GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2015/2016

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE LA INTERACCIÓN ORAL: ESTUDIO DE CASO CON NIÑOS Y ADULTOS EN EL ÁMBITO NO FORMAL

THE TEACHING-LEARNING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH ORAL INTERACTION: A CASE STUDY WITH CHILDREN AND ADULTS IN THE NON-FORMAL FIELD

Autora: Rocío Vejo Sainz

Directora: Dra. Carmen Álvarez Álvarez

Julio de 2016

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO 1

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA 2

2.1. Aprendizaje de una segunda lengua en la actualidad 2

2.2. Aprendizaje y enseñanza del inglés 3

2.3. Interacción oral en la lengua extranjera 12

2.4. Clasificación de las interacciones orales en el aula de inglés 16

2.5. Síntesis de la revisión 23

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 24

4. MÉTODO 26

4.1. Acceso al campo 26

4.2. Participantes en el estudio 27

4.3. Estrategias de recogida de datos 28

4.4. Estrategias de análisis de datos 29

4.5. Credibilidad de los datos recolectados 30

5. RESULTADOS 31

5.1. Resultados empíricos fuera del aula 31

5.2. Resultados empíricos dentro del aula 56

5.3. Síntesis de los resultados 97

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN 98

6.2. Resumen de los principales hallazgos 98

6.3. Limitaciones del estudio 100

6.4. Implicaciones para próximas investigaciones 101

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 102

8. ANEXOS 108

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han ayudado de manera directa o indirecta a hacer de este Trabajo Fin de Grado una realidad.

En primer a primer lugar a la directora del mismo, Carmen Álvarez Álvarez, por el apoyo y el asesoramiento constante durante este periodo de tiempo. Gracias por darme la oportunidad de colaborar contigo.

En segundo lugar a Robbie y a Laura por abrirme las puertas de la academia de inglés *Let's Speak English* y en especial a María, Joe y Sara, por abrirme las puertas de sus aulas y de sus metodologías.

También quiero agradecer la colaboración de todas las personas que han participado en el proceso de recogida de datos con entrevistas y cuestionarios por su inestimable colaboración, porque sin ellos este trabajo no hubiera sido posible.

Por último, y no por ello menos importante, a mis familiares (en especial a mis padres y mi hermano) y a mis amigos, por la confianza mostrada en todo momento y porque sin ellos no hubiera podido llegar hasta aquí.

GRACIAS

Nota sobre el lenguaje: En la redacción de este trabajo se emplearán las formas neutras en la redacción y la fórmula del masculino genérico cuando sea posible, como recursos para hacer el texto más fluido en su lectura y escritura. Su uso no tiene ningún propósito discriminatorio sino que busca economizar el lenguaje.

RESUMEN

En este Trabajo Fin de Grado se presenta un estudio sobre la didáctica de la interacción oral en el área de inglés cuando este idioma se aborda como lengua extranjera (EFL). En primer lugar se realiza una revisión teórica sobre la importancia de estudiar este idioma en la actualidad y se plantean diversas cuestiones relativas a la didáctica de dicho campo. Se presta especial interés a la expresión oral, dada su relevancia fundamental para dominar la lengua y, sobre todo, para alcanzar su principal propósito: la comunicación verbal con otras personas. En un segundo momento se realiza un estudio de caso en una academia de inglés santanderina que trabaja la oralidad en inglés como segunda lengua, tanto con el colectivo infantil como el adulto. Siguiendo métodos de investigación cualitativos (observación directa no participante, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios), se examinan diversos aspectos tanto fuera como dentro del aula en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral en inglés. Los resultados muestran que los objetivos educativos, los principios pedagógicos y la metodología utilizados en la academia buscan desarrollar la competencia comunicativa. Además, existen aspectos coincidentes y excluyentes entre los alumnos adultos y los alumnos en edad escolar debido a sus características, edad y nivel de inglés.

Palabras clave: interacción oral, didáctica de una segunda lengua, inglés como lengua extranjera, investigación cualitativa, educación no formal.

ABSTRACT

In this Final Degree Project it is presented a study of oral interaction teaching in the area of English when this language is approached as a foreign language (EFL). First, it is made a theoretical review of the importance of studying this language nowadays and various questions related to the teaching of this field are proposed. Especial attention is given to oral expression, because of its fundamental importance in the knowledge of the language, and above all, in the achievement of its primary purpose: verbal communication with other people. Second, a case study is performed on an English academy of Santander which is focus on working orality in English as a second language, with both adults and children students. Following qualitative research methods (direct non-participant observation, semi-structured interviews and questionnaires), various aspects are examined outside and inside the classroom in relation to the process of teaching and learning oral expression in English. The results show that the educational objectives, the teaching principles and the methodology used in the academy are focused on the development of the communicative competence. Besides, there are matching and exclusionary aspects between adult and children students due to their characteristics, age and level of English.

Key words: oral interaction, teaching of a second language, English as a foreign language (EFL), qualitative research, non-formal education.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

"El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo" (LOMCE 9/2013, de 10 de diciembre, p. 97858).

Esta cita de la actual legislación educativa pone en relevancia los ejes de este Trabajo Fin de Grado: (1) la necesidad de aprender distintas lenguas extranjeras y (2) las dificultades del sistema educativo para lograr una enseñanza eficaz en ese ámbito; así como la consecuencia de ambas: (3) la proliferación de academias no formales de enseñanza de lenguas extranjeras.

La sociedad actual demanda el dominio de lenguas extranjeras (Cerdá & Querol, 2014; Rodríguez, Medina, & Lorenzo, 2013) y, en especial, del inglés ya que se ha convertido en la lengua más estudiada (Richards & Rodgers, 2001) gracias a su papel como herramienta de comunicación internacional. En nuestro país, la categorización de este idioma como lengua extranjera (Stern, 1983, p. 16) condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje y las posibilidades de exposición al mismo (Byrne, 1977; Navarro, 2009; Zhou, 2015).

El fin principal de la enseñanza, ya sea en el ámbito formal como no formal, es desarrollar la competencia comunicativa en el alumnado, que engloba las competencia lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas (Canale & Swain, 1980; Canale, 1981) y su aplicación en una lengua no nativa (Cerdá & Querol, 2014) para lograr la fluidez en las interacciones orales (Nuñez & Hernández, 2011). La creación y aplicación de metodologías y estrategias que fomenten la destreza de producción oral (*speaking*) a través de la interacción en las aulas garantizará el desarrollo de la competencia comunicativa y con ella, el aprendizaje real de la lengua (Forero, 2009; Herazo, 2010; Prieto, 2009; Lantolf, 2001; Lázaro, 2011; Rodríguez et al., 2013; Tůma, 2015; Waring, 2009).

En este sentido el presente documento tiene el propósito de abordar la interacción oral en inglés como lengua extranjera desde una perspectiva etnográfica. Para ello primero se profundizará en el ámbito de la interacción oral en inglés y, después, se realizará un estudio de caso en la academia de inglés (instrucción no formal) *Let´s Speak English"* con sede en Santander (Cantabria).

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este apartado del trabajo se dedica a ahondar en cuatro ejes fundamentales. El primero de ellos está relacionado con la importancia de aprender una segunda lengua (y en concreto el inglés) en la sociedad actual, el segundo aborda el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el tercero se centra en la interacción oral en inglés como segunda lengua y, finalmente, en el último se trata la clasificación de interacciones orales en el aula de inglés.

2.1. Aprendizaje de una segunda lengua en la actualidad

El mundo contemporáneo y su situación económica, política y social así como el desarrollo de la informática y de los medios de comunicación requiere del dominio de otras lenguas (denominadas lenguas extranjeras) a parte de la lengua materna (Cerdá & Querol, 2014, p. 16; Rodríguez et al., 2013, p. 101). Este dominio no será completo si no se consigue la fluidez en la interacción (tanto oral como escrita) entendida esta como *"la manifestación más patente de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales del usuario"* (Nuñez & Hernández, 2011, p. 124).

En este sentido el inglés se ha convertido en la lengua predilecta para la comunicación internacional alcanzando con ello la categoría de lengua franca o, lo que es lo mismo, ser el idioma utilizado entre aquellas personas que no comparten la misma lengua materna (L1) para lograr el entendimiento mutuo. El inglés se utiliza en contextos no nativos para la comunicación (Lasagabaster, 1999, p. 76) en actividades relevantes a escala mundial tanto en el ámbito científico (desde el siglo XX es considerada la lengua internacional de las ciencias y las tecnologías) como en otras muchas dimensiones: los negocios, el entretenimiento,… (Chapetón, 2009, p. 58; Rodríguez et al., 2013, p. 101). Se trata pues, de una lengua cuya funcionalidad y utilidad la han convertido en la más estudiada (Cerdá & Querol, 2014, p. 101; Richards & Rodgers, 2001, p. 3), sobrepasando las expectativas realizadas por Lagasabaster en 1999 (p. 74) que planteaba que durante la primera década del actual milenio *"una cuarta parte de la población mundial hablará inglés bien como L1, L2, L3 o Lx"* cifra que, en la actualidad, ha aumentado a uno de cada tres habitantes del planeta (Chapetón, 2009, p. 58). Este hecho permite la interacción de manera igualitaria (Prieto,

2009, p. 76) y el intercambio de ideas (Forero, 2009, p. 74) con el resto del mundo a la vez que se desarrolla la conciencia de miembros de una comunidad mundial fomentando la tolerancia y el respeto por el resto de culturas (Lasagabaster, 1999, p. 84).

La demanda del inglés en los distintos ámbitos (educativos y profesionales) ha supuesto el aprendizaje y la enseñanza de este idioma en países en los que esta lengua no es considerada oficial (Chapetón, 2009, p. 101; Richards, 2006, p. 1). En aquellos países donde el inglés no es la lengua dominante, la enseñanza en las aulas juega un papel fundamental ya que las oportunidades de usarlo fuera del contexto educativo son muy limitadas (Byrne, 1977, p. 1; Navarro, 2009, p. 90; Zhou, 2015, p. 35). Este es el caso de España, en donde las características culturales y sociales hacen que el inglés sea considerado lengua extranjera (en inglés, *English as a foreign language*, EFL) en vez de segunda lengua (en inglés, *English as a second language*, ESL) por no jugar un papel institucional o social relevante dentro de nuestra comunidad (Stern, 1983, p. 16).

A nivel legislativo la primera vez que aparece reflejada la necesidad de enseñar inglés es en Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Es en el artículo 16 en donde se especifica que la enseñanza de los idiomas extranjeros será impartida por maestros con la especialidad correspondiente (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre). La actual legislación de Cantabria en Educación Primaria contempla en el Real Decreto 27/2014 como uno de sus objetivos básicos *"adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas"* (Decreto 27/2014, de 5 de junio, p. 1509).

2.2. Aprendizaje y enseñanza del inglés

Si bien la lengua extranjera puede ser adquirida de manera natural y espontánea, en términos generales requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en un contexto formal o no formal. Dentro del contexto lingüístico que nos ocupa los conceptos de enseñanza y aprendizaje están interrelacionados y son dependientes entre sí, de esta forma *"la enseñanza de idiomas se puede definir*

como las actividades destinadas a que se produzca el aprendizaje de una lengua" (Stern, 1983, p. 21).

En este epígrafe se analizan primero los distintos componentes del aprendizaje del inglés como lengua extranjera haciendo hincapié en el aprendizaje de la competencia comunicativa y también en los factores individuales que condicionan ese aprendizaje. Después se aborda la enseñanza del inglés analizando para ello el recorrido histórico de las distintas perspectivas metodológicas aplicadas en la enseñanza del mismo y haciendo un breve análisis de la enseñanza de la expresión oral hasta el momento.

2.2.1. Aprendizaje del inglés: la competencia comunicativa y las diferencias individuales

En el aprendizaje del lenguaje tradicionalmente se han identificado cuatro habilidades principales: dos de tipo receptivo, la comprensión auditiva (*listening*) y la comprensión lectora (*reading*) y dos de tipo productivo, la expresión oral (*speaking*) y la expresión escrita (*writing*). En el caso del aprendizaje del inglés, desde hace más de seis décadas se consideran estas habilidades (en inglés *skills*) de primordial importancia (Brown, 2000, p. 232)[1].

No obstante, no debemos olvidar que el fin último del aprendizaje de una lengua no es dominar cada una de las cuatro habilidades comunicativas *per se*, sino alcanzar una apropiada competencia comunicativa entendida esta como el conjunto de *"capacidades, conocimientos, habilidades y hábitos lingüísticos y extralingüísticos que se manifiestan durante el acto comunicativo en la lengua extranjera"* (Rodríguez et al., 2013, p. 103). La consecución o no de este tipo de competencia depende de diversos factores, entre los que destacan los individuales (Xu, 2014).

2.2.1.1. Competencia comunicativa: el fin del aprendizaje

El término de competencia aplicado al ámbito lingüístico aparece por primera vez de la mano de Chomsky (1974) con la definición de *"conocimiento implícito o explícito del sistema de la lengua que permite el desarrollo de las habilidades lingüísticas para la producción de la lengua"* (Rodríguez et al., 2013, p. 103) o lo que es lo mismo, el conocimiento de la gramática de una lengua.

[1] En este trabajo el foco de interés, como ya se ha indicado, es la expresión oral (*speaking*) abordada desde la interacción oral.

Más tarde Hymes (1972) amplió el concepto de competencia a competencia comunicativa, en el que se incluye, a parte de la competencia lingüística concebida por Chomsky, la competencia sociolingüística. Aunque el concepto de competencia comunicativa no se refiere al aprendizaje de segundas lenguas sino a la lengua nativa considera que *"ha de verse como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse*" (Cerdá & Querol, 2014).

Años después Canale y Swain (1980) proponen un modelo de competencia comunicativa que amplía la propuesta de Hymes y que se puede aplicar a la enseñanza y la adquisición de otras lenguas. A las ya existentes competencias lingüística y sociolingüística añaden la competencia estratégica. Esta se define como el conjunto de destrezas utilizadas por el hablante-oyente para compensar problemas o déficit en la comunicación y a la suma de las estrategias que el alumnado utiliza para comprender (Canale & Swain, 1980). Un tiempo después Canale (1981) agrega al modelo anterior una cuarta competencia, la denominada competencia discursiva, que se define como la habilidad de interpretar y producir texto oral o escrito adecuado más allá del nivel de frase y de manera adecuada (Cerdá & Querol, 2014, p. 18; Pulido & Muñoz, 2011, p. 131).

Finalmente, podemos concluir que el aprendizaje de una lengua extranjera se centrará en desarrollar la capacidad comunicativa del individuo (Lasagabaster, 1999, p. 83) para, primero, desarrollar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas del individuo (Nuñez & Hernández, 2011, p. 124) y después, aplicar ese conocimiento de una manera adecuada (Prieto, 2009, p. 76) en el contexto de comunicación de una lengua que no es la nativa (Cerdá & Querol, 2014, p. 27).

2.2.1.2. Factores individuales en el aprendizaje del inglés: la edad y el tiempo de exposición

Son varios los factores que condicionan el aprendizaje o la adquisición de las lenguas extranjeras ("*aptitud, actitud, personalidad, inteligencia,…")* siendo la edad ha sido uno de los más estudiados (Xu, 2014, p. 7). En este sentido han sido muchas las hipótesis realizadas en cuanto a nivel de competencia en relación a la primera exposición de la lengua extranjera (Para más información consultar García Mayo & García Lecumberri, 2003).

Es obvio que las diferencias que existen entre los niños y los adultos hacen que las circunstancias de aprendizaje de una segunda lengua (en este caso el inglés) no sean iguales (Navarro, 2009, p. 86). Sin embargo, el factor de la edad no se ha de considerar de manera aislada, sino en interacción con otros fenómenos, en consecuencia, el factor de tiempo y organización de la exposición también se ha de tener en cuenta.

En líneas generales (e independientemente del colectivo que sea), se conoce que *"no solo el aumento del tiempo, sino también la concentración del mismo promueven el aprendizaje del EFL ya que los estudiantes en programas más intensivos parecen superar a aquellos compañeros que están en programas menos concentrados"* (Serrano, 2010, p. 102).

2.2.2. Enseñanza del inglés: enfoques metodológicos y enseñanza de la expresión oral

La enseñanza de idiomas tiene el objetivo de "*facilitar los medios, recursos y estrategias al estudiante en contextos diversos (inicialmente lingüístico, pero también en el plano social, relacional, cultural, emocional, etc.)"* (Martínez & Sánchez, 2011, p. 58). De esta forma, en la enseñanza de idiomas el docente se concibe como *"un instrumento para conseguir que el aprendizaje tenga lugar"* (Byrne, 1977, p. 2) para lo cual debe emplear distintos enfoques metodológicos. Aunque popularmente entre 1880 y 1980 se utilizaba el término método para referirse a un sistema de enseñanza "*generalizable a las diversas audiencias y que enseñase exitosamente a los alumnos un idioma extranjero en el aula*" (Brown, 2000, p. 14). No fue hasta 1963 que Anthony (citado en Brown, 2000, p. 14; Kamhuber, 2010, p. 17; Richards & Rodgers, 2001, p. 19) definiera el concepto de método como el segundo aspecto de entre tres elementos jerárquicos denominados *approach, method* y *technique* (Brown, 2000, p. 14):

- El *approach* se concibe como el "*conjunto de suposiciones que lidian con la naturaleza de la lengua, el aprendizaje y la enseñanza"*.
- El *method* es descrito como el *"plan general para la presentación sistemática del lenguaje basado en el* approach *seleccionado"*.

- Las *techniques* eran definidas como *"las actividades específicas manifestadas en la clase y que eran consistentes con el método y, por lo tanto, iban en armonía con el* approach *también".*

Un tiempo después Richards y Rodgers (Richards & Rodgers, 2001) modificaron el concepto de método (convirtiéndole en el término para designar todo el proceso tripartito) y renombraron sus tres componentes principales como *approach*, *design* y *procedure* (Figura 1):

- El *approach* es el conjunto de teorías que hablan de la naturaleza del lenguaje y de la enseñanza del lenguaje y sobre las que se desarrollan prácticas y principios de enseñanza del lenguaje (p. 20).
- El *design* abarca aspectos como: a) cuáles son los objetivos del método, b) cómo se selecciona y organiza el contenido del lenguaje dentro del método, c) los tipos de tareas de aprendizaje y de actividades de enseñanza que el método aboga, d) los roles del estudiante, e) los roles del profesor y, f) los roles de los materiales de enseñanza (p. 24).
- El *procedure* engloba las técnicas momento a momento, las prácticas y los comportamientos que operan en la enseñanza de las lenguas de acuerdo a un método particular (p. 31).

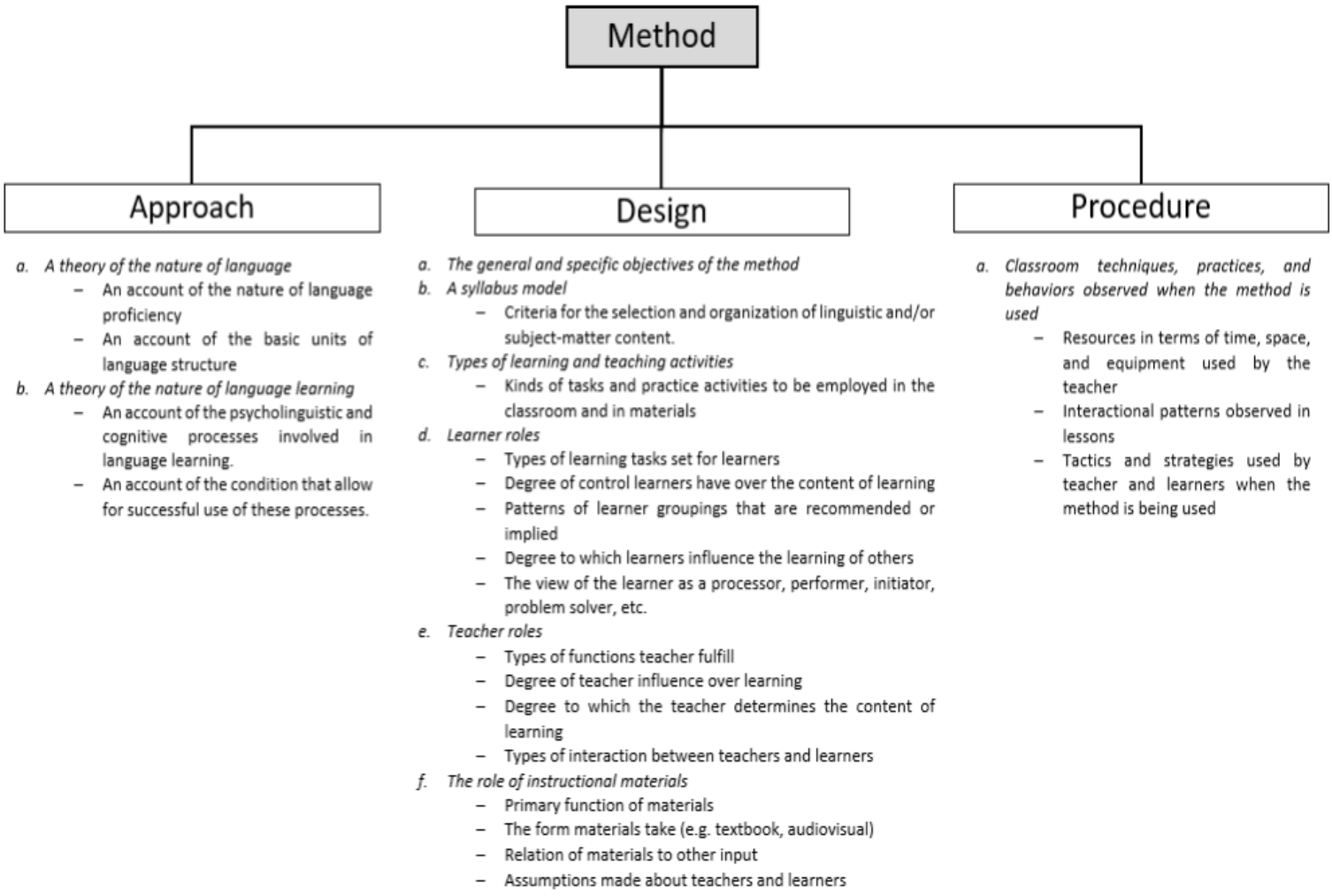


Figura 1: Propuesta de method *(Richards & Rodgers, 2001, p. 33)*

2.2.2.1. Enfoques metodológicos: recorrido histórico

A lo largo de los años han sido muchos los enfoques metodológicos que se han utilizado en lo relativo a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Kamhuber, 2010). No obstante, no todos ellos han tenido la misma repercusión ni están en vigencia en la actualidad. Seguidamente se va a hacer un recorrido histórico de los métodos más relevantes entre los que se encuentran:

- *Grammar-Translation Method*
- *Direct Method*
- *Audiolingualism*
- *Communicative Language Teaching*

En un primer momento nos encontramos con el **Grammar-Translation Method** (en español, método de traducción gramatical) cuyo origen está ligado a la

enseñanza del latín en Europa durante el siglo XVIII (Richards & Rodgers, 2001, p. 4). Este método busca el desarrollo intelectual del estudiante (Brown, 2000, p. 18), por lo que se estudian las reglas gramaticales de la lengua y se aplican en ejercicios de traducción en y desde la *target language* (la lengua meta, L2) (Richards & Rodgers, 2001, p. 5). Podemos concluir que este método busca el desarrollo por un lado, de la competencia gramatical y, por otro, de las habilidades escritas, *writing* y *reading*, (Kamhuber, 2010, p. 10).

El siguiente método es el **Direct Method** (método directo) que es característico de la enseñanza desde 1890 hasta 1970 y se encuadra dentro del enfoque naturalista que plantea que la enseñanza de la lengua extranjera debería ser similar al aprendizaje de la lengua materna (Kamhuber, 2010, p. 18; Richards & Rodgers, 2001, p. 11). Es por eso que debe haber "*interacción oral, uso espontáneo de la lengua, ninguna traducción desde la primera y la segunda lengua y poco o ningún análisis de las reglas gramaticales*" (Brown, 2000, p. 21).

Seguidamente destaca el **Audiolingualism** (audiolingualismo, enfoque audiolingual), un método que surge en la Segunda Guerra Mundial (Brown, 2000, p. 22; Serrano, 2010, p. 100) y que se sitúa dentro de los denominados *Traditional Approaches* (enfoques tradicionales) (Richards, 2006, p. 6). Este método aboga por una enseñanza centrada en la competencia gramatical utilizando para ello la instrucción directa de gramática (las reglas gramaticales se presentan y después se practican) y otras técnicas influidas por el conductismo (repetición, memorización, práctica guiada) (Kamhuber, 2010, p. 25). Su principal preocupación es la corrección gramatical frente a la fluidez, por lo que en relación a la lengua oral se promueve "*la memorización de frases y patrones gramaticales para producirlos correctamente y rápidamente en la situación apropiada*" (Richards, 2006, p. 6).

La aparición del **Communicative Language Teaching** (método de enseñanza comunicativa) durante la década de los años 70 supuso una revolución dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras (Lantolf, 2001, p. 116). Durante los siguientes años los profesores y las instituciones de enseñanza y formación comenzaron un proceso de reflexión sobre la enseñanza, el curriculum y los materiales y recursos que utilizaban (Richards, 2006, p. 7). A diferencia de los métodos anteriores en este caso el objetivo de enseñanza es la competencia

comunicativa, que se desarrollan a través de actividades de manipulación del lenguaje como son los *role plays* (juegos de rol), las simulaciones, los diálogos, los presentaciones, los trabajos por proyectos o *tasks* (tareas) (Herazo, 2010, p. 48).Este método se extiende rápidamente por países en los que el inglés se enseña como lengua extranjera. A pesar de las múltiples ventajas que implica (Richards, 2006) presenta un inconveniente: la imposición de la cultura y los valores anglosajones (Lantolf, 2001, pp. 130-131; Lasagabaster, 1999, p. 29).

A finales de 1980 aparecen dos nuevas tendencias dentro de este método: el desarrollo de un curriculum comunicativo (*proposals for a communicative syllabus*) y el inglés para propósitos específicos (*English for specific purposes*) (Richards, 2006, pp. 10-12). Sin embargo, las características básicas de este método permanecen estables (Brown, 2000, p. 43; Kamhuber, 2010, p. 41; Richards, 2006, p. 13):

1. La enseñanza y el aprendizaje están centrados en la comunicación real, la competencia comunicativa y sus componentes (gramaticales, discursivos, funcionales, sociolingüísticos, y estratégicos).
2. Las actividades y tareas llevadas a cabo fomentan el uso del lenguaje real y espontáneo en diferentes contextos (no solamente el educativo).
3. Se fomenta tanto la fluidez (*fluency*) como la corrección (*accuracy*) a través de distintas técnicas.
4. Se da a los estudiantes oportunidades de experimentar y de demostrar lo que saben.
5. El profesor desempeña un rol de guía y de facilitador.

2.2.2.2. Enseñanza de la expresión oral

Puesto que este trabajo se centra en la interacción oral es fundamental hacer una pequeña reseña de cómo se ha abordado la enseñanza de la habilidad más cercana a la misma: la expresión oral (en inglés *speaking*).

Dicha habilidad ha sido, por distintas razones, subordinada al resto de habilidades en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Zhou, 2015). No obstante, la expresión oral constituye más que "*hacer los sonidos correctos, elegir las palabras correctas o hacer las construcciones gramaticales correctas"* (Prieto, 2009, p. 76). El objetivo es la *"expresión inteligible de uno mismo, razonablemente correcta y sin excesiva vacilación*" (Byrne, 1977, p. 9). Para

lograr esos tres propósitos se requiere, a parte de la ya mencionada competencia comunicativa, de una pronunciación accesible y de estrategias comunicativas.

La pronunciación ha sido progresivamente marginada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Lázaro, 2011, p. 51). Si bien sí que se enseñaba de forma explícita en el método de *Audiolingualism* y en el *Direct Method* (Richards & Rodgers, 2001) en la actualidad se ha visto relegada a una habilidad que se aprende de manera implícita, lo que causa problemas en su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Derwing & Munro, 2005, p. 383). De esta forma, en el método de *Communicative Language Teaching* se aborda de manera implícita, lo que no siempre garantiza su correcto aprendizaje. El objetivo no es lograr la pronunciación nativa, pues muchas veces es inalcanzable para los aprendices de lenguas extranjeras, sino el máximo potencial personal que seguramente permita la inteligibilidad con todos los interlocutores (Derwing & Munro, 2005).

Finalmente aparecen las estrategias comunicativas que son un conjunto de *"recursos utilizados de manera natural por los hablantes nativos cuando hablan*" (Lázaro, 2011, p. 48) y cuyo principal propósito es *"lidiar con problemas de comunicación"* (Wien, 2011, p. 12) y, si bien muchas de ellas se transfieren automáticamente desde nuestra L1, hay otras que se pueden enseñar (Navarro, 2009). Basándonos en Færch y Kasper (1983) destacan por un lado las *achievement strategies* y, por otro, las *reduction strategies*. Las *achievement strategies* (estrategias de logro) aparecen cuando los *"hablantes tratan de solucionar un problema comunicativo en la fase de planificación debido a recursos lingüísticos insuficientes"* (Wien, 2011, p. 14). Este tipo de estrategias buscan lograr la fluidez (Bygate, 1987, p. 44) a través de: (1) préstamos de la L1, (2) unión de L1 y L2, (3) estrategias lingüísticas: generalizar, parafrasear, crear nuevas palabras o reestructurar, (4) estrategias de cooperación y (5) estrategias no verbales (Bygate, 1987; Færch & Kasper, 1983; Wein, 2011).

Las *reduction strategies* (estrategias de reducción) se utilizan cuando el hablante busca *"evitar producir interacciones poco fluidas o incorrectas"* (Wein, 2011) de manera que la preocupación es la corrección del lenguaje. Se distinguen dos tipos de estrategias: (1) las formales: en las que se evitan ciertos aspectos con la intención de no cometer errores y ser más fluido y (2) las funcionales: en las

que se evitan actos de habla, fórmulas de cortesía y ciertos temas por encontrar el hablante dificultades en su realización (Bygate, 1987; Færch & Kasper, 1983; Wein, 2011).

2.3. Interacción oral en la lengua extranjera

El interés por la interacción en el ámbito educativo no aparece solamente en las aulas de enseñanza regulares, sino también en las de enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, la interacción resulta de vital importancia porque en ella se ponen en práctica *"las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales del usuario"* (Santos & Chaparro, 2014, p. 124), o lo que es lo mismo, la competencia comunicativa. En este apartado se analizará la perspectiva epistemológica del dialogismo, basada en la teoría de Vygotsky y sustento de la propuesta pedagógica de la interacción. Después se reflexionará sobre el concepto de interacción y su aplicación en metodologías y propuestas de intervención didáctico-pedagógicas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por último, se expondrán las dificultades extrínsecas e intrínsecas a la aplicación de la propuesta de interacción en las aulas de lenguas extranjeras.

2.3.1. Dialogismo: perspectiva epistemológica

En 1998 Linell realiza la distinción entre los términos de dialogismo y diálogo: el dialogismo es el marco epistemológico y teórico y el diálogo es la interacción real (Linell, 1998). A partir de ese momento y hasta la actualidad la conversación y, concretamente, la interacción, se han convertido en el objeto de análisis de distintas disciplinas científicas, ya sea en la lengua materna o en la lengua extranjera (Nuñez & Hernández, 2011, p. 124; Tůma, 2015, p. 798). No obstante, el origen del interés por este tipo de interacciones se remonta a la "*arquitectura de la intersubjetividad*" (Tůma, 2015, p. 93) basada en teorías de Mead, de Husserl, de Bakhtin, pero fundamentalmente de Vygotsky.

La idea principal de la teoría sociocultural propuesta por el pedagogo ruso Vygotsky (1979) es que el aprendizaje se realiza en dos planos (el interpsicológico y el intrapsicológico) de modo que el desarrollo individual no se puede separar del contexto cultural (Herazo, 2010, p. 49), es decir, está mediado por símbolos culturales y sociales. De esta forma, el conocimiento se produce primero en un plano social (interpsicológico) y después se reconstruye en un

plano intrapsicológico a través de la internalización (Vygotsky, 1979). Este apropiamiento individual solamente es posible si se realiza en la Zona de Desarrollo Próximo (Van Lier, 1996, p. 193). La idea sobre la que se sustenta este concepto es que las personas adquieren conocimientos y habilidades con la ayuda de otras personas (Van Lier, 1996, p. 191; Yu, 2008, p. 48) porque de manera individual no serían capaces de alcanzarlas. Se puede trabajar de manera productiva dentro de la Zona de Desarrollo Próximo utilizando diferentes fuentes que incluyen (Van Lier, 1996, p. 193):

a) *La ayuda de iguales o adultos más capaces*
b) *La interacción con iguales*
c) *La interacción con iguales menos capaces*
d) *Los recursos internos*

2.3.2. Concepto de interacción oral y su aplicación en inglés como lengua extranjera

A pesar de que el concepto de interacción ha sido utilizado ampliamente en educación y en investigación, no existe un consenso en su definición en oposición con el término diálogo. Hay autores que optan por diferenciar ambos conceptos y caracterizar el diálogo como un tipo de interacción (Herazo, 2010; Tůma, 2015). No obstante, en este trabajo (por abordarse desde la lengua extranjera) se adoptará la perspectiva que concibe ambos vocablos como sinónimos para designar una realidad semejante (Cerdá & Querol, 2014; Chapetón, 2009; Martínez & Sánchez, 2011; Nuñez & Hernández, 2011; Yu, 2008; Zhou, 2015). En este sentido definiremos el concepto de interacción oral como el intercambio *"diádico o poliádico entre los individuos que están mutuamente co-presentes el uno en el otro y que interactúan a través del lenguaje (o algún otro medio simbólico)"* (Linell, 1998, p. 9)[2]. Implica, por tanto, una exposición de conocimientos, comportamientos, perspectivas e ideas (Álvarez, 2010) así como una negociación de significados (Santos & Chaparro, 2014; Yu, 2008) que lleva a la influencia mutua entre los participantes (Tůma, 2014) y a su desarrollo personal y lingüístico (Yu, 2008).

Si bien la importancia de crear metodologías y estrategias basadas en la interacción en las aulas ha sido probada en el ámbito internacional (Chapetón,

[2] *"Any dyadic or polyadic interaction between individuals who are mutually co-present to each other and who interact through language (or some other symbolic means)"* (Linell, 1998, p. 9).

2009; De Longhi et al., 2012; Derwing & Munro, 2005; Forero, 2009; Herazo, 2010; Lewis, 2011; Prieto, 2009; Pulido & Muñoz, 2011; Rodríguez et al., 2013; Tůma, 2015; Waring, 2009; Yu, 2008; Zhou, 2015) como nacional (Álvarez, 2010; Cerdá & Querol, 2014; Lasagabaster, 1999; Lázaro, 2011; Martínez & Sánchez, 2011; Serrano, 2010) existen reticencias para lograrlo.

En la aplicación concreta de esta clase de propuestas pedagógicas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera se persigue que "*sitúen la comunicación oral en parámetros proporcionales a la frecuencia de uso y a la importancia que ésta tiene en todos los ámbitos (social, personal, académico, profesional)"* (Nuñez & Hernández, 2011, pp. 132-133). De este modo, el fomento de la interacción en el aula permitirá el desarrollo de la competencia comunicativa y de las habilidades de comunicación oral (Herazo, 2010, p. 55) que facilitará una mejor adquisición de la lengua extranjera (Yu, 2008, p. 49).

No obstante, hay que considerar que la interacción oral en el aula (*classroom interaction*) es diferente de la interacción que se da, ya sea entre el profesor y los estudiantes o entre los propios estudiantes, durante el resto de asignaturas en lengua nativa o lengua de instrucción: *"la lengua vehicular de la escuela que puede no ser la lengua madre de todos los alumnos"* (Cerdá & Querol, 2014, p. 16).

Durante la enseñanza de la segunda lengua, en este caso el inglés, esta desempeña dos funciones: sirve como herramienta de interacción así como objetivo de enseñanza y aprendizaje (Tůma, 2014, pp. 878-879). Es decir, el inglés tiene el doble carácter de contenido educativo y de vehículo de esa misma educación (Nuñez & Hernández, 2011, p. 134). Esto se refleja en el lenguaje utilizado por el docente en el aula de inglés (también denominado *teacher talk*), que está adaptado a las necesidades y posibilidades de los estudiantes, así como a las suyas propias, para lograr la formación lingüística de sus estudiantes en dicha lengua (Rodríguez et al., 2013, p. 104).

Como antes se ha explicado, el hecho de que en España las oportunidades de exposición al inglés fuera del aula sean limitadas hace que la enseñanza que de otro modo se podría producir de manera naturalista, se deba lograr a través de la instrucción (Van Lier, 1996, pp. 44-45) ya sea en el ámbito formal (en

instituciones educativas como escuelas, institutos,…), no formal (academias, asociaciones,…) o informal (en campamentos de verano, en English Coffes,…). Asimismo, esto condiciona la cantidad de *input* (restringido por las horas disponibles para la enseñanza del inglés; Byrne, 1977, p. 1) como la calidad del mismo (normalmente no nativo[3]).

2.3.3. Dificultades intrínsecas y extrínsecas en las interacciones en inglés

Las interacciones orales que se producen en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera presentan dos tipos de dificultades tomando como referencia el componente lingüístico.

En primer lugar nos encontramos con los obstáculos intrínsecos a la lengua, también denominados lingüísticos, son las dificultades que tienen relación con la lengua hablada *per se* (Brown, 2000, pp. 270-271):

- Cadena hablada: el discurso fluido se realiza en unidades diferenciadas de manera cognitiva y físicamente (a través de la respiración).
- Redundancia: el lenguaje hablado permite resaltar ideas a través de la repetición.
- Formas reducidas: el inglés hablado se caracteriza por el uso de contracciones, elisiones, reducción silábica, etc.
- Variación de la "expresividad": durante el lenguaje hablado se manifiesta el proceso de pensamiento de forma que aparecen comienzos equivocados, dislocaciones sintácticas, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo ("*esto*", "*digamos*", etc.).
- Lengua coloquial: empleo de un estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas, etc.
- Tiempo elocutivo: la adquisición de la velocidad adecuada en el lenguaje oral es fundamental para la consecución de fluidez en el idioma.
- Aspectos prosódicos: cada lengua tiene un acento, un ritmo y una entonación propios.

[3] Un hablante nativo de inglés es aquella persona que habla solamente inglés o aquella que, aun habiendo aprendido otra lengua en su vida, su lengua dominante (L1) sigue siendo el inglés (Chapetón, 2009, p. 62).

- Interacción: el diálogo requiere de marcas lingüísticas, negociaciones de significados, turnos de palabra, fórmulas para mantener y terminar la conversación, etc.

Por otro lado nos encontramos con los obstáculos de carácter extrínseco a la lengua: el tamaño de la clase, la disposición del aula, el número de horas disponibles, los contenidos de la lengua extranjera que se quieren abordar, la metodología seleccionada, etc. (Byrne, 1977, p. 1; Santos & Chaparro, 2014, p. 116). Es importante mencionar en este apartado las características psicológicas de los estudiantes. En este sentido el estudio de los problemas del diálogo en el aula de Educación Primaria (Álvarez, 2012, pp. 81-84) y, por tanto, con niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, muestra que el desarrollo cognitivo de los niños (situado en la estadio de pensamiento concreto de acuerdo con la teoría de Piaget) es un factor clave. Del mismo modo, en este colectivo también hay que tener en cuenta las dificultades en el uso del lenguaje, las dificultades de separar lo importante de lo accesorio y la escasa autonomía que presentan los estudiantes de estas edades (Álvarez, 2012).

2.4. Clasificación de las interacciones orales en el aula de inglés

En la enseñanza (formal o no formal) de las lenguas extranjeras las interacciones orales que se dan se pueden presentarse en distintos formatos (Santos & Chaparro, 2014, p.116) dependiendo de las características pedagógicas, sociológicas y culturales del aula en la que se encuentra así como los interlocutores que participan. Aunque en el ámbito educativo existen diferentes interacciones entre diferentes colectivos (De Longhi et al., 2012) en este caso nos centraremos en las que se producen en el aula en sí y en las que podemos distinguir (Herazo, 2010): las que se establecen entre los alumnos y las que se producen entre el docente y los alumnos. Seguidamente se tratarán las características propias de cada una de estas así como otros aspectos relacionados.

2.4.1. Interacción entre estudiantes

Las relaciones entre alumno-alumno ya sea con el mismo nivel de competencia o con distinto, promueven el aprendizaje desde la Zona de Desarrollo Próximo (Van Lier, 1996, p. 195). No obstante, no todas las actividades que se llevan a

cabo y que implican la interacción entre ellos consiguen *"la comunicación oral real"* (Herazo, 2010, p. 49).

Para que la interacción que se produzca entre los estudiantes fomente este tipo de comunicación debe implicar:

- Espontaneidad: la lengua hablada en el aula no se planificada sino que es contingente (Van Lier, 1996, p. 195), es decir, depende de las interacciones y de las acciones de los participantes. Linell (1998, p. 70) señala que cada intervención depende de lo que el interlocutor haga en la interacción anterior y siguiente.
- Automatización: las interacciones entre los alumnos permiten adquirir mayor fluidez en cuanto a qué decir y cómo comunicarse (Herazo, 2010, p. 52).
- Relevancia de contenido: los intercambios orales deben contener información relevante (Linell, 1998, p. 83) mientras se utiliza la lengua de manera operativa (Herazo, 2010, p. 52).
- Autonomía: la participación en las interacciones del aula hace que alumno tome un rol activo y se responsabilice de su aprendizaje (Van Lier, 1996, p. 12).
- Relación adecuada entre significado y forma: la situación y las interacciones previas condicionan lo que se dice (significado) y cómo se dice (forma) (Herazo, 2010, p. 52).
- Conocimiento de la lengua: las interacciones se deben adecuar al sistema lingüístico que rige a esa lengua en concreto (Van Lier, 1996, p. 14).
- Colaboración: *"permite la creación de oportunidades de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de la lengua extranjera a largo plazo"* (Kumaravadivelu, 2003, citado en Herazo, 2010, p. 53).

Fomentar las interacciones en inglés entre los estudiantes ya sea en las tareas repetitivas de corrección, resolución de dudas, etc. o en las actividades más complejas permitirá que sean más autónomos en esta lengua (Lewis, 2011). Además, *"cuantas más ocasiones tengan los estudiantes de usar el lenguaje oral, más oportunidades tendrán de desarrollar sus habilidades de comunicación oral"* (Herazo, 2010, p. 55).

2.4.2. Interacción entre docente y alumnos

Los intercambios orales que se establecen en las aulas de lenguas extranjeras entre el docente y los alumnos son, en muchos casos, el único contacto del alumnado con la lengua real en uso (Zhou, 2015). De este modo el docente se convierte en el referente del idioma a aprender (Rodríguez et al., 2013, p. 102) y es él el que condiciona tanto la exposición del alumnado a la lengua extranjera como su participación. En este epígrafe se tratarán primero los diferentes modelos de interacción entre el docente y los alumnos y, después, cómo se aborda el *feedback* en la interacción oral del inglés como lengua extranjera haciendo hincapié en el concepto de error y en su corrección.

2.4.2.1. Modelos de interacción docente y alumnos

Se pueden distinguir tres modelos de interacción docente-discente en el aula de lenguas extranjeras: (1) modelo de flujo de transmisión de contenidos, (2) IRF, e (3) indagación dialógica orientada por el docente.

En primer lugar está el **modelo de flujo de transmisión de contenidos** en el que el docente expone de manera coherente y ordenada los conocimientos (De Longhi et al., 2012, p. 184) mientras que el alumnado está en actitud pasiva y no participa.

En segundo lugar nos encontramos con el modelo dominante, el denominado **IRF** creado por Sinclair y Coulthard en 1975 o también conocido como IRE (Mehan, 1991, citado en Álvarez, 2012; Waring, 2009). En este esquema el docente inicia la interacción, el alumno responde y el docente realiza un feedback o evaluación (de las siglas en inglés: *Initiation, Response, Feedback/Evaluation*). Se trata de un tipo de interacción que *"limita en vez de impulsar el aprendizaje"* (Herazo, 2010, p. 55) porque el tiempo de habla del estudiante está muy constreñido y a la vez se fomentan el rol activo del docente — selecciona tanto el tema como al estudiante y le evalúa— y el rol pasivo del alumno — solamente responde si se le indica eso (Álvarez, 2012, p. 69).

Aunque el aprendizaje en el modelo de IRF es posible existen otras oportunidades de interacción docente-alumno dentro del aula de lenguas extranjeras que han demostrado mayor eficacia (Waring, 2009). En este sentido nos encontramos con el tercer modelo, el de **indagación dialógica orientada por el docente** (De Longhi et al., 2012). En esta propuesta la interacción se basa

en la comunicación y el diálogo de ideas y de pensamientos (es decir, no centrada en la evaluación), lo que permite el intercambio de información relevante de manera que el docente, aparte de interaccionar con el alumno, *"ayuda al estudiante a construir lo que quiere decir"* (Herazo, 2010, p. 58). Se trata entonces de una interacción desarrollada en la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado (a la que accede con ayuda del docente u otra persona más capaz).

Dentro de este modelo se pueden seguir estrategias de mediación dialógica que consigan favorecer esa interacción docente-alumno significativa y real (Álvarez, 2010, pp. 57-59):

- Las preguntas y las segundas preguntas para promover el razonamiento, la reevaluación y el desarrollo de nuevas perspectivas.
- La invitación a realizar una mayor reelaboración de una primera idea vagamente formulada, para superar el estadio de respuestas concretas.
- La no desautorización permanente al alumno evitando la caza de errores del alumnado.
- Las explicaciones, justificaciones y respuestas en las que se ofrecen pistas y nuevas explicaciones.
- La exposición de síntesis integradoras en las que recuerdan temas, ejemplos y contenidos abordados.
- La duda manifestada por el docente en la expresión de pensamientos y alejándose del saber categórico.
- El cuestionamiento de lo que ya se sabe para reflexionar sobre lo que aparentemente se da por supuesto.
- El tiempo para pensar y los silencios con los que se favorece la reflexión, el pensamiento y la integración.
- El conocimiento de las normas implícitas a la comunicación: las escuchas atentas y el respeto y reconocimiento al otro.
- La reconstrucción de la realidad de los niños a través de herramientas con las que comprender la sociedad actual que nos rodea.

A través de la práctica docente se promueven los distintos modelos de interacción (De Longhi et al., 2012), por lo que es fundamental compaginar las propuestas metodológicas basadas en la interacción con una actuación docente

adecuada que se distancie de modelos tradicionales de flujo de información y de IRF (Waring, 2009). Con esto se lograrán las interacciones reales entre el docente y el alumno con el fin de aumentar el tiempo de habla de estos (Herazo, 2010, p. 55) y desarrollar su competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980).

2.4.2.2. Feedback en la interacción oral

"La naturaleza de la lengua oral implica que no puede estar libre de errores" (Lewis, 2011, p. 53). Los falsos comienzos, las repeticiones, las aclaraciones,…aparecen en el discurso oral tanto de hablantes nativos como de los no nativos (Byrne, 1977, p. 8). La presencia del error es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no por ello los docentes deben ignorar la oportunidad de enseñanza que el error representa (Santos & Chaparro, 2014). En este apartado se abordará la conceptualización y tipología del error para luego centrarse en su corrección y la tipología que se establece en la misma.

2.4.2.2.1. Error: concepto y tipología

A la hora de conceptualizar el error, hay varios conceptos relacionados. El primero de ellos, es la falta, (en inglés *mistake*) hace referencia a la *"negligencia pasajera, distracción, cansancio"* (Collombat, 2013, p. 162), se trata de un síntoma producido por la falta de tiempo, la falta de memoria o por causas del entorno. El error (en inglés, *error*) es sistemático y recurrente, se trata de "*un síntoma de la manera en que el estudiante enfrenta un tipo de obstáculo determinado"* (Collombat, 2013, p. 162).

El error, a diferencia de la falta, sirve para reconstruir el conocimiento ya que es un *"indicio valioso que permite al profesor comprender el proceso de aprendizaje del estudiante y localizar las dificultades que enfrenta"* (Waring, 2009, p. 164), así como el correcto desarrollo de la competencia comunicativa (Lewis, 2011, p. 53; Richards, 2006, p. 13). Una vez que un error se ha tratado y se han puesto los medios al alcance del alumno para solucionarlo, si todavía persiste podríamos pasar a considerarlo una falta.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras el error debe ser tolerado (Lewis, 2011, p. 53; Van Lier, 1996, p. 195) aunque no por ello ignorado (Milla & García, 2014). La lengua y la interacción oral, al ser espontánea y en un tiempo elocutivo concreto, no se encuentran libre de errores. Por ello, es fundamental hacerle ver a los estudiantes que los errores son sinónimo de

aprendizaje y que ni los docentes (Richards, 2006, p. 5) ni los hablantes nativos (Byrne, 1977) se ven libres de ellos. Construir una atmósfera de enseñanza-aprendizaje en el que el error es tolerado y aceptado permitirá que los alumnos experimenten con el lenguaje y se arriesguen más (Lewis, 2011; Prieto, 2009).

Podemos diferenciar entre tres tipos de errores (Fernández, 2000, citado en Santos & Chaparro, 2014, p. 118):

- Errores transitorios o de desarrollo: reflejan el proceso de aprendizaje de la lengua de manera que desaparecen con el paso del tiempo.
- Errores fosibilizables: tienen resistencia ya sea porque son complejos o porque contrastan con la lengua materna (L1).
- Errores fosilizados: errores que persisten aunque corresponden a estadios de aprendizaje previos.

2.4.2.2.2. Corrección de los errores: tipología y aplicación

En las últimas décadas la corrección de errores ha sido uno de los aspectos que más interés ha suscitado (Milla & García, 2014; Sarandi, 2016). Sin duda, esto no es de extrañar teniendo en cuenta que la corrección de errores presenta una oportunidad para *"reparar, mejorar, hacer más efectivo, más adecuado, más próximo a la norma cualquier aspecto de la producción del alumno en una situación de interacción*" (Santos & Chaparro, 2014, pp. 116-117).

La corrección de errores (en inglés *corrective feedback*) se pueden definir como *"la respuestas a la intervención del estudiante que contienen errores"* (Penning, Cucchiarini, Strik, & Van Hout, 2010). Por tanto, el origen de la corrección es el error (total o parcial) en la producción del estudiante (Sarandi, 2016, p. 236). En este sentido, hay que prestar una especial atención pues una falta de "*afectividad y empatía por parte de la profesor ante la corrección de los errores en la producción oral (especialmente en pronunciación) produce en el aprendiente falta de receptividad, entre otros"* (Díaz, 1998, citado en Santos & Chaparro, 2014, p. 128).

En el caso del inglés como lengua extranjera[4] la clasificación de esta clase de *feedback* (corrección) se realiza en un *continuum* atendiendo al grado de

[4] En el caso de la corrección del error en el español como lengua extranjera se siguen otra clasificación diferente (Santos & Chaparro, 2014). Para más información consultar Ferreira (2006).

explicitación en la corrección de ese error (Figura 2). De este modo diferenciaremos entre *feedback* implícito, que se realiza de manera discreta y el error no es señalado directamente, y *feedback* explícito, en el que el docente manifiesta la corrección expresamente para que los alumnos noten el error en la producción (Sarandi, 2016, p. 236).

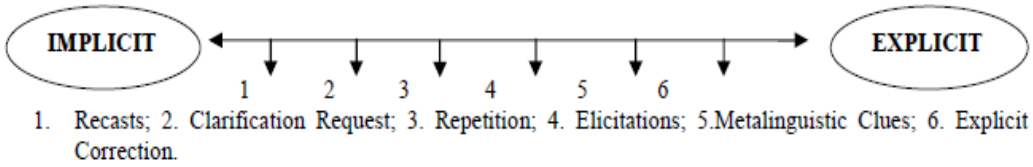


Figura 2: Tipología de la corrección de errores (Milla & García, 2014, p. 4)

Dentro del *continuum* que separa el *feedback* implícito y el *feedback* explícito nos encontramos situados los seis posibles tipos de *feedback* (Milla & García, 2014, p. 4; Penning et al., 2010; Sarandi, 2016, p. 236):

1. *Recasts*: el docente reformula la totalidad o parte del enunciado corrigiendo el error del estudiante.
2. *Clarification requests*: el docente le pide al estudiante (a través de una pregunta) que reformule la respuesta alegando mala formación o falta de entendimiento.
3. *Repetition*: el docente repite de forma aislada la expresión errónea.
4. *Elicitation*: el docente trata de obtener la forma correcta pidiendo la terminación de una frase, haciendo preguntas o pidiendo una reformulación.
5. *Metalinguistic feedback*: el docente, sin proporcionar la forma correcta explícitamente, realiza comentarios, ofrece información o hace preguntas relacionadas con la correcta formación de la expresión del estudiante.
6. *Explicit feedback*: el docente proporciona la forma correcta e indica claramente que lo que el estudiante dijo era incorrecto.

En la aplicación real de estos tipos de *feedback* las características lingüísticas, los factores contextuales y los conocimientos previos de los estudiantes pueden modificar su posición a lo largo del *continuum* (Sarandi, 2016, p. 242).

El *corrective feedback* para ser considerado eficiente y eficaz debe ser *"preciso, entendible, detectable y corto"* (Penning et al., 2010). No obstante, no existe un

tipo en concreto que sea el más correcto o el más adecuado, sino que la selección de uno u otro dependerá de: (1) las características del entorno de enseñanza, (2) su uso con fines evaluativos además de correctivos y (3) su utilización con propósitos no lingüísticos (Sarandi, 2016, p. 242).

2.5. Síntesis de la revisión

Podemos concluir este epígrafe de revisión de la literatura haciendo hincapié en las ideas más relevantes que han aparecido a lo largo del mismo.

En primer lugar, destacar la importancia social, cultural, económica, política y laboral que tiene el aprendizaje de una segunda lengua (Cerdá & Querol, 2014, p. 16; Rodríguez et al., 2013); sobre todo en el caso de la lengua franca por excelencia: el inglés (Lasagabaster, 1999; Richards & Rodgers, 2001).

Las condiciones institucionales, sociales y culturales dentro de nuestra comunidad (Stern, 1983, p. 16) hacen que la enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera se realice esencialmente dentro del contexto formal o no formal (como en el caso que nos ocupa). Destacamos por un lado la relevancia de aprender y desarrollar, teniendo en cuenta los factores individuales (Xu, 2014), la competencia comunicativa (Canalé & Swain, 1981; Cerdá & Querol, 2014; Nuñez & Hernández, 2011; Prieto, 2009). Y, por otro, la importancia de los métodos de enseñanza (Brown, 2000; Kamhuber, 2010; Richards & Rodgers, 2001), en especial, en su relación con la docencia de la expresión oral (Byrne, 1977; Derwing & Munro, 2005; Lázaro, 2011) y, por ende, de la interacción oral. Esa misma interacción oral es la base de la perspectiva epistemológica del dialogismo (Tůma, 2015), fundamentada en la teoría de Vygotsky (1979) y sustento de la propuesta pedagógica de la interacción (Van Lier, 1996). Precisamente esa intervención didáctico-pedagógica en la enseñanza de las lenguas extranjeras es clave para el desarrollo de la competencia comunicativa (Forero, 2009; Herazo, 2010; Lantolf, 2001; Lázaro, 2011; Prieto, 2009; Rodríguez et al., 2013; Tůma, 2015; Waring, 2009) aunque existan dificultades extrínsecas (Byrne, 1977; Santos & Chaparro, 2014) e intrínsecas al lenguaje (Brown, 2000) en su aplicación.

Finalmente se han abordado, por un lado, las interacciones que se establecen entre los alumnos (Van Lier, 1996) y las características que las acercan a la

interacción real (Herazo Rivera, 2010). Y, por otro, la comunicación que se produce entre el docente y los alumnos, en donde diferenciamos modelos de interacción como el IRF (Sinclair & Coulthard, 1975) o el que promueve el diálogo (Álvarez, 2010). Asimismo se aborda el *feedback* en la interacción oral del inglés como lengua extranjera haciendo hincapié en el concepto de error (Collombat, 2013, p. 162) y en su corrección (Penning et al., 2010; Milla & García, 2014; Sarandi, 2016).

Este Trabajo Fin de Grado pretende ampliar la literatura existente en tres campos fundamentalmente: (1) los estudios etnográficos que abordan las interacciones orales en el ámbito del inglés como lengua extranjera, (2) las investigaciones en el marco de la educación no formal del inglés y (3) los estudios comparativos de alumnado de diferentes edades en la enseñanza-aprendizaje de la interacción oral en inglés.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de este apartado se explicita el propósito general del trabajo y los objetivos específicos que se van a alcanzar a través de él así como las preguntas que guían la metodología planteada.

El **propósito principal** de este trabajo es ahondar en la teoría y en la práctica de la interacción oral en inglés como lengua extranjera para hacer aportaciones que conduzcan a la mejora del estado de la investigación del campo. En este sentido, los **objetivos específicos** son:

- Realizar una revisión teórica en profundidad para indagar en la interacción oral en inglés como lengua extranjera, revisando las aportaciones realizadas por autores relevantes dentro del campo de la lingüística y la pedagogía y más concretamente en la didáctica de las segundas lenguas y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la interacción oral.
- Realizar un estudio de caso en un centro exitoso de formación en inglés como segunda lengua. El caso elegido es un centro de educación no

formal con sede en Santander (Cantabria): la academia *Let's Speak English*.

- Diseñar estrategias de recogida de información etnográficas y cualitativas basadas en (1) la observación directa no participante, (2) las entrevistas semiestructuradas a la dirección, al personal docente y al alumnado de distintos grupos y (3) los cuestionarios al alumnado adulto.
- Analizar la metodología educativa y las interacciones orales que se llevan a cabo en diferentes aulas con colectivos formados por adultos y por niños, dedicando un especial interés al *feedback* y las correcciones que se realizan.

– Establecer conclusiones que pongan en relación el marco teórico y el estudio de caso para ampliar la literatura científica existente.

Consecuentemente las preguntas de investigación que guiarán el trabajo se centrarán en los siguientes aspectos:

– Analizar los principios pedagógicos que sustentan la pedagogía de la academia *Let's Speak English*.
– Conocer el tipo de metodología que se utiliza (papel de los alumnos y de los docentes, recursos, actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos y contenidos) en relación a los dos tipos de alumnos (adultos y en edad escolar).
– Examinar el tipo de interacciones orales que se producen en la relación docente-alumno y la relación alumno-alumno en los dos tipos de alumnado.
– Comparar el *feedback* y las correcciones realizadas al alumnado adulto y al alumnado en edad escolar.

4. MÉTODO

La investigación aquí planteada combina el modelo de investigación etnográfica y el estudio de caso para alcanzar un mayor conocimiento, exploración y descripción del fenómeno de la interacción oral del inglés como lengua extranjera (Álvarez, 2012; Santos & Chaparro, 2014).

La aproximación etnográfica aplicada al ámbito educativo es caracterizada por Goetz y Le Compte (1988, p. 28) por tres ideas fundamentales:

1. Las estrategias de recogida de información ofrecen las distintas concepciones del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. La observación participante y no participante permite obtener datos empíricos y naturalistas (sin contaminar el escenario a investigar).
3. La investigación etnográfica tiene un carácter holístico: se busca describir los fenómenos pero también establecer relaciones entre el comportamiento y las creencias en relación a las causas y las consecuencias del fenómeno.

El estudio de caso, por otro lado, es una forma de investigación cualitativa que, usando un método empírico, selectivo y descriptivo se centra en el estudio del fenómeno –en este caso, la interacción oral en el aula en inglés –dentro de un contexto local real: una academia de inglés (educación no formal). De este modo se consigue el *"conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto"* (Álvarez & San Fabián, 2012) y, por tanto, evita la realización de un muestreo que modifique de alguna forma el objeto de observación y análisis.

En este apartado se recoge la información fundamental referida al método utilizado en este Trabajo Fin de Grado y que se condensa en los siguientes epígrafes: (1) acceso al campo, (2) participantes en el estudio, (3) estrategias de recogida de datos, (4) estrategias de análisis de datos y, por último, (5) credibilidad de los datos recolectados.

4.1. Acceso al campo

La investigación etnográfica mediante un estudio de caso requiere, en su fase preactiva de la negociación con las personas participantes en el estudio (Álvarez

& San Fabián, 2012). En este caso, en noviembre se mantuvo un primer encuentro con los gestores de la academia de inglés *Let's Speak English* para lograr la conformidad de todas las partes en los objetivos e intereses de la investigación (Álvarez, 2011). Acompañada por la directora que dirige esta investigación y que conoce su trabajo, mantenemos una primera reunión formal para establecer las bases de la investigación, siendo fácil el acuerdo entre las cuatro personas asistentes (director de la academia, secretaria, tutora e investigadora). Seguidamente, en diciembre, me invitan a participar en una de las sesiones (observación participante) para obtener una idea general de las dinámicas educativas que se llevan a cabo.

Una vez que se ha diseñado el Trabajo Fin de Grado, se han analizado los documentos y se ha realizado la revisión teórica se vuelve a producir otra reunión (esta vez entre el director de la academia y la investigadora) el 20 de abril en la que se establecen las condiciones finales en las que se recogerán los datos y quienes serán los que participen. Se acuerda que será la dirección de la academia la que ponga en conocimiento al alumnado y al profesorado participante en el estudio de caso las condiciones del mismo.

4.2. Participantes en el estudio

Las personas que han intervenido es este estudio de caso están vinculadas a través de distintos tipos de relación (dirección, docentes o alumnado) a la academia. Dependiendo de las técnicas de recogida de información que se han utilizado, los participantes han variado:

a. Participantes en las entrevistas semi-estructuradas:

- Dirección de la academia: formada por el director de la misma (de ahora en adelante DI1) y la secretaria (DI2).
- Dos docentes de la academia: CO1 y CO2, nativos de Reino Unido.
- Cinco alumnos adultos de la academia pertenecientes a grupos de nivel B1-B2 (3) y B2-C1 (2): se les denominará con la combinación de las siglas AE (procedentes de "alumno" y "entrevista") y un número del 1 al 5.

b. Participantes en las observaciones no participantes:

- Cuatro grupos de alumnos de la academia (23 alumnos en total): dos de los grupos está compuestos por alumnado en edad escolar (entre los 6 y

12 años; es decir, alumnos de educación primaria) y los restantes grupos formados por alumnado adulto (con edades superiores a los 18 años).

- Grupo 1: denominado "*Tiny toddler"* está compuesto por seis alumnos entre 5 y 6 años. Se les denominará con la combinación de las siglas AO (procedentes de "alumno" y "observación"), el número 1 (por pertenecer al grupo 1) y un número del 1 al 6.
- Grupo 2: denominado *"Shooting stars"* está compuesto por cinco alumnos en edad escolar entre 10 y 12 años. Se les denominará con la combinación de las siglas AO (procedentes de "alumno" y "observación"), el número 2 (por pertenecer al grupo 2) y un número del 1 al 5.
- Grupo 3: compuesto por seis alumnos adultos (edades superiores a los 18 años) con nivel B1-B2. Se les denominará con la combinación de las siglas AO (procedentes de "alumno" y "observación"), el número 3 (por pertenecer al grupo 3) y un número del 1 al 6.
- Grupo 4: compuesto por seis alumnos adultos (edades superiores a los 18 años) con nivel B2-C1. Se les denominará con la combinación de las siglas AO (procedentes de "alumno" y "observación"), el número 4 (por pertenecer al grupo 4) y un número del 1 al 6.

c. Participantes en los cuestionarios:

- Veinte alumnos adultos de la academia pertenecientes a diversos grupos de alumnado adulto: se les denominará con la combinación de las siglas AC (procedentes de "alumno" y "cuestionario") y un número del 1 al 20.

4.3. Estrategias de recogida de datos

Las principales técnicas de recogida de información empleadas en el transcurso de esta investigación han sido las entrevistas, los cuestionarios y la observación.

TÉCNICA	EMPLEO DE LA TÉCNICA/INFORMANTES	INSTRUMENTOS	INFORMACIÓN QUE RECOGE
	Entrevista con la dirección	Guion semiestructurado de la entrevista (Anexo 1, p. 108)	Información sobre objetivos educativos, principios pedagógicos y filosofía de enseñanza.

Entrevistas[5]	Entrevista con dos docentes[6]	Guion semiestructurado de la entrevista (Anexo 2, p. 109)	Información sobre prácticas docentes, roles en el aula y actividades realizadas.
	Entrevista individual con cinco alumnos adultos	Guion semiestructurado de la entrevista (Anexo 3, p. 110)	Información sobre el aprendizaje del inglés y las prácticas docentes.
Cuestionarios	Cuestionarios a 20 alumnos adultos	Cuestionario para alumnos adultos (Anexo 4, p. 111)	Información sobre percepciones de la enseñanza y el aprendizaje
Observación	Observación no participante en cuatro sesiones, una de cada uno de los grupos antes mencionados.	Notas de campo	Información sobre los comportamientos no verbales, interacciones físicas y uso de los recursos.
	Grabación en audio de las sesiones para posteriormente analizar detenidamente las interacciones.	Registro de informaciones relevantes (Anexo 5, p.112)	Información sobre los episodios destacados en cuanto a las interacciones que se dan en el aula.

Tabla 1: Técnicas e instrumentos de recogida de información

4.4. Estrategias de análisis de datos

La información recopilada a través de los distintos instrumentos se analiza a través de la formulación de acuerdo a las siguientes categorías:

- **Resultados empíricos fuera del aula:** se profundiza en el estudio de los datos recogidos en los cuestionarios y las entrevistas para determinar: (1) la importancia del aprendizaje y la enseñanza del inglés, (2) los objetivos educativos y los principios pedagógicos de la academia y, por último, (3) la metodología utilizada en la academia.
- **Resultados empíricos dentro del aula:** se analizan los resultados obtenidos gracias a las observaciones no participantes dentro del aula del alumnado en edad escolar y adulto diferenciando si las interacciones que se dan pertenecen a (1) la categoría general, a (2) la categoría específica

[5] Todas ellas se realizaron de manera individual y se grabaron en audio (previa puesto en conocimiento de los participantes) para su posterior análisis. La duración media de las mismas es de 20 minutos.
[6] Se realiza íntegramente en inglés por ser ambos docentes nativos ingleses.

de los grupos de alumnos en edad escolar o a (3) la categoría específica de los grupos de alumnos adultos.

4.5. Credibilidad de los datos recolectados

Para garantizar la credibilidad de la información utilizada en la elaboración de este Trabajo Fin de Grado se han utilizado distintas técnicas (Álvarez & San Fabián, 2012).

- **Contextualización**: se han analizado los objetivos educativos, los principios pedagógicos y la metodología de la academia, asimismo se ha presenciado su funcionamiento y se ha interactuado con la dirección, cuerpo docente y parte del alumnado.
- **Saturación**: se han agotado todas las estrategias de investigación sobre el caso a analizar, de manera que los resultados no variarán en la aplicación de más técnicas de recogida de datos.
- **Negociación con los implicados**: ha habido reuniones entre la dirección de la academia y la investigadora con el objetivo de llegar a acuerdos entre los medios, los fines y los objetivos del estudio y la academia. Finalmente la academia dio el visto bueno al informe final, al sentirse reconocida en el valor de esta investigación.
- **Triangulación**: entendida como la *"puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador"* (Álvarez & San Fabián, 2012). Podemos distinguir tres modalidades:
    - Triangulación de métodos: se han contrastado los datos obtenidos de las diferentes técnicas de recogida de información (entrevistas, cuestionarios, observaciones…).
    - Triangulación de sujetos: se ha obtenido información de todos los colectivos participantes en la academia: dirección, profesorado y alumnado adulto y en edad escolar.
    - Triangulación de espacios y tiempos: las técnicas de recogida de información se han realizado en diferentes tiempos y espacios con el fin de garantizar su consistencia.

5. RESULTADOS

Para dar cuenta de los resultados obtenidos a partir de la recogida de datos se proponen dos categorías principales de análisis: (1) los resultados empíricos fuera del aula y (2) los resultados empíricos dentro del aula. En el primer apartado se analizan los datos obtenidos a partir de las entrevistas y los cuestionarios en relación a la importancia del inglés, los objetivos educativos de la academia y la metodología de la misma. En el segundo apartado se abordan los resultados obtenidos gracias a las observaciones no participantes dentro del aula del alumnado en edad escolar y adulto. Finalmente se propone un último apartado de síntesis en el que se relacionan los resultados obtenidos fuera y dentro del aula en relación a los objetivos de la investigación.

5.1. Resultados empíricos fuera del aula

En este epígrafe se recogen los datos obtenidos fuera del aula, es decir, aquellos que tienen que ver con las siguientes categorías: (1) la importancia del aprendizaje y la enseñanza del inglés, (2) los objetivos educativos y los principios pedagógicos de la academia y, por último, (3) la metodología de la academia.

5.1.1. Importancia del aprendizaje y de la enseñanza del inglés

Todos los colectivos a los que se ha tenido acceso han manifestado una visión compartida respecto al papel de la lengua inglesa en la sociedad actual. En primer lugar, está su reconocimiento como *"lengua franca"* (DI2) y como *"idioma para solucionar problemas en cualquier campo: medicina, ciencia, ingeniera…"* (DI1). Y segundo lugar, se menciona su transcendencia *"tanto en el plano personal como profesional"* (AE2) haciéndose hincapié especialmente en las *"posibilidades que te da a nivel laboral"* (AE4) así como en la transcendencia que tiene en sociedad actual, en la que *"cada vez va a ser más importante"* (AE5).

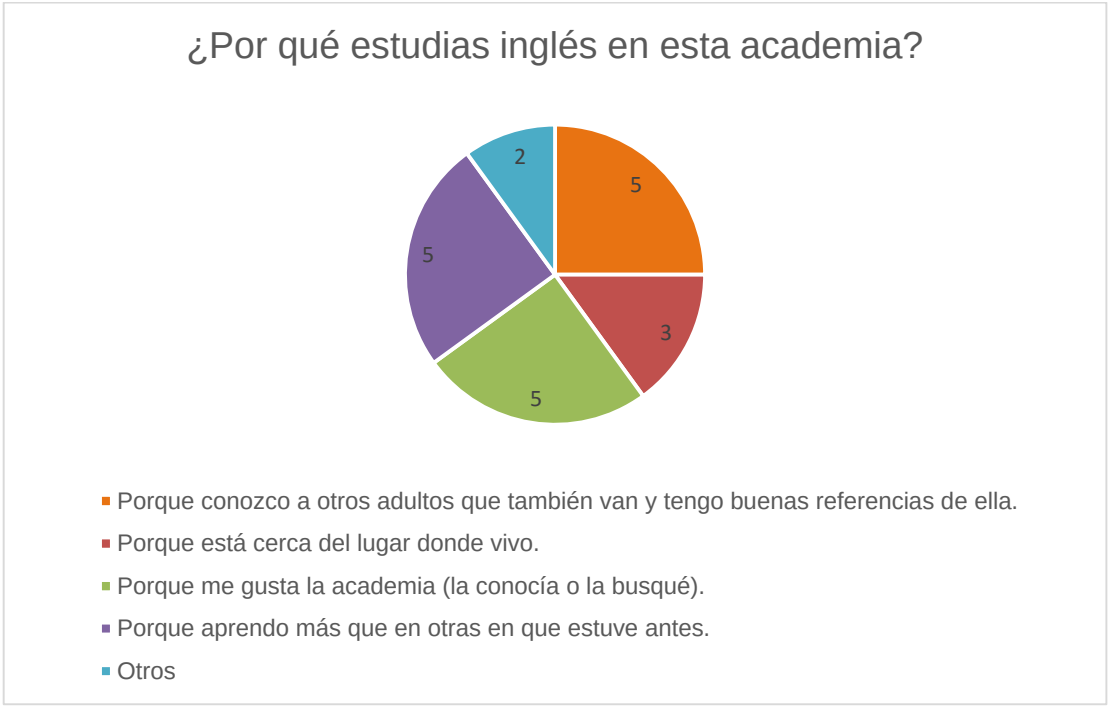
Al interés compartido que hay en el aprendizaje del inglés se le suma que *"el enfoque del sistema* [educativo formal] *es aprobar un examen. (…) pero después de eso (…)* [los alumnos] *no pueden expresarse, no pueden comunicarse, no pueden funcionar bien en el mundo laboral o en la calle"* (DI1).

AE1: *"Vengo de una generación de la enseñanza del inglés era bastante defectuosa: escribir y leer".*

AE5: *"A lo largo de la enseñanza formal he tenido profesores malísimos y en parte, mi falta de motivación hacia el inglés es por eso. Los profesores cumplían su función a mínimos, su objetivo no era que nosotros llegásemos a tener competencia lingüística en ese idioma".*

La demanda de una enseñanza más completa, dinámica y natural de la lengua inglesa es precisamente la que origina la aparición de un mercado de academias dentro de la enseñanza no formal: *"este tipo de academias surgen porque en general no se está cubriendo, o si lo hace, de manera muy deficiente, desde la educación formal la enseñanza del inglés"* (DI2).

En este sentido el alumnado adulto al que se ha tenido acceso a través de cuestionarios manifiesta que su interés en esta academia se debe a: las referencias que tiene de la misma gracias a otros alumnos (5 personas), el mayor aprendizaje en referencia al resto de academias (5 personas), el interés en la academia (5 personas) y la cercanía al lugar de residencia (3 personas). Cabe destacar también las respuestas catalogadas como "otros": *"la metodología que utilizan es muy buena"* (AC5) y *"conocía a DI1 cuando trabajaba en otra academia y me gustaban mucho sus clases"* (AC7).



El testimonio de AE5 es revelador en este sentido: *"estudio en esta academia porque de todas las que he probado hasta ahora, incluida Escuela Oficial de Idiomas, clases particulares individuales, clases particulares en grupo, Centro de Idiomas de la Universidad…, y todos los métodos que he probado este es el*

mejor, el que más me satisface, con el que más aprendo y con el que más motivada estoy".

Todos los alumnos entrevistados manifiestan una valoración positiva de la academia, del método que utilizan y de los docentes que en ella participan.

AE1: *"Lo primero, veo que es muy motivador, yo voy a clase contenta y la hora se me pasa volando. Y lo segundo, es que es efectivo, porque ves que realmente aprendes y eso cuando lo notas cuando hablas con nativos, vas a otro país,…".*

AE2: *"De hecho, es la primera vez que voy a inglés y salgo contento de las clases. Porque noto que además de que me lo paso bien estoy aprendiendo y me gusta el método".*

AE3: *"Valoro positivamente la academia y considero que lo mejor que tienen son los profesores. Son los que crean el clima dentro de las clases. Creo que con un método muy bueno pero con un clima de clase muy malo no se aprendería tanto como en un clima de clase en el que los errores son tratados bien, en el que todos dicen lo que quieren decir con una sonrisa".*

AE4: *"Cumple mis expectativas y estoy muy contenta en la academia. La recomendaría en función de las necesidades de la persona, para la gente que quiere prepararse un examen oficial se la recomendaría como complemento para el* speaking*: vas a estar una hora hablando".*

AE5: *"Han logrado proponer una oferta flexible sea cual sea tu horario y consultan mucho a los alumnos. Tiene instalado en el corazón el cambio y la mejora. Siempre están pendientes de nuestro bienestar y de nuestro aprendizaje".*

5.1.2. Objetivos educativos y principios pedagógicos de la academia

La dirección educativa de la academia de inglés *Let's Speak English* tiene como objetivos educativos: la precisión gramatical, la fluidez, la pronunciación correcta, el amplio rango de vocabulario y la autoconfianza.

DI1: "*Queremos que nuestros alumnos hablen con precisión gramatical, porque es lo que da coherencia y sentido a lo que hablas, es lo que permite la comunicación efectiva. Queremos que tengan fluidez oral y una pronunciación correcta, porque es fundamental para que te puedan entender. Es importante que posean también un amplio rango de vocabulario y, por último, autoconfianza".*

La meta final que persigue la academia es la *"comunicación efectiva, la oral, la práctica, la no escrita"* (DI1). De hecho, el trabajo explícito de la habilidad del *speaking* (hablar, producción oral) es lo que atrae a muchos de los alumnos:

AE1: *"*[La academia] *se adaptaba a lo que yo quería: desenvolverme hablando. La elegí precisamente por estar centrada en el* speaking *y por ser profesores nativos, no quería que me dieran clase españoles".*

AE4: "*Vengo a esta academia porque me da la posibilidad de trabajar el tema del* speaking*, que es lo que a mí me preocupaba. Hace cosa de dos años me incorporé al mundo laboral después de terminar mi carrera y lo que más veía limitada era en el tema de hablar, podía leer, podía escribir, tenía gramática…".*

AC5: *"Hablando y con las oportunas correcciones se aprende mejor que solo con papel y gramática"*.

AC8: *"Hablando se aprende mucho y además no solo aprendemos gramática y vocabulario sino también pronunciación".*

Los principios pedagógicos que constituyen la filosofía de esa academia se agrupan en torno a tres dimensiones (Let's Speak English - Academia de inglés Santander, 2016):

- **Entrenamiento:** se practican *"varias técnicas y habilidades específicas a través de la repetición"* (DI1) con las que conseguir la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las capacidades necesarias para usar el idioma inglés de manera fluida y adecuada.
- **Dinamismo:** las clases son *"divertidas, enérgicas y activas"* (Let's Speak English - Academia de inglés Santander, 2016). Y en ellas, *"el objetivo principal (…) es que los alumnos participen de forma oral, que hablen"* (DI1).
- **Motivación:** los profesores de la academia, también denominados *coachs* (entrenadores), se encargan de estimular el interés de los alumnos hacia el inglés. Así como de ofrecer *"un apoyo de una persona con habilidades nativas que le ayude y le guíe en ese aprendizaje"* (DI2).

Además, todo esto se sitúa dentro de un contexto que busca imitar las condiciones naturales del aprendizaje de la lengua materna: *"cuando nosotros aprendemos un idioma lo primero que aprendemos es a hablarlo y luego a escribirlo"* (DI2). Esa "naturalización" del aprendizaje del idioma hace que los alumnos perciban una menor presión académica a la vez que se produce aprendizaje:

AE1: "*Estoy muy contenta con la academia y, en realidad, lo ves como un acompañamiento por el inglés. Tú vas, estás charlando y aprendiendo. No tienes la sensación de que es obligatorio".*

AE3: "*Piensas que estas en un contexto más natural y no en un uno tan formal y estructurado como sería una clase".*

AE5: "*Cuando yo voy a* Let's Speak English *tengo la sensación de que el tiempo se me pasa rápido, de que aprovecho la clase, de que siempre están saliendo conceptos nuevos de vocabulario y de gramática".*

5.1.3. Metodología de la academia

En este apartado se abordarán los distintos aspectos relacionados con la perspectiva teórica de la metodología que se aplica en esta academia, es por eso que en primer lugar se abordará el (1) enfoque metodológico, después los (2) recursos didácticos utilizados, (3) la distribución temporal de las sesiones ordinarias y (4) de las no ordinarias, (5) las características y el rol del profesorado así como (6) las del alumnado y, por último, (7) la corrección de errores.

5.1.3.1. Enfoque metodológico

En este epígrafe se analizarán tres de los aspectos fundamentales de cualquier enfoque metodológico: en primer lugar, las habilidades y su jerarquización; en segundo lugar, la enseñanza de la gramática; y, por último, la enseñanza de la expresión oral.

5.1.3.1.1. Habilidades principales y secundarias

Como previamente se ha comentado en el aprendizaje del inglés, así como en las segundas lenguas en general, se distinguen cuatro habilidades principales: *reading* (comprensión escrita), *listening* (comprensión oral), *writing* (producción escrita) y *speaking* (producción oral). Tradicionalmente los distintos enfoques metodológicos se distinguían entre sí dependiendo de qué habilidades hacían predominar sobre las otras, condicionando de este modo la enseñanza y también el aprendizaje del idioma.

En esta academia se manifiesta el interés por lograr una "*comunicación efectiva"* (DI1), es decir, por alcanzar un mayor dominio de las destrezas relacionadas con lo oral tanto en su producción (*speaking*) como su comprensión (*listening*).

CO1: *"In the classroom we focus on effective communication: listening and speaking".*[7]

AE4: *"Ellos piensan que es lo más útil y lo más importante en el mundo laboral y académico donde realmente existe una preocupación por saber comunicarte y hablar".*

No obstante, el resto de habilidades también se trabajan tanto dentro como fuera del aula con un nivel de explicitación menor, por lo que podríamos denominarlas secundarias. En el caso del *writing* (producción escrita) nos encontramos que dentro del aula se presenta a través de la toma de apuntes:

AE2: *"Trabajamos el* writing *al tomar los apuntes ya que los tomamos en inglés o al menos deberíamos hacerlo".*

AE5: *"*[En clase] y*o estoy constantemente escribiendo, normalmente me apunto un folio o dos de cosas, con lo que estoy constantemente escribiendo".*

El *writing* también se trabaja fuera del aula, ya que se proponen deberes a los estudiantes para realizar en su tiempo libre: *"we encourage the students to focus on the writing at home"*[8] (CO1). En este sentido los dos colectivos de alumnos (alumnado en edad escolar y alumnado adulto) realizan deberes aunque su asiduidad es diferente: a los adultos se les proponen tareas todos los días y al alumnado en edad escolar solamente una vez a la semana.

CO1: *"Adults have to create sentences or questions based on the grammar points we have been explaining on the day. And then we review it so we know who has understand it (…). Children's homework are related to the vocabulary and they have to write sentences with the grammar point and using the vocabulary, so they are linked".*[9]

Si bien en el caso de los alumnos en edad escolar la realización de tareas escritas (redacción de oraciones) se intercala con la de dibujar o representar pictóricamente alguna palabra de vocabulario, en el caso de los adultos los deberes siempre presentan el mismo formato.

AC5: *"Suelen ser cuestiones referidas a lo que estamos tratando en cada parte de la sesión".*

[7] *"En la clase nos centramos en la comunicación efectiva: escuchar y hablar*" (Traducción de la autora)

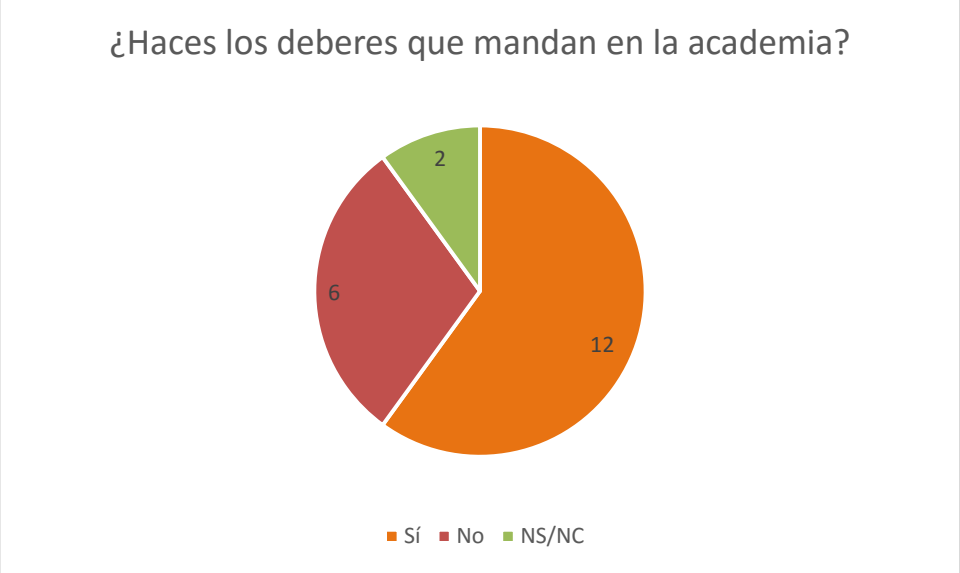
[8] *"Animamos a los estudiantes a centrarse en el writing en casa"* (Traducción de la autora).

[9] "*Los adultos tienen que crear oraciones o preguntas basadas en los grammar points que hemos estado explicado ese día. Y después los revisamos para saber quién lo ha entendido (…) Los deberes de los niños están relacionados con el vocabulario y ellos tienen que escribir con los grammar points usando el vocabulario, de esta forma están relacionados"* (Traducción de la autora)

AC14: *"Un par de frases relacionadas con lo visto en clase. Nunca demasiado para no verlo como una carga pero repasar lo visto en clase".*

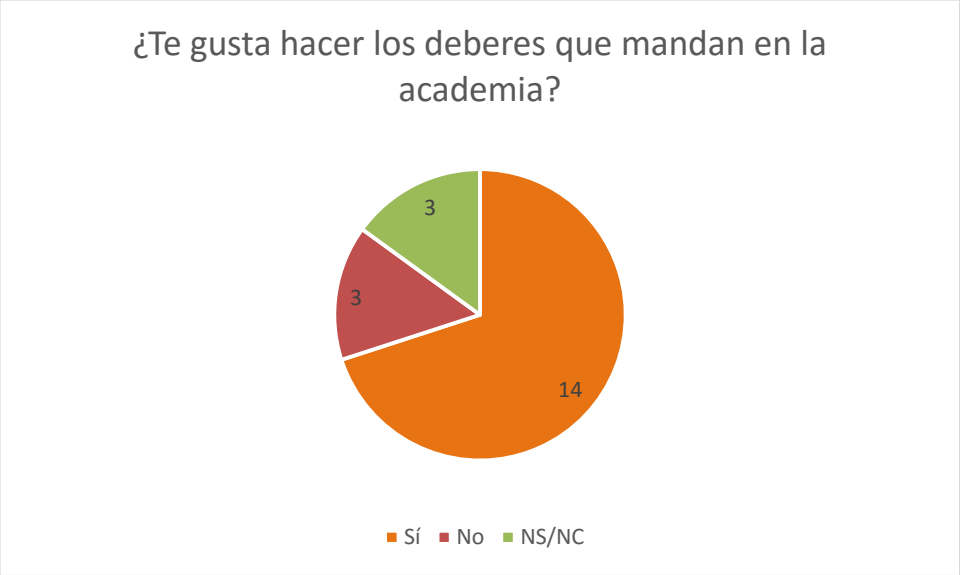
AC20: *"Frases usando gramática o vocabulario impartido en esa clase".*

El 60% de los alumnos encuestados afirma que realiza los deberes que se proponen desde la academia.



Asimismo, entre esos alumnos encuestados el 70% manifiesta que le gusta hacer las tareas que se proponen para casa.

AE3: *"Me parecen que son muy apropiados ya que es escribir dos frases sobre algo que se ha dado hoy, es algo que se podría hacer muy rápido pero que serviría para repasar por escrito lo que hemos aprendido".*



En el caso de la habilidad de comprensión lectora (*reading*) se trabaja a través de la lectura de los contenidos reflejados por el docente en la pizarra del aula.

CO2: *"*[We also practice] *reading if there is anything written on the whiteboard".*
AE5: *"El profesor está permanentemente escribiendo en la pizarra las estructuras y nosotros lo estamos leyendo, aunque no hacemos lecturas de textos completos por lo general".*

5.1.3.1.2. Enseñanza de la gramática

La enseñanza de la gramática se encuadra en un *continuum* entre la instrucción explícita que *"está fundada en la exposición y la explicación de reglas por parte del profesor, seguidas de aplicaciones conscientes por parte de los alumnos"* (Galisson & Coste, 1976, p. 206) y la instrucción implícita en la que *"no recomienda la explicación de ninguna regla y no incluye el metalenguaje, se apoya solamente en una manipulación más o menos sistemática de oraciones y de formas"* (ídem).

En este caso en concreto la gramática se presenta a través de los denominados *grammar points* (puntos de gramática) que son un conjunto de estructuras y contenidos del inglés que engloban desde gramática hasta pronunciación. Estos *grammar points* no siguen un orden jerárquico sino que vienen preestablecidos por el recurso didáctico utilizado en la academia y de creación propia: *"The Magic Book of English".*

La dinámica utilizada para presentar el *grammar point* se podría concretar como:

- **Exposición de los conocimientos previos**: el docente pregunta a los alumnos qué saben sobre el contenido a tratar y a través de distintas preguntas el profesor guía a los alumnos hacia la explicación.
- **Reelaboración del contenido y pequeña explicación teórica**: utilizando la pizarra y de una manera sencilla y esquemática el docente presenta el contenido de manera teórica con algún ejemplo sencillo. *"For teaching the grammar points we use the whiteboard and first we usually give a brief explanation to ensure everybody understands"*[10] (CO1).
- **Aplicación del contenido:** se dedican entre 10 y 12 minutos a la aplicación práctica del contenido. *"Lo que te pasa es que la interiorizas, al principio estás pendiente de lo que te acaban de explicar y de cómo tienes*

[10] *"Para enseñar los* grammar points *normalmente usamos la pizarra blanca y en primer lugar normalmente dmos una pequeña explicación para asegurarnos de que todo el mundo lo entiende"* (Traducción de la autora).

que construirlo pero después de hacer tres o cuatro frases ya no lo piensas, es mecánico" (AE4).

Por lo tanto, podemos concluir que la enseñanza de la gramática se asemeja a la instrucción explícita del contenido a tratar pues existe una exposición de la norma o regla gramatical y, seguidamente, una aplicación práctica de la misma.

5.1.3.1.3. Enseñanza de la expresión oral

El método que se utiliza en la academia y que caracteriza fundamentalmente su filosofía es el de aplicar de manera práctica y oral los contenidos que se abordan desde los *grammar points*. Para ello el profesor plantea un tema o una estructura y comienza a realizar preguntas de estilo directo e indirecto al alumnado, de esta forma estos deben dar respuestas o preguntar a otros compañeros: *"la práctica consiste en muchas preguntas y respuestas, a lo que se suma el estilo indirecto"* (AE1). El objetivo final del método es la aplicación práctica y el entrenamiento (a base de repeticiones) de los contenidos a través de oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en un contexto dinámico y ameno*: "a lo largo de todas las actividades ellos tienen una metodología de enseñanza en la que se utiliza el estilo directo y el estilo indirecto. Y todo eso se hace en un contexto en el que no se está enseñando eso directamente, sino que se utiliza para preguntar a los compañeros. Eso se da a lo largo de toda la sesión. Eso hace que todo el mundo interactