacción oral (AIO) y estrategias**

La interacción oral es un proceso bidireccional donde dos o más interlocutores se influyen mutuamente. En este apartado considero relevante exponer qué hacen los usuarios de una lengua cuando interactúan y en consecuencia, qué envuelve la interacción oral. Seguidamente quiero ilustrar qué estrategias se dan en el proceso de interacción oral. Se trata de estrategias que se dan en diferentes fases de la interacción; *planificación, ejecución, evaluación y corrección*, fases que también se pueden denominar estrategias. En un tercer lugar me interesa desarrollar qué supone lo anterior para el discente de LE y qué tipo de actividades pedagógicas (actividades que, dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje, dotan al aprendiente de herramientas para llegar a una óptima actividad de interacción oral), según Thornbury (2005, 2012), ayudan al discente a activar sus conocimientos para utilizar la lengua “aquí y ahora”, es decir, en situaciones de tiempo real. Finalmente, me interesa ilustrar también en qué tipo de secuencia se dan estas actividades de las que habla Thornbury.

#### **2.3.4.1 Interacción oral y los usuarios de una lengua**

Comienzo entonces este subapartado afirmando que los usuarios de una lengua no sólo hablan, sino que interactúan, el enunciado de uno provoca el enunciado de otro, es decir, los hablantes se involucran en actividades comunicativas, siguiendo los términos de Brown y Yule (1983), de tipo *transaccional* o de tipo *interaccional*, donde la primera consiste en obtener y transmitir información (bienes y servicios) y la segunda, que comprende la expresión de las relaciones sociales, las actitudes, la muestra de solidaridad y la permanencia de la cohesión social. Según Cutting (2002), los hablantes que fijan una base común comparten puntos de vista en común y negocian las relaciones diferentes de sus respectivos roles están hablando con un propósito interaccional. La conversación, añade, se rige por pautas lógicas como la cohesión entre enunciados, y, siguiendo a Cook (en Cutting: 2002:28), por la pertenencia de la

---

<sup>51</sup> En el anexo 3 mostramos tanto los descriptores ilustrativos para las actividades de recepción y producción oral como para la interacción en el MCER y en el LK20. Esto porque la interacción comprende también este tipo de actividades.

conversación a sus participantes y número limitado de estos, balance de poder entre los mismos, la no prioridad de llevar a cabo una tarea práctica y por tomas de turnos de palabras. El turno de palabra es el elemento esencial de cooperación de los participantes de la conversación y sus formas de tomarlo y preferencias por intervalos mayores o menores y pausas pueden variar de cultura a cultura. En el análisis de la conversación, existen, además, lo que se denomina *pares adyacentes*, es decir, reacciones comunes o preferidas a enunciados precedentes. Así, la reacción preferida a una pregunta es una respuesta, a una oferta una aceptación, a una propuesta un acuerdo, a una queja una disculpa, o a una acusación una negación a esta.<sup>52</sup> Al mismo tiempo, en cualquier conversación, que puede comprender diversas funciones, se aprecia cierta patente que consta de una apertura, un núcleo (con perspectiva hacia el hablante, hacia el oyente o impersonal), ciertas estrategias y por último apoyos, que pueden ser mitigadores o intensificadores. Todos estos elementos, partes de un ritual en sí, diferirán según la relación de los participantes, el contexto y la cultura de estos (Cutting, 2002:22-28). Trasladando estas características a grandes rasgos de la interacción oral a la realidad del aprendiente de una lengua, según Thornbury (2005, 2012), significa que este tiene la necesidad de; poder codificar la intención comunicativa, entender la naturaleza de la lengua hablada, poder decir mucho con un vocabulario básico, tener una base de fórmulas fijas (en particular actos de habla), componente central de la competencia pragmática, movilizar su conocimiento gramatical y léxico para producir un discurso coherente en diferentes géneros (formal informal etc.), conocer las convenciones pragmáticas y desarrollar la habilidad para manejar encuentros entre culturas (competencia intercultural). En relación a la base de fórmulas fijas y la movilización del conocimiento léxico, Henry (1996), subraya que esta se convierte en el elemento central del aprendizaje de LE. En este sentido, el input oral puede exponer a los aprendientes a un amplio espectro de posibles enunciados y prepararlos para una situación del mundo real. En adición, se presenta la lengua al tiempo que sucede, conectada a *grupos o segmentos de palabras (language chunks)*<sup>53</sup> y donde los estudiantes “quedan libres de caer en la tentación de memorizar diálogos completos” evitando de esta manera el “énfasis en las formas de la lengua a expensas de su significado y uso” (Henry, 1996:300).

Según el *Companion* (Council of Europe, 2018:81), la interacción en general envuelve a dos o más interlocutores en la construcción común del discurso y la interacción oral, en particular, es considerada como el origen del lenguaje, con funciones interpersonales,

---

<sup>52</sup> Las reacciones no preferidas provocan respuestas inusuales que pueden ser consideradas poco corteses, descorteses o a lo sumo poco cooperativas.

<sup>53</sup> En oposición a palabras discretas con vacíos entre ellas (Henry, 1996:300)

colaborativas y transaccionales, siendo, además, esencial en el aprendizaje. El MCER (Consejo de Europa, 2001:74-75) expone además, que esta construcción conjunta de la conversación mediante la negociación de significados sigue el principio de cooperación<sup>54</sup> y las estrategias de comprensión y expresión se usan constantemente durante la interacción, al igual que estrategias cognitivas (del discurso) y de colaboración (de cooperación), que conllevan controlar la colaboración y la interacción. Thornbury por su parte no habla de principio de cooperación sino de *contingencia* (contingency) e *inversión* (investment) en torno a lo que él denomina Comunicación (con C mayúscula), aquella que se acerca a la comunicación en la vida real y cuyos factores cognitivos y afectivos motivan y provocan la adquisición de una lengua. El primer término alude a los enunciados de los hablantes y la conexión que estos tienen entre sí y el segundo a que los hablantes están comprometidos con la comunicación y están invirtiendo en hacerla funcionar (Thornbury, 2010, August 15).

#### **2.3.4.2 Interacción oral (tipos) y estrategias de planificación, ejecución, evaluación y corrección<sup>55</sup>**

Las actividades de interacción oral ilustradas en el MCER y el *Companion*, como mostraba en el apartado anterior, y para las que existen descriptores ilustrativos son: *interacción oral en general, comprender a un interlocutor nativo, conversación, conversación informal, conversación formal y reuniones de trabajo, colaborar para alcanzar un objetivo, interactuar para obtener bienes y servicios, intercambiar información y entrevistar y ser entrevistado*. Ya en el apartado anterior había mencionado también estrategias para las que también existen descriptores ilustrativos, estas eran; tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones, pero el MCER, expone a su vez otras estrategias de interacción pertenecientes a cada fase del proceso de la interacción oral. Así, a la fase de *planificación* le corresponden estrategias de encuadre

---

<sup>54</sup> El principio de cooperación de Grice (1967:7-8) expone que un intercambio verbal óptimo se da porque los hablantes siguen de buen grado y de manera cooperativa la lógica de la conversación y los principios que la regulan. Estos principios, descriptivos y no normativos, comprenden las máximas de cantidad, cualidad, relación (relevancia), y manera.

<sup>55</sup> En la interacción oral se dan estrategias de recepción oral y de producción oral, a la vez que estrategias propias de interacción oral. Las estrategias de producción oral también se dan en diferentes momentos de esta. La planificación donde en el caso del discente de LE este *debe plantearse a qué destinatario va dirigido el mensaje para seleccionar el estilo, el registro, el tono, la estructura discursiva, las expresiones, etc., con las que, previsiblemente, mejor se logrará el efecto deseado*. La ejecución donde intervienen *las estrategias de compensación, (parafrasear, transferir expresiones de la lengua materna),... el apoyo en los conocimientos previos y, finalmente, el intento, arriesgándose en ello a utilizar lo que recuerda o domina a medias, pero piensa que podría funcionar*. La evaluación: *control del éxito alcanzado mediante la retroalimentación, por ejemplo, observando la reacción de los destinatarios, su expresión facial, sus gestos y los movimientos... y corrección, autocorrección* (Pons Tovar, 2014:71).

(selección del “praxeograma”<sup>56</sup>), identificación de vacío de información y de opinión (condiciones de idoneidad), valoración de lo que se puede dar por supuesto, y planificación de los intercambios. Durante la *ejecución*, siguiente fase, se dan estrategias como tomar la palabra, cooperación interpersonal, cooperación de pensamiento, enfrentarse a lo inesperado y petición de ayuda. En una tercera fase, la *evaluación* las estrategias más comunes son la de control de los esquemas y del praxeograma y control del efecto y del éxito Finalmente, en la última fase, la *corrección* se usan estrategias como petición de aclaración, ofrecimiento de aclaración y reparación de la comunicación. Estas fases (consideradas, reincido, también estrategias) de planificación, ejecución, evaluación y corrección son importantes en mi trabajo, ya que me interesa investigar si los manuales ofrecen la posibilidad de desarrollar estrategias de interacción oral, cómo y qué tipo. Es decir, que me interesa averiguar, en el caso de haber presencia de estrategias, cuáles se dan y una vez más, que supone esto para el desarrollo de la competencia comunicativa del discente. En cuanto a los descriptores ilustrativos de las estrategias en el referente noruego (LK20) estos son mucho más escuetos en su exposición que los descriptores ilustrativos del MCER, y tan solo las describe en términos de *usa estrategias relevantes de aprendizaje y comunicación*<sup>57</sup>.

Para finalizar, de lo mencionado hasta ahora, me interesan de manera especial dos elementos importantes: la interacción como esencial en el aprendizaje, sobre la que ya hemos profundizado a lo largo de nuestro capítulo teórico (ZDP, andamiaje, dimensión social del constructivismo, teorías interaccionales, colaboración entre pares, dinámica de trabajo basada en la interacción) y las estrategias y habilidades que posibilitan la interacción. Para Thornbury (2005, 2012), es necesario hacer una clara distinción entre el conocimiento base que hay detrás de la comunicación oral y las habilidades que lo posibilitan, y subraya que la enseñanza de la comunicación oral necesita de ambas. En este sentido afirma que las estrategias y también las habilidades son cruciales, y que la enseñanza de la comunicación oral ha de poner el foco en la consecución de dos resultados: a) adquisición del conocimiento de cómo funcionan los sistemas de la lengua y b) conseguir usar este conocimiento a tiempo real, “en la producción de

---

<sup>56</sup> Diagramas que representan la estructura de la interacción comunicativa (Consejo de Europa, 2001). La interacción oral en esta fase de planificación supone la puesta en funcionamiento de esquemas mentales o praxeogramas, se trata de activar y usar conocimientos previos ya que cualquier esquema mental supone una entidad establecida en el sistema cognitivo.

<sup>57</sup> Con relación a los descriptores ilustrativos de las estrategias en el LK20, mucho más escueto que el MCER, este solo las describe en términos de que el aprendiente usa estrategias relevantes de aprendizaje y comunicación, recursos digitales relevantes y de experiencias de aprendizaje previas. Traducción propia de *bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidlige språklæring i læringsprosessen* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Este mismo enunciado describe el nivel I, II y III en el LK20.

un discurso inteligible, fluido, interactivo y apropiado al contexto” (Thornbury, 2012:199)<sup>58</sup>. Añade también, al igual que Cutting (2002), que la mayoría de la lengua hablada es interactiva en el sentido de que involucra más de un participante, los eventos de habla (servicios, entrevistas, charlas informales) están conjuntamente estructurados y los hablantes los construyen en base y relación a enunciados anteriores. Así, al igual que en las habilidades usadas en la comunicación a tiempo real, los hablantes necesitan habilidades para gestionar la naturaleza interactiva del habla.

En resumen, he ilustrado aquí cómo los hablantes de una lengua, más que hablar, interactúan entre ellos, que los hablantes de una lengua no solo poseen conocimiento lingüístico y extralingüístico, sino que pasan por un proceso mental inherente a la interacción<sup>59</sup>. En la interacción oral o en la conversación, sea esta transaccional (más predictiva, con patentes más fijas) o interaccional (más creativa y menos ensayada) existen ciertos elementos lógicos, reiterativos que el aprendiente ha de practicar para poder acudir a ese conocimiento a tiempo real.

#### **2.3.4.3 Interacción oral y secuenciación de actividades.**

Este apartado conecta con la idea de Thornbury (2005) de la necesidad de practicar. Es decir, que el aprendiente necesita de conocimiento<sup>60</sup>, pero también necesita de tener este conocimiento al alcance y listo para usar. Thornbury afirma que para activar este conocimiento se requiere práctica, en concreto, a través de *actividades de concienciación*, (que adelantaba en el apartado 2.1), *actividades de apropiación* y *actividades de autonomía*. Esto, afirma, se puede llevar a cabo tomando en base la teoría conductista, la cognitiva y la sociocultural, que, aunque ven la mente de forma diferente, como ilustra en el apartado 2.1, comparten elementos procedurales en el aula. Cada una de estas teorías, en términos procedurales, posee una secuencia donde a) el discente se encuentra con algo nuevo, b) este “algo nuevo” se integra a sus esquemas existentes y c) al menos parte de esto queda disponible, automatizado para su uso. Este parecido en la secuencia, no obstante, queda en un nivel superficial, ya que ver la mente

---

<sup>58</sup> Traducción propia de *in the production of fluent, intelligible, interactive, and contextually appropriate speech*.

<sup>59</sup> Fases o estrategias de planificación, ejecución, evaluación y corrección, que en el caso del discente de LE, este ha de tener oportunidades para observarlas, practicarlas y desarrollarlas. Además de desplegar estrategias de imitación para alcanzar cierto grado de competencia comunicativa con solo un conocimiento y capacidad de actuación parcialmente desarrollados.

<sup>60</sup> Tener conocimiento intercultural, de género (conocimiento de los actos de habla, sus formas de realización, características de la sintaxis oral como encabezamientos, coletillas o elipsis, gramática de la conversación, vocabulario y fórmulas más comunes y algo de fonología (en el caso del inglés para evitar la no comprensión de una frase/palabra pronunciada).

de forma diferente deriva claramente en implicaciones importantes en términos de aprendizaje y aprendizaje de lenguas en especial (Thornbury, 2005:39).

Para Thornbury<sup>61</sup> *las actividades de concienciación*, cuyo término viene de la teoría de aprendizaje del código cognitivo, requieren de un proceso tripartito de *atención, percatación y entendimiento*, se trata de actividades que posibilitan al discente el descubrimiento, incluso el relleno de sus vacíos de conocimiento, siendo además actividades que conllevan regulación del otro (interacción con otro de mayor competencia/teoría sociocultural). *Las actividades de apropiación*, por su parte, requieren según Thornbury de la interacción social<sup>62</sup>, y más que tratarse de una práctica controlada se trata de un control practicado<sup>63</sup>, “que conlleva a demostrar un control progresivo de una habilidad, donde la posibilidad de cometer errores siempre está presente, pero el apoyo está siempre al alcance<sup>64</sup>” (Thornbury, 2005:63). Finalmente, las actividades de autonomía las conforman *las actividades comunicativas*. Respecto de esto último, creo que es necesario hacer un inciso para recalcar que la interacción significativa se puede dar mientras se trabajan cualquier tipo de estas actividades de *concienciación, apropiación* y lógicamente, *comunicativas*, tal y como sucede tomando en base la teoría sociocultural. La secuencia de los manuales noruegos, sin embargo, hasta la época actual se acerca más a la secuencia PPP (presentación, práctica, producción), que toma como base la teoría conductista. Según Henriksen (2005), el manual noruego de LE bajo el paradigma conductista era un manual que apenas facilitaba el uso de la lengua objeto fuera de las actividades controladas. Esto (y en relación al manual, en el caso de este estudio) armoniza con Simensen (2007:51), quien añade que la secuencia PPP del método situacional debería, en principio, incluir una fase (la tercera P) *en que la lengua es puesta al servicio del uso*<sup>65</sup>, sugiriendo que no siempre era el caso. Respecto a cambios de paradigmas en Noruega, Simensen (2007) expone que en los años 50-75 hay un progresivo cambio de pensamiento en torno a las teorías conductistas, que, aunque siguen en vigencia, empiezan a mirarse con escepticismo y que del 75-2007<sup>66</sup> se visibilizan elementos de enseñanza comunicativa y funcional de la lengua en documentos oficiales, culminando en el anterior LK06. Intentaré

---

<sup>61</sup> Quien se apoya en las teorías cognitivista y sociocultural.

<sup>62</sup> En oposición a una conducta (conductismo) o a un proceso mental (cognitivismo).

<sup>63</sup> *Controlled practice* vs. *practised control*. Traducción propia.

<sup>64</sup> Traducción propia de *...involves demonstrating progressive control of a skill where the possibility of making mistake is ever-present, but where support is always at hand.*

<sup>65</sup> Traducción propia de *(the practice phase should, in principle, also include) a stage where language is put to use, i.e. a production stage, hence the three Ps.*

<sup>66</sup> Fecha de publicación de la segunda edición de su libro. Según Simensen, a partir de los 90 concretamente el perfil de la asignatura de LE en el sistema de enseñanza de Bachillerato se orientó más hacia la comunicación y culminó con su presencia marcada en el LK06 (Simensen, 2007:122-123).

añadir más luz sobre esto al analizar las AIO de los manuales en mi posterior análisis. En el siguiente cuadro ilustro la secuencia de los diferentes enfoques<sup>67</sup>:

<b>Proceso</b> ↓	<b>Teoría conductista</b>	<b>Teoría cognitivista</b>	<b>Teoría sociocultural</b>
<b>Encuentro con lo nuevo</b> →	Presentación	Concienciación	Regulación del otro
<b>Integración de lo nuevo</b> →	Práctica	Procesamiento/ reestructuración	Apropiación
<b>Disponibilidad de lo nuevo</b> →	Producción	Automaticidad/autonomía	Auto regulación

Tabla 4: Secuencia en base a diferentes enfoques y rasgos procedurales comunes

Ahora bien, retomando el hilo de lo anterior a este inciso, continuo con que hablar, interactuar es una habilidad cognitiva y a través de sucesivas prácticas el conocimiento queda automatizado, la práctica hace al discente hablar con fluidez. Este proceso de automatización se puede agilizar creando condiciones de práctica que hagan al discente distraer su atención de ir a las reglas gramaticales y de intentar crear cada enunciado de cero. En definitiva, los discentes necesitan de actividades en las que se les haga; a) prestar atención a las características de la base de conocimiento de la lengua objeto, b) integrar estas características en su base de conocimientos existente, y por último c) desarrollar la capacidad para movilizar estas características en condiciones a tiempo real <sup>68</sup> (Thornbury, 2005:40). Este tipo de actividades son entonces relevantes en cuanto que habilitan, activan en el aprendiente sus conocimientos de la lengua, y su práctica también es crucial para llevar a cabo actividades de interacción oral adecuadas.

Hasta aquí la secuencia de las actividades<sup>69</sup> marcadas por uno u otro enfoque mencionado. Otras formas de secuenciar estas, en adición al enfoque usado, según Richards y Bohlke (2011:9) es atendiendo a principios tales como; actividades de menor dificultad antes de aquellas de mayor dificultad, destrezas de recepción antes de las de producción, o actividades de precisión antes de actividades de fluidez<sup>70</sup>. El diccionario Longman (J. Richards & Schmidt, 2010) en su definición de *secuencia*, coincide en el primer principio mencionado y añade otros tales como; la cronología (el orden natural en que ocurren los eventos, tal como escuchar antes

<sup>67</sup>Traducción propia de *Behaviourist theory: presentation, practice, production. Cognitivist theory: awareness-raising, proceduralization/restructuring, automaticity/autonomy. Sociocultural theory: other-regulation, appropriation, self-regulation* (Thornbury, 2005:39).

<sup>68</sup> Traducción propia de *...to be made aware of features of the target knowledge-base, to integrate these features into their existing knowledge-base, to develop the capacity to mobilize these features under real time conditions.*

<sup>69</sup> O de la unidad o la lección.

<sup>70</sup> Traducción propia de *easier before more difficult activities, receptive before productive skills, or accuracy activities before fluency activities.*

de hablar), las necesidades del discente fuera del aula, prerrequisitos (los ítems enseñados sirven de base para el siguiente ítem), del todo a una parte o viceversa (tal como de un párrafo a sus componentes o inversamente) o a través de una secuencia espiral (los ítems son reciclados y aparecen con nuevos aspectos). Véase la siguiente tabla ilustrativa:

<b>Secuencia en base a principios→</b>	<b>Richards y Bohlke (2011)</b>	<b>Diccionario Longman (J. Richards &amp; Schmidt, 2010)</b>
	Actividades de menor a mayor dificultad	Actividades de menor a mayor dificultad
	Actividades de recepción antes de actividades de producción	Orden natural de eventos, recepción antes de producción
<b>Tipos de principio→</b>	Actividades de precisión antes de actividades de fluidez	Necesidades del discente fuera del aula
		Prerrequisitos
		Del todo a una parte y de una parte al todo
		Secuencia en espiral

Tabla 5: Secuencia en base a principios

En mi trabajo voy a usar como herramienta de análisis de AIO la secuencia de actividades que toma en base las diferentes teorías conductista, cognitiva y sociocultural, poniendo el foco primordialmente en sus elementos procedurales comunes. La secuencia en base a principios, por su parte, me sirve de base para describir en un apartado posterior la secuencia por la que se rigen los manuales *Encuentros 1 y Pasos*.

Ahondando algo más en la secuenciación de las actividades y la importancia de estas, Legutke y Thomas (en Martín Peris, 1996:328), establecen que dos de los criterios para la actividades y prácticas didácticas son la claridad y la confianza de la secuencia de estas y su relevancia para con actividades que las preceden y la siguen. Para mí es importante ver en qué parte de la secuencia se encuentran las actividades de interacción oral y si hay codependencia (o relevancia) de unas actividades con otras. En este sentido, Martín Peris (1996:343) distingue además entre la unidad mínima e independiente de actuación discente, aquella indivisible en subactividades secuenciadas e independiente de actividades anteriores y posteriores y, otras unidades cuya realización tiene un cierto orden que las hace codependientes entre sí. Peris utiliza estas definiciones para referirse a los términos ejercicio y tarea respectivamente. A mí me interesa tomar prestada la definición para poner el foco en la actividad de interacción oral y así distinguir entre actividad de interacción oral independiente (se da sin depender de actividades anteriores y posteriores, su orden es cambiable) y actividad de interacción oral dependiente (aparece en un orden lógico, no modificable y es dependiente de otras actividades).

#### 2.3.4.4 Interacción oral en el aula de LE

Conviene hacer un inciso para aclarar el tipo de comunicación que ha mostrado darse en clase de LE respecto a la interacción docente-discente. Aunque el objetivo de mi trabajo comprende analizar dos manuales en inactivo como mencionaba en el apartado 2.2.2., me parece procedente, dada la prominencia del uso del manual mencionada, observar si las actividades que se ofrecen se corresponden con algunos de los patrones clásicos de interacción en el aula en las que interviene el docente, tales como patrones IRF, preguntas de información o conocimiento y preguntas referenciales.

El patrón IRF (inicio-respuesta-feedback) es uno de los patrones más clásicos en el aula dominada por el docente. El o la docente hace una pregunta, recibe una respuesta del discente (que ya conoce) y finalmente retroalimenta con un comentario (evalúa), así, el profesorado controla el tema, el discurso y los turnos de palabra. Este patrón tripartito se considera cerrado y hace la lección menos comunicativa (Van Lier, en Luu & Nguyen, 2010:31). Dicho patrón (IRF), sin embargo, tiene posibilidades de apertura si en su último elemento provee al discente de una nueva oportunidad para la negociación del significado, es decir, evaluar y abrir con una nueva pregunta, esto aumenta la calidad del habla, la longitud de sus enunciados y la cantidad de producción. Por otra parte, las preguntas del cuerpo docente son centrales en el aprendizaje (y por traslado, las preguntas que ofrece el manual), tales como preguntas referenciales (*referential*) y las preguntas de información (*display*). Siguiendo a Luu y Nguyen (2010:33), estas últimas son preguntas para comprobar el conocimiento del discente, el o la docente conoce la respuesta, y se corresponde con el patrón IRF. Estudios como el de Brock (1986), Nunan (en Wright, 2016) y el propio estudio de Wright (2016) relacionan un output más largo y complejo, a la vez que un mayor aprendizaje, con las preguntas referenciales. Estas (el docente no conoce la respuesta), ofrecen mayor potencial para crear discurso social y además provocan respuestas más significativas, y tienen como objetivo aumentar las capacidades orales de los discentes. Este tipo de preguntas puede ser cerradas (crean respuestas cortas) y abiertas, que obtienen más información, requieren más esfuerzo del discente y crean más interacción en el aula. Son de especial relevancia por razones de cantidad (respuestas largas) y calidad, en cuanto que los discentes “necesitan de la experiencia en el aula para tomar la iniciativa para hablar<sup>71</sup>” (Luu & Nguyen, 2010:34).

---

<sup>71</sup> Traducción propia de *learners need to have classroom experience to take the initiative in speaking.*

Lo mencionado hasta ahora pareciera una contradicción, es decir, que uno se puede preguntar qué tiene que ver el docente con el manual en inactivo. Sin embargo, para mí tiene su lógica no solo por su dominancia en el aula de LE noruega, reincido, sino porque este puede usar estos elementos característicos de la interacción docente/discente en forma de actividad de interacción oral. Volveré a reflexionar sobre esto en mi posterior análisis.

Para finalizar, sintetizo en la siguiente tabla los temas tratados en este apartado 2.3. en relación con el concepto de actividad:

<b>Actividades</b>	
<b>Actividad en el manual</b> →	Cualquier propuesta del material que suponga el llevar a cabo una acción que el discente ha de realizar y cuyo objetivo directo es producir el aprendizaje de una lengua extranjera.
<b>Índole de la actividad (Littlewood)</b> →	Actividad de aprendizaje no comunicativo Actividad de práctica pre-comunicativa Actividad de práctica comunicativa Actividad de comunicación estructurada Actividad de comunicación auténtica
<b>Actividades de interacción oral (Companion)</b> →	Interacción oral en general, comprender a un interlocutor nativo, conversación, conversación informal, conversación formal y reuniones de trabajo, colaborar para alcanzar un objetivo, interactuar para obtener bienes y servicios, intercambiar información y entrevistar y ser entrevistado.
<b>Estrategias de interacción oral (Companion/MCER)</b> →	Planificación Ejecución Evaluación Corrección
<b>Secuencia derivada del enfoque en uso (Thornbury)</b> →	Teoría conductista: Presentación práctica, producción. Teoría cognitiva: Concienciación, procesamiento/ reestructuración, automaticidad/autonomía. Teoría sociocultural: Regulación del otro, apropiación, auto regulación.
<b>Secuencia derivada de principios</b> →	Actividades de menor a mayor dificultad, actividades de recepción antes de actividades de producción, actividades de precisión antes de actividades de fluidez, necesidades del discente fuera del aula, prerrequisitos, del todo a una parte y de una parte al todo, secuencia en espiral
<b>Interacción en el aula</b> →	Patrones IRF, preguntas de conocimiento/información, preguntas referenciales (abiertas y cerradas).

*Tabla 6: Tabla resumen del apartado 2.3. en torno a las actividades*

En resumen, a lo largo de todo este capítulo teórico he dado cuenta de cómo el constructivismo en todas sus variantes (social y pedagógico) y sus principios se adhieren a enfoques comunicativos y a otros enfoques actuales y queda plasmado como casi una ortodoxia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en nuestro siglo. Esto lo he llevado a cabo haciendo un recorrido por diferentes teorías de la lengua y de adquisición de lenguas y viendo el estado actual en la enseñanza y aprendizaje de LE. He desarrollado también el concepto de competencia comunicativa, surgido a raíz de los movimientos comunicativos y he añadido la exposición o definición de esta competencia comunicativa en dos documentos oficiales, el MCER y el LK20. El concepto de competencia comunicativa me ha llevado, además, a indagar en el manual comunicativo y cómo este ayuda a desarrollar la competencia comunicativa del discente. Esto lo he hecho a través de requisitos básicos para el diseño del manual comunicativo y de los postulados de los movimientos comunicativos. Finalmente he desarrollado el término actividad, estrechamente relacionado con el manual de LE, y he clasificado las actividades

según su naturaleza y el tipo de actividad comunicativa. Me he centrado, además, en las actividades de interacción oral y estrategias, y las actividades pedagógicas<sup>72</sup> que favorecen a este tipo de interacción fluida y a tiempo real y he subrayado la importancia de la secuencia de las actividades e ilustrado los tipos de interacción comunes en la interacción en el aula.

---

<sup>72</sup> Las actividades pedagógicas, como ya he mencionado son actividades, que, dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje, dotan al discente de herramientas para llegar a una óptima actividad de interacción oral. Una actividad comunicativa es también una actividad pedagógica, al igual que las otras actividades en la secuencia propuesta por Thornbury (2005); actividades de concienciación y de apropiación.

## 3 CAPÍTULO METODOLÓGICO

### 3.1 Objetivos del trabajo

El objetivo de este trabajo es investigar las características de las actividades de interacción oral que ofrecen dos manuales noruegos de Bachillerato recién salidos al mercado (2020). En concreto analizar, por una parte, cómo ayudan estas actividades a desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente y, por otra, cómo tales actividades se ajustan a la renovación curricular noruega (LK20). Mis preguntas de investigación rezan entonces así:

- *¿Ofrecen los manuales de bachillerato Encuentros 1 y Pasos actividades de interacción oral? ¿Qué características tienen?*
- *¿Cómo ayudan estas actividades a desarrollar la competencia comunicativa del discente?*
- *¿Cómo concuerda la presencia de actividades de interacción oral con los principios y las competencias del LK20?*

### 3.2 Elección del método de investigación

Para llevar a cabo mi investigación me he decantado por un enfoque pragmático que me permite combinar diferentes metodologías provenientes de constructos positivistas o post positivistas. Es decir, de métodos cuantitativos y métodos cualitativos respectivamente. Según Gerard (2010) con esta metodología podemos analizar lo subjetivo y también analizar subjetivamente el mundo objetivo. Utilizar una metodología mixta me permite, además, neutralizar las debilidades de cada método tales como en el caso de un riguroso método cuantitativo que, aunque goza de alto nivel de fiabilidad es a menudo criticado por su bajo nivel de validez, o en el caso de un riguroso método cualitativo que puede mejorar la validez, pero a expensas de la fiabilidad. Explicaré los conceptos de validez y fiabilidad en el apartado 3.5. Así, el método cuantitativo me permitirá analizar datos insubordinables respecto a la presencia de actividades de interacción oral, independientes del observador y como evidencia científica, y el método cualitativo, por su parte, me permitirá analizar el significado numérico de la presencia de actividades de interacción oral y la naturaleza y calidad de estas. La mixtura de ambos me ayudará a dar una respuesta sólida y coherente desde un punto de vista científico a las tres preguntas objeto de mi trabajo.

El método de investigación mixto es usado para indicar precisamente el proceso por el que el investigador o investigadora integra métodos cuantitativos para la recolección de datos a la vez que hace un análisis cualitativo de estos, que según Creswell (2008) viene dado por la

necesidad de llegar a un entendimiento más completo del objeto de investigación que si se realizara tan solo un método cuantitativo o cualitativo como recién mencionaba.

La fuente para la recolección de mis datos de interés proviene de dos manuales noruegos de español para Bachillerato salidos al mercado en 2020 y mi investigación pertenece al campo de la metodología de estudio de casos bajo la categoría descriptiva, en mi caso, un corpus, tal y como justifico en el siguiente apartado del que recogeré datos sobre una situación particular en detalle y de manera holística. En coherencia con mi elección del método, la metodología de estudio de casos se asocia con métodos de investigación cualitativos, pero esta combina diferentes técnicas de investigación y puede arrojar luz sobre resultados cuantitativos e incorporarlos en la investigación.

### **3.3 Justificación del corpus**

La elección de los dos manuales a analizar; *Encuentros 1* y *Pasos*, viene dada paradójicamente por la no posibilidad de elección por mi parte, es decir, se trata de los dos únicos manuales noruegos de español recién salidos al mercado noruego (2020) y que postulan su consonancia con los principios de la renovación curricular noruega (LK20). Me refiero a dos manuales cuya elaboración se hizo en paralelo a la formación de la renovación curricular, saliendo al mercado poco antes de que esta entrara en vigor. Ambos provienen de editoriales diferentes y están destinados a la enseñanza de español para estudiantes de Bachillerato. La selección de materiales lleva pues, como criterio principal su seguimiento para con las directrices del LK20.

### **3.4 Descripción del corpus**

En esta descripción del corpus opto por el nivel uno de análisis de Littlejohn (2011:185) en relación a los materiales para la enseñanza de LE; la descripción objetiva, que muestra declaraciones sobre la descripción del manual, aspectos físicos, y pasos principales en la sección de instrucción. Como recién mencionaba, se trata de manuales dirigidos a la enseñanza de español obligatorio<sup>73</sup> en el Bachillerato noruego. El primer manual, *Pasos*, de la editorial Aschehoug, está diseñado para cubrir los dos años de enseñanza reglada obligatoria de español, mientras que *Encuentros 1*, de la editorial Cappelen Damm, está diseñado para cubrir el primer año de Bachillerato, su homólogo para el segundo año de Bachillerato aún no ha salido al

---

<sup>73</sup> El Bachillerato noruego se cursa a lo largo de tres años. Los dos primeros años se tiene lengua extranjera obligatoria, donde los alumnos continúan con la lengua elegida en secundaria (en general francés, español, alemán). Existe también la opción de empezar una lengua nueva que el alumnado tendrá entonces que cursar de forma obligatoria durante tres años para alcanzar el nivel II.

mercado. En mi análisis me dedicaré únicamente a las actividades del manual físico. *Pasos* dirige al discente hacia actividades digitales en sus páginas *Aunivers*, que están bajo construcción o necesitan de licencia. *Encuentros 1*, sí tiene su página operativa, el formato digital ofrece audio de los textos del manual, actividades extra de comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y producción escrita<sup>74</sup>. El nivel de estos manuales, según los descriptores ilustrativos del LK20 es nivel II, lo que significa que están destinados a aprendientes que ya han cursado tres años de español en la enseñanza secundaria (unas 220 horas). Los descriptores ilustrativos del MCER, por su parte, se dividen en 3 niveles, A (básico), B (independiente) y C (competente), cada uno de ellos a su vez subdivididos en A1, A2, B1, B2, C1, C2, descriptores basados en habilidades (“puede y sabe”). La guía sobre la cantidad de horas de aprendizaje que ofrece el MCER para un nivel A1 es de 90-100 horas, para A2, 180-200 horas y para B1, 350-400 horas (Cambridge University Press, 2013)<sup>75</sup>. Finalmente, queda decir que ambos manuales integran libro de texto y libro de ejercicios en uno.

### 3.4.1 Encuentros 1

*Encuentros1* (Bernáldez, Leguina-Morel, & Vargas, 2020), es un manual dividido en diez lecciones<sup>76</sup> y construido de la siguiente manera; página introductoria con la presentación de contenidos, una serie de textos<sup>77</sup> con preguntas de comprensión y/o reflexión según la categoría del texto, una página con lista de vocabulario y un apartado de actividades al final de cada lección, tal como específico en la siguiente tabla:

Página introductoria	- Presentación de contenidos, divididos en <i>comunicación</i> y <i>gramática</i> - ¡ <i>Prepárate!</i> - serie de preguntas dirigidas para entrar en tema y <i>activar conocimientos previos</i> <sup>78</sup> - <i>Palabras transparentes</i> - para comprobar con otros idiomas que el estudiante conoce
Páginas de textos	Textos y actividades de comprensión para responder en noruego (primera actividad) y en español (segunda actividad). Las preguntas de comprensión lectora varían entre una y tres según el texto.
Civilización	Textos de cultura y sociedad relevantes <sup>79</sup> para la lección y actividad/es bajo la categoría de <i>reflexión</i>

<sup>74</sup> No hay presencia de actividades de producción e interacción oral en las páginas digitales.

<sup>75</sup> De acuerdo con el MCER, un aprendiente podría tener habilidades y conocimientos de nivel B1 tras unas 350-400 horas de aprendizaje. Los alumnos que terminan el Bachillerato III han cursado, hasta ahora siguiendo el LK06 un total de 587 horas (quitémosle unas 20 horas en secundaria destinadas a proyectos, pruebas etc.) (<https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Timetall>). Las retroalimentaciones recibidas por compañeros docentes en España, cuando nuestros alumnos de nivel III (tercero de Bachillerato) hacen su viaje de estudios y su nivel es allí testado, es que este oscila entre A2 y B1 (dependiendo del alumno testado).

<sup>76</sup> Uso el término del manual.

<sup>77</sup> Con “texto” en este manual me refiero a textos lingüísticos acompañados de fotografías o ilustraciones, y a ilustraciones solas, como se da en algún caso en el apartado *Espacio cultural*.

<sup>78</sup> Traducción libre de la definición del manual: *Se på spørsmålene før du starter arbeidet med leksjonen. Da aktiveres kunnskapen du har om temaet fra før (Mira las preguntas antes de empezar a trabajar con la lección, así se activa el conocimiento del tema que tienes de antes).*

<sup>79</sup> Término del manual.

Espacio cultural	Expresiones culturales auténticas <sup>80</sup> (poemas, arte, canciones, rimas etc.) y actividad/es bajo la categoría de <i>reflexión</i>
Vocabulario comunicativo <sup>81</sup>	Lista de palabras y expresiones que aparecen en los textos, ordenados en bloques por título de cada texto.
Gramática	Explicaciones gramaticales y actividades de práctica controlada
Actividades	Páginas de color azul con actividades bajo las categorías de <i>vocabulario comunicativo</i> , <i>gramática</i> , <i>comunicación escrita y oral</i> , y <i>traducción</i> , siempre en este orden y acompañados de algunas ilustraciones y fotografías

Tabla 7: Estructura del manual *Encuentros 1*

En el prefacio del manual las autoras de *Encuentros* subrayan, entre otros elementos, la comunicación como el elemento esencial en el aprendizaje de LE y que a través de este el alumno usa el español, tanto de manera escrita como oral, desde la primera lección.

### 3.4.2 Pasos

*Pasos* (Christiansen, 2020), es un manual, como decía, destinado a los dos años de español obligatorio de nivel II en el Bachillerato que se compone de dieciocho capítulos<sup>82</sup> contruidos<sup>83</sup> de la siguiente manera; página de presentación de contenidos, página doble con vocabulario ordenado en bloques de categorías y unas actividades, página doble de gramática y actividades, páginas de textos y actividades, páginas de actividades en general. Finalmente, una última página simple que resume los objetivos del capítulo en forma de preguntas para el alumnado. Ilustro más específicamente su estructura en la siguiente tabla:

Página introductoria	Presentación de contenidos de aprendizaje divididos en <i>comunicación</i> , <i>lengua</i> , y <i>contenido</i>
Primer paso	Páginas con vocabulario ordenado por categorías, y actividades. Foco en el aprendizaje de vocabulario. Esta sección ofrece una mixtura de vocabulario conocido, fácil de reconocer a través del tema del capítulo y otros idiomas y nuevas palabras para buscar en el diccionario <sup>84</sup>
Segundo paso	Gramática y actividades de índole diversa
Páginas de textos	Textos <sup>85</sup> seguidos de actividades de índole diversa. Actividades escritas en noruego en general, algunas escritas en español. Algunas de estas actividades se contestan en noruego.

<sup>80</sup> Término del manual.

<sup>81</sup> Término del manual.

<sup>82</sup> Término del manual.

<sup>83</sup> La construcción o diseño de este manual es lineal respecto de la secuencia de sus unidades. Es decir, el orden de sus páginas se corresponde con la secuencia de la unidad. De un primer paso se pasa al segundo (foco en el vocabulario y la gramática respectivamente), seguido de textos y actividades, donde se retoma el vocabulario del *primer paso* y la gramática del *segundo paso* para después pasar a *pasos activos* con actividades que engloban aspectos de la unidad para finalmente dar *un paso atrás*, que sirve de autoevaluación para el discente. Uno de los principios de secuenciación de los que hace uso este manual es el de prerrequisitos mencionado en el apartado 2.3.4. y de menor a mayor dificultad. En *Encuentros 1*, el orden de sus páginas no se corresponde con la secuencia de la unidad. Tras la lectura de un texto hay que buscar, en las páginas de actividades, actividades de vocabulario, gramática y “producción” relevantes para ese texto. La secuencia de las unidades de este manual está establecida por criterios de recepción a producción.

<sup>84</sup> Explicación del manual en su página introductoria sobre cómo usar el mismo.

<sup>85</sup> Con “textos” en este manual me refiero a videos, textos lingüísticos acompañados de fotografías y/o mapas, ilustraciones solas, ilustraciones gramaticales y de vocabulario.

Pasos activos	Páginas con actividades bajo las categorías <i>moverse, hablar, escribir, escuchar, traducir, un paso fuera</i> (producción oral o escrita), en orden aleatorio. No todas las categorías aparecen siempre en estas páginas.
Un paso atrás	Página con preguntas en español tipo entrevista, pregunta bajo la categoría <i>Reflexión</i> en noruego destinadas a la autoevaluación y repetición de la presentación de los contenidos de aprendizaje de la página introductoria

Tabla 8: Estructura del manual Pasos

### 3.5 Procedimiento y recogida de datos

Para llegar a mi objetivo voy a hacer una recogida sistemática de datos que describiré, clasificaré y finalmente interpretaré. Aunque no me inclino a la ecuación *mayor cantidad igual mayor calidad*, considero relevante contar las AIO para reflexionar sobre si esta cantidad es significativa respecto del resto de actividades del manual, y significativa también por sí misma. Así, en una primera instancia haré uso del método cuantitativo para dar cuenta numérica de la presencia de actividades de interacción oral en *Encuentros 1* y *Pasos*. En este caso parto de los siguientes interrogatorios derivados del capítulo teórico y de las preguntas de investigación

- ¿Cómo reconozco una actividad de interacción oral en el manual?

Antes de contestar esta pregunta conviene recordar cómo interpretaba el término actividad. En el apartado 2.3 exponía que a la hora de hacer un recuento de la totalidad de actividades del manual, este término, siguiendo a Breen y Candlin (1987) (en Littlejohn, 2011:188) daba cabida a un amplio espectro, es decir, a cualquier propuesta del manual que conllevara a una acción discente con el objetivo directo de producir el aprendizaje de LE. Bajo este término subyacen actividades de aprendizaje no comunicativo, de práctica pre-comunicativa, de práctica comunicativa, de comunicación estructurada y de comunicación auténtica (Littlewood, 2004).

Ahora bien, dentro de las actividades de comunicación oral voy a distinguir aquellas de interacción oral de las de producción oral. Las actividades de producción oral son identificables por ser un proceso lingüístico unidireccional, es decir, el discente produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes (de manera sincrónica o asincrónica), tales como *realizar comunicados públicos, dirigirse a un público, leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente y cantar* (Consejo de Europa, 2001:61). En oposición a esto, las actividades de interacción oral son reconocibles por tratarse de un proceso bidireccional en el que dos o más interlocutores se alternan como productores y receptores y se influyen mutuamente, o, según Moreno Fernández, siguiendo el *Diccionario de lingüística* de Dubois, donde uno “produce un enunciado destinado a otro hablante, y un interlocutor, del que se espera la recepción y una respuesta al enunciado recibido” (Moreno Fernández, 2002:47).

En este sentido, el MCER menciona las *transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta y cooperación práctica centrada en los objetivos*, como ejemplo de actividades de interacción oral (Consejo de Europa, 2001:75). Haré una clara clasificación entre la presencia de AIO y APO (actividades de producción oral).

- *¿Qué cantidad de actividades de interacción oral ofrece el manual?*

Para observar la presencia de actividades de interacción oral voy a hacer un recuento del total de las actividades del manual bajo la clasificación de actividades de comunicación oral (producción e interacción) ya mencionadas, y una segunda categoría con el término *otras*, donde integro actividades de producción, recepción y mediación restantes y ejercicios. Mencionaba anteriormente que no me apoyaba en la ecuación *cantidad igual calidad*. La razón de esta división es el interés por investigar qué tipo de presencia tiene la actividad oral respecto de otras actividades presentes en los manuales, a la vez que observar la relación entre las AIO y las APO a través de sus enunciados, es decir, dónde ponen el foco y cómo esto se relaciona con el concepto de competencia comunicativa.

- *¿Qué cantidad de actividades de interacción oral se dan en la lengua meta?*

Me hago esta pregunta porque no es poco común encontrar en los manuales de LE noruegos actividades para llevar a cabo en L1 (primera lengua/lengua materna) y me interesa arrojar luz sobre este fenómeno. Así, distinguiré también entre actividades de interacción oral donde se usa principalmente la lengua meta y aquellas en las que se usa el noruego, (lengua materna o segunda lengua de los discentes). La intención de este interrogatorio es observar si, y/o de qué manera, se facilitan los recursos lingüísticos necesarios para el desarrollo de las actividades, evitando así que dificultades de orden lingüístico provoquen que los discentes recurran al noruego para resolverla (Martín Peris, 1996:328)<sup>86</sup> o qué tipo de actividades intencionadamente favorecen el noruego en la interacción. Para ello observo dos elementos principales; a) la lengua tratada en la unidad (y unidades anteriores) para ver si se ha dotado al discente de suficiente andamiaje para llevar a cabo la actividad, b) el enunciado de la actividad y los modelos de lengua que ofrece. Con lengua me refiero al texto lingüístico (en *Pasos y Encuentros I*) y a la presentación audiovisual (en *Pasos*), qué formas, expresiones y vocabulario ofrecen, y

---

<sup>86</sup> Martín Peris expone que las actividades de aprendizaje (en grupos) requieren actividades de metacomunicación donde los discentes negocian la interpretación del contenido, objetivos, resultados y procedimientos que seguir. Para esto es necesario que los recursos lingüísticos hayan sido facilitados para que la tarea pueda resolverse en lengua meta.

actividades lingüísticas y de producción e interacción de la unidad. Es decir, me baso en el contenido de la unidad, lo que se presenta y lo que se practica.

- *¿Qué tipo de actividades de interacción oral ofrece el manual?*

Siguiendo la categorización del *Companion* (Council of Europe, 2018), voy a clasificar las actividades de interacción oral en *interacción oral en general, comprender a un interlocutor nativo, conversación, conversación informal, conversación formal y reuniones de trabajo, colaborar para alcanzar un objetivo, interactuar para obtener bienes y servicios, intercambiar información y entrevistar y ser entrevistado* bajo las nomenclaturas de sus letras iniciales respectivamente: IO, CIN, C, CI, CFyRT, CAO, IOByS, II, ESE<sup>87</sup>, y con una categoría extra en forma de asterisco (\*) para actividades de interacción fuera de estas categorías.

- *¿Cuál es el propósito de la información de la interacción oral?*

Clasificaré las actividades de comunicación de interacción oral usando los términos *transaccional e interaccional* de Brown y Yule (1983) explicados en el apartado 2.3.4. Evidentemente, el esquema de AIO del *Companion* (Council of Europe, 2018) ya contempla estas categorías inherentes al tipo de AIO, pero considero relevante aislarlas para averiguar no solo el tipo de actividad comunicativa de interacción oral (algunas de estas son tanto transaccionales como interaccionales) sino los porcentajes en que se dan esta transacción o interacción.

- *¿Se da vacío de información en la actividad de interacción oral?*

Siguiendo con el análisis cuantitativo haré un recuento de las actividades de comunicación de interacción oral con presencia de vacío de información, es decir, en las que los interlocutores

---

<sup>87</sup> Las escalas del *Companion* (Council of Europe, 2018:83-91) están organizadas en 3 macrofunciones; *interpersonal* (conversación), *evaluativa* (discusiones informales, con amigos/discusiones formales, reuniones y colaboración con el fin de alcanzar un objetivo) y *transaccional* (intercambio de información, obtener servicios y bienes, entrevistar y ser entrevistado). Entender a un interlocutor supone entender a una persona con la que se está hablando, con la posibilidad de negociación de significado (tema, escenario, velocidad lenta, cuidada, standard, acento, repetición, confirmación de detalles). La conversación supone una interacción cuya función es primariamente social, establecer y mantener relaciones sociales (tema, escenario, funciones del lenguaje (saludar, invitar etc.)). La discusión informal incluye aspectos evaluativos e interpersonales (tema, habilidad de seguir la discusión, funciones del lenguaje (estar de acuerdo o no)). Las discusiones formales se dan en contextos profesionales y académicos (tipo de reunión y tema, habilidad de seguir la discusión y contribuir). La cooperación para conseguir un objetivo, como cocinar juntos, organizar un evento etc. tiene el foco en la tarea (seguir una discusión, contribuir al trabajo). La obtención de bienes y servicios tiene que ver con encuentros en restaurantes, tiendas etc. (tipo de situación, obtener el servicio o a un nivel ya B1 demandar satisfacción). El intercambio de información tiene como conceptos claves el tipo de transacción y el tipo de información. Por último, entrevistar y ser entrevistado (citas en el médico, aplicaciones de trabajo, encuestas (independencia del interlocutor, tomar la iniciativa, conducir la entrevista). Ver páginas mencionadas y escalas para mayor detalle.

necesitan de la información del otro para completar la actividad y lograr un propósito. De esto surge a su vez una subcategoría que me interesa observar; *¿existe una finalidad/propósito para llevar a cabo la actividad?* Esta categoría la muestro bajo el término “finalidad” en las tablas que aparecen en breve.

- *¿Hay negociación de significado en la actividad de interacción oral?*

Considero pertinente también hacer un recuento de actividades con presencia de negociación de significado, es decir, aquellas en las que se hace necesario la construcción conjunta de la conversación, “crear conjuntamente el sentido a sus intercambios verbales” , a través de sus conocimientos previos ("Negociación del significado," n.d). Se trata de la habilidad de asegurarse de que ambos interlocutores, en palabras de Nunan (1996a:30) “están hablando de lo mismo”, es decir, de que hay mutuo entendimiento y siguen un mismo tema. Así, en la interacción, los hablantes trabajan para prevenir un colapso en la conversación. Para analizar la negociación del significado en las AIO del manual en inactivo, me baso en las definiciones de Gass (1997), Ellis (1988) y Braden (1997) (en Al Hosni, 2013:216) respectivamente, donde la negociación supone concentrarse en resolver un problema de comunicación, en oposición a la comunicación donde se da un intercambio libre y fluido de información, la segunda, extensión de la primera, corrobora que los significados (o los sentidos) no son simplemente transferidos de individuo a individuo, sino negociados. Por último, la tercera definición argumenta que la actuación mejorada de los aprendientes de LE está determinada por la frecuencia de las rutinas de negociación en las que se involucran. La negociación eleva de manera significativa la producción de los aprendientes. Así, observaré dos elementos en las AIO propuestas por el manual; a) si el foco de la AIO o el enunciado de esta deriva más hacia la transmisión llana de información, o hacia la resolución de obstáculos en la comunicación y creación conjunta del significado b) si la AIO conlleva a una elevada producción por parte de los discentes involucrados en ella o no. Es decir, si la AIO conlleva a una negociación del significado (que denomino “fuerte”) dada por numerosos intercambios verbales y/o de larga duración o si, por el contrario, los intercambios interactivos son de corta duración donde el discente pronuncia uno o dos enunciados (que denomino negociación de significado “débil”). Véase ejemplo de plantilla de recolección de los datos mencionados:

Tipología	AIO en lengua meta									
	IO	CIN	C	CI	CFyRT	CAO	IOByS	II	ESE	*
Porcentaje								2	9	4
Propósito	Interaccional						Transaccional			
Porcentaje	0						15			
Porcentaje	0%						100%			

Vacío de información	Sí	No
	10,5	4,5%
Porcentaje	70%	30%
Negociación del significado	Fuerte	Débil
	0	15
Porcentaje	0%	100%
Finalidad	Sí	No
Porcentaje	1	14
	6,67%	93,33%

Tabla 9; Ejemplo de plantilla

Tras obtener datos sobre los interrogatorios anteriores, en una segunda instancia, observaré *la naturaleza de las actividades de interacción oral*. Para analizar la naturaleza de estas haré uso del continuum de Littlewood (2004) ilustrado en el apartado 2.3.1. Esta clasificación me parece relevante en cuanto que arrojará luz sobre el tipo de orientación comunicativa de las AIO y sus consecuencias para el desarrollo de la competencia comunicativa del discente.

En una tercera instancia me interesa observar *dónde se encuentra la actividad de interacción oral* en la unidad y su codependencia o no de otras actividades. Si parto de la patente tripartita mencionada en el apartado 2.3.4 (encuentro con algo nuevo, integración de ese algo nuevo a esquemas existentes y, finalmente, disponibilidad de al menos parte de lo nuevo) podría hablar de *parte inicial, parte intermedia, y parte final* donde se encontrarían las actividades de producción (secuencia PPP) o autonomía (secuencia del enfoque sociocultural) de las que habla Thornbury (2005). Antes de continuar es necesario, sin embargo, incidir en la idea, como mencionaba en el apartado 2.3.4.3, de que estos elementos procedurales, en manuales noruegos, provienen de la secuencia PPP y que ya la descripción anterior del corpus parece reflejar dicha secuencia. Sobre esto reflexionaré en mi posterior análisis. Así, volviendo a las partes *inicial, intermedia y final*, el diseño de *Encuentros 1* y *Pasos* difiere entre sí, pero tiene ciertos elementos en común, es decir una parte inicial donde se presentan textos/videos/vocabulario y gramática, una parte intermedia con actividades (ambos manuales comienzan con el foco en el vocabulario y la gramática, aunque la trabajan de forma diferente), y una tercera parte, que engloba la unidad, con un mayor foco en la producción (en *Pasos; Pasos activos* y en *Encuentros 1; Comunicación escrita y oral*<sup>88</sup>). En adición, para ver si las AIO están sujetas, o son relevantes o no, para con otras actividades observaré su interrelación con su actividad anterior y posterior<sup>89</sup>. Uso, además, mis términos de actividad de interacción oral independiente

<sup>88</sup> El último bloque de actividades en *Encuentros 1* está dirigido a actividades de traducción. Pensamos que estas actividades, si seguimos su secuencia de recepción a producción quedan como elemento discordante en tal secuencia.

<sup>89</sup> O anteriores o posteriores si se diera el caso.

y actividad de interacción dependiente que tomo de las definiciones de Martín Peris en sus nomenclaturas de ejercicio y tarea y que también mencioné en el apartado 2.3.4.

Finalmente, tras el análisis de la secuencia y codependencia o no de las AIO con otras actividades, me interesa observar si se da instrucción explícita de estrategias (de interacción oral, producción oral y comprensión auditiva), y qué estrategias (observables en el enunciado de la actividad y ejemplos) integra el manual en la actividad de interacción oral. Véase la siguiente tabla sobre las diferentes estrategias tratadas a lo largo del capítulo teórico:

Estrategias generales	Cognitivas: <i>actividades y procesos mentales realizados por el discente de forma consciente o inconsciente.</i> Metacognitivas: <i>planear, reflexionar, monitorizar y evaluarse.</i> Socioafectivas: <i>actividades de interacción social y mediación con otros (cooperación, pedir una aclaración).</i> De aprendizaje: <i>tienen que ver con el input, con la capacidad de procesamiento, almacenamiento y recuperación (recibir mensajes de otros).</i> De comunicación: <i>tienen que ver con el educto (expresión del significado de manera productiva y la manera en que transmitimos el mensaje a otros).</i>
Estrategias de recepción oral	Inferencia.
Estrategias de producción oral	Planificación, compensación, control y corrección.
Estrategias de interacción oral	Planificación; <i>Encuadre identificación de vacío de información y de opinión, valoración de lo que se puede dar por supuesto, planificación de los intercambios.</i> Ejecución: <i>tomar la palabra, cooperación interpersonal y de pensamiento, enfrentarse a lo inesperado y petición de ayuda.</i> Evaluación: <i>control de los esquemas, control del efecto y del éxito.</i> Corrección: <i>petición y ofrecimiento de aclaración, reparación de la comunicación.</i>

Tabla 10: Estrategias

### 3.5.1 Recuento<sup>90</sup> de las actividades de los manuales

Reincido en que la actividad es una acción discente propuesta por el manual con el objetivo de que se dé el aprendizaje de LE (Breen & Candlin, en Littlejohn, 2011:188). A la hora de hacer el recuento de las actividades de cada manual he seguido en general la numeración de estos<sup>91</sup>, exceptuando dos elementos en particular: a) actividades relacionadas con la comprensión lectora y b) actividades que exigen un cambio en la forma del output o el modo de agrupamiento. Este tipo de actividades a) y b) fueron contadas de forma sistemática en ambos manuales, que difieren en la forma en que ambos numeran estas.

En la siguiente tabla se aprecia cómo una serie de preguntas de comprensión lectora en *Encuentros 1* quedan integradas dentro de una actividad. Este manual suele ofrecer, en general, 2 actividades de comprensión lectora por texto (en ocasiones 1, en otras 3). Estas preguntas de

<sup>90</sup> Ver anexos 7.4, 7.5, para una ilustración del recuento de actividades.

<sup>91</sup> También se han contado unas pocas actividades que no tenían numeración, tipo pregunta de prelectura u otras. Ver anexos 4 y 5.

comprensión lectora o audiovisual en el caso de *Pasos* (que integra una serie de videos)<sup>92</sup>, son numeradas como actividades independientes en su apartado *Tareas*, que también ofrece actividades de otra índole. En ambos casos, preguntas de comprensión lectora/audiovisual/auditiva fueron contadas como una actividad.

<i>Encuentros 1</i>	<i>Pasos</i>
<b>p. 13:1= 1 actividad</b>	<b>p. 39: 1,2,3= 1 actividad</b>
1. Svar på spørsmålene til teksten på norsk	Les teksten, og se på videoen hvor Daniel presenterer El Puchero
a) Hva er forskjellen på de to dagene	1. Hva slags spisested er El Puchero? Hvem er det som kommer dit og hva slags mat lager og serverer de i dag?
b) Hvorfor trenger han den røde?	2. En español: ¿Qué va a preparar hoy Daniel, y qué ingredientes necesita?
c) Hvor ber moren han om å lete?	3. Hva heter ingrediensene han bruker på norsk? Prøv å forstå hva som er hva ut fra bildet og videoen før du slår opp ordene
d) Når begynner første timen på skolen?	
e) Hvor lang tid trenger moren til Martín før de kan dra hjemmefra?	
f) Hvordan kommer Martín seg til skolen?	

Tabla 11: Ilustración sobre el conteje de actividades de comprensión

En cuanto a las actividades que exigen<sup>93</sup> un cambio en la forma del output (oral/escrito) y/o agrupamiento (individual/parejas/grupos), las conté como diferentes actividades tal y como ilustro en breve. En el manual *Encuentros 1*, como norma general, sus actividades ofrecen linealidad con la numeración y actividades del tipo mencionado suelen encontrarse bajo subcategorías a, b, c. En *Pasos*, que también ofrece a menudo la linealidad recién mencionada, es más frecuente encontrar actividades bajo una sola numeración que conllevan un cambio en la forma del output y/o agrupamiento. En los ejemplos de la tabla ilustro cómo las actividades mostradas tienen dos tipos de educto; escrito y oral.

<i>Encuentros 1</i>	<i>Pasos</i>
<b>p. 143: d= 2 actividades</b>	<b>p. 30:4= 2 actividades</b>
d) Velg to av bildene i denne leksjonen og beskriv det du ser for en medelev på spansk. Skriv så en historie basert på bildene. Bruk fantasien	Del klassen i grupper på fire til seks elever. Hver elev tar med seg to ting, for eksempel <i>bolígrafo</i> , <i>sacapuntas</i> , <i>anillo</i> etc. Sammen går dere gjennom hva tingene heter og hvem som eier dem. Ejemplo: Es un bolígrafo- es de Elías. Etterpå legger dere noe over tingene, for eksempel et skjerf, og så

<sup>92</sup> El manual *Pasos* ofrece también preguntas de comprensión auditiva en su categoría *Escuchar* perteneciente a la sección *Pasos activos*, cuyo recuento es consecuente con el recuento de preguntas de comprensión lectora o audiovisual. El manual *Encuentros 1* no ofrece actividades de comprensión auditiva y audiovisual en el libro físico, pero en su apartado *Reflexión* también hay presencia de más de una pregunta de comprensión lectora que vuelvo a englobar bajo una actividad. Este apartado ofrece también dos o tres actividades relacionadas con preguntas sobre fotos (que también considero como texto), de producción oral y que también englobo dentro de una actividad.

<sup>93</sup> Es importante recalcar el término “exigir”, ya que en algunas actividades se trabajan varias destrezas, es decir, se lee, se habla, se escucha etc. y se toman notas o se hace un manuscrito, sin que las diferentes destrezas usadas se cuenten como actividades, o, estrategias de aprendizaje, como tomar notas, se cuente como educto exigido.

Littlejohn (2011:189) ilustra cómo dos actividades, siguiendo estos criterios, son en realidad cuatro. Mi análisis se basa, además, en un análisis descriptivo de las actividades del manual lo más objetivo posible, ya que tomo como base el nivel 1 de análisis de Littlejohn, así que los enunciados de las actividades y el modelo de lengua (independientemente de su potencial o interpretación del docente/disciente) presentado me dan pautas discriminatorias sobre el tipo de actividad, en especial en relación con las actividades de producción e interacción orales.

---

skal dere huske hva som ligger der og hvem som eier det. Skriv ned svarene på en lapp. Dersom det er flere av samme ting, må man spesifisere hvem som eier dem.<sup>94</sup>

---

Tabla 12: Ejemplo de actividades con cambio en la forma del output y/o modo de agrupamiento

### 3.6 Análisis de los datos

Ahora que los constructos que voy a utilizar han sido aclarados, considero conveniente ilustrar cómo procedo a analizar los datos. Tomo para ello la siguiente actividad<sup>95</sup> del manual

*Pasos:*

p.102:2 Tu profesor te da una tarjeta. Camina por la clase y pregunta a otros dónde estuvieron ayer y qué hicieron: ¿Dónde estuviste ayer? ¿Qué hiciste? Cuando encuentres a la persona que buscas te encadenas a él/ella hasta que este/a haya encontrado a su persona etc. El grupo que primero encuentre a cinco o más personas grita “¡bingo!” y gana.

Ejemplo:

A: ¿Dónde estuviste?  
B: Estuve en Marbella  
A: ¿Qué hiciste?  
B: Visité a mi abuela

Estuviste en Madrid. Viste un partido de fútbol Buscas a una persona que estuvo en Marbella y que visitó a su abuela
--

Se trata de una actividad de interacción oral ya que hay dos interlocutores que se influyen mutuamente (proceso bidireccional y alternancia como productores y receptores). Esta actividad sería catalogada como actividad de intercambio de información (II), intercambio de tipo transaccional, donde se ofrece al discente un modelo de lengua y una estructura para llevarla a cabo, es decir, que el discente posee las herramientas necesarias para completar la actividad sin hacer uso de la L1. La actividad posee también vacío de información, es decir, que el discente busca una información que no tiene, y la finalidad de esta es lúdica, gritar bingo y ganar el juego. En cuanto a la negociación del significado, la actividad ofrece una negociación débil. Esto se observa por tratarse de un intercambio llano de información (con significados construidos de antemano) donde además los intercambios interactivos son de muy corta duración, es decir, que el discente produce uno o dos enunciados. Respecto del continuum de Littlewood (2004) o la orientación comunicativa de la actividad, esta se cataloga como actividad de práctica pre-comunicativa, es decir, que se trata de una actividad que no exige un acto comunicativo sino producir un enunciado lingüístico aceptable donde el objetivo principal es la adquisición de formas lingüísticas. En este caso se trata de una actividad de práctica del tiempo verbal *indefinido*. En cuanto a la secuencia *parte inicial, parte intermedia, parte final*,

---

<sup>94</sup> Su traducción en español sería 143:d; *Elige dos de las fotos en esta lección y describe lo que ves a un compañero. Escribe después una historia basada en las fotos. Usa tu fantasía. P.30:4; divide la clase en grupos. Cada alumno se trae por ejemplo un bolígrafo, sacapuntas.... Cuéntense lo que es y de quién es (ver ejemplo en la actividad). Después tapan los objetos y van a intentar recordar qué y de quién son. Escribe tus respuestas en un papel. Si hay objetos que se repiten hay que especificar quién es el dueño.*

<sup>95</sup> Ver anexos 6 y 7 con la selección de todas las actividades de AIO y APO y sus enunciados originales.

esta actividad se encuentra en lo que denominaba parte final, por lo que surge la primera contradicción respecto del tipo de actividad que debiera encontrarse aquí. Hay pues un desajuste entre la actividad de práctica de estructuras y su localización en la secuencia. En adición, esta actividad no está interrelacionada (es relevante) con su actividad anterior y posterior<sup>96</sup>, su orden es perfectamente cambiante y no tiene dependencia para con otras actividades. Sería entonces catalogada como actividad de interacción oral independiente, una unidad mínima e independiente de actuación discente, indivisible en subactividades secuenciadas e independiente de actividades anteriores y posteriores. Finalmente, la actividad no posee instrucción de estrategias o estrategias insertas en el enunciado de esta.

### **3.7 Validez y fiabilidad.**

En el apartado 3.2 introducía los conceptos de validez y fiabilidad. Estos aluden a la calidad de los instrumentos de medición, donde la validez conforma el grado en que los instrumentos alcanzan su propósito, es decir, su utilidad y, la fiabilidad, por su parte, abarca el grado de precisión de tales instrumentos y su menor margen de error posible.

#### **3.7.1 Validez**

El grado de validez, siguiendo a Winter (en Cohen, Manion, & Morrison, 2007:133) posee numerosas formas, aquellas relevantes para mi trabajo, y en relación a los datos cualitativos, son; la honestidad, profundidad, riqueza y el alcance de los datos obtenidos, a la vez que mi desinterés u objetividad como investigadora (Gerard, 2010). Este trabajo aumenta su validez por el uso de la metodología mixta, que como mencionaba al comienzo de este capítulo metodológico, tiene su beneficio en que neutraliza las debilidades del método cuantitativo y cualitativo. Con el uso de un método único no habría llegado al grado de profundidad de análisis que pretendo alcanzar. Además de esto, la validez se ve reforzada por la transparencia que he mostrado en el proceso y recolección de datos.

En el caso de la investigación cuantitativa la validez puede mejorar a través de un riguroso muestreo e instrumentación y tratamientos estadísticos de los datos apropiada (Cohen

---

<sup>96</sup> Actividad anterior, p.102:1: *Un viaje. Habla con un compañero/a sobre un viaje real o imaginario a) ¿A dónde viajaste? b) ¿Con quién/es fuiste? c) ¿Qué hiciste? d) ¿Qué comiste? e) ¿Qué tal el viaje?.* Actividad posterior *Ya no sé qué hacer conmigo*, los discentes reciben el texto de la canción desordenado y mientras escuchan (x2) lo ordenan. Seguidamente escriben un estribillo extra. Esta última parte está enunciada así: *Y tú ¿qué hiciste ya?...Ejemplo: Ya estudié español en Noruega, Ya me enamoré y desamamoré, Ya me bronceé bajo el sol, Ya escuché pop y rock'n roll.* Aunque estas actividades están relacionadas con la práctica de una forma lingüística concreta, no dependen unas de otras y su orden es cambiante. Respecto de otras actividades anteriores (no solo la que precede) no hay presencia de actividades necesarias o relevantes para llevar a cabo esta. Dichas actividades anteriores están unidas al texto lingüístico (la presentación). La AIO en cuestión es una unidad mínima discente, indivisible en subactividades.

et al., 2007:133). De los numerosos tipos de validez<sup>97</sup> me es pertinente en mi trabajo subrayar su *validez externa*, y su *validez de contenido y constructos*. El primer término trata de la validez “en que los resultados pueden ser generalizados a un mayor número de población, casos o situaciones” (Cohen et al., 2007:136)<sup>98</sup>. Para conseguir validez externa he buscado constructos observables y hecho las modificaciones pertinentes a partir del recuento y análisis de las actividades. Es decir, muchas pruebas y modificaciones tuvieron lugar antes de alcanzar un grado satisfactorio en relación con lo medible u observable, como por ejemplo, cómo contar las actividades de manera sistemática en ambos manuales o cómo clasificar la negociación del significado, de manera que fuera extrapolable a cualquier AIO. Para demostrar la validez de contenido por su parte, es necesario que el instrumento usado cubra la representatividad de los elementos objeto de la investigación, y que los constructos sean claros y operativos (Cohen et al., 2007:138). Los constructos usados en esta investigación cubren un amplio espectro de las AIO y presentan una clara definición y rasgos observables del aspecto por medir. A pesar de esto, en momentos de ambigüedad, intenté además minimizar la subjetividad de la interpretación mostrando las actividades en cuestión a un observador más capaz (dentro del mismo marco teórico) para ver si estas eran interpretadas de la misma manera (Cohen et al., 2007:148)<sup>99</sup>. Tras una nueva revisión de los constructos e intercambio de ideas, la ambigüedad quedó resuelta.

### **3.7.2 Fiabilidad**

El concepto de fiabilidad se resume en confianza, consistencia y replicabilidad en el tiempo (Cohen et al., 2007:146). Dada la investigación del corpus en inactivo que mencionaba en el apartado 2.2.2., esta ofrece un alto grado de replicabilidad. A través de la claridad en los subapartados anteriores, criterios de contaje y precisión de constructos he intentado que los instrumentos, los datos y los posteriores descubrimientos puedan ser controlados, consistentes y replicables. Las actividades fueron contadas y recontadas hasta alcanzar el grado de satisfacción deseado.

---

<sup>97</sup> Ver (Cohen et al., 2007), capítulo 6.

<sup>98</sup> Traducción propia de *to which the results can be generalized to the wider population, cases or situations*.

<sup>99</sup> Concepto de *inter-rater reliability*. Ver siguiente nota a pie de página.

## 4 RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras el recuento de la totalidad de actividades y en particular de las AIO muestran que ambos manuales ofrecen una cantidad baja de AIO respecto del resto de la totalidad de actividades encontradas. *Encuentros 1* ofrece un total de 349 actividades, donde 32 de ellas son actividades de producción oral y 18 son AIO, es decir, un 9,17% y un 5,16% respectivamente. *Pasos*, en sus primeros diez capítulos ofrece 298 actividades, de las cuales 45 son actividades de producción oral y 34 son AIO, equivalentes a un 15,1% y un 11,41% respectivamente. Número que decrece además al observar las AIO en lengua meta, porcentajes que suponen un 4,3% en *Encuentros 1* y un 9,06% en *Pasos* (tabla 9). Las actividades restantes, como se ve en la siguiente tabla conforman un 85,67% en *Encuentros 1* y un 73,49% en *Pasos*:

Cantidad total de actividades del manual	<i>Encuentros 1</i> = 349	<i>Pasos</i> <sup>100</sup> = 298
Actividades de producción oral	32	45
Porcentaje	9,17%	15,1%
Actividades de interacción oral	18	34
Porcentaje	5,16%	11,41%
Otras	299	219
Porcentaje	85,67%	73,49%

Tabla 13: Cantidad total de actividades de los manuales

Cantidad total de actividades del manual	<i>Encuentros 1</i> = 349	<i>Pasos</i> = 298
Actividades de interacción oral en lengua meta	15	27
Porcentaje	4,3%	9,06%

Tabla 14: Cantidad total de AIO en lengua meta

Con relación a la lengua en que se dan las AIO, encontramos un 83,33% de AIO en lengua meta en *Encuentros 1*, frente a un 16,67% de AIO en noruego, es decir, de las 18 AIO en este manual 3 de ellas se dan en noruego y 15 se dan en la lengua objeto. En *Pasos*, diez primeros capítulos, encontré que, de las 34 AIO encontradas, 7 se dan en noruego y 27 se dan en la lengua objeto, lo que supone unos porcentajes de un 79,41% de AIO en español y un 20,59% de AIO en noruego (tabla 14). Estas cantidades, sin embargo, requieren de una atención especial a la idiosincrasia de los manuales. El verdadero significado de estos datos respecto de las AIO viene dado por la intencionalidad de estas o no de que se den en noruego (tabla 11). Así, en *Encuentros 1*, un 11,11% de las AIO que se dan en noruego no están diseñadas para tales propósitos. En *Pasos*, sin embargo, solo un 2,94% de sus actividades no alcanzan su

<sup>100</sup> En *Pasos* he hecho un recuento de los 10 primeros capítulos para equipararlo con *Encuentros 1* que está diseñado sólo para primero de Bachillerato. *Pasos* tiene un total de 18 capítulos, y está diseñado para los dos años obligatorios de español en Bachillerato.

propósito de que la actividad se de en lengua meta y un 17,64% de las AIO encontradas estaban específicamente destinadas a usar el noruego. Este porcentaje en *Pasos* viene dado por la índole del manual que apela al trabajo cooperativo y ofrece preguntas de reflexión gramatical y de aprendizaje, entre otras. Sus páginas de actividades 13, 23, 35, 41, 47, 59, 71, 73, 75, 85, 95, 99, 107, 109, 119 (10 primeros capítulos) comienzan con el enunciado “trabaja con un compañero/ una compañera”, es decir, que actividades de otro tipo están diseñadas también para que se dé la interacción (en lengua materna). En este sentido, los enunciados de las actividades de *Encuentros 1*, en inactivo, (salvo especificaciones concretas para llevar a cabo AIO o de producción oral), destinan la actividad al trabajo individual. En las siguientes tablas, se muestra la cantidad de AIO de los manuales en cada lengua y los porcentajes e intención de aquellas que se dan en noruego y aquellas que se dan en español<sup>101</sup>:

Cantidad total de AIO en el manual	<i>Encuentros 1</i> = 18	<i>Pasos</i> = 34
AIO en lengua meta- español	15	27
Porcentaje	83,33%	79,41%
AIO en noruego	3	7
Porcentaje	16,67%	20,59%

Tabla 15: Cantidad total de AIO de los manuales

Porcentaje de AIO que se dan en noruego	<i>Encuentros 1</i> = 16,67%	<i>Pasos</i> = 20,59%
AIO cuya intencionalidad es que se den en noruego, lengua del país	1/3	6/7
Porcentaje	5,55%	17,64%
AIO que se dan en noruego, a pesar de estar diseñadas para usar la lengua meta	2/3	1/7
Porcentaje	11,11%	2,94%

Tabla 16: Porcentaje de AIO que se dan en noruego

Siguiendo con la instancia inicial de mi análisis, en torno al tipo de AIO, vacío de información, negociación del significado y finalidad de la AIO muestro los resultados obtenidos, no sin antes hacer un inciso referido al tipo de AIO encontrado. Así, en relación a la actividad comunicativa de *intercambio de información* el MCER ofrece descriptores para el nivel A, tales como “plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre”, “pide y ofrece información personal”, “pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano” o “plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas” (Consejo de Europa, 2001:80)<sup>102</sup>. Mientras que en la actividad comunicativa de *entrevistar y ser entrevistado* el referente europeo ofrece descriptores

<sup>101</sup> Ver las actividades en azul de los anexos 6 y 7.

<sup>102</sup> Ver descriptores completos en la página mencionada.

ilustrativos (nivel A) tales como “responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista”, “se hace comprender en una entrevista y cuando comunica ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que le ayuden a expresar lo que quiere decir”(Consejo de Europa, 2001:81). Aunque ninguno de los manuales ofrece actividades en el contexto específico de la entrevista me decidí por encasillar las AIO encontradas en II y ESE (se)<sup>103</sup>, ya que los descriptores ilustrativos dan lugar a cierto solapamiento. Todas las AIO encontradas en ambos manuales tratan de preguntas y respuestas, es decir, que son AIO de *intercambio de información* y *ser entrevistado* (que no entrevistar). Las actividades que clasifiqué de II presentan un máximo de cuatro preguntas, no necesariamente personales, mientras que las clasificadas bajo ESE (se) son AIO donde un discente ha de leer una serie de preguntas (más de cuatro) y otro discente ha de responderlas, éstas suelen tener un carácter personal<sup>104</sup>.

Los resultados obtenidos en esta fase de la investigación fueron los siguientes:

AIO en lengua meta										
Tipología	IO	CIN	C	CI	CFyR T	CAO	IOB yS	II	ESE (se)	*
<i>Encuentros 1</i>	-	-	-	-	-	-	-	2	9	4
Porcentaje	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	13,33%	60%	26,67%
<i>Pasos</i>	-	-	-	-	-	-	-	22	4	1
Porcentaje	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	81,48%	14,81%	3,7%
<b>Propósito</b>	<b>Interaccional</b>					<b>Transaccional</b>				
<i>Encuentros 1</i>	-					15				
Porcentaje	0%					100%				
<i>Pasos</i>	-					27				
Porcentaje	0%					100%				
<b>Vacío de información</b>	<b>Sí</b>					<b>No</b>				
<i>Encuentros 1</i>	10,5					4,5				
Porcentaje	70%					30%				
<i>Pasos</i>	25					2				
Porcentaje	92,59%					7,41%				
<b>Negociación del significado</b>	<b>Fuerte</b>					<b>Débil</b>				
<i>Encuentros 1</i>	0					15				
Porcentaje	0%					100%				
<i>Pasos</i>	0					27				
Porcentaje	0%					100%				
<b>Finalidad</b>	<b>Sí</b>					<b>No</b>				
<i>Encuentros 1</i>	1					14				
Porcentaje	6,67%					93,33%				
<i>Pasos</i>	3					24				
Porcentaje	11,11%					88,89%				

Tabla 17: Características de las AIO en lengua meta

<sup>103</sup> Ser entrevistado.

<sup>104</sup> Ver anexo 8.

*Encuentros 1* ofrece 2 AIO de II, lo que supone un 13,33% frente al 81,48% que ofrece *Pasos*. De ahí los resultados inversos en cuanto a SE (ser entrevistado) que en *Encuentros 1* es de un 60% y en *Pasos* de un 14,81%. En *Encuentros 1*, de sus 15 AIO, 4 (p.52, p.60:15, p.93:1 y p.93:2), no son catalogables bajo ninguna de las descripciones de las AIO del *Companion* (Council of Europe, 2018) mientras que en *Pasos*, de sus 27 AIO, 1 (p.51:4) no es catalogable según la tipología del referente europeo, en ambos manuales por no haber una necesidad real (vacío de contenido) para el intercambio de información<sup>105</sup>. Esto supone un 26,67% de actividades que no ofrecen vacío de información a los interlocutores en *Encuentros 1* y un 3,7% en *Pasos*. En relación con el *vacío de información* hay un ligero aumento de estos porcentajes en esta categoría específica (más abajo en la tabla) dado que algunas de las AIO encontradas en ambos manuales ofrecen un vacío de contenido parcial y sí han sido catalogadas bajo las nomenclaturas del *Companion*. Así, las AIO en *Encuentros 1*, que no presentan vacío de información, suponen un 30% de la totalidad de estas frente a un 7,41% en *Pasos*. Ambos manuales ofrecen un 100% de actividades con negociación del significado “débil”, es decir, se trata de actividades de transmisión de información, ergo con un 100% de propósito transaccional, y con intercambios interactivos de corta duración. Finalmente, los enunciados de las AIO en general no exponen la finalidad de esta. He encontrado en *Encuentros 1* una AIO con finalidad y 3 en *Pasos*, es decir un 6,67% y un 11,11% respectivamente<sup>106</sup>.

En una segunda instancia en el proceso de investigación me interesaba observar la índole de las AIO, tomando como herramienta el continuum de Littlewood (2004). Los resultados obtenidos aquí fueron los siguientes:

Índole de las AIO, cantidad y porcentaje		
Aprendizaje no comunicativo		
<i>Encuentros 1</i>	3	20%
<i>Pasos</i>	-	0%
Práctica pre comunicativa		
<i>Encuentros 1</i>	2	13,33%
<i>Pasos</i>	14	51,85%
Práctica comunicativa		
<i>Encuentros 1</i>	10	66,67%
<i>Pasos</i>	13	48,15%
Comunicación estructurada		
<i>Encuentros 1</i>	-	0%
<i>Pasos</i>	-	0%

<sup>105</sup> Prácticas tipo drill, comprensión lectora o pregunta-respuesta donde ambos interlocutores poseen la misma información.

<sup>106</sup> La actividad p.41:16b en *Encuentros 1* tiene finalidad en el enunciado de esta y que convierte en una instrucción más. En *Pasos*, las actividades con finalidad tienen finalidad lúdica; ganar el juego.

Comunicación auténtica		
<i>Encuentros 1</i>	-	0%
<i>Pasos</i>	-	0%

Tabla 18: Índole de las AIO

Las AIO encontradas en ambos manuales se corresponden con práctica pre comunicativa y comunicativa de la lengua. En *Encuentros 1* encontré 3 AIO bajo la categoría de aprendizaje no comunicativo, dos de ellas coherentes con el apartado del manual en el que se encuentran, introducción gramatical, y se trata de dos ejercicios de sustitución (p.93:1, 2). Una tercera AIO, sin embargo, ha sido despojada de su valor comunicativo, al prescindir del vacío de información y negociación de significado (casi inexistente) al mismo tiempo (p.60:15). La actividad clásica en la que cada discente posee un mapa con información diferente queda reducida a una práctica de preposiciones donde los discentes poseen la misma ilustración, información y enunciados a usar<sup>107</sup>.

Volviendo a las prácticas pre-comunicativas y comunicativas, *Encuentros 1*, armonizando con su porcentaje mayor de preguntas tipo personal (*ser entrevistado*: 60%), un 66,67% de sus AIO ofrecen práctica comunicativa, frente a un 13, 33% de práctica pre-comunicativa. En *Pasos* la mayoría de sus AIO eran de II (81,48%) con un porcentaje bastante menor de SE (*ser entrevistado*: 14,81%). Los resultados aquí muestran que las AIO de este manual conforman un 51,85% de práctica pre-comunicativa y un 48,15% de práctica comunicativa.

Una tercera instancia en mi proceso de investigación consistía en averiguar en qué parte de la unidad se encontraban las AIO. Mencionaba que ambos manuales poseían una parte final, en general con foco en la producción (*Comunicación escrita y oral* en *Encuentros 1*, y *Pasos activos* en *Pasos*) y que siguiendo la secuencia tripartita “encuentro con lo nuevo, práctica de lo nuevo, disponibilidad de parte de lo nuevo”, idealmente se encontrarían aquí las actividades comunicativas por excelencia. *Encuentros 1* solo ofrece AIO en su parte final, mientras que *Pasos* las ofrece en las partes intermedia y final de la secuencia. Los resultados, derivados del continuum de Littlewood y de las características de las AIO (tablas 12 y 11 respectivamente) muestran que esta parte final no es sino otro componente más de una secuencia bipartita (y no tripartita), de ahí la nomenclatura “pseudo final” en la ilustración (tabla 13). Ambos manuales

<sup>107</sup> Se trata de una actividad catalogada de AIO por la existencia de una pregunta, un enunciado que modifica el enunciado de otro discente (aunque no y viceversa), una pregunta que requiere de una respuesta que el discente no necesita. Se trata de una actividad que roza más la producción oral que la interacción.

carecen de una tercera parte en la secuencia, ofrecen pues al discente, un encuentro con lo nuevo y una práctica de lo nuevo.

Secuencia	<i>Encuentros 1</i>	<i>Pasos</i>
Parte inicial	-	-
Parte intermedia	2 (13,33%)	14 (51,85%)
Parte pseudo final*	13 (86,67%)	13 (48,15%)

Tabla 19: Localización de las AIO

Dentro de la secuencia me interesaba también observar la codependencia o no de las AIO con otras actividades. Encontré mayoría de *AIO independientes* de actividades anteriores y posteriores. En el caso de *Encuentros 1* las AIO aparecen en la parte final de la unidad. Se trata de un manual que ordena sus actividades en vocabulario, gramática, comunicación escrita y oral y traducción, en este sentido no encontré codependencia directa con actividades anteriores específicas de cada sección y las AIO. Ninguna de las AIO encontradas es relevante para una actividad posterior, y solo tres de sus actividades (p.41:6b, p.164:7c, p.184:9b) son dependientes de actividades anteriores. *Pasos* muestra la misma inclinación, sus AIO son en general independientes de actividades anteriores y posteriores. Este manual tiene 7 AIO (p.13:4, p.51:4, p.73:3b, p.73:3c, p.89:4, p.91:46) codependientes de actividades anteriores y 5 AIO (p.13:4, p.18:1, p.18:2, p.67:3a, p.91:4b) codependientes de actividades posteriores, esto debido a prácticas de estructuras donde la actividad posterior funciona como última fase del patrón, pregunta, respuesta, producción oral<sup>108</sup>.

Finalmente, en la última fase de mi investigación, relacionada con las estrategias, no he encontrado instrucción explícita de estrategias de IO. Los resultados ilustrados en la tabla 15 muestran las estrategias encontradas como integradas en una o dos actividades anteriores a la AIO, es decir, que dicha actividad anterior funciona como estrategia. En ambos manuales<sup>109</sup> *Encuentros 1* (p.81:16; estrategia integrada en la actividad, p.164:7c; estrategia integrada en 7a,7b, p.184:9b; estrategia integrada en 9a) y *Pasos* (p.78:1; estrategia integrada en la actividad, p.89:4; estrategia integrada en actividad 2) dichas estrategias tienen que ver con la fase de

<sup>108</sup> Ver ilustración anexo 9 sobre la codependencia de actividades. Me refiero a actividades tipo: a) ¿tienes una hermana? b) No, no tengo una hermana, c) Tuva tiene una hermana (p.18:2).

<sup>109</sup> Ver anexos 6 y 7 donde se encuentran las AIO. La actividad p.184:9a, que funciona como estrategia supone guiarse por una serie de pautas para una posterior interacción de preguntas y respuestas (ver original en el manual).

planificación, que gira en torno a la identificación del vacío de información y la planificación de los intercambios<sup>110</sup>.

Estrategias de IO	Encuentros 1	Pasos
Cantidad	3	2
Porcentaje	20%	7,41%

Tabla 20: Presencia de estrategias de IO

A continuación, y para finalizar esta sección sobre los resultados obtenidos resumo en la siguiente tabla los hallazgos más relevantes:

Encuentros 1	Pasos, diez primeros capítulos
Total, de actividades 349	Total, de actividades: 298
Actividades de producción oral 9,17%	Actividades de producción oral 15,1%
AIO 5,16%	AIO 11,41%
AIO en lengua meta respecto de la cantidad de actividades 4,3%	AIO en lengua meta respecto de la cantidad de actividades 9,06%
Total, de AIO 18	Total, de AIO 34
AIO en lengua meta respecto del total de AIO 83,33%	AIO en lengua meta respecto del total de AIO 79,41%
AIO en noruego 5,55%	AIO en noruego 20,59%
AIO fallidas 11,11%	AIO fallidas 2,94%
Tipo de AIO II 13,33% SE 60%	Tipo de AIO II 82,14% SE 14,29%
Propósito transaccional 100%	Propósito transaccional 100%
Ausencia de vacío de información 30%	Ausencia de vacío de información 7,41%
Negociación de significado débil	Negociación de significado débil
Ausencia de finalidad en la AIO 93,33%	Ausencia de finalidad en la AIO 89,29%
Índole de la AIO pra-pre <sup>111</sup> -13,33% pra-com 66,67%	Índole de la AIO pra-pre-51,85% pra-com 48,15%
Secuencia bipartita	Secuencia bipartita
AIO independientes	AIO independientes
Estrategias fase de planificación 20%	Estrategias fase de planificación 7,41%

Tabla 21: Tabla resumen

<sup>110</sup> Dichas estrategias en la fase de planificación son observables en los siguientes enunciados: *Prepara las preguntas antes de empezar a preguntar* (p.78:1, Pasos), *Haz cinco preguntas sobre el bisabuelo/Háganse las preguntas de la actividad 2* (p.89:2, y AIO p.89:4, Pasos), *Mira las preguntas de debajo. Elige algunas de ellas y piensa en cómo las contestarías* (p.81:16, Encuentros1), *Traduce las preguntas al español/responde a las preguntas (que has traducido) en español, usa las preguntas (traducidas) para entrevistar a un compañero* (p. 164:7a, 7b y finalmente AIO en 7c, Encuentros 1), *Imagina que estuviste en una celebración el pasado fin de semana. Usa algunos o todos los puntos de abajo y escribe un texto sobre ello. En parejas háganse preguntas basadas en el texto que escribieron* (p.184:7a y AIO 7b, Encuentros). En esta última actividad los puntos sobre los que escribir funcionan como guía para preguntar y responder. Traducción propia, ver originales en anexos 6 y 7

<sup>111</sup> Pra-pre: práctica pre-comunicativa, pra-com: práctica comunicativa.

## 5 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado interpreto los datos descritos y clasificados en el apartado anterior para posteriormente dar respuesta a mis preguntas de investigación. En la interpretación de los resultados, me interesa detenerme en lo siguiente:

- *La semántica de los enunciados de las actividades orales de los manuales y cómo sus enunciados derivan en actividades de producción oral o dirigen al discente en su interacción oral.*
- *La índole de las AIO y la secuencia bipartita.*
- *El significado de las AIO como actividades independientes.*
- *Los tipos de AIO y el propósito transaccional.*
- *La relación entre el vacío de información y la negociación del significado.*
- *Las AIO en noruego y AIO fallidas.*
- *Las estrategias y la fase de planificación.*

Una vez hecho esto reflexiono sobre la relación de estos resultados en torno a la competencia y el manual comunicativos, la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la época actual incluidos el MCER y LK20, y finalmente respondo a las preguntas de investigación.

### 5.1 La semántica en torno a los enunciados de APO

He seguido un claro criterio, explicado en el capítulo metodológico, para distinguir entre APO (actividades de producción oral) y AIO. La semántica misma del enunciado de estas las convierte en APO, pero es conveniente subrayar que en algunas de ellas es observable un claro potencial para convertirse en AIO, donde los interlocutores se influyen mutuamente. Un ejemplo de esto lo muestra un “juego de rol” en *Encuentros 1* (pág. 183:8) cuyo enunciado reza; *Un compañero de clase se va de intercambio el próximo año... y ustedes le van a hacer una fiesta de despedida. Ahora planean la fiesta. El diálogo ha de ser en español*<sup>112</sup>. Hasta aquí la actividad, dando por sentado que los recursos lingüísticos necesarios se hayan facilitado a lo largo de la unidad, exige de una interacción donde los estudiantes, por ejemplo, se ponen de acuerdo sobre qué hacer, qué comprar, dónde, cómo etc. en relación con la mencionada fiesta. Esto exigiría cooperación y negociación del significado, a la vez que habría vacío de información y el propósito de la actividad, además, combinaría lo transaccional y lo interaccional. Sin embargo, la actividad añade seguidamente sugerencias específicas sobre lo que el discente A y B han de enunciar, quedando esta reducida a una cuasi traducción literal

---

<sup>112</sup> Traducción propia. Ver original en *Encuentros 1*, página 183, actividad 8 o en el anexo 6.

con pequeñas producciones orales. Otro ejemplo del mismo manual lo encontramos en la actividad 11:c (pág.115). La actividad dice así; *Ve con un/a compañero/a. Piensen que están en un restaurante en un país hispanohablante. Miren el menú (que ambos ven en el manual) y hablen sobre lo que van a pedir. Cambien de pareja un par de veces.* El siguiente paso de la actividad (post actividad) ofrece preguntas de reflexión como; *qué tal fue la conversación... ¿fue más fácil la segunda o la tercera vez?*<sup>113</sup> que incide en el carácter repetitivo de la actividad, aunque también en la importancia de la práctica. Dicha actividad queda reducida a una práctica de enunciados típicos en el contexto de la restauración (*de primer plato quiero...etc.*). En esta actividad el oyente podría convertirse en interlocutor si hubiera codependencia de información y negociación del significado, y si cada uno tuviera un rol específico. Así, del trasfondo de los enunciados de estas actividades emerge una clara intención estructural o de práctica de vocabulario rígida y quedan convertidas en actividades más limitadas donde los turnos de palabras y la negociación del significado queda preelaborada. Aunque realizar un papel ensayado es un claro ejemplo de PO (producción oral), el discente pierde espacio para un proceso más libre donde construir sus propios significados. Esto en sí supone un elemento discordante con los principios del LK20, respecto a que el aprendizaje ha de promover la motivación del alumnado, a la toma de un papel activo en el propio aprendizaje (como tener la oportunidad de modificar su output) y a la reflexión y pensamiento crítico. Sopesaré estos comentarios a lo largo de este apartado 5.

En *Pasos*, de sus APO con potencial para convertirse en AIO menciono la siguiente actividad que podría convertirse en la tarea por excelencia de la que hablan Nunan (1996a), Ellis (2003) o Ellis y Shintani (2014) (ver apartado 2.3), pero que sin embargo acaba como un producto de producción oral donde el proceso interactivo se lleva a cabo en noruego. De no ser así podría haberse tratado de una actividad comunicativa de interacción oral bajo la categoría de colaborar para alcanzar un objetivo; el de cocinar juntos. La actividad (p.42:1) reza así:

*¡Vamos a cocinar!*

1. *La preparación. Ahora es su turno para hacer un video sobre comida. Trabajen con uno o dos compañeros y decidan qué plato quieren cocinar. Decidan donde es más conveniente hacer de comer y empiecen con los preparativos.*
  - a. *El plato: decídanse por un plato. Este debería tener sus orígenes en el mundo hispanohablante*
  - b. *Los ingredientes: Haz una lista de la compra. Busca en el diccionario los ingredientes que necesitan y que desconocen*
  - c. *El proceso: Escriban qué van a cocinar y cómo*
  - d. *El guion: preparen un manuscrito para la filmación. Este debe tener dos partes:*
    - *Ustedes cuentan quienes son, qué y dónde van a cocinar.*

---

<sup>113</sup> Traducción propia. Ver el original en el anexo 6 o en el manual.

- *Mientras hacen de comer han de contar qué hacen y un poco sobre lo que han hecho. Usen los “verbos de hacer de comer”. No se puede usar “voiceover”, y deben añadir algunas frases que muestren que hay un diálogo entre ustedes.*

*Ejemplo: Lea ¿dónde están los cuchillos? / Ali, ¿me pasas el aceite de oliva, por favor?*

*e. Hagan el video*

*¡A practicar! ¡Ensayen bien el manuscrito!<sup>114</sup>*

Seguidamente explico los datos observables para llegar a esta conclusión. En primer lugar, los objetivos de la unidad bajo la categoría de *comunicación* son: hablar de comida, *contar* cómo se hace, se va a hacer y se ha hecho la comida, que derivan en producción oral. En segundo lugar, la lengua modelo, consistente en un mismo texto escrito dos veces, cada uno en un tiempo verbal diferente añade un fuerte foco en las formas, en enunciar estructuras, y, en tercer lugar, el modelo de lengua presentado, a través del texto lingüístico o una presentación audiovisual, donde no se expone al discente a ningún tipo de interacción modelo. Por último, aunque hay un pequeño modelo de lengua para colaborar mientras se hace de comer, este no es suficiente y, en adición, se ve por primera vez en la actividad, por lo que no hay reciclaje de lengua anterior. Finalmente, el último enunciado *¡A practicar! ¡Ensayen bien el manuscrito!* pone de relieve el interés en el producto más que en el proceso. Los discentes no interaccionan en la lengua objeto para llevar a cabo la actividad. Siguiendo esta misma tendencia, otra actividad, en este manual, catalogada de APO, pero con potencial de AIO es la actividad p.31:5, enunciada de la siguiente manera:

*Dibujar a una persona*

*Trabaja con un compañero. Dibujen cada uno su persona sin mostrarse el dibujo propio. Tengan como foco principal la apariencia, no la ropa. Escriban las palabras que necesitan para describir a esa persona. Seguidamente se van a explicar su dibujo mutuamente, mientras uno explica el otro dibuja. Hablen de solo una característica a la vez. ¡Pueden usar colores!*

*Ejemplo: Es una mujer. Es baja. Tiene los ojos negros y el pelo lila.*

*Cuando terminen, cambian de pareja. Un nuevo alumno va a dibujar el dibujo que tú ya has dibujado a través de las explicaciones de tu compañero. Al final pueden colgar las tres versiones y compararlas ¿Qué parecidos o diferentes son los dibujos?<sup>115</sup>*

Esta queda reducida a pequeñas producciones orales con foco en la corrección y uso del vocabulario (que se debe al contenido de la unidad: descripciones físicas y concordancia artículo, sustantivo, adjetivo) y es observable en la lengua modelo, que tampoco ofrece interacción. Finalmente, la última parte de la actividad, comparar las tres versiones de los dibujos no requiere el uso de la lengua objeto. Otro ejemplo se aprecia en la actividad p.54:4,

---

<sup>114</sup> Traducción propia. Ver el original en el anexo 7 o en el manual.

<sup>115</sup> Traducción propia.

donde se dirige al estudiante a *hablar noruego y español*<sup>116</sup>, y donde claramente el uso de la lengua meta se destina a la producción oral y práctica de las estructuras comparativas (la unidad tiene como foco lingüístico las comparaciones) dadas en el modelo de lengua. Así, la interacción más significativa se lleva a cabo en noruego, es decir, el docente no tiene herramientas lingüísticas fuera de las estructuras, de ahí que se le redirija a usar su propia lengua.

Según Littlewood (1998:16) “el concepto preferente de lengua para la mayor parte de los estudiantes es el de medio de comunicación más que el de sistema estructural”. De esta manera, su aprendizaje debiera construirse sobre el concepto de comunicación, más que contradecirlo. Este foco en las formas, en detrimento del significado, puede ser un elemento inhibitorio para la motivación ya que, continúa Littlewood, “el objetivo final de los estudiantes es participar en la comunicación con otras personas”. Con relación a la motivación en el contexto noruego, Carrai (2014) muestra que los alumnos de secundaria que eligen español son aquellos que se muestran más disconformes con la materia<sup>117</sup> y que esta disconformidad o desmotivación está estrechamente relacionada con el docente o el aprendizaje en sí. Esto, llevado a la predominancia del uso del manual, su foco en las formas y las prácticas controladas por parte del docente (Llovet Vilà, 2016) proporciona un mayor entendimiento sobre lo que supone “el docente o el aprendizaje en sí”<sup>118</sup>, que también es trasladable a las AIO encontradas en este estudio y coincide con las afirmaciones de Littlewood (1998). En este sentido acabo de ilustrar aquí el elemento discordante que mencionaba anteriormente respecto al LK20 y la promoción de la motivación.

En relación con los modelos de lengua, cabe subrayar la importancia de estos en el aprendizaje de LE. Según Henry (1996), establecida la importancia del input oral del que hablaba en el apartado 2.3.4.1, las prácticas orales (oral drills) con expresiones hechas, listas para usar (en concordancia con Thornbury (2005)) sirven también para concienciar a los alumnos de la gramática subyacente de los grupos o segmentos de palabras (*language chunks*). Estas actividades ponen el foco en el uso de la lengua y su objetivo consiste en mostrar cómo

---

<sup>116</sup> El enunciado de la actividad es el siguiente: *Comida de una semana. Estas dos imágenes del fotógrafo Peter Menzel son del libro Hungry Planet y muestran el consumo de comida de una familia mexicana y una familia norteamericana durante una semana. ¿Cuál es la foto de México y cuál es la de EE. UU? ¿Por qué lo crees? ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre la comida y los productos? Habla en español y en noruego. Ejemplo: Tanto en México como en EE. UU beben mucha coca cola.*

<sup>117</sup> Respecto al grado de disconformidad de aquellos que eligen alemán o francés

<sup>118</sup> Carrai (2014) hace un estudio cuantitativo que no arroja luz sobre las preferencias o estilos de aprendizaje de los discentes.

la manipulación de frases léxicas resulta en opciones significativas. Esto contrasta con los objetivos de las prácticas conductistas consistentes en “permitir al aprendiente inducir las reglas de la gramática y (poner) el foco en el conocimiento gramatical” (Henry, 1996:300), que es lo que sucede en las actividades mencionadas. En armonía con Henry (1996) y Thornbury (2005), Gozdawa-Gołębiowski (2013:37) da cuenta de cómo el enfoque basado en el proceso aboga por el reciclaje de material lingüístico. El foco en el significado y la evitación de actividades con foco en las formas suponen un salto del conocimiento declarativo al procedural. En este sentido, el manual (en el caso de este estudio) debería centrarse (sin menospreciar la práctica de estructuras<sup>119</sup>) en actividades comunicativas y donde cobran relevancias los grupos de palabras (*language chunks*) mencionados, material reciclable, a los que el aprendiente acude, según Batstone (en Gozdawa-Gołębiowski, 2013:37) mientras reorganiza su conocimiento bajo la presión de la interacción sincrónica.

Para concluir este apartado, subrayo que los ejemplos señalados dejan entrever el foco en las formas o en la producción de formas y vocabulario de las actividades. Los enunciados son, a menudo largos, con instrucciones muy específicas, a mayor instrucción menor toma de decisiones y creación por parte del discente, a la vez que, según Nunan (1996b:71) ponen mayor foco en la precisión gramatical. No obstante, algunas de estas actividades pueden claramente modificar sus enunciados sin coste alguno y ofrecer interacción más significativa tal y como señalé al describir su potencial de AIO.

## 5.2 La semántica en torno a los enunciados de AIO

La semántica en torno a los enunciados de AIO delimitan la interacción. Empezando por *Encuentros I*, aunque en este manual la mayoría de sus AIO consiste en preguntas y respuestas de información personal, se observa que las formas de sus preguntas en algunas actividades atienden a formas objeto de la lección. Un ejemplo de esto es la actividad p.80:12 donde todas las preguntas aparecen en pretérito perfecto, con claro foco en la práctica de una estructura<sup>120</sup>. Se ve, además, que el enunciado de la actividad no invita al discente a involucrarse personalmente<sup>121</sup>, sino a la práctica de la lengua; *trabaja con un/a compañero/a. Haz las preguntas expuestas abajo*<sup>122</sup>. Al mismo tiempo, el aumento de preguntas va en detrimento de

---

<sup>119</sup> La clave del éxito según Gozdawa-Gołębiowski (2013:49) consiste en la combinación adecuada de las orientaciones epistémicas (acumulación de conocimiento, gramática como producto) y las utilitarias (adquisición de habilidades, gramática como proceso).

<sup>120</sup> Y donde en muchas de ellas no sería necesario utilizar la estructura de la pregunta al responder.

<sup>121</sup> En el sentido de que no le invita a hablar sobre cómo le ha ido su día.

<sup>122</sup> Traducción propia.

la producción de enunciados más largos, convirtiéndose estas en preguntas referenciales cerradas (*¿A qué hora has almorzado hoy? ¿Qué has almorzado hoy? ¿Dónde has estado? ¿Con quién has estado?*), tendencia que se suele repetir en sus actividades de preguntas y respuestas, y que catalogaba de SE (ser entrevistado). En otras actividades, que se salen de este patrón pregunta-respuesta, se aprecia una vez más los límites que se le pone a la interacción en favor de la estructura. Un ejemplo de esto se refleja en la actividad p.41:b, donde en una primera parte (p.41:a) el discente ordena una lista de actividades de la más divertida a la más aburrida para después (p.41:b) ir en pequeños grupos y comparar sus listas. El enunciado de la actividad continúa así: *Hagan una apreciación global sobre las tres actividades que la mayoría piensen son las más divertidas y tres actividades que la mayoría piensen son las más aburridas. Usa “gustar” y las expresiones de la actividad 11*<sup>123</sup>, lo que vuelve a delimitar la interacción del alumnado.

En *Pasos* se veía ya que más de la mitad de sus AIO ponía el foco en la práctica de estructuras por lo que la interacción en estas viene marcada por la rigidez y precisión de estas. Un ejemplo de esto es observable en la actividad p.78:1 (paso 1y dos), donde primero se hace una pregunta con el verbo gustar, se contesta a la pregunta y luego en producción oral se retroalimenta o se resume con el verbo en tercera persona (*¿Te gusta la música electrónica? Sí, a mí me gusta la música electrónica, A Simen le gusta la música electrónica. Le gusta el grupo alemán Kraftwerk*). El resto de sus actividades, en general, consiste en preguntas de información o preguntas referenciales que requieren de enunciados cortos (*¿Qué asignaturas tienes en una semana? ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?*, p.59:1,2). En una de sus actividades, p.114:1, se observa, además, que su enunciado *Conversación sobre las estaciones y el tiempo* poco tiene que ver con una conversación, la actividad de interacción comunicativa por excelencia, y que se trata de preguntas referenciales y preguntas de información<sup>124</sup> (*¿En qué estación estamos ahora?*).

Así, con relación a la semántica de los enunciados de AIO se observa que no solo ofrecen estas prácticas de estructuras que requieren un tipo de producción, o interacción en este caso, limitado, sino que el resto de sus actividades las conforman preguntas referenciales, en general cerradas, y que el aumento de preguntas específicas en una actividad tipo preguntas-respuestas va en detrimento de un output de enunciados más largos. Esto se relaciona con el patrón típico

---

<sup>123</sup> Traducción propia. Los enunciados de la actividad 11 son los siguientes: Me encantan...No me gustan nada...Me gustan mucho...Odio...Me interesa...No me gusta...Me encanta...No me interesa...

<sup>124</sup> Display questions, para comprobar el conocimiento.

que se observa en las preguntas formuladas por el docente del que hablaba en el apartado 2.3.4.4. El uso de preguntas referenciales (más abiertas, con negociación de significado fuerte) en detrimento de aquellas de información o conocimiento prueba ser, además, un factor importante en torno a la motivación (concepto en el que reincido) del discente. En este sentido, Wright (2016) da cuenta del mayor interés que prestan los discentes por preguntas referenciales, quienes las consideran de mayor importancia para el aprendizaje, y a través de las cuales producen un output más largo, detallado y complejo, incluyendo un esfuerzo por la precisión. Es decir, que la modificación del output, derivado de las preguntas referenciales, también se debe a una consciente motivación para aprender y usar la lengua de forma más efectiva. Tal y como constata Chaudron (1988) (en Wright, 2016:167), es plausible que los aprendientes tengan menos motivación para usar la lengua meta cuando se trate de responder a preguntas de información o conocimiento que cuando se trate de responder a preguntas referenciales.

En adición a esto, y con relación al esfuerzo cognitivo por parte del discente, Brock (1986), haciendo uso indistinto de las jerarquías de Bloom (1956) o Gallagher y Aschner (1963) constata que las preguntas de información (*display*) pertenecen al nivel jerárquico más bajo<sup>125</sup> mientras que las que demandan evaluación o juicio (*referential*) pertenecen al nivel jerárquico más alto y que en las primeras el docente (o en el caso de este estudio; el manual) “no solo conoce la respuesta sino que proporciona la estructura proposicional en la que encaja la respuesta” (Brock, 1986:50)<sup>126</sup>. Esto supone menor esfuerzo cognitivo por parte del discente en oposición a preguntas referenciales abiertas que requieren de enunciados largos y de un esfuerzo cognitivo mayor, del que también hablaba Luu y Nguyen (2010) en el apartado 2.3.4.4. Las preguntas que requieren de esfuerzo cognitivo mayor promueven el *pensamiento crítico*, elemento importante del LK20 y *la creatividad* del output, elemento también importante en el elemento esencial *comunicación* del referente noruego. En este sentido el constructivismo, del que se nutre también el LK20 y su elemento esencial *comunicación* ven el aprendizaje como un proceso creativo, que procede de la construcción interna del aprendiente. Cuando las respuestas requieren enunciados muy cortos o han de ser encajadas en una proposición ya estructurada se pierde la esencia de la creatividad y de la comunicación.

---

<sup>125</sup> LOTS versus HOTS, en el caso de la jerarquía de Bloom(1956). Acrónimos para “lower order thinking skills” y “higher order thinking skills”. Las LOTS tienen que ver con recordar, entender y llevar a la práctica (aplicar), mientras que las HOTS requieren de más esfuerzo cognitivo y tienen que ver con analizar, evaluar y crear.

<sup>126</sup> Traducción propia de ...*the teacher, who knows the answer, also provides the propositional structure into which the answer fits.*

Finalmente, en relación con la finalidad, inexistente, en la mayoría de las AIO, pienso, al igual que con la semántica de las APO, que algunas de ellas cobrarían más relevancia y sentido con sencillas modificaciones en sus enunciados para involucrar más al discente, al igual que hacer un pequeño giro de preguntas referenciales cerradas a preguntas referenciales abiertas<sup>127</sup>. De estas actividades sin finalidad, sin embargo, se infiere, una vez más, un foco en la práctica de la lengua, más que usar la lengua para hacer algo o alcanzar un objetivo, es decir, actividades de práctica (Littlewood, 2004), inexistencia del conocimiento comunicativo como creativo y dinámico (Breen et al., 1979), foco en la enseñanza de formas, enfoque débil (Howatt, 1984), y escasa atención al significado, elemento inherente a la comunicación auténtica (Ellis, 2012; Ellis & Shintani, 2014; Littlewood, 1998, 2004; Nunan, 1996a; Sánchez, 1999, 2004; Thornbury, 2005, 2012).

### 5.3 Índole de las AIO y secuencia bipartita

La índole de las AIO encontradas (práctica pre-comunicativa y práctica comunicativa de la lengua (Littlewood, 2004)) muestran que los manuales no ofrecen una tercera parte de la secuencia procedural, aquella que tiene que ver con la disponibilidad y autonomía de parte de lo nuevo (Thornbury, 2005) y que concuerda con manuales noruegos de paradigmas anteriores (Henriksen, 2005). La parte final en la secuencia con foco en la producción que denominé *parte final* se convertía en *parte pseudo final*, una prolongación de prácticas controladas, en la que falta la última parte de la secuencia en la que la lengua se pondría al servicio de su uso (Simensen, 2007). Esto coincide con las observaciones de Llovet Vilà (2016) respecto a la cognición y práctica del docente, unido al uso prominente del manual y foco en las formas. Según Pinilla Gómez (2004), coincidiendo con las características del continuum de Littlewood (2004) y el tipo de actividades pedagógicas en la secuencia procedural de Thornbury (2005), existen dos fases en la enseñanza de la expresión oral; una de asimilación<sup>128</sup> y otra de creación donde los discentes se convierten en el verdadero protagonista de las actividades con más importancia en el significado. Así, no ya el foco en las formas delimita la interacción del discente, sino que le priva de sus propios significados. En este sentido el aprendizaje que ofrecen los manuales (a través de sus AIO) parece centrarse más en la materia que en el discente. Según Nunan (1996b:21-22), poner el foco en la materia (*subject-centred view*) supone ver el

---

<sup>127</sup> A Brock (1986), le bastaron apenas 20 minutos para entrenar a dos docentes en el uso de preguntas referenciales, por lo que infiero que esto (la discriminación entre preguntas de información y referenciales, a la vez que hacer estas últimas más abiertas) no supone un gran coste para el docente o el diseñador de la actividad.

<sup>128</sup> Presentación del lenguaje y práctica controlada de la producción oral, con atención a aspectos más formales memorización, diálogos cortos, y actividades de repetición para ir fijando determinadas estructuras (Pinilla Gómez, 2004:899).

aprendizaje como la dominación de un cuerpo de conocimiento, en contraposición con poner el foco en el discente (*learner-centred view*), que supone apreciar el aprendizaje y adquisición como el proceso de adquirir habilidades, necesarias para llevar a cabo actividades del mundo real. La clave del éxito (de las AIO, en el caso de este estudio), no alcanzado aquí, y coincido con Llovet Vilà (2020), consistiría en encontrar un balance entre la atención a las formas y la atención al significado (dentro del continuum de Littlewood), en diferentes niveles y como sólido andamiaje, para que el significado de comunicación auténtica no quedase distorsionado.

#### **5.4 Las AIO como AIO independientes**

Encontraba que las AIO, en general, y a pesar de que algunas muestran codependencia con actividades anteriores y posteriores (esto último, especialmente en *Pasos*, por el patrón de sus prácticas de estructuras) o en el caso de *Encuentros I*, codependencia con alguna actividad anterior (vista esta como un paso más de la actividad), son claramente lo que denominaba AIO independientes. Es decir, que las AIO funcionan como una unidad mínima independiente de actuación discente, que no se pueden dividir en unidades inferiores y que se pueden aislar y diferenciar de actividades anteriores y posteriores, definición que Martín Peris (1996:343) usaba para referirse al término *ejercicio* en contraposición al término *tarea*. Esto significa, por un lado, que no ofrecen relevancia para con actividades precedentes y actividades que la siguen, y por otra, que la interacción es vista como una práctica aislada y no como un componente más, inherente a otro tipo de actividades. La falta de finalidad en las AIO refuerza, además, lo recién expuesto. En este sentido el MCER (Consejo de Europa, 2001:14) ya subraya que aprender a interactuar supone “más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas” y que la interacción es de gran significancia “en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación”. Hasta ahora el recuento y naturaleza de las AIO prueban tener unos valores poco relevantes respecto de la comunicación, es decir, estas como prácticas aisladas cuya naturaleza principal es la práctica de la lengua y con una presencia de un 4,3% y 9,06% en *Encuentros I* y *Pasos* respectivamente prueban que ambos conceptos cantidad y calidad no ofrecen práctica suficiente u óptima para el desarrollo de las habilidades orales de los discentes.

#### **5.5 Tipos de AIO y el propósito transaccional**

De los 9 tipos de AIO que describe el *Companion* (Council of Europe, 2018), *interacción oral en general*, *comprender a un interlocutor nativo*, *conversación*, *conversación informal*, *conversación formal* y *reuniones de trabajo*, *colaborar para alcanzar un objetivo*, *interactuar*

*para obtener bienes y servicios, intercambiar información y entrevistar y ser entrevistado*, he encontrado dos tipos que tienen que ver con la transmisión de información, inherentes a un propósito transaccional y que clasifiqué bajo II (intercambio de información) y SE (ser entrevistado). Esto refleja las afirmaciones de Pica (2003), en el apartado 2.1.1, en cuanto a que la mayoría de las actividades en clase de LE derivan en la transmisión de información, en detrimento de actividades con negociación de significado fuerte, del que hablo en el siguiente apartado. Dadas las características de nuestros discentes es lógico que no haya presencia de *conversaciones formales y reuniones de trabajo* (CFyRT) o, en el caso particular de *comprender a un interlocutor nativo* (CIN), debido a que el manual no puede, lógicamente, suplir a un interlocutor nativo (si bien en cierto que este debería proveer de un input auténtico con un andamiaje adecuado para la consecuente producción de output). Sin embargo el discente queda privado de las AIO restantes, en especial, de la conversación.

Según García García (2016), “la conversación es la actividad más frecuente y la forma más relevante de participación en la vida social” y que por tanto el objetivo principal de la enseñanza de LE debería ser la “de formar participantes capaces de participar en una conversación continua, interactiva y mentalmente satisfactoria” (Maley, en García García, 2016:2)<sup>129</sup>. En este sentido se ve que la sola transmisión de información (y propósito transaccional) dotan al discente de la capacidad de transmitir significados, y en relación con la conversación, le privan de otro tipo de significados, menos relacionados con la semántica y más con la pragmática, al igual que con la expresión de las relaciones sociales, las actitudes, muestras de solidaridad y la permanencia de la cohesión social. Thornbury (2005, 2012) y Cutting (2002) subrayaban las características de la conversación, sus pautas lógicas (ver apartado 2.3.4) y la necesidad por parte del discente de poder codificar la intención comunicativa, entender la naturaleza de la lengua hablada, y entre otras, tener una base de fórmulas fijas (en particular actos de habla), componente central de la competencia pragmática. Dado el tipo de AIO encontrado se observa que al discente no se le ofrece la práctica de actos de habla (saludos, cumplidos, agradecimientos, disculpas, promesas, invitaciones, aserciones, exhortaciones) y pierden con ello un componente pragmático importante en estos niveles iniciales, al igual que la práctica de la permanencia y cohesión social. Esto tiene repercusiones en el desarrollo de la competencia comunicativa, de lo que hablo especialmente en el apartado 5.9.

---

<sup>129</sup> Traducción propia de la cita de Maley; *engage in on-going, interactive, mentally satisfying conversation*.

## 5.6 El vacío de información y la negociación del significado

Volviendo a García (2016), critica esta autora el uso de la enseñanza de LE a través de modelos y materiales escritos y la aportación oral insuficiente (como veíamos en el apartado 5.4) de los discentes, normalmente en forma de aportaciones individuales y que se corresponde con unos formatos de evaluación, entre ellos, la entrevista. En este sentido reincido en el tipo de AIO encontradas en ambos manuales (preguntas y respuestas, transmisión de información), donde además, tan solo uno de los discentes posee la información que se necesita (exceptuando las prácticas de estructuras de *Pasos*). Las actividades encontradas en ambos manuales son pues, siguiendo los términos de Ellis (2003:224) actividades de ida (*one-way tasks*)<sup>130</sup>, las cuales producen menor negociación del significado que las actividades de ida y vuelta (*two-way tasks*). En este sentido Pica (1994) ya aludía a cómo la negociación del significado enriquecía la interacción. Esta negociación ayudaba al discente no solo a hacer el input (aducto) comprensible sino a modificar su propio output (educto) a través de simplificaciones, confirmaciones, elaboraciones, preguntas de clarificación, controles de comprensión o repeticiones con una lengua más detallada. Elemento importante que se pierde en el tipo de AIO encontradas. La entrevista, además, ofrece unos turnos de palabras rígidos, establecidos, que según García (2016) dificultan la interacción de los interlocutores (en cuanto a que las características clásicas del discurso interactivo están ausentes). Según Van Lier (1989) la estructura de la entrevista y el énfasis de esta consisten en la elicitación de la lengua y no en la conversación de éxito, únicamente una persona es responsable de empezar y terminar la interacción, de finalizar e introducir nuevos temas y de la formulación de la oralidad, solo una persona es responsable de las preguntas y hay asimetría entre los intercambios del entrevistador y el entrevistado, en contraposición con la conversación que es impredecible en cuanto a secuencia y resultado, ofrece distribución relativamente igualitaria en derechos y responsabilidades al hablar y se dan características de reacción y contingencia mutua (Van Lier, 1989:494-498), trasladables al principio de cooperación de Grice (1967) o a Thornbury (2010, August 15) y sus términos de inversión y contingencia. Estos dos elementos, el tipo de AIO encontrado y que sean *actividades de ida* (en adición a las prácticas de estructuras) evidencian una interacción oral más escueta, el vacío de información está relacionado con la producción de lengua y donde el interlocutor no reacciona (en demasía) a esta información. Además, no se le da pie al discente para introducir temas nuevos (en la medida de lo posible) o decir lo que él

---

<sup>130</sup> Actividad en que solo uno de los discentes tiene la información que se necesita, en oposición a actividades de ida y vuelta en la que hay codependencia por parte de ambos discentes, es decir, ambos necesitan de la información del otro.

o ella piensa, que, según Ravera Carreño (en Pinilla Gómez, 2004:890), son uno de los principios para las actividades de expresión oral en el aula. De esto se deriva, además que en menor grado se ve la negociación del significado como actividad compartida, elemento que distingue las interacciones colaborativas (que *Pasos* ofrece haciendo uso de la lengua materna). Ambos manuales carecen de actividades clásicas con vacío de información, tales como lecturas tipo rompecabezas, creación de historias en grupos, encuentra la diferencia etc. que ofrecen la oportunidad de desarrollar la competencia comunicativa a través de la negociación del significado mientras se comparte información. Finalmente, el manual dirige al discente también a un número de actividades que carecen de vacío de información, un 30% en *Encuentros 1* y un 7,41% en *Pasos*, donde no hay necesidad real de intercambio de esta y que puede tener repercusiones en la motivación del discente (Brock, 1986; Carrai, 2014).

### 5.7 AIO en noruego y AIO fallidas

En este apartado quiero mostrar primero las AIO fallidas encontradas, y qué hace que sean AIO fallidas, para después interpretar también la relación entre las AIO en noruego y las AIO fallidas.

En el caso de AIO diseñadas para usar la lengua meta, pero que sin embargo no tienen éxito en conseguirlo, observo que las AIO en *Encuentros 1*, ilustradas a continuación:

*p.34:b= Elige un juego de mesa. Juega con tus compañeros e intenta hablar español*

*p.98:13<sup>131</sup>=Hay muchas razones para aprender una lengua extranjera a parte del inglés. Aquí hay una lista sobre esas razones. Ordénalas de mayor a menor relevancia para ti, y compara tu lista con la de un compañero*

no ofrecen modelo de lengua y, en el caso de la actividad *p.34:b*, el alumnado además, se enfrenta a algo lingüísticamente desconocido<sup>132</sup>, no ha habido *encuentro con lo nuevo* para poder llevar a cabo esta práctica. Si bien la actividad infiere el grado de dificultad en su enunciado “intenta” hablar español, olvida facilitar al discente el enfrentarse a ella. La siguiente actividad obvia ilustrar la finalidad de esta, y unida a la falta de modelo de lengua (aunque el estudiante tiene algunos recursos lingüísticos presentados en el texto escrito de la unidad o en unidades anteriores) hace que no haya reciclaje de la lengua meta. En relación con la última parte del enunciado de la actividad; *compara tu lista con la de un compañero*, la probabilidad

---

<sup>131</sup> Traducción propia de *Det er mange grunner til å lære et fremmedspråk i tillegg til engelsk. Her er en liste over grunner. Ranger dem fra viktige til mindre relevante for deg, og sammenlikn listen din med en medelev* (ver anexos 6 y 7 con todas las AIO y APO de los manuales). La actividad *p.34:b* anterior está enunciada en español en el manual.

<sup>132</sup> Vocabulario relacionado con partes y piezas del juego, expresiones para dar las cartas, mover fichas, pedir turnos, preguntar por turnos etc.

de que los alumnos se enseñen cada uno su lista (sin necesidad de hablar) o utilicen el noruego (*få se/hva har du der*<sup>133</sup>) es alta. En *Pasos*, por su parte, la siguiente actividad:

*p.47:4*<sup>134</sup>=*Piensen en las películas y series que ven y el tipo de música que escuchan diariamente. ¿hacen esto en español? Mencionen las series, películas y música que recuerden haber oído en español. Comparen con varios compañeros*

tampoco muestra modelo de lengua, el aprendiente tiene algunos recursos lingüísticos anteriores para llevarla<sup>135</sup> a cabo, pero sin embargo, el propio enunciado de la actividad utiliza el verbo “mencionar”, que reduce la actividad a nombrar títulos de series, películas y canciones con una interacción en noruego.

Tras este análisis, como mencioné al inicio de este apartado, es de especial importancia ver la relación entre las AIO en noruego y las AIO fallidas. Así, se veía que *Pasos* construía su juego de actividades en relación con el trabajo cooperativo y de ahí que muchas de estas, especialmente aquellas relacionadas con reflexión sobre el aprendizaje de lenguas o la deducción/discusión gramatical estén diseñadas para hacer uso específico del noruego. *Encuentros 1* ofrece también actividades diseñadas para usar la lengua del país y ambos manuales ofrecen actividades donde el discente puede elegir usar una combinación de noruego y español para ser realizadas, o una libre elección del idioma. Es aquí donde se aprecia que se estrecha la brecha entre actividades fallidas y actividades en noruego-español. Con esta combinación o libre elección del idioma se tiende a hablar sobre la lengua y la cultura más que a usar la lengua. Queda latente, además, la dificultad de la actividad, reflejada en el propio enunciado de esta (*puedes hacerlo en noruego o en español*) por lo que infiero que las autoras de los manuales comprenden los obstáculos lingüísticos del discente para llevar a cabo la actividad. Los manuales, sin embargo, en estas actividades donde se puede elegir el uso del noruego o español y en aquellas cuya primera intención era el uso de la lengua meta pero que resultan en el uso del noruego muestran no proveer de los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad. Se trata de actividades aisladas, menos relacionadas con la secuencia de la unidad, o actividades que se salen de patrones estructurales. Esto nos lleva una vez más a Thornbury (2005) quien subraya que el proceso de automatización se puede agilizar creando condiciones de práctica que hagan al discente distraer su atención de ir a las reglas gramaticales y de intentar crear cada enunciado de cero, condiciones que no se dan en los manuales y que

---

<sup>133</sup> Déjame ver, ¿qué tienes tú?

<sup>134</sup> Traducción propia de *Tenk på hvilke serier og filmer dere ser, og hva slags musikk dere hører på i hverdagen. Er spansk språk en del av dette? Nevn de seriene, filmene og den musikken dere kan husk å ha hørt på spansk i. Sammenlign med flere medelever.*

<sup>135</sup> Tales como hablar de algo que ha hecho.

vienen corroboradas además por la índole de las AIO encontradas y secuencia bipartita. Es decir, que si el discente se sale de las estructuras, de lo predecible, se queda sin recursos lingüísticos para comunicarse en la lengua objeto y ha de “tirar de la lengua materna” o lengua del país. En el siguiente apartado explicaré la estrecha relación de esta afirmación con las estrategias y su uso.

Volviendo a las AIO fallidas o producción de educto en lengua materna, la hipótesis del output (Swain, 1995) sostiene que las producciones (*pushed output*<sup>136</sup>) de los discentes sirven al aprendizaje de LE en cuanto que; a) promueven fluidez, b) ayudan a la auto percepción de problemas lingüísticos c) ayudan a controlar y consolidar el conocimiento lingüístico y d) dan oportunidad de testar hipótesis. Es decir, que como constata esta autora:

- a) La práctica (producir educto) aumenta la fluidez (que coincide con las ideas de Thornbury (2005)).
- b) A través del output (educto) el aprendiente puede reconocer problemas lingüísticos. Tal reconocimiento pone en marcha procesos cognitivos, que pueden generar conocimiento que es nuevo para los aprendientes o consolidar el que ya tienen.
- c) El output y la reflexión sobre el propio output conlleva una función metalingüística, que deriva en usar la lengua para reflexionar sobre la lengua, en el sentido de que hablar de las formas en un contexto de comunicación significativa promueve el aprendizaje de LE.
- d) Producir output tiene al mismo tiempo el efecto de evaluación de hipótesis por parte del aprendiente, donde un educto erróneo puede venir además acompañado de una retroalimentación que hace que el discente modifique este.

Respecto a la modificación del output ya constataba a Pica (1994) que la interacción en lengua objeto tiene un efecto positivo en el output del aprendiente, a través del cual, el aprendiente hace uso de estrategias y desarrolla habilidades comunicativas (de esto último hablo en más detalle en el siguiente apartado).

De todo esto se infiere entonces la pérdida de componentes importantes con relación a las directrices del LK20, su aprendizaje en profundidad (*dybdelæring*), *pensamiento crítico* (traducido aquí en comprobación de hipótesis/“verdades”), *saber aprender* y el elemento

---

<sup>136</sup> El término “pushed output” hace referencia a la necesidad de encaminar, dirigir o “empujar” al aprendiente hacia la producción de eductos apropiados, coherentes y precisos. Traducción propia de *learner needed to produce language, and to be pushed towards delivering precise, coherent and appropriate output* (Wright, 2016:162).

*comunicación* en sí, o con relación a postulados de los movimientos comunicativos como *el aprendiente como eje de su propio aprendizaje*. Según Swain (1995:126) la importancia del educto (output) en el proceso de aprendizaje es que este:

“hace a los aprendientes procesar la lengua de forma más profunda (con más esfuerzo mental) que a través del input. Con el educto el aprendiente lleva el control. Poner el foco en el educto supone poner el foco en formas en las que los aprendientes pueden jugar un papel más activo y responsable en su aprendizaje<sup>137</sup>”.

## 5.8 Estrategias

En el apartado 2.3.4. mencionaba que el LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) era más escueto que el MCER (Consejo de Europa, 2001) en sus descriptores ilustrativos en torno a las estrategias, descritas en términos de “usa estrategias relevantes de aprendizaje y comunicación” igual para niveles I, II, III, mientras que el MCER es más específico e ilustra el tipo de estrategia de comunicación<sup>138</sup> para cada nivel A1, A2, B1, etc. Las estrategias de aprendizaje en el referente europeo tienen que ver con la capacidad de aprender (*saber aprender*), con componentes como “la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis” (Consejo de Europa, 2001:104). Mencionaba, además, y siguiendo a Brown (2007), que las estrategias de aprendizaje tenían que ver con recibir mensajes de otros (input) mientras que las estrategias de comunicación se daban en la manera en que transmitimos el mensaje a otros (output) y que la instrucción de las estrategias probaba tener efectos positivos en el desarrollo de la producción e interacción oral.

Según Chamot (2005) el buen aprendiente es mentalmente activo, controla su entendimiento y producción, practica comunicarse en la lengua meta, usa su conocimiento lingüístico y general previo al igual que diferentes técnicas de memorización y pide aclaraciones, al contrario que un aprendiente de menos éxito que parece no tener el conocimiento metacognitivo sobre lo que requiere la actividad y así seleccionar las estrategias adecuadas. Estrategias como pedir aclaración, parafrasear, o verificar (comprobar) la comprensión<sup>139</sup>, tienen influencia directa en el aprendizaje, al contrario que estrategias de

---

<sup>137</sup> Traducción propia de (the importance to learning of output) *could be that output pushes learners to process language more deeply (with more mental effort) than does input. With output, the learner is in control. By focusing on output, we may be focusing on ways in which learners can play more active, responsible roles in their learning.*

<sup>138</sup> Ver (Consejo de Europa, 2001:60-86).

<sup>139</sup> Cuya enseñanza explícita ha resultado en una mejoría notable en las pruebas orales de nivel avanzado. Estudio de Nakatani (en Chamot, 2005).

comunicación tales como abandonar el mensaje o recurrir a la L1 (lengua materna/primer lengua). Aquí se observa cómo el uso de la L1 está estrechamente relacionado con estrategias que no influyen en el aprendizaje de L2, es decir, que en actividades en las que se puede elegir o recurrir al noruego o en aquellas donde se da la interacción en noruego se priva al discente de desarrollar sus habilidades en la comunicación. Según Pinilla Gómez (2004:899), el fomento del uso de estrategias de comunicación es de gran importancia debido al “desfase entre los medios de los que dispone el alumno para expresarse- a menudo insuficientes- y lo que quiere realmente expresar”.

Las escasas estrategias encontradas en los manuales se dan en forma de pre-actividad o pasos precedentes a la actividad. Es decir que estas tienen la función de dotar al discente del contenido o lengua necesarios para llevar a cabo la actividad (que normalmente consiste en contestar a unas preguntas). Se trata de estrategias pertenecientes a la fase de planificación, relacionadas con la identificación del vacío de información, en ambos manuales ayudan al discente a prepararse para responder a una serie de preguntas, dotándole de tiempo para formular sus enunciados. Esto deriva en lo siguiente:

a) El hecho de que no haya instrucción explícita de estrategias va en detrimento del desarrollo metacognitivo de los aprendientes con menos éxito.

b) La fase (o estrategia de) *planificación* por sí sola no es suficiente para desarrollar estrategias de interacción oral. En esta fase se da también la planificación de los intercambios que paradójicamente ya vienen dados en la actividad (ser entrevistado, pregunta-respuesta) como ilustra en el apartado 5.6.

c) Carencias de estrategias en la fase de *ejecución* como enfrentarse a lo inesperado, pedir ayuda, tomar la palabra, cooperar a nivel interpersonal y de pensamiento, y de estrategias de *corrección* como petición de aclaración, ofrecimiento de aclaración y reparación de la comunicación, unido a las prácticas de estructuras mencionadas en apartados anteriores, preguntas referenciales cerradas, y actividades *de ida* tienden a crear en el discente comportamientos mecánicos, y llevarlos también a la creación de los silencios innecesarios que ya mencionaba en la introducción de este trabajo.

Al mismo tiempo y en cierta contraposición al uso en demasía de petición de aclaración, siguiendo a Aston (1987) (en Chamot, 2005:239) más que la mera cantidad de intercambios de aclaración, es la calidad de los intercambios la que contribuye al desarrollo de habilidades orales, según Aston, “es poco probable que involucrarse en más interacción por sí solo lleve automáticamente al logro de mejores interacciones o a mejorar la competencia comunicativa de

uno<sup>140</sup>”, que coincide con Thornbury (2012) en cuanto a que es necesario lograr usar el conocimiento a tiempo real, tenerlo disponible para producir un discurso inteligible, fluido, interactivo y adecuado al contexto, necesaria distinción entre el conocimiento base y las habilidades que lo posibilitan y que ambas han de ser inherentes a la enseñanza de la comunicación oral donde no solo conocimiento y habilidades son cruciales sino también las estrategias. Las afirmaciones de Aston coinciden también con el MCER (Consejo de Europa, 2001) en cuanto a que es necesario que el discente adquiriera la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias e incluso con el LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) cuyos descriptores, pienso, como aludía en el apartado 2.2.1 en torno al grado de detalle de estos, son demasiado vagos en torno a las estrategias de comunicación y a sus diferentes niveles. Este hecho pudiera ser uno de los factores relacionados con la carencia de instrucción explícita de estrategias de comunicación en los manuales analizados y que siguen las directrices de la renovación curricular de 2020. En este sentido, ya el estudio de Llovet Vilà (2016) subrayaba la carencia de recursos de interacción (toma de turnos, consciencia metalingüística, problemas de entendimiento) en las actividades de las prácticas docentes observadas. Los estudios de Haukås (en Haukås, 2018) muestran además la aparente falta de conocimiento por parte del cuerpo docente a la hora de emplear un enfoque que desarrolle la metacognición del discente y subraya que al aprendiente no se le facilita el tener papel activo en su propio aprendizaje. Esto es trasladable a los manuales analizados, en relación con el aprendizaje de las habilidades y estrategias de la interacción oral, en este caso específico, el manual no facilita al docente y discente trabajar con la metacognición y otro tipo de estrategias que se dan en la interacción oral. Volveré a retomar el manual y el LK20 en los siguientes apartados.

Finalmente, y para finalizar mi análisis en relación a las AIO y estrategias de AIO quiero reincidir en la importancia de la práctica que se le da a las actividades en los manuales, para afirmar, que esta es necesaria, pero que sin embargo, ha de abarcar un espectro más amplio del que abarcan estos manuales (práctica controlada y de estructuras), más amplio en sentido de cantidad (porcentajes de AIO mayores) y calidad (práctica variada, negociación del significado más fuerte, codependencia de información y turnos extendidos de palabras) con oportunidades para tomar la iniciativa para hablar, y que facilite al alumno la producción de eductos más largos en el aula, que como afirmaban Luu y Nguyen (2010) eran también relevantes a la cantidad (más producción) y calidad (experiencia en el aula de LE para ser capaces de iniciar la palabra).

---

<sup>140</sup> Traducción propia de *It is unlikely that simply engaging in more interaction will automatically lead to one's engaging in better interactions or improving one's communicative competence.*

## 5.9 La competencia y el manual comunicativos

La competencia comunicativa, tal y como ilustraba en el apartado teórico 2.2. la conforma un compendio de competencias relacionadas con el conocimiento lingüístico, uso funcional de los actos de habla y dominio del discurso, y las condiciones socioculturales del uso de la lengua, todas ellas unidas a la capacidad de emplear estrategias, elementos a los que ya he prestado especial atención en este análisis. Estas competencias se pueden observar en documentos oficiales como el MCER (Consejo de Europa, 2001) (competencias lingüística, pragmática y sociolingüística) y el LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) (comunicación y competencial intercultural). El manual comunicativo, por su parte, fomenta el desarrollo del conjunto de estas competencias, y que son inherentes al hablante competente, fomenta también el pensamiento creativo, la reconstrucción de conocimientos previos, y da cabida a la idiosincrasia de las ideas y de los discentes. El manual comunicativo ofrece, según los principios constructivistas y postulados del enfoque comunicativo, elementos claves como la interacción (y lo que esta supone), vacío de información, esfuerzo mental (proceso cognitivo), aprendiente como eje central y la negociación. El análisis de los apartados anteriores de este estudio muestra que la interacción encontrada en los manuales está supeditada a una serie de prácticas de estructuras o intercambios interactivos con turnos de palabras rígidos, que más bien dificultan la interacción entre los interlocutores. El discente, mediante estas actividades, se convierte en transmisor de información, y pierde un componente pragmático importante en estos niveles, el de los actos de habla. Las AIO no lo convierten en eje central donde sus significados cobran relevancia por encima de sus formas, sino en ejecutor de prácticas de la lengua, donde a pesar de, en el caso de *Encuentros 1*, responder a preguntas de tipo personal, estas no invitan a los discentes a involucrarse personalmente (tal y como ilustré en el apartado 5.2; *trabaja con un compañero. Haz las preguntas expuestas abajo*). Breen, Candlin y Waters (1979) señalaban que para diseñar un manual comunicativo había que ver la lengua como comunicación (elemento esencial del LK20), dar un lugar más relevante al proceso enseñanza-aprendizaje, en oposición a los contenidos para la enseñanza y el aprendizaje y suponer el conocimiento comunicativo como algo creativo y potencialmente dinámico. Este dinamismo y creación, según las AIO analizadas, alcanza un grado poco significativo, en cuanto a la limitación de las reglas, y predictibilidad que provocan en el educto de los discentes. Los manuales analizados se acercan al *enfoque débil* de Howatt (1984), en cuanto a que enseñan al aprendiente las propiedades de las estructuras de la lengua, y ofrecen actividades de práctica

comunicativa de ítems introducidos, en la forma más clásica, versión que según Ellis (2003:28) “no conlleva a una salida radical de métodos anteriores<sup>141</sup>”.

### **5.10 Enseñanza y aprendizaje de lenguas en la época actual**

El MCER (Consejo de Europa, 2001), referente europeo y el LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b), referente noruego ilustran en sus postulados la era post-método (ver apartado 2.1.1.). Sin embargo, cómo sus postulados son llevados a los materiales de instrucción que siguen sus directrices requiere de una mirada más atenta.

Repasando brevemente los conceptos y teorías en las que se apoya este estudio, se partía del constructivismo, donde el aprendizaje es visto como algo procedente de la construcción interna del discente y en el que este juega un papel activo en su propio aprendizaje. El aprendizaje se aprecia, además, como un proceso bidimensional; cognitivo en cuanto a la reconstrucción de conocimientos previos, y social en cuanto a que los discentes interactúan con otros y resuelven problemas a través del diálogo. Así, dialogar con un aprendiente más capaz (Bruner, 2006; Vygotsky, 1978) resulta en aprendizaje. El manual en este sentido hace de andamiaje al ofrecer las herramientas lingüísticas necesarias para que los discentes puedan llevar a cabo la interacción. Dentro de este marco constructivista y con la llegada de los movimientos comunicativos la lengua se considera como un vehículo para la expresión de significados, se acepta el carácter innato y creativo de la mente humana y, en el aprendizaje de LE cobran valor los procesos mentales analíticos, trasladables a las *higher order thinking skills* en la taxonomía de Bloom (1956). Los movimientos comunicativos incorporan aspectos discursivos y sociales de la lengua y constructos como la enseñanza por procesos, enfoques cíclicos del aprendizaje, las funciones, nociones y realizaciones lingüísticas, la competencia comunicativa y el vacío de información. Concretizando, la función primaria de la lengua es la de permitir la interacción y la comunicación, la lengua es, además, una herramienta para la creación y el mantenimiento de las relaciones sociales. La interacción oral supone pues, algo más que recibir y producir enunciados (Consejo de Europa, 2001). En este sentido los postulados del LK20, de principios constructivistas armonizan con lo recién mencionado. La renovación curricular noruega de 2020 aboga también por procesos mentales analíticos (*aprendizaje en profundidad, pensamiento crítico*) activación de conocimientos previos, estudiante como eje central del aprendizaje, donde tal como formula el capítulo 3 de la ley de educación noruega, este reflexiona sobre su propio aprendizaje y sus avances en la materia,

---

<sup>141</sup> Traducción propia de *does not involve a radical departure from earlier methods.*

además de participar en la evaluación de su propio trabajo (Endr. i forskrift til opplæringsloven og forskrift til friskoleloven, 2020, §3-10)<sup>142</sup> y finalmente, el elemento *comunicación* como elemento esencial del aprendizaje de LE. El LK20, en consonancia con la era post-método ilustra la competencia a alcanzar pero no el modo de alcanzarla. Este estudio se dedica a la reflexión y análisis de AIO y en torno a lo expuesto sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la época actual se puede extraer lo siguiente:

a) El discente como eje central de su propio aprendizaje:

El LK20 promulga un proceso de enseñanza y aprendizaje en que el aprendiente toma decisiones, es participante activo y responsable de su propio aprendizaje. Condición idónea para que esto se dé es su deseo de aprender (*lærelyst*) y por tanto, tal y como subrayaba el LK20, el aprendizaje ha de promover la motivación del aprendiente. Este papel activo se resumía entre otros, en la oportunidad de modificación del propio educto (output). En este sentido las AIO de prácticas y prácticas comunicativas (Littlewood, 2004) favorecían la producción de enunciados cortos y la negociación del significado quedaba bien establecida o bien se consideraba débil, donde no había mayor reestructuración de la interacción (Pica, 1994). La producción de output (en las AIO) marcada por el manual no estimula de manera óptima el ser participante activo y responsable del aprendizaje propio, output del que ya Swain (1995), ilustraba que suponía para el discente llevar el control y procesar la lengua de forma más profunda. En cuanto a la motivación, en las actividades comunicativas la motivación de la actividad es conseguir un resultado, usando la lengua (Thornbury, 2005) y la motivación se refleja además en preguntas referenciales a las que los discentes prestan mayor interés (Wright, 2016). Ninguna de las AIO de este estudio fue catalogada bajo la categoría actividad comunicativa (actividad de comunicación auténtica en el continuum de Littlewood) y cerca del 90% de las AIO encontradas carecían de propósito, es decir, se trataba de una práctica más que de conseguir un resultado usando la lengua. Ambos manuales *Encuentros 1* y *Pasos* ofrecen preguntas referenciales, en mayor grado cerradas, y a la larga podría tener repercusiones en la motivación del discente. Finalmente, un 30% de AIO en *Encuentros 1* y un 7,41% en *Pasos* carecían de vacío de información, elemento también importante en la motivación para interactuar con otros.

Las AIO encontradas no muestran entonces óptima consonancia con el constructo “eje central del propio aprendizaje”.

---

<sup>142</sup> Modificación de la ley de educación noruega, artículo §3-10, en torno a la evaluación.

b) El aprendizaje centrado en el discente:

Esta sección deriva de la anterior, y reincide en la idea de que el aprendiente tenga voz en su propio proceso de aprendizaje y pueda tomar decisiones también respecto a la enseñanza. De ello trata la visión centrada en el discente (*learner-centred view*), que según Nunan (1996b:96), en lo que al currículo de este tipo<sup>143</sup> se refiere, este ha de tener dos objetivos, uno relacionado con el aprendizaje de la lengua y otro con la enseñanza del aprendizaje de habilidades, y dado el tiempo de instrucción limitado de los discentes (en el caso noruego unas 200 horas en secundaria y unas 220 en bachillerato) es crucial tomar las decisiones adecuadas. En este sentido, el manual ha de optar por las decisiones adecuadas, sopesar que inclinación tener para que el aprendizaje se dé de manera eficaz y eficiente. La atención a las formas en detrimento de la atención al significado supone una malinterpretación del eclecticismo de la era post-método, de los postulados del MCER (Consejo de Europa, 2001) o del LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) y supone una enseñanza que se inclina más hacia la enseñanza basada en la materia (*subject-centred view*), reflejada en las AIO analizadas. Para finalizar esta sección quiero hacer un inciso en las preferencias y estilos de aprendizaje de los discentes noruegos de Bachillerato, de los cuales no existen fuentes oficiales, con relación a la toma de decisiones en la enseñanza, y es que en el caso de haber conflicto entre sus preferencias de aprendizaje y la enseñanza y el aprendizaje comunicativo de idiomas, el manual, objeto de este estudio, debiera gradualmente motivar a los aprendientes a desarrollar la habilidad de usar la lengua para hacer o conseguir cosas con ella, en adición a formular “enunciados proposicionales gramaticalmente correctos sobre el mundo experimental<sup>144</sup>”(Nunan, 1996b:25).

Estas dicotomías foco en la materia/foco en el aprendiente, (Nunan, 1996b), orientaciones epistémicas/orientaciones utilitarias (Gozdawa-Golebiowski, 2013), tal como afirma este último autor, debieran alcanzar un consenso y, pienso, tener cada una su lugar, en el caso de este estudio, en el manual, teniendo siempre en cuenta “mantener la inclinación adecuada”<sup>145</sup> para conseguir mayor eficacia y eficiencia dadas las limitaciones del tiempo de instrucción mencionados. Ya en el caso de la naturaleza de las actividades ilustradas en el continuum de Littlewood (2004), coincidía con Llovet Vilà (2020) también en la necesidad de encontrar un balance (para las AIO, en mi caso) entre la atención a las formas y la atención al significado,

---

<sup>143</sup> The learner-centred curriculum.

<sup>144</sup> Traducción propia de (*learners must learn not only*) to make grammatically correct, propositional statements about the experimental world (but must also develop the ability to use language to get things done).

<sup>145</sup> Las comillas son mías, en el sentido de sopesar en cada momento lo que va a resultar en mayor eficacia y eficiencia (foco hacia la enseñanza y aprendizaje de habilidades o el foco hacia el aprendizaje de la lengua).

en diferentes niveles y con función de sólido andamiaje para no perder el significado de comunicación auténtica.

c) La interacción

Este tema ha sido tratado y retratado a lo largo de este estudio. Se vuelve aquí a reincidir en aspectos de la interacción oral dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la época actual tales como la colaboración entre pares y ZDP (Vygotsky, 1978) y andamiaje (Bruner, 2006), el constructivismo y teorías interaccionistas.

De los manuales analizados en inactivo se observaba que *Pasos* explícitamente (*trabaja con un/a compañero/a*) aboga por la colaboración. En este sentido se pueden observar principios como la colaboración entre pares y ZDP (Vygotsky, 1978) y cierto proceso social de negociación, que como Pica (2003) afirmaba, unido a la resolución de problemas y alcance de decisiones, ha probado ser altamente útil en el aprendizaje de lenguas. *Encuentros 1* no ofrecía esta claridad en la forma en que sus actividades estaban enunciadas, y siguiendo el nivel 1 descriptivo de Littlejohn (2011), se observaba que este manual en inactivo destinaba la actividad al trabajo individual y ofrecía especificaciones concretas de colaboración en AIO y APO. En la realización de estas también se vislumbra algo de los principios mencionados. Ahora bien, la interacción, en concreto las AIO analizadas confluían en dos resultados importantes: pocas AIO, es decir, poca práctica de la interacción oral y poca variación, traducida en menor calidad en cuanto a la construcción conjunta del significado (negociación del significado), codependencia de información (vacío de información, normalmente en AIO “de ida”, en ocasiones (porcentajes del 7 al 30%) carencia de vacío de información y finalidad para llevar a cabo la actividad (usar la lengua para conseguir un propósito)). El foco en el efecto de la interacción en noruego va en detrimento de la interacción en español en sí (lengua meta) y supone entonces aprender la lengua para usarla más que usarla para aprenderla (Howatt, 1984), lo que además tenía directas consecuencias en la producción de eductos de los discentes (Brock, 1986; Pica, 1994) y su papel activo en el aprendizaje (Swain, 1995). Las AIO encontradas y analizadas no funcionaban como herramienta para la creación y mantenimiento de las relaciones sociales (se destinaban en general a la transmisión de información), del que el discente se vería beneficiado, pienso, en términos de motivación y significatividad. De todo esto se infiere, a través del manual y las AIO analizadas, que el entendimiento de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la época actual está aún por consolidarse en el ámbito de educación noruego.

d) La comunicación como elemento esencial del LK20 y el *dybdelæring*.

En el apartado 5.9 mencionaba que la competencia comunicativa es inherente a un compendio de otras competencias que no estaban presentes en las AIO analizadas y que el conocimiento como potencialmente creativo y dinámico no alcanzaba un grado significativo debido a la limitación dada por estructuras marcadas y a la predictibilidad de la interacción. ¿Qué relación tiene entonces este elemento y las carencias mencionadas a lo largo de este estudio, con el aprendizaje en profundidad o *dybdelæring*? En esta sección reflexiono sobre lo que la interpretación del elemento comunicación en los manuales hace del *dybdelæring*.

Haciendo hincapié en el LK20, parece haber una condición tácita, según lo observado en las AIO, entre el elemento esencial *comunicación* y el *dybdelæring*, elemento esencial en la enseñanza y aprendizaje de LE. El elemento comunicación alude al desarrollo de conocimientos y habilidades para comunicarse de manera *adecuada (hensiktsmessig)*, término que se puede interpretar en relación con la precisión lingüística, en relación con la pragmática y sociolingüística, o de manera óptima en relación con todas ellas. El elemento comunicación subraya, además, que el discente ha de hacer uso de la lengua desde un primer momento, con o sin ayuda de medios de apoyo. El *dybdelæring*, por su parte, supone “aprender algo tan bien que hace que uno entienda su contexto, relación o conexiones y pueda usar este conocimiento en situaciones nuevas<sup>146</sup>” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Udir (Departamento de educación noruego) especifica que se trata de algo más que profundizarse en una materia. El *dybdelæring* conlleva a “gradualmente desarrollar conocimiento y entendimiento permanente de conceptos, métodos y relaciones en la materia y ramas de la materia” (Utdanningsdirektoratet, 2019)<sup>147</sup>. Lo que, siguiendo la exposición del departamento de educación noruego, supone reflexionar sobre el aprendizaje propio y poder hacer uso de lo aprendido de forma variada en situaciones conocidas o desconocidas. Esto último sugiere metacognición y el reciclaje del conocimiento previo, que coincide con el aprendizaje significativo de (Ausubel, 1968, 2000). Finalmente, Udir, en su video ilustrativo sobre el *dybdelæring* resalta lo siguiente:

Practicar lo que hemos aprendido en situaciones desconocidas (solos o con otros) significa entrenar para entender la relevancia y los contextos, y (significa) también pensar de manera diferente y ser creativo. En el futuro necesitaremos en mayor grado de herramientas para trasladar lo que hemos

---

<sup>146</sup> Traducción propia de *Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning.*

<sup>147</sup> Traducción propia de *(Vi definerer dybdelæring som det) å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder.*

aprendido en un contexto para resolver tareas en situaciones nuevas y para encontrar soluciones creativas a estas tareas de las cuales no tenemos la respuesta (Utdanningsdirektoratet, 2018)<sup>148</sup>.

Así pues, interpreto que elementos como la interacción social (resolver tareas con otros), pensamiento crítico (entender relevancia y contextos, pensar de manera diferente) y la creatividad son parte fundamental del LK20. La interacción social en el ámbito de LE es óptima además (tema reincidente a lo largo de este estudio) si esta se da en lengua meta.

¿Qué supone entonces esa condición tácita? ¿Qué consenso se da entre el elemento esencial *comunicación* y los elementos *pensamiento crítico* y *pensamiento en profundidad*? En este análisis, la condición tácita a la que yo me refiero es una condición que creo malentendida y que viene dada por la interpretación óptima del elemento comunicación, al que se contraponen las AIO observadas y el efecto que tienen en el *dybdelæring*, y que ilustro a continuación. Las AIO de los manuales consistían, siguiendo las nomenclaturas de Littlewood (1998, 2004), en *prácticas pre-comunicativas*; actividades cuyo éxito deseado consiste en producir enunciados lingüísticos aceptables, y *prácticas comunicativas de la lengua*, donde se practica la lengua anteriormente vista (predecible, con foco en la forma, aunque también con orientación hacia el significado). Es decir, el elemento comunicación de los manuales se nutre de prácticas de la lengua (pre-comunicativas y comunicativas) y el *dydelæring* por condicionamiento queda orientado hacia la repetición de estas prácticas, cuánto más práctica más *aprendizaje en profundidad*. Esta afirmación tiene cierto grado de validez, pero al obviar la variedad del tipo de práctica y el amplio espectro del elemento *comunicación*, se podría correr el riesgo de acabar aprendiendo por rutinas (en el sentido de prácticas regulares de estructuras y formato preguntas-respuestas, donde la pregunta ya viene dada y que supone menor esfuerzo cognitivo o *lower order thinking skills*<sup>149</sup>). En todo caso, el aprendizaje significativo parece estar más orientado hacia la comprensión y adquisición de formas y almacenamiento de vocabulario.

Finalmente, en el apartado 2.2.1. proponía, con cautela, dada la naturaleza de este estudio, intentar arrojar más luz sobre la brecha que demuestran estudios anteriores (Llovet Vilà, 2016) entre la teoría y la práctica del currículo de enseñanza donde el manual juega un papel predominante. Este año escolar, empezado hace apenas unos meses, supone para el cuerpo docente mucha reflexión, colaboración y prácticas para que las directrices de la renovación

---

<sup>148</sup> Traducción propia de *å øve på det vi har lært i ukjente situasjoner (alene eller sammen med andre) handler om å trene på å se relevans og sammenhenger og også om å tenke nytt og være kreativ. I fremtiden vil i enda større grad trenge gode redskaper for å overføre det vi har lært i en sammenheng til å løse oppgaver i nye situasjoner og til å finne kreative løsninger på oppgaver vi ikke vet svaret på.*

<sup>149</sup> Recordar, entender, aplicar en contraposición con analizar, evaluar, crear (LOTS y HOTS) de Bloom (1956) mencionados en el apartado 5.2.

curricular queden (gradualmente) reflejadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje actual. Un elemento que no es nuevo, integrado también en su antecesor LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) es, sin embargo, el elemento *comunicación* sobre el que vengo reflexionando hasta ahora. En este sentido, según las AIO analizadas, parece haber un consenso (en base a los dos únicos manuales de 2020) en la interpretación de la práctica comunicativa (*communicative practice*) como práctica suficiente para llevar a cabo una actividad comunicativa de interacción oral, es decir, que la práctica comunicativa de la lengua es en sí suficiente para la comunicación. En el continuum de Littlewood (2004) esta práctica queda en mitad de prácticas hacia las formas (presentes en los manuales) y prácticas hacia el significado (prácticas de comunicación estructurada y comunicación auténtica, no presentes en los manuales). Así, si el manual se convierte en elemento fundamental de la enseñanza, sin prácticas adicionales, sin reinterpretación por parte del docente, la brecha entre la implantación de la renovación curricular y la práctica permanecería en status quo.

### **5.11 Respuestas a las preguntas de investigación**

En este último apartado tomo como base la teoría y el análisis de los apartados anteriores para responder a mis preguntas de investigación. Empezando por la primera pregunta; *¿Ofrecen los manuales de bachillerato Encuentros 1 y Pasos actividades de interacción oral? ¿Qué características tienen?*, este estudio muestra que a los discentes se les ofrece una cantidad muy baja de actividades de interacción oral respecto del resto de actividades de los manuales, un 4,3% en *Encuentros 1*, y un 9,06% en *Pasos* (diez primeros capítulos), cantidades poco significativas y suficientes para el desarrollo de habilidades de interacción oral. Dicha cantidad, de por sí insuficiente, unida a la índole de las actividades encontradas, la débil negociación del significado y la transmisión de información hacen de las AIO un conjunto de actividades de prácticas de las formas o preguntas referenciales, en general, cerradas, donde el educto del discente acaba en enunciados cortos, y que requieren de menor esfuerzo por parte de este.

En la siguiente pregunta; *¿Cómo ayudan estas actividades a desarrollar la competencia comunicativa del discente?*, derivada de la primera, este estudio muestra que las AIO observadas, tienen que ver con prácticas de formas, o prácticas en las que los turnos de palabras son rígidos, hay énfasis en la elicitación de la lengua (no en la conversación de éxito) y donde las características del discurso interactivo están ausentes. A esto, además, se le añade la ausencia de instrucción de estrategias y las escasas estrategias integradas en actividades, que de por sí probaban ser insuficientes para, entre otras, aprender a enfrentarse a lo inesperado, pedir ayuda, tomar la palabra, pedir y ofrecer aclaración o reparar la comunicación. Las AIO encontradas

ayudan a desarrollar parte de la competencia lingüística del discente, pero no ayudan a desarrollar otras competencias inherentes a la competencia comunicativa, donde resalto la competencia pragmática y dentro de esta, la subcompetencia funcional que comprende el conocimiento de los esquemas inherentes a la comunicación, es decir, de cómo se da la interacción social (Consejo de Europa, 2001:123).

Finalmente, en relación con la tercera pregunta de mi investigación; *¿Cómo concuerda la presencia de actividades de interacción oral con los principios y las competencias del LK20?*, había mencionado en el apartado 2.2.1., que la competencia comunicativa la conformaban los *elementos esenciales (kjerneelementer) comunicación y competencia intercultural*, donde la primera podía asociarse a las competencias lingüísticas y pragmáticas y la segunda a la competencia sociolingüística del MCER (Consejo de Europa, 2001). Este estudio muestra cómo “el diseño” de las AIO dan prueba del tipo de interacción esperado, ya ilustrado a lo largo de este apartado y en la respuesta a las dos primeras preguntas de mi investigación. Las AIO prueban promover el conocimiento lingüístico del discente y por tanto la interpretación óptima del elemento *comunicación*, el amplio espectro de competencias inherentes a este elemento permanece incompleto.

## 6 CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo he hecho hincapié en las teorías constructivistas y, entre otros, el modelo interaccional de la lengua, que ve la lengua como una herramienta para la creación y el mantenimiento de las relaciones sociales y cuya implicación más directa en la enseñanza es el paradigma comunicativo. El concepto de competencia comunicativa, su ilustración en documentos oficiales (MCER y LK20), su transferencia a los manuales comunicativos y las herramientas principales de estos; las actividades que ofrecen para el desarrollo de la competencia comunicativa. Al analizar las AIO de los manuales, este trabajo se ha dirigido al elemento central de la comunicación: la interacción oral, que es inherente a su vez a actividades comunicativas de recepción y de producción orales.

El análisis sistemático de las AIO me ha llevado indudablemente a la siguiente conclusión; la semántica de los enunciados, tanto de las APO como de las AIO desemboca en producciones e interacciones limitadas, predecibles, con turnos de palabras rígidos, alejado del discurso conversacional y del mantenimiento de las relaciones sociales (aunque algunas de estas pueden ser modificadas sin coste alguno). El foco en las formas, las preguntas referenciales cerradas, o el excesivo uso de preguntas (que van en detrimento de eductos más largos) se basan en la elicitación de lengua más que en la conversación de éxito, que requiere de estrategias de interacción oral. Este propósito transaccional, a través de la llana transmisión de información, deriva en una negociación del significado débil, donde, en adición, el discente produce uno o dos enunciados (intercambios interactivos cortos). Las AIO y su índole pre-comunicativa y de práctica comunicativa (y secuencia bipartita) muestran que el amplio espectro del elemento comunicación del LK20 o de la competencia comunicativa del MCER ha quedado descuidado. En definitiva, las AIO analizadas conforman una práctica para ayudar a desarrollar la competencia lingüística del hablante, en cuanto a estructuras y lengua predecibles, que, según corroboran las AIO fallidas encontradas, salirse de estos formatos le supone al discente quedarse sin herramientas de comunicación y acudir a la L1. A esto último, se le añade el modelo de lengua ofrecido a los discentes, normalmente el texto escrito, lo impreso, y la presentación oral o audiovisual (en oposición a la interacción). Todo ello se resume, tal y como Nunan (1996a:33), constata, en que una comunicación oral satisfactoria, entre otras, implica el desarrollo de habilidades transaccionales e interpersonales; la habilidad para sucederse en turnos largos y cortos de la expresión oral; la habilidad para desenvolverse en la interacción, la habilidad para negociar el significado, la habilidad de conocer y negociar el propósito de una

conversación o la utilización de fórmulas y marcadores de la conversación que sean apropiados. De ahí que los hallazgos más relevantes en este estudio desemboquen en un número de AIO poco significativo y de menor calidad para el desarrollo de las habilidades comunicativas de nuestros discentes.

### **6.1 Aportaciones de este trabajo**

Este trabajo aporta un análisis más completo y sistemático de las actividades específicas de interacción oral ofrecidas en los manuales noruegos de español que los hechos hasta ahora en el país y ofrece un mayor entendimiento de lo que subyace a una actividad de interacción oral y la necesidad, no solo de practicar la lengua sino de usarla en situaciones comunicativas que se dan en el mundo real. La tipología de las AIO, su índole, propósito, finalidad, el vacío de información, la negociación del significado y el uso de estrategias que se dan en la interacción oral han sido analizados bajo criterios observables y de manera científica.

Las implicaciones de este estudio sugieren la necesidad imperante de cursos de desarrollo y formación en las universidades del país. Los formadores y formadoras de docentes en Noruega han de ofrecer cursos donde no solo se llegue a un entendimiento o consenso del significado del elemento *comunicación* sino cursos prácticos sobre cómo llevarlo a la praxis, qué tipo de discurso tener como mediador en la construcción del nuevo conocimiento y cómo promover la autonomía de los discentes. Como elemento derivado de esta necesidad de formación de futuros docentes y de formación continua, este análisis puede servir de guía para compañeros docentes a la hora de crear actividades más variadas de IO, o de activar el manual y darle su propia interpretación, para así llevar a cabo las modificaciones necesarias, bien sean aquellas que no requieren coste alguno (tales como algunos enunciados y lengua modelo) o a la hora de terminar (o cambiar) la secuencia y añadir la actividad comunicativa e instrucción y reflexión sobre estrategias que se dan en una actividad comunicativa de interacción oral. Finalmente, puede servir de guía tanto para mí como para compañeros que se han aventurado o quieran aventurarse en la creación de manuales de enseñanza para estudiantes noruegos, a la hora de crear o hacer cambios necesarios para facilitar al discente de AIO óptimas para cada momento de la secuencia.

### **6.2 Futuras investigaciones**

Este trabajo trata de las AIO de los manuales y abre a su vez puertas para futuras investigaciones en actividades comunicativas de recepción, producción y mediación y ver su tratamiento en los materiales de instrucción y su orientación comunicativa. Creo además que se

necesita de investigaciones futuras en relación con las estrategias que se dan en los otros tipos de actividades de comunicación y la forma en que las ofrecen los manuales en inactivo, dado el uso prominente de estos. Al mismo tiempo, considero que es de especial relevancia ahondar en el concepto del *dybdelæring*, elemento esencial del aprendizaje del LK20 y su relación con el elemento esencial *comunicación* en todo su espectro y cómo se da este elemento en los manuales. Mi análisis de las AIO sugiere que el *dybdelæring* es interpretado como una práctica repetitiva (prácticas pre-comunicativas de la lengua y prácticas comunicativas), pero una investigación más exhaustiva puede corroborar o rectificar esto y arrojar más luz sobre los aspectos de la lengua que se “enseñan o aprenden” en *mayor profundidad*, a través de los manuales y con la llegada del LK20, y si esto va en consonancia o no con las directrices del referente noruego. Analizar y ahondar en las preferencias y estilos de aprendizaje del alumnado noruego también puede proporcionar un mayor entendimiento sobre el grado de acogida (preferencia de uno sobre otro) de los diferentes manuales, grado de acogida que entre los miembros del cuerpo docente también puede revelar lo que ellos consideran de especial relevancia en el material de instrucción que deciden usar y por consecuencia su consonancia con el LK20, y elementos esenciales como la *comunicación* y el *dybdelæring*.

## ANEXOS

### Anexo 1: Principales modelos de teorías de la lengua y los enfoques y métodos a los que dieron lugar

Teorías de la lengua	Modelo cognitivo	- Enfoque del código cognitivo <sup>150</sup> - Método silencioso - Método de traducción <sup>151</sup>
	Modelo estructural	- Método Audio-oral - Método situacional - Respuesta física total
	Modelo funcional	- Movimiento comunicativo en la enseñanza de idiomas - Enseñanza de idiomas basada en competencias (MCER <sup>152</sup> : El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.)
	Modelo interaccional	- Enfoque por tareas - CLIL <sup>153</sup>
	Modelo sociocultural	- Enfoque por tareas - Instrucción basada en el contenido/materia - Aprendizaje cooperativo de idiomas
	Modelo de género <sup>154</sup>	- Instrucción basada en el texto - Instrucción basada en el contenido/materia - CLIL
	Modelo léxico	- Enfoque léxico (compatible también con algunos aspectos de la instrucción basada en el contenido/materia y de CLIL)

(Adaptado de Richards & Rodgers, 2014: 20-25)

### Anexo 2: Principales teorías de adquisición de lenguas y los enfoques y métodos a los que dieron lugar

Teorías de adquisición de lenguas	Conductismo	- Método audio-oral
	Aprendizaje del código cognitivo	- Método de PPP en la enseñanza situacional - El método silencioso
	Hipótesis de la construcción creativa	- Enseñanza comunicativa de idiomas - Enseñanza por tareas
	Aprendizaje de habilidades	- Muchos métodos de enseñanza de idiomas hacen uso, al menos en parte del aprendizaje de habilidades
	Teoría interaccional	- Enseñanza comunicativa de idiomas - Enseñanza por tareas
	Constructivismo	- Enseñanza comunicativa de idiomas - Aprendizaje comunitario - Aprendizaje cooperativo

<sup>150</sup> Para desambiguar el término, ver “cognitivismo” en CVC, diccionario de términos clave en ELE (“Cognitivismo,” n.d).

<sup>151</sup> Dicho método pudiera verse como un temprano ejemplo de modelo cognitivo en cuanto refleja la idea de que el aprendiente se ha hecho con un conocimiento de la lengua al abstraer sus reglas mediante la traducción y el aprendizaje de la gramática (J. C. Richards & Rodgers, 2014).

<sup>152</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001).

<sup>153</sup> Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (Content and Language Integrated Learning; CLIL).

<sup>154</sup> Género, (traducción propia), *genre* en inglés se refiere a un área de la actividad humana donde existen normas diferentes en el uso del lenguaje (negocios, medicina, literatura, etc.) (J. C. Richards & Rodgers, 2014:25).

		- Lenguaje holístico o integral
	Teoría del aprendizaje sociocultural (constructivismo social)	- CLIL - Instrucción basada en el texto - Instrucción basada en la tarea
	Factores individuales	- Instrucción basada en el contenido/materia - Enfoque natural - Aprendizaje cooperativo - Enseñanza por tareas

(Adaptado de Richards & Rodgers, 2014: 25-28)

### Anexo 3: Analogías y diferencias<sup>155</sup> entre los descriptores ilustrativos del MCER (Consejo de Europa:2001) y el LK20 (Utdanningsdirektoratet:2020)

#### Recepción oral en general

Nivel	MCER	LK20
<b>A (MCER) I y II (LK20)</b>	<p>Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado</p> <p>Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud</p> <p>Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud</p>	<p>Escuchar y comprender discursos articulados con cuidado sobre temas personales y cotidianos</p> <p>Escuchar y comprender discursos sobre temas personales, relevantes para la materia, y cotidianos.<sup>156</sup></p>
<b>B1 (MCER) III (LK20)</b>	<p>Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.</p> <p>Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.</p>	<p>Escuchar y comprender discursos más complejos sobre temas relevantes para la materia y temas de actualidad<sup>157</sup></p>

<sup>155</sup> Con las analogías y diferencias en sus enunciados no queremos decir que haya equivalencias entre los niveles del referente europeo y los de la renovación curricular noruega de 2020. Ver apartado 3.4 para un guía sobre las horas de aprendizajes que alcanzar estos niveles puede requerir y la cantidad de horas de los niveles I-II-III. Quedan además otros requisitos como uso de estrategias o producción, interacción, comprensión, mediación etc. específicas de los que el LK20 carece de descriptores ilustrativos.

<sup>156</sup> Traducción propia de *lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner/lytte til og forstå tydelig tale om personlige og faglig relevante emner og aktuelle saker.*

<sup>157</sup> Traducción propia de *lytte til og forstå språklig mer kompleks tale om faglig relevante emner og aktuelle saker.*

## Producción oral en general

Nivel	MCER	LK20
<b>A (MCER) I y II (LK20)</b>	<p>Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.</p> <p>Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan en una breve lista de frases y oraciones sencillas</p>	<p>Expresarse sobre experiencias cotidianas y expresar opiniones, también de forma espontánea.</p> <p>Explicar temas relevantes para la materia, describir experiencias, hechos y planes, y dar razón de opiniones, también de forma espontánea<sup>158</sup></p>
<b>B1 (MCER) III (LK20)</b>	<p>Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos</p>	<p>Dar cuenta de forma oral de temas relevantes para la materia y dar razón de opiniones y reflexiones propias, también de manera espontánea<sup>159</sup></p>

## Interacción oral en general

Nivel	MCER	LK20
<b>A (MCER) I y II (LK20)</b>	<p>Participa en conversaciones de forma sencilla pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos</p> <p>Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten de asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.</p> <p>Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria</p>	<p>Participar en conversaciones sencillas sobre situaciones cotidianas y temas conocidos.</p> <p>Conversar en una serie de situaciones cotidianas sobre temas conocidos y también relevantes para la materia<sup>160</sup>.</p>
<b>B1 (MCER) III (LK20)</b>	<p>Es capaz de sacarle partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones e intercambia información</p>	<p>Conversar y discutir sobre temas conocidos y relevantes para la materia, y temas de actualidad<sup>161</sup></p>

<sup>158</sup> Traducción propia de *muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant //muntlig forklare faglig relevante emner, skildre opplevelser, hendelser og planer, og begrunne meninger, også spontant.*

<sup>159</sup> Traducción propia de *muntlig gjøre rede for faglig relevante emner og begrunne egne synspunkter og refleksjoner, også spontant.*

<sup>160</sup> Traducción propia de *delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner //samtale i en rekke dagligdagse situasjoner om kjente og faglig relevante emner.*

<sup>161</sup> Traducción propia de *samtale om og diskutere kjente og faglig relevante emner og aktuelle saker.* Las competencias para Bachillerato 2 y 3 entran en vigor en 2022.

	<p>sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, la familia, aficiones, trabajo, viajes, hechos de actualidad)</p> <p>Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales, como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música etc.)</p>	
--	---	--

#### Anexo 4: Ilustración del recuento de actividades del manual *Encuentros 1*

Capítulo	página y núm. de actividades por pág.	Comentario al recuento	Cantidad por categoría denominada por el manual		Cantidad por lección
1	9:2 11:2 12:3 13:1 15:2 17:6 18:1 19:5 20:3 21:3 22:5 23:2 24:3 25:2	p. 19: 2a, 2b, 4a, 4 b= 4 actividades p. 20: 6a, 6b= 2 actividades p. 22: 10a, 10b, 12a, 12b= 4 actividades p. 24: 16a, 16b= 2 actividades	¡Prepárate!	1	40
			Palabras transparentes	1	
			Comprensión	6	
			Reflexión	2	
			Gramática <sup>162</sup>	6	
			Vocabulario comunicativo	3	
			Gramática	9	
			Com. escrita y oral	10	
			Traducción	2	
			2	27:2 28:2 29:1 30:1 31:2 32:2 33:1 34:4 36:3 37:4 38:6 39:5 40:2 41:4 42:4 43:2	
Palabras transparentes	1				
Comprensión	5				
Reflexión	4				
Gramática	3				
Vocabulario comunicativo	4				
Gramática	9				
Com. escrita y oral	12				
Traducción	2				

<sup>162</sup> En esta primera mención nos referimos al apartado con explicaciones gramaticales que también incluye pequeñas actividades. La segunda mención del término corresponde a actividades en las páginas azules que reúnen y clasifican actividades bajo las categorías expuestas en la tabla.

<sup>163</sup> La adición + significa que se ha encontrado una/dos actividades fuera de las categorías que ofrece el manual

3	45:2 47:2 49:2 50:1 52:1 54:4 55:7 56:2 57:4 58:3 59:4 60:3 61:4	p. 52: a, b, c= 1 actividad (forma de output: oral) p. 55: 2a, 2b, 4a, 4b, 4c= 5 actividades p. 56: 5a, 5b= 2 actividades p. 57: 7a,7b= 2 actividades p. 58: 10a, 10b= 2 actividades. En este caso, aunque a y b sean la misma actividad, se consideraron como dos actividades independientes debido a su relación/pertenencia a textos con temáticas diferentes. p.59:11= 2 actividades (cambia la forma de output) p. 60: 14a, 14b= 2 actividades	¡Prepárate!	1	39
			Palabras transparentes	1	
			Comprensión	5	
			Reflexión	1	
			Gramática	4	
			Vocabulario comunicativo	4	
			Gramática	9	
			Com. escrita y oral	12	
			Traducción	2	
4	63:2 65:1 67:2 69:2 71:1 73:1 76:5 77:4 78:3 79:3 80:3 81:3 82:2 83:3	p.76: 1a= 2 actividades (cambia la forma del output y agrupación) p.79: 10a, 10b= 2 actividades p. 80: 13a, 13b= 2 actividades	¡Prepárate!	1	35
			Palabras transparentes	1	
			Comprensión	6	
			Reflexión	1	
			Gramática	0	
			Vocabulario comunicativo	5	
			Gramática	9	
			Com. escrita y oral	9	
			Traducción	3	
5	85:2 87:2 88:2 89:1 91:1 93:4 94:6 95:3 96:3 97:2 98:2 99:2	p.91: a, b, c, d, e, f, g= 1 actividad (un solo tipo de output/comprensión y reflexión lectora, se realiza en noruego) p. 94: 3a, 3b, 3c= 3 actividades p. 96: 9a, 9b= 2 actividades b= traducción fuera del apartado traducción	¡Prepárate!	1	30
			Palabras transparentes	1	
			Comprensión	5	
			Reflexión	1	
			Gramática	4	
			Vocabulario comunicativo	5	
			Gramática	10	
			Com. escrita y oral	1	
			Traducción	2	
6	101:2 103:2 104:1 106:1 107:1 109:1 111:5 112:4	p. 113: 5a, 5b, 6a, 6b= 4 actividades p. 115: 11a, 11b, 11c, <i>etterarbeid</i> = 4 actividades p. 116: 14a, 14b= 2 actividades (misma dinámica pág. 42)	¡Prepárate!	1	36
			Palabras transparentes	1	
			comprensión	5	
			reflexión	1	

	113:4 114:4 115:5 116:3 117:3		gramática	5		
			vocabulario comunicativo	4		
			gramática	8		
			com. escrita y oral	9		
			traducción	2		
7	119:2 121:2 123:4 124:2 126:2 128:4 129:4 130:2 131:5 132:2 133:4	p. 126: 1a, 1b, 1c=1 actividad de comprensión lectora, 1d= 1 actividad) p.128:3= 1 actividad. No hemos contado “haz un dibujo de una persona” como actividad por no involucrar una actividad de lengua. p.129: 2a, 2b= 2 actividades p. 131: 6a, 6b= 2 actividades p.133: 13 a, parece haber una errata en la numeración de la actividad 13, que posee actividad 13a, pero no 13b. Se ha contado la actividad 13 como una actividad	¡Prepárate!	1	33	
			Palabras transparentes	1		
			comprensión	8		
			reflexión	2		
			gramática	4		
			vocabulario comunicativo	3		
			gramática	8		
			com. escrita y oral	5		
			traducción	1		
8	135:2 136:1 137:1 139:3 141:2 143:4 145:3 146:7 147:3 148:2 149:3	p. 143: a, b= 1 actividad comprensión lectora/reflexión en noruego, c=1 actividad, d= 2 actividades (cambia la forma del output y agrupamiento) p. 146: 4a, 4b, 4c= 3 actividades p.148: 9= 2 actividades p. 148-49: 10a, 10b= 2 actividades	¡Prepárate!	1	31	
			Palabras transparentes	1		
			Comprensión	7		
			Reflexión	4		
			Gramática	3		
			Vocabulario comunicativo	6		
			Gramática	4		
			Com. escrita y oral	3		
			Traducción	2		
9	151:2 153:2 155:1 156:1 157:1 158:1 160:3 161:6 162:2 163:1 164:4 165:2 166:3 167:1 168:2	p. 157: a, b, c = 1 actividad de comprensión lectora/análisis en noruego p 158: 3 preguntas (sin numeración) = 1 actividad (sigue la misma dinámica que la actividad de la pág. 52, también contada como una actividad). p. 161: 1a, 1b, 3a, 3b= 4 actividades p. 161-62: 4a, 4b= 2 actividades p. 164: 7a, 7b, 7c= 3 actividades p. 164-65: 8a, 8b= 2 actividades p. 166: 10a, 10b, 10c= 3 actividades	¡Prepárate!	1	33	
			Palabras transparentes	1		
			comprensión	4		
			reflexión	2		
			gramática	3		
			vocabulario comunicativo	2		
			gramática	5		
			com. escrita y oral	13		

	169:2		traducción	2	
10	171:2 173:1 174:1 175:3 177:1 179:4 180:5 181:3 182:1 183:1 184:2 185:5	p.177: a, b, c, d, e= 1 actividad. Hemos contado esta actividad como única donde a, b, c, d, e, funcionan como guía para una conversación p.180: 1a, 1b, 2a, 2b= 4 actividades p. 184: 9a, 9b= 2 actividades p.185:11= 2 actividades (dos formas de output)	¡Prepárate!	1	29
			Palabras transparentes	1	
			comprensión	5	
			reflexión	1	
			gramática	4	
			vocabulario comunicativo	4	
			gramática	5	
			com. escrita y oral	6	
			traducción	2	
Número total de actividades= 349					

### Anexo 5: Ilustración del recuento de actividades del manual *Pasos*, primeros 10 capítulos

Capítulo	página y núm. de actividades por pág.	Comentario al recuento	Cantidad por categoría denominada por el manual <sup>164</sup>		Cantidad por capítulo
1	11:6 13:6 15:8 17:6 18:3 19:5 20:2	p.17:1,2=1 actividad de comprensión lectora p18:2=2 actividades. Incluimos la puesta en pleno como actividad (cambio de agrupación). p. 18: actividad 2= 2 actividades	tareas	26	36
			moverse	3	
			hablar	2	
			escribir	1	
			escuchar	1	
			un paso fuera	1	
			reflexión	1	
			autoevaluación <sup>165</sup>	1	
2	23:10 25:5 27:3 29:4 30:5 31:6 32:2	p.29:1,3,5= 1 actividad de comprensión lectora p.30: 4= 2 actividades (cambio de forma) p.31: 6a, 6b, 6c= 3 actividades p. 31:7= 2 actividades (cambio de agrupación)	tareas	24	35
			moverse	2	
			hablar	1	
			escribir	2	
			escuchar	3	
			un paso fuera	2	
			reflexión	1	
			autoevaluación	1	

<sup>164</sup> Nótese que las categorías del manual de la sección *Pasos activos* (hablar, escribir, un paso afuera, moverse, traducir, escuchar, presentar) no siempre se repiten todas en cada capítulo. Aquí ilustro las categorías presentes en cada uno de los capítulos.

<sup>165</sup> El manual *Pasos* no usa el término autoevaluación en sí, pero en su último apartado, *Un paso atrás* enuncia lo siguiente; *Kan du svare på disse spørsmålene på spansk? Da har du lært det viktigste i Dette kapittelet (Puedes contestar a estas preguntas en español? Entonces has aprendido lo más importante de este capítulo.*

3	34:1	p. 34: <i>Hvor passer disse tingene?</i> = 1 actividad (fuera de categorías establecidas por el manual)	tareas	19	25 +1	
	35:5		hablar y escribir	1		
	37:5		escribir	1		
	39:3		p.39: 1,2,3=1 actividad de comprensión lectora y audiovisual	escuchar		1
	41:6		un paso fuera	1		
	42:2		reflexión	1		
	43:2 44:2		p.42= 2 actividades (output oral y escrito)	autoevaluación		1
4	47:5	p.49:5= 2 actividades (cambio de forma del output) p.51:1,2, 5a= 1 actividad de comprensión lectora	tareas	18	24	
	49:6		hablar	2		
	51:4		escuchar	1		
	53:3		traducir	1		
	54:4		reflexión	1		
	56:2		autoevaluación	1		
5	59:4	p.59:1,2= 1 actividad (hablar sobre asignaturas) p.65: pregunta de prelectura (fuera de las categorías del manual) =1 actividad p. 66: 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e=8 actividades p. 67: 3a, 3b= 2 actividades	tareas	16	30+1	
	61:4		moverse	2		
	63:4		hablar	8		
	65:5		escribir	1		
	66:8		presentar	1		
	67:4		reflexión	1		
	68:2		autoevaluación	1		
6	71:6	p.73: 1= 2 actividades; p.73: 3a, 3b, 3c= 3 actividades p.75: 1,2= 1 actividad de comprensión lectora p.75:3= 2 actividades (cambio de agrupamiento/práctica de nueva estructura) p.78:1= 2 actividades (cambio de agrupamiento)	tareas	18	27	
	73:5		moverse	3		
	75:4		traducir	1		
	77:3		escribir	1		
	78:4		escuchar	1		
	79:3		presentar/un paso fuera	1		
	80:2		reflexión	1		
			autoevaluación	1		
7	83:6	p.85: 1a, 1b, 3a, 3b= 4 actividades p.86: actividad de lectura (fuera de las categorías del manual) =1 actividad p.90: 2a, 2b= 2 actividades p.91: 4a, 4b, 4c= 3 actividades p.91: 5= 2 actividades (cambio de agrupamiento)	tareas	20	31+1	
	85:6		moverse	3		
	86:1		hablar	1		
	87:4		escribir	1		
	89:4		traducir	2		
	90:4		un paso fuera	2		
	91:5		reflexión	1		
	92:2		autoevaluación	1		
8	95:5	p. 97: 1a, 1b= 2 actividades p.101: 5a, 5b, 5c, 5d, 5e= 1 actividad de comprensión audiovisual. p.102: 3a, 3b= 1 actividad (comprensión auditiva), 3c= 1 actividad (cambio de forma del output) p.103: 4a, 4b, 4c, 4d, 4e= 1 actividad de producción escrita	tareas	21	28	
	97:5		moverse	1		
	99:6		hablar	1		
	101:5		escribir	1		
	102:4		escuchar	2		
	103:1		reflexión	1		
	104:2		autoevaluación	1		
9	107:6		tareas	24	32	

	109:6 111:5 113:7 114:3 115:3 116:2	p.113:1=2 actividades (cambio en el agrupamiento) p.115: 5= 2 actividades (cambio en la forma del output)	moverse hablar escribir un paso fuera reflexión autoevaluación	2 1 1 2 1 1	
10	119:4 121:4 122:1 123:6 125:4 126:2 127:4 128:2	p.122= actividad de prelectura= 1 actividad (fuera de las categorías del manual) p.123:1= 2 actividades (cambio en la forma del output)	tareas hablar escribir traducir reflexión autoevaluación	18 2 2 2 1 1	26+1
Número total de actividades=298					

### Anexo 6: Ilustración de actividades de IO y PO y recuento en *Encuentros 1*

Capítulo	Interacción oral	Producción oral
1	p.23:13= <i>Snakk med en klassekamerat på spansk. Still spørsmålene og forsøk å svare på så mange som mulig</i> <sup>166</sup>	p.22:10b= <i>Gå sammen i små grupper o presenter dere selv for hverandre</i> p. 24:16b= <i>Beskriv de ulike personene på familiebildet på denne siden og la en medelev gjette hvem de er</i>
2	p.34: b <sup>167</sup> = <i>Elige un juego de mesa. Juega con tus compañeros e intenta hablar español</i> p.41:16b= <i>Gå sammen i små grupper og sammenlikn listene deres. Lag en oversikt over de 3 aktivitetene som flest av dere synes er de morsomste, og de tre aktivitetene som flest av dere synes er de kjedeligste. Bruk gustar og uttrykk fra oppgave 11</i> <sup>168</sup>	p.39:10= <i>Arbeid i par og si om du er enig eller ikke i påstandene nedenfor</i> <sup>169</sup> p. 40:13= <i>Hva er en perfekt helg for deg? Fortell om det til en medelev. Du kan ta utgangspunkt i spørsmålene: ¿A qué hora te levantas? ¿Qué haces? ¿Con quién estás? ¿Qué comes? ¿Dónde estás o adónde vas?</i> p.42:17b= <i>Spill dialogen med en medelev</i>
3	p.52= <i>Mira los cuadros y discute: ¿qué ves?, ¿qué hay, ¿qué diferencias hay entre los cuadros? Busca imágenes modernas de Bergen y Toledo, ¿qué diferencias hay entre estas imágenes y los cuadros?</i> p.58:10a= <i>Gå sammen to og to. Én spør, og den andre svarer. Etterpå kan dere bytte roller</i> p.58:10b= <i>igual que 10a</i>	p. 56: 5b= <i>Arbeid i par og fortell hverandre hva de forskjellige personene holder på med.</i> p.58:9= <i>Jobb i par. Hva ser dere på tegningen? Bruk ordene i boksen nedenfor hvis dere trenger hjelp. Finn ut hva ordene som ikke er oversatt betyr</i> p.59:11= <i>Les (teksten du har skrevet) for en medelev</i> p.60:14a= <i>Se på plantegningen nedenfor. Forklar en medelev hvor mange rom det er i leiligheten,</i>

<sup>166</sup> Ver todas las preguntas de la actividad 13 en pág. 23 del manual. Los estudiantes se alternan para contestar a tantas como sea posible de las siguientes preguntas: a) ¿A qué hora te levantas? b) ¿Te levantas inmediatamente después de despertarte o prefieres seguir unos minutos más en la cama? c) ¿Te vistes antes de desayunar? d) ¿Qué desayunas normalmente?...un total de 12 preguntas.

<sup>167</sup> Las actividades en celeste se corresponden con aquellas donde la interacción se da en noruego.

<sup>168</sup> La actividad 11, página 39 ofrece el siguiente modelo de lengua: *me encanta/n, no/me gusta/n, odio, no/me interesa...yo no, yo sí, yo también, yo tampoco, a mí sí, a mí no, a mí también, a mí tampoco*. Ver enunciados completos en el manual.

<sup>169</sup> Ver todas las afirmaciones de la actividad 10 en p. 39 en el manual. Algunas de ellas son: *A mí me gustan mucho los videojuegos, A Pedro no le gusta nada bailar, A mí no me gusta el fútbol*. Los ejemplos de reacciones son los siguientes: *A mí también, a mí tampoco, A mí sí, A mí no*.

	p.60:15=Jobb sammen med en medelev. En av dere er en spanskpråklig turist som spør om veien fra punkt A, B, C og D til ulike steder. Den andre forklarer. Bruk ord og uttrykk fra boksen	og hvor de forskjellige rommene er. Bruk uttrykk som <i>al lado de</i> , <i>a la derecha/izquierda de</i> ... p.60:14b=Se på ordene i boksen. Fortell til en medelev hvor i huset du gjør disse tingene p.61:17= Tegn rommet ditt. Forklar så tegningen din på spansk til en medelev og be han/henne tegne mens du forklarer. Sammenlign tegningene deres.
4	p.80:12=Samarbeid med en medelev. Still hverandre spørsmålene nedenfor <sup>170</sup> p.81:16=Se gjennom spørsmålene nedenfor. Velg noen av dem og tenk på hva du ville ha svart. Snakk så med en medelev på spansk om dette	p.76:1a= ... Spør hverandre for å teste om dere husker dem (ord og uttrykk om reise) p.82: 18=Du er i Madrid og planlegger å reise tur-retur Santiago de Compostela. Finn rutetider og priser på nettet, og velg om du skal reise med tog eller buss. Forklar en medelev på spansk
5	p. 93:1= Spør hverandre hvem dere kjenner på skolen p. 93:2= Spør hverandre om dere har vært på noen av stedene i listen nedenfor p.98:13=Det er mange grunner til å lære et fremmedspråk i tillegg til engelsk. Her er en liste over grunner. Ranger dem fra viktige til mindre relevante for deg, og sammenlikn listen din med en medelev	p.93:4=Fortell noen om hva du liker
6		p.111:2= Fortell en medelev om noe som skjedde i et spesifikt tidsrom i livet ditt. Bruk for eksempel disse uttrykkene. <i>Hace tres días</i> : for 3 dager siden, <i>durante dos horas</i> : i to timer, <i>dos años</i> : to år, <i>quince días</i> : femten dager. p.115=Gå sammen med en medelev. Tenk dere at dere er på restaurant i et spansktalende land. Se på menyen og snakk om hva dere skal bestille. Bytt samtalepartner et par ganger p.116:14b=Lær deg setningene og spill dialogen med noen av medelevene dine. Dere kan bytte retter og drikke
7		p.132:10=Gå sammen to og to og snakk om hva dere gjorde forrige helg, forrige ferie og i går. Nedenfor finner dere ord og uttrykk <sup>171</sup> som kan være nyttige. Ejemplo: <i>El fin de semana pasado celebré el cumpleaños de un amigo</i> . p.133:13b= Noter noen stikkord fra biografien din og gjenfortell (ikke les) den til en medelev
8	p.148:9=Ta utgangspunkt i spørsmålene til teksten <i>Turistas hispanos en Noruega</i> og intervju en medelev om en reise han/hun gjorde i fjor. Det kan være en reell eller oppdiktet reise. Lag minst fem spørsmål. Bruk ordene dere har jobbet med til denne leksjonen, og som dere kan fra før. Når dere er ferdige, bytter dere rolle.	p.143: d= Velg to av bildene i denne leksjonen og beskriv det du ser for en medelev på spansk. p.146:4b= Bruk ord og uttrykk fra a og fortell en medelev på spansk om hvordan vi feirer 17.mai p.148:10a= En spanskpråklig venn (elev A) skal til Norge og ber deg (elev B) om tips til hvor han/hun skal reise, og hva han/hun bør se, gjøre, spise etc. Gå sammen i par og spill dialogen på spansk <sup>172</sup>

<sup>170</sup> Ver todas las preguntas en p.80, actividad 12 en el manual, un total de 11 preguntas. Ilustro aquí algunas de ellas; a) *¿A qué hora te has levantado hoy?*, b) *¿Has desayunado hoy? /¿Qué has desayunado?/ ¿Por qué no has desayunado?* c) *¿Qué has hecho antes de salir de casa esta mañana?* d) *¿Cómo has venido al instituto hoy?* e) *¿A qué hora han empezado las clases?*

<sup>171</sup> Ver todas las expresiones en p. 132, actividad 10 en el manual. Algunas de ellas son: *dormir mucho*, *levantarse tarde*, *jugar a videojuegos*, *montar en bici*, *ir a un concierto*, *estar con amigos*, *jugar a las cartas*...Un total de 30 expresiones (acciones).

<sup>172</sup> Ver ejemplos de contenido para el alumno A y el alumno B en el manual.

		<p>p.149:10b= <i>Din spanske venn kommer tilbake året etter, men da vil han/hun bli kjent med hjembyen din og regionen din. Gjør tilsvarende som i oppgave a: Anbefal mat, steder å se, ting å gjøre etc. som er typiske for nærområdet ditt. Dette kan gjøres muntlig sammen med en medelev eller skriftlig</i></p>
9	<p>p.164:7c=<i>Bruk de spanske spørsmålene og intervju en klassekamerat</i>  p.164:8a=<i>Intervju en voksen i familien din. Spør om hvordan livet var da han eller hun var like gammel som deg. Ta i utgangspunkt følgende punkter</i>  p.168:12 (paso1) = <i>Gå sammen i grupper og gjennomfør spørreundersøkelsen. Slå opp ordene dere ikke forstår i ordboka. Noter svarene og finn ut hva slags type elever dere er ...</i></p>	<p>p.162:5=<i>Gå sammen to og to. Se på illustrasjonene og sammenlikn før og nå</i>  p.163:6=<i>Gå sammen med en medelev og gjennomfør dialogen på spansk. Bytt roller etterpå. Slå opp på ord du trenger, før du begynner</i><sup>173</sup>  p.165:9=<i>Se på bildene og snakk om hva som fantes eller ikke fantes i 1960-årene. Her er noen verb du kan bruke: había, existía/existían, tenían, usaban, conducían, veían, escuchaban. Ejemplo: En los años 60 no tenían ordenadores portátiles, usaban papel y lápiz para tomar notas</i>  p.166:10a=<i>Ta utgangspunkt i spørsmålene nedenfor og fortell en klassekamerat om barndommen din</i>  p.167:11=<i>Jobb sammen med en medelev. Se på illustrasjonene og fortell hverandre hvordan livet til Alberto og Silvia var før og nå. Her er noen verb som dere kan bruke: llevar, tener, vivir, usar, ir, gustar, comer, ver, pasar, beber, conducir, viajar, jugar, bañarse, leer, estar</i>  168:12(paso2) = ... <i>Gjenfortell så resultatene deres for de andre gruppene. Bruk uttrykk som: la mayoría, algunos, unos pocos, todos, ninguno, nadie...</i></p>
10	<p>p. 177=<i>Se på bildene og bruk dem som utgangspunkt for å samtale på spansk. A) hva ser du på bildene, b) hvilke feiringer tror du det er bilder av c) beskriv tilsvarende feiringer som finnes i Norge d) hva syns du om denne type feiringer? Hvilken betydning har de for et lands kultur? e) hva har du lært om tradisjoner og feiringer på spansk?</i>  p.184:9b=<i>Gå sammen med en medelev. Still hverandre spørsmål med utgangspunkt i tekstene dere skrev i oppgave a</i></p>	<p>p.175:4=<i>Fortell en medelev hva teksten La quinceañera handler om. Du kan velge om du vil fortelle på spansk eller på norsk</i>  p. 183:8=<i>En klassekamerat skal på utveksling til Mexico neste skoleår, og dere skal ha en avskjedsfest for ham/henne. Nå planlegger dere festen. Dialogen skal være på spansk</i><sup>174</sup>  p.185:11 (parte 2) = <i>Fortell om hvordan du feiret 17.mai eller en annen nasjonaldag i fjor. Husk at du både skal beskrive og fortelle om hva du gjorde og hva som skjedde ...</i></p>
	Total, de AIO= 18, de las cuales 3 AIO en noruego	Total de PO= 32

<sup>173</sup> Ver ejemplos de contenido para el alumno A y el alumno B en el manual.

<sup>174</sup> Ver contenidos para alumno A y alumno B en el manual.

## Anexo 7: Ilustración de actividades de IO y PO y recuento en Pasos, 10 primeros capítulos

Capítulo	Interacción oral	Producción oral
1	<p>p.13:2=Still spørsmålene til en medelev, og svar på hans/hennes spørsmål<sup>175</sup></p> <p>p.13:4=Ta med dere spørsmålene deres, og lag en speed date i klassen. Still 3-4 spørsmål til hver medelev du snakker med<sup>176</sup></p> <p>p.15:2=Liker du spansk av noen av grunnene de oppgir, og/eller har du andre og flere grunner til å lære spansk? Snakk med en medelev på spansk</p> <p>p.15:5=Snakk med en eller flere medelever og læreren din om hvilke hjelpemidler du vil få bruk for i spanskundervisningen på videregående. Hva kan boka hjelpe deg med, og hva er det mest hensiktsmessig å ta i bruk av hjelpemidler utenfor boka? ...</p> <p>p.18:1(paso1) =Tegn rundt hånda di, og skriv et ord eller et tall i hver av fingrene. Ta kontakt med en i spanskklassen du ikke kjenner noe særlig, og prat med han/henne om informasjon i fingrene. Ejemplo: ¿Por qué escribes «madre»? Porque vivo con mi madre</p> <p>p. 18:2 (paso1) = Spill bingo i klassen! Dere får et ark av læreren med ulike påstander. Målet er å fylle inn navn på forskjellige medelever i rubrikkene. Det er ikke lov å ha den samme personens navn mer enn to ganger. Når dere skal spørre hverandre om tingene på arket, må dere lage spørsmål ut av påstandene og svare hverandre med hele setninger. Ejemplo: ¿Tienes una hermana? No, no tengo una hermana</p> <p>p.19:3=Habla con un compañero/una compañera sobre el mapa de América. ¿En qué países se habla español? Y ¿cómo se llaman las capitales de los países hispanohablantes?</p> <p>p.19:4=Hvorfor snakker de spansk i Amerika? Snakk med en medelev på norsk</p> <p>p. 19:6=Finn sangen og videoen til La gozadera med Marc Anthony og Gente de Zona. I sangen nevner de en rekke spansktalende land. Skriv ned de landene dere hører, og gå gjennom dem i fellesskap</p> <p>p.19:7=Når og hvor hørte du spansk sist? Nå som du skal jobbe med spansk gjennom to år, må du være aktiv og oppsøke språket selv. Se for eksempel noen serier hvor de snakker spansk, eller andre språk på telefonen din. Snakk med flere medelever om hva dere kan</p>	<p>p.11:2=Se på videoen med Camila en gang til, og noter ned noen stikkord. Jobb sammen med en medelev, og presenter dere på samme måte som Camila</p> <p>p.13:5=Oppsummer ved at alle sier minst én ting om en medelev: Isak entrena todos los días</p> <p>p.17:7=Presenter dere selv og hjemmestedene dere for hverandre muntlig</p> <p>p.18:1(paso2) =Etterpå tar dere med dere informasjonen og forteller en annen medelev om livet til den første dere har snakket med. Fortsett gjerne videre! Ejemplo: Leah vive con su madre, la pizza es su comida favorita...y tú ¿Por qué escribes...?</p> <p>p.18:2 (paso2) =Den første som klarer å fylle en rekke opp eller ned, sier «Bingo!» og leser svarene sine høyt. Fortsett gjerne spillet videre til en av dere har flyt ut hele arket ... Oppsummer gjerne i klassen etterpå. Ejemplo: Tuva tiene una hermana. Mohammed vive en una casa roja</p>

<sup>175</sup> Ver actividad anterior en el manual, el alumno estudia cómo hacer preguntas en español. El alumno o alumna ha de escribir un mínimo de 4 preguntas.

<sup>176</sup> Ver actividad anterior. Se exige al alumno que elija dos verbos y haga tantas preguntas como sea posible con ellos.

	<i>gjøre for å høre og bruke mer spansk, og lag en liste med felles mål for å være mer i kontakt med spansk</i>	
2	<i>p.30:1= ¿Quién es quién? Alle får et ark med portretter. Velg dere en person hver, og prøv å finne ut hvem den andre har valgt. Still hverandre spørsmål om utseende. Ejemplos: ¿Eres hombre? No, ¿Tienes pelo largo? Sí</i>	<p><i>p.23:2= Se på tegningen med utseendebeskrivelser, og beskriv dere selv for hverandre med ord fra denne</i></p> <p><i>p.23:4=Hvordan tror dere personene dere har beskrevet, har det i dag? Ejemplo: Creo que mi hermano está cansado</i></p> <p><i>p.23:7=Les adjektivene under carácter. Bruk dem til å beskrive forskjellige personen du kjenner eller vet om.</i></p> <p><i>p.23:8=Se på fargene. De brukes sammen med ser. Titt rundt deg. Hvilke farger ser du? Ejemplo: Mi mochila es negra</i></p> <p><i>p.23:10=Prøv å beskrive hverandre på samme måte som Camila beskriver Pedro og Vilde</i></p> <p><i>p.25:4=Jobb sammen med en medelev. Tenk at dere er personene på tegningen, og fortell om livene deres. Ta med informasjon om familie, jobb/studier, venner, bosted, interesser osv. Lag gjerne et rollespill, og fremfør for en annen gruppe</i></p> <p><i>p.27:2=Oppsummer informasjonen for hverandre<sup>177</sup></i></p> <p><i>p.30:4=Juego de Kim. Del klassen i grupper på fire til seks elever. Hver elev tar med seg to ting, for eksempel bolígrafo, sacapuntas, anillo etc. Sammen går dere gjennom hva tingene heter og hvem som eier dem. Ejemplo: Es un bolígrafo, es de Elías...<sup>178</sup></i></p> <p><i>p.31:5=Jobb sammen med en medelev. Tegn hver deres person ... etterpå skal dere instruere hverandre til å tegne den samme personen som dere selv har tegnet. Fortell om en egenskap av gangen...ejemplo: es una mujer, es baja. Tiene los ojos negros y el pelo lila. Når dere er ferdige, bytter dere par. Da skal dere få en ny medelev til å tegne den personen dere har blitt instruert til å tegne av den første medeleven. Til slutt kan dere henge opp de tre versjonene og sammenligne dem. Hvor like/ulike ble personene?</i></p> <p><i>p.31:7=Calle 13, som synger No hay nadie como tú, er en kjent latinamerikansk duo. De to mennene som synger, kaller seg Residente y Visitante. Del klassen i grupper. Hver gruppe får ansvar for å finne ut to ting om Calle 13<sup>179</sup>...Finn fram en av sangene deres og spill den for klassen. Oppsummer informasjonen i klassen til slutt</i></p>
3		<i>p.35:2=Jobb sammen i grupper på fire. Lag en oversikt over alle matvareordene deres. Tegn matvarene på lapper og skriv navnet på dem. Bland lappene og samarbeid i par. Den ene trekker en lapp og tegner matvaren det er bilde av. Den andre gjetter ordet så fort som mulig,</i>

<sup>177</sup> Ver actividad anterior donde el alumno o alumna rellena una tabla basada en la información del texto.

<sup>178</sup> Ver resto de la actividad en el manual, repetición memorística.

<sup>179</sup> Ver actividad en el manual. A cada grupo se le asigna buscar una información específica, no autoelegida.

		<p>trekker en ny lapp og gjentar prosessen. Det er om å gjøre å gjette flest ord på ett minutt. En fra det andre paret tar tiden. Så bytter dere</p> <p>p. 41:3=Jobb sammen med en medelev, og fortell hverandre hva Ramón har gjort for å lage paella. Bruk verbene du skrev ned i oppgave 2</p> <p>p.42:1=Nå er det deres tur til å lage en matvideo. Jobb sammen med en eller to medelever, og bestem dere for en matrett dere vil lage. Finn ut hvor det passer best å lage maten, og start forberedelsene<sup>180</sup>...Lag videoen. ¡A practicar! Øv godt på manuset!</p> <p>p. 43:3= Finn... spanske produkter fra den spansktalende verden, ...ta bilde...få med følgene: producto: chorizo, precio: 68 coronas, país de origen (si es posible): España...Forma: ¿presentación o folleto o...?</p>
4	<p>p.47:4=Tenk på hvilke serier og filmer dere ser, og hva slags musikk dere hører på i hverdagen. Er spansk språk en del av dette? Nevn de seriene, filmene og den musikken dere kan husk å ha hørt på spansk i. Sammenlign med flere medelever</p> <p>p.49:5=Tenk at du står på grensen mellom Mexico og USA. Vil du dra nordover eller sørover? Hvorfor? Lag en setning med 3-5 av diftongverbene for å argumentere for hvilken vei du drar. Snakk sammen to og to først ...</p> <p>p.51:4=Still spørsmålene til en medelev, og svar på hans/hennes spørsmål<sup>181</sup></p>	<p>p.49:3=Gå sammen i grupper på 3-4 og finn noen verb og noen adjektiv for å sammenligne hverandre i gruppa. Ejemplos: Ingrid juega más al fútbol que Mattis, Oliver es el más alto del grupo<sup>182</sup></p> <p>p.54:1=Poder og querer er «skoverb» når de bøyes. De kan brukes sammen med verb i infinitiv. Ejemplo: Quiero viajar a México. Jobb sammen med en medelev, og fortell hverandre om noe dere kan/vil gjøre, og om noe dere ikke kan/vil. Etterpå forteller dere en ny medelev om hav dere selv og den første medeleven kan/vil og ikke kan/vil. Ejemplo: Quiero ir al cine esta noche, pero no puedo-John quiere ir al cine esta noche, pero no puede. Yo puedo y quiero hablar español con Anna ahora</p> <p>p.54:4= Hablar: Estas dos imágenes del fotógrafo Peter Menzel...muestran el consumo de comida de una familia mexicana y una familia norteamericana durante una semana. ¿Cuál es la foto de México y cuál es la de EE. UU? ¿Por qué lo crees? ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre la comida y los productos? Habla en español y en noruego. Ejemplo: Tanto en México como en EE. UU beben mucha coca cola</p>
5	<p>p.59:1,2= ¿Qué asignaturas tienes en una semana? ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?</p> <p>p.65:3= Habla con un compañero/una compañera sobre la situación en Noruega: ¿Hay muchos alumnos en escuelas privadas en Noruega? ¿Por qué van a estas escuelas?</p>	<p>p.59:4=Se på videoen hvor Ana forteller om en vanlig dag ... Fortell hverandre deretter om en vanlig dag i deres liv</p> <p>p.66:1b= ¿Qué hora es? Mira los relojes. Ejemplo: Son las doce en punto</p> <p>p.66:1c= ¿A qué hora? Velg deg tre til fem tidspunkt på dagen, og fortelle hva du vanligvis</p>

<sup>180</sup> Ver actividad en el manual. Hay cinco pasos a seguir: a) decidirse por el plato a cocinar, b) ingredientes, c) el proceso, d) el guion (presentación del grupo y dialogo e) hacer el video.

<sup>181</sup> Ver actividad anterior en el manual. Se exige del alumno que realice 4 preguntas sobre un texto lingüístico y que estas empiecen con los interrogativos ¿Dónde?, ¿Cuántos/as?, ¿Por qué? ¿Cómo?

<sup>182</sup> Queda poco claro si se ha de interactuar para obtener información o si, como en el ejemplo *Oliver es el más alto en el grupo*, la información es obvia y el alumno actúa como audiencia, receptor de una información unidireccional. De ahí que la haya catalogado como producción oral, por su mayor parecido a un enunciado unidireccional.

	<p><i>¿Cuáles son las ventajas y desventajas de ir a escuelas privadas y públicas?</i>  <p>p.67:3a= <i>Spill minibingo! Lag spørsmål til påstandene, og spør så mange medelever som mulig om de har gjort disse tingene. Bruk «alguna vez ...» Den første som finne forskjellige elever som har gjort seks av tingene, vinner. Ejemplo: ¿Alguna vez has estado fuera de Europa?</i></p> </p>	<p><i>gjør på disse tidspunktene. Ejemplo: Normalmente me levanto a las siete y diez.</i>  <p>p.66:2c= <i>Jobb sammen med en medelev. Start på toppen og fortell om annenhver handling Hugo gjør i løpet av en vanlig dag. Ejemplo: Un día normal Hugo se despierta a las siete y media</i>  <p>p.66:2d= <i>Tenk at alle handlingene skal skje i morgen. Fortell hverandre om hva som skal skje da. Ejemplo: Mañana Hugo se va a despertar a las siete y media</i>  <p>p.66:2e= <i>Tenk at det er sent på kvelden og alle handlingene har skjedd i dag. Fortell hverandre om dagen. Ejemplo: Hoy Hugo se ha despertado a las siete y media.</i>  <p>p.67:3b= <i>Oppsummer i klassen. Ejemplo: Oda no ha estado fuera de Europa, pero si ha contado una mentira. Nunca ha comido insectos. Nadie ha subido a la Torre Eiffel</i>  <p>p.67:5= <i>En gruppe spanske skoleelever er på besøk i Norge, og en dag kommer de til klassen deres. Du og en medelev har fått i oppdrag å presentere skolen deres. Ha med noen faktaopplysninger om beliggenhet, fag, spisemuligheter og så videre, og fortell hva du synes om skolen din. Lag presentasjonen. Lag gjerne en kort video</i></p> </p></p></p></p></p>
6	<p>p.71:1= <i>¿Qué tipo de música te gusta? ¿qué música no te gusta? Ejemplo: Me gusta el pop, el rock, el hip hop, la música electrónica, la música clásica, la ópera, el heavy metal...</i><sup>183</sup>  <p>p.73: b= <i>Les eksemplene deres for hverandre. ¿Estáis de acuerdo o no estáis de acuerdo? Ejemplo: Estoy de acuerdo contigo. Yo también creo que el tango viene de Argentina</i><sup>184</sup>  <p>p.73:c= <i>Spør hverandre om hva dere synes om musikken dere har snakket om. ¿Qué piensas? ¿A ti te gusta el tango? / Sí, a mí me gusta el tango.</i>  <p>p.75:3 (parte1) = <i>Still hverandre de tre spørsmålene og svar på dem</i><sup>185</sup>  <p>p.77:3= <i>En grupos de tres alumnos: Cada uno busca una canción de uno de los estilos mencionados en el texto y expresa su opinión</i></p> </p></p></p></p>	<p>p.75:3 (parte2) = <i>Etterpå går dere til to andre elever og oppsummerer for hverandre)</i>  <p>p.78:1 (parte2) = <i>Oppsummer to og to eller i hel klasse. A Simen le gusta la música electrónica. Le gusta el grupo alemán, Kraftwerk</i>  <p>p.79:4= <i>Klassen deles inn i små grupper. Hver gruppe lager en kort presentasjon om en musikkstil fra den spansktalende verden</i><sup>187</sup>... <i>Ta utgangspunkt i punktene i skjemaet når dere lager presentasjonen</i></p> </p></p>

<sup>183</sup> Estas preguntas son el enunciado de la actividad. Partimos de la base de que el alumno se las lee a otro alumno y provoca una reacción en el mismo, de ahí la catalogación como AIO.

<sup>184</sup> De la lectura de enunciados se espera una reacción del oyente, interlocutor, ergo interacción oral

<sup>185</sup> Las preguntas que hacer/responder son ¿qué tipo de música te gusta escuchar?, ¿Dónde y cuándo escuchas música?, ¿Tocas algún instrumento? Ver pág. 74.

<sup>187</sup> Ver esquema con contenido base en el manual, organizado en una tabla con las siguientes categorías: *¿Dónde se escucha esta música? - ¿Qué tipo de música es? - ¿De qué tratan las letras? - ¿Quiénes escuchan esta música? Grupos, artistas- Opinión.*

	<p>sobre esta canción. Los otros dicen si están de acuerdo o no con la opinión<sup>186</sup></p> <p>p.78:1(part1) = <i>Buscar a alguien. Dere får utdelt et skjema med informasjon om musikkvaner. Finn medelever som passer til beskrivelsene i skjemaet. Det er bare lov å spørre samme person to ganger ...? Te gusta la música electrónica? Sí, a mí me gusta la música electrónica</i></p>	
7	<p>p.85:1a=Les verbtabelen, og forklar hverandre hvordan denne verbtiden dannes</p> <p>p.89:4=Jobb sammen med en medelev. Tenk på en av deres egne besteforeldre eller en annen eldre person, og still hverandre spørsmålene dere lagde i oppgave 2. Svar på spørsmålene ut fra deres egne besteforeldres liv. Der dere ikke vet eller husker hvordan det var, kan dere begynne med «creo que ...»</p> <p>Ejemplo: ¿Dónde y cuándo nació tu abuela? Creo que mi abuela nació en 1960</p> <p>p.91:4b Busca a alguien que ... Gå rundt og spør hverandre om aktivitetene i går- ¿Ayer hiciste deberes?</p> <p>p.91:5(part1) Intervju en eldre person du kjenner med utgangspunkt i noen viktige år i hans/hennes liv</p>	<p>p.83:3=Velg dere tre viktige årstall i eget liv, og si dem for hverandre på spansk</p> <p>p.85:5=Les verbene under «Ir de vacaciones», og snakk om en mulig ferie dere vil eller skal dra på. Dikt fritt. Ejemplo: En 2040 voy a viajar a Madrid. Voy a visitar el museo del Prado...</p> <p>p.91:4c=Etterpå oppsummerer dere i klassen ... Ejemplo: Mohammad hizo deberes ayer</p> <p>p.91:5(part2) =Sammenlign livet til denne personen med livet til Juan Manuel fra Andújar. Hva er likt, og hva er ulikt? Husk at du skal fortelle om dette på spansk. Ejemplo: Mi abuelo nació en 1952, sesenta años después de (que nació) Manuel</p>
8	<p>p.102:1=Habla con un compañero/una compañera sobre un viaje real o imaginario.</p> <p>a) ¿Adónde viajaste? b) ¿Con quién(es) fuiste?, c) ¿Qué hiciste? d) ¿Qué comiste? e) ¿Qué tal el viaje?</p> <p>p.102:2= Du får utdelt en lapp av læreren som ligner på den under<sup>188</sup> ¿Dónde estuviste ayer y qué hiciste? -bingo ... Gå rundt i klasserommet og spør hvor de andre var i går og hva de gjorde: Dónde estuviste ayer? Qué hiciste? Når du finner personen du leter etter, følger du med han/henne til han/hun har funnet sin person osv. Gruppen som først har blitt fem eller flere, roper «bingo!» og vinner</p>	<p>p.95:2=Bruk ordene til å fortelle hverandre det dere ser. Bruk verbene under «Expresar opiniones» til å si noe om hvordan dere tror det kan være i Mexico ut fra det dere ser. Kom med informasjon om fem ting hver. Ejemplo: Veo chiles. Pienso que la comida en México es muy picante.</p> <p>p.95:3=Gå sammen med et annet par og oppsummer informasjonen for hverandre ...</p> <p>p.99:4=Ta utgangspunkt i verbene, og gjenfortell reisen i 3. person flertall (ellos-formen) sammen med en medelev. Si annenhver setning.</p> <p>p.99:5=Beskriv kort bildene på disse to sidene for hverandre. Ejemplo: Veo un plato con comida...</p>
9	<p>114:1= Conversación sobre las estaciones y el tiempo: a) ¿Qué estación del año te gusta más? ¿por qué? b) ¿Qué tiempo hace en tu ciudad o pueblo en primavera? c) ¿Qué tiempo hace en tu ciudad o pueblo en verano? d) ¿en qué estación estamos ahora? e) ¿qué te gusta hacer en las diferentes estaciones del año? f) ¿Tienes un mes favorito? ¿cuál? ¿por qué?</p>	<p>p.107:2= ¿En qué estación del año y en qué mes estamos ahora? ¿qué tiempo hace hoy? ¿qué tiempo crees que va a hacer mañana?</p> <p>p.115:5(part2)<sup>189</sup> =Til slutt oppsummerer hver gruppe en av plakatene</p>

<sup>186</sup> Modelo de lengua: No/Sí estoy de acuerdo. Pienso que... Opino que... Tienes razón. Ejemplo: A mí me gusta la canción Soy gitano, de Camarón de la Isla. Es muy sentimental y me gusta la música lenta. Pienso que tiene una voz muy particular/ Yo no estoy de acuerdo contigo. Opino que es un estilo de música muy aburrido/ A mí sí me gusta el estilo de Camarón.

<sup>188</sup> Ejemplo de nota: estuviste en Madrid. Viste un partido de fútbol. Buscas a una persona que estuvo en Marbella y que visitó a su abuela.

<sup>189</sup> Ver actividad completa en el manual. Se trata de hacer un mural sobre algún elemento de la naturaleza de América latina y presentarlo en grupos al resto de la clase.

	<p>p.114:2= Finn ut når hver av dere har bursdag, og still dere i ring i riktig rekkefølge i forhold til bursdagene deres. Oppsummer til slutt. Ejemplo: ¿Cuándo es tu cumpleaños? Mi cumpleaños es el doce de octubre.</p> <p>p.114:3=Velg dere en årstid ... Spør tre medelever om hva de forbinder med denne årstiden ... ¿Qué relacionas con la primavera? Relaciono la primavera con la flor de tusilago y con vestidos</p>	
10	<p>p.119:3 = ¿Alguna vez has visto animales salvajes? ¿Cuáles? ¿Dónde? ¿Cómo se llaman en español? Busca las palabras necesarias en el diccionario.</p> <p>p.126:2= Habla con un compañero/una compañera: a) ¿Cuál es tu animal favorito? ¿Por qué? b) ¿Tienes animales en casa? ¿Cuáles? c) ¿Conoces alguna canción sobre animales en noruego o en español? ¿Cuál/es? Habla un poco sobre la fauna noruega: ¿Qué animales hay aquí? ¿Dónde viven? ¿Hay animales peligrosos en Noruega? ¿Cuáles?</p>	<p>p.123:1(part2) = Gjenfortell teksten til hverandre med utgangspunkt i ordene dere har skrevet ned</p> <p>p.126:1=Velg dere hvert deres dyr, og beskriv det uten å nevne dyrets navn. Etterpå forteller dere om dyret i klassen, og de andre skal gjette hvilket dyr det er snakk om. Les opp hele beskrivelsen før de andre får gjette ...</p>
	Total, de AIO= 34, de las cuales 7 AIO en noruego	Total, de PO= 45

## Anexo 8: Ilustración de las características de las AIO

Encuentros 1: AIO en LE								
actividad	tipo	propósito	índole	vacío de información	negociación del significado	secuencia	finalidad	Estrategias Explícita/ Integrada
p.23:13	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	no	-
p.41:16b	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	sí	-
p.52	*	trans	PRE	no	débil	Integrada en texto final-parte final	no	-
p.58:10a	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	no	-
p.58:10b	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	no	-
p.60:15	*	trans	NON	no	débil	parte final	no	-
p.80:12	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	no	-
p.81:16	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	Parte final	no	Int. En actividad
p.93:1	*	trans	NON	no	débil	parte intermedia	no	-
p.93:2	*	trans	NON	no	débil	parte intermedia	no	-
p.148:9	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	no	-
p.164:7c	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	no	Integ. en actividades anteriores a y b

<b>p.168:12 (paso 1)</b>	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	no	-
<b>p. 177</b>	II	trans	PC	parcial	débil	parte final	no	-
<b>p.184:9b</b>	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	no	Int. en 9a

**Pasos, diez primeros capítulos, AIO en LE**

<b>actividad</b>	<b>tipo</b>	<b>propósito</b>	<b>índole</b>	<b>vacío de información</b>	<b>negociación del significado</b>	<b>secuencia</b>	<b>finalidad</b>	<b>estrategias</b>
<b>p.13:2</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte intermedia	no	-
<b>p.13:4</b>	II	trans	PC	sí	débil	parte intermedia	no	-
<b>p.15:2</b>	II	trans	PC	sí	débil	parte intermedia	no	-
<b>p.18:1 (paso 1)</b>	II	trans	PC	sí	débil	parte final	no	-
<b>p.18:2 (paso1)</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	sí (lúdica)	-
<b>p.19:3</b>	II	trans	PC	sí	débil	parte final	no	-
<b>p.30:1</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	no	-
<b>p.49:5</b>	II	trans	PC	sí	débil	parte intermedia	no	-
<b>p.51:4</b>	*	trans	PRE	no	débil	parte intermedia	no	-
<b>p.59:1,2</b>	II	trans	PC	sí	débil	parte intermedia	no	-
<b>p.65:3</b>	II	trans	PC	parcial	débil	parte intermedia	no	-
<b>p.67: 3a</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	sí (lúdica)	-
<b>p.71:1</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte intermedia	no	-
<b>p.73: b</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte intermedia	-no	-
<b>p.73:c</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte intermedia	-no	-
<b>p.75:3 (parte1)</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte intermedia	-no	-
<b>p.77:3</b>	II	trans	PC	sí	débil	parte intermedia	-no	-
<b>p.78:1 (parte 1)</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	-no	Int. en act
<b>p.89:4</b>	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte intermedia	-no	Int. en act. 2
<b>p.91:4b</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	-no	-
<b>p.102:1</b>	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	-no	-
<b>p.102:2</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	-sí (lúdica)	-
<b>p.114:1</b>	ESE (se)	trans	PC	parcial	débil	parte final	-no	-
<b>p.114:2</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	-no	-
<b>p.114:3</b>	II	trans	PRE	sí	débil	parte final	-no	-
<b>p.119:3</b>	II	trans	PC	sí	débil	parte intermedia	-no	-

p.126:2	ESE (se)	trans	PC	sí	débil	parte final	-no	-
---------	-------------	-------	----	----	-------	-------------	-----	---

## Anexo 9: Ilustración de la codependencia de las AIO

Posibilidad de realización de la AIO →	Con independencia de actividad anterior	Con independencia de actividad posterior
<b>Encuentros 1</b>		
p.23:13	sí	sí
p. 41:6b	no, 6a es imprescindible y también una actividad bastante anterior: p.39:11	sí
----		-
p.52	sí	sí
p.58:10a	sí	sí
p.58:10b	sí	sí
p. 60:15	sí	sí
p.80:12	sí	sí
p.81:16	sí	sí
p.92:1	sí	sí
p.93:2	sí	sí
p.148:9	sí	sí
p.164:7c	no, 7a es imprescindible	sí
p.168:12	sí	sí
p.177	sí	sí
p.184:9b	no, 9a es imprescindible	sí
<b>Pasos</b>		
p.13:2	sí	sí
p.13:4	no, 3 es imprescindible	no
p.15:2	sí	sí
p.18:1(paso1)	sí	no
p. 18:2 (paso1)	sí	no
p.19:3	sí	sí
p.30:1	sí	sí
p.49:5	sí	no hay actividad posterior
p.51:4	no, 3 es imprescindible	sí
p.59:1,2	no hay actividad anterior	sí
p.65:3	sí	sí
p.67: 3a	sí	no
p.71:1	no hay actividad anterior	sí
p.73:3b	no, 3a es imprescindible	sí (se solapa con 3c)
p.73:3c	no, 3b es imprescindible	sí
p.75:3 (parte1)	sí	sí
p.77:3	sí	sí
p.78:1(parte1)	no hay actividad anterior	sí
p.89:4	no, actividad 2 imprescindible	no hay actividad posterior
p.91:4b	no, 4a es imprescindible	no
p.102:1	no hay actividad anterior	sí
p.102:2	sí	sí
p.114:1	no hay actividad anterior	sí
p.114:2	sí	sí
p.114:3	sí	sí
p.119:3	sí	sí
p.126:2	sí	sí

## BIBLIOGRAFÍA:

- Al Hosni, S. S. R. (2013). EFL Learners' Negotiation of Meaning. *International journal of applied linguistics & English literature*, 3(1), 215-223.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT journal: an international journal for teachers of English to speakers of other languages*.
- Andamiaje. (n.d.). In *Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes*. Retrieved September 2019 from [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/andamiaje.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm).
- Austin, J. L., Urmson, J. O., Sbisà, M., & William James, I. (1975). *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955* (2nd ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view* (Rev. ed.). Dordrecht: Kluwer.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. In M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). España: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Bernaldez, E., Leguina-Morel, G., & Vargas, M. d. C. (2020). *Encuentros 1*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: I: Cognitive domain* (Vol. 1). New York: McKay.
- Bolitho, R. (1990). An Eternal Triangle? Roles for Teacher, Learners and Teaching Materials in Communicative Approach. In A. Sarinne (Ed.), *Language Teaching Methodology for the Nineties* (Vol. Anthology Series 24). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Breen, M. P., Candlin, C., & Waters, A. (1979). Communicative Materials Design: Some Basic Principles. *RELC Journal*, 10(2), 1-13.
- Brock, C. A. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 20(1), 47-59.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language : an approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, N.Y: Pearson.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy : the selected works of Jerome S. Bruner* (Vol. I). London: Routledge.
- Cambridge University Press. (2013). *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers*. Retrieved from <https://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman Group, Ltd.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). España: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. In: Akademika forlag.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current Issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the theory of generative grammar* (Vol. 56). The Hague: Mouton.
- Christiansen, A. (2020). *Pasos*. Noruega: H. Aschehoug & Co. (William Nygaard).
- Cognitivismo. (n.d). In *Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes*. Retrieved September 2019 from [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/cognitivismo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cognitivismo.htm)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Competencia comunicativa. (n.d). In *Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes*. Retrieved November 2019 from [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

- Constructivismo. (n.d). In *Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes*. Retrieved September 2019 from [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/constructivismo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm)
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Creswell, J. (2008). Mixed methods research. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 525-529). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and Discourse*. London and New York: Routledge.
- Delmastro, A. L., & Salazar, L. (2007). Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista. *Synergies Venezuela*, 3, 19-37. Retrieved from <https://gerflint.fr/Base/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf>.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y Literatura)*(21), 117.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: London: Routledge.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Endr. i forskrift til opplæringsloven og forskrift til friskoleloven (2020). Forskrift om endring i forskrift til opplæringsloven og forskrift til friskoleloven (FOR-2006-06-23-724, FOR-2006-07-14-932). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- García García, M. (2016). La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE. Retrieved from [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico14-articulo2.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo2.pdf).
- Gerard, G. (2010). *Basic Research Methods: An Entry to Social Science Research*. IN:Sage Publications Pvt. Ltd

- Gozdawa-Golebiowski, R. (2013). Basic Dichotomies in Foreign Language Teaching and Learning: A Case of Formulaic Language. In E. Piechurska-Kuciel, J. Zybert, & D. Gabryś-Barker (Eds.), *Investigations in Teaching and Learning Languages: Studies in Honour of Hanna Komorowska* (pp. 35-50). Cham: Springer International Publishing AG.
- Grice, H. P. (1967). Logic and Conversation. In *Logic and Conversation, unpublished lecture notes from William James Lectures at Harvard*. Berkeley, California: University of California.
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (pp. 11-30). New York and London: Routledge.
- Henriksen, T. (2005). *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974: A. Trampe Bødtker og Sigurd Høst, Lærebog i fransk for begyndere og dens arvtakere: innhold, tekststrategier og iscenesettelser*. (nr 187), Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Henry, A. (1996). Natural chunks of language: Teaching speech through speech. *English for specific purposes (New York, N.Y.)*, 15(4), 295-309.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jiménez, M. (1999). Competencia procesual: conceptualización y tratamiento didáctico. In M. S. Salaberri Ramiro (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 74-106). Almería, España: Manuales. Universidad de Almería, servicio de publicaciones. Retrieved from [https://www.academia.edu/10175857/Competencia\\_procesual\\_conceptualización\\_y\\_tratamiento\\_didáctico](https://www.academia.edu/10175857/Competencia_procesual_conceptualización_y_tratamiento_didáctico)
- Kondo, C. M., Fernández, C., & Higuera, M. (1997). *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio Nebrija.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravivelu, B. (2006). *Understanding language teaching : from method to post-method*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Littlejohn, A. (2011). The Analisis of teaching language materials: inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Llovet Vilà, X. (2016). *Language teacher cognition and practice about a practical approach: the teaching of speaking in the Spanish as a foreign language classroom in Norwegian lower secondary school*. University of Bergen, Bergen.
- Llovet Vilà, X. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. In C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3rd ed., pp. 304-321). Norge: Cappelen Damm Akademisk.
- Luu, T. T., & Nguyen, T. K. (2010). Theoretical Review on Oral Interaction in EFL Classrooms. *Studies in Literature and Language*, 1(4), 29-48.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Universitat de Barcelona. Divisió de ciències de L'educació, Barcelona. Retrieved from [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/64024/3/02.%20EMP\\_2de3.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/64024/3/02.%20EMP_2de3.pdf) y [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/286731/03.%20EMP\\_3de3.pdf](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/286731/03.%20EMP_3de3.pdf).
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros SL.
- Moreno Fernández, F. (2004). Aportaciones de la sociolingüística. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 85-104). Madrid: SGEL.
- Negociación del significado. (n.d). In *Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes*. Retrieved Februar 2020 from [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/negociacion.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/negociacion.htm).
- Nunan, D. (1996a). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996b). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching* (8th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. (1994). Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.

- Pica, T. (2003). Language in the twenty-first century: A newly informed perspective. In H. Tonkin & T. Reagan (Eds.), *Language in the twenty-first century: selected paper of the millennial conferences of the Center for Research and Documentation on World Language Problems held at University of Hartford and Yale University* (pp. 115-131). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 879-897). Madrid: SGEL.
- Pons Tovar, M. (2014). Cómo comunicarse con alguien que “no sabe hablar”. Expresión e interacción orales en los niveles iniciales de ELE. 33, 65-82. Retrieved from <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1593>
- Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Pearson.
- Richards, J. C., & Bohlke, D. (2011). *Creating Effective Language Lessons*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Abellá, R. M., & Valero Gisbert, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0436.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf)
- Rost, M., & Ross, S. (1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. *Language Learning*, 41(2), 235-268.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Sánchez, A. (1999). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico* (2. ed. ed.). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts 1. *Lang. Soc.*, 5(1), 1-23.
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language : principles and procedures* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget

- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Retrieved from [https://kupdf.net/download/swain1995-three-functions-of-output-in-second-language-learning\\_59f3e92ae2b6f54643fa3323\\_pdf#](https://kupdf.net/download/swain1995-three-functions-of-output-in-second-language-learning_59f3e92ae2b6f54643fa3323_pdf#)
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking* (6th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Thornbury, S. (2010, August 15). C is for Communicative. Retrieved from <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/08/15/c-is-for-communicative/>
- Thornbury, S. (2012). Speaking instruction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching* (pp. 198-207). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011a). Introduction: principles and procedures of materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 1-31): Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011b). *Materials Development in Language Teaching* (B. Tomlinson Ed. 2nd ed.): Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Retrieved February 2020 from <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Hovedomraader>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Film: Dybdeløring. Retrieved February 2020 from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdeløring. Retrieved October 2020 from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Hva er nytt i fremmedspråk? Retrieved February 2020 from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-fremmedsprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Nye læreplaner (LK20). Retrieved February 2020 from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Van Lier, L. (1989). Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation. *TESOL Quarterly*, 23(3), 489-508.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wright, B. M. (2016). Display and referential questions: Effects on student responses. *Nordic journal of English studies : NJES*, 15(4), 160.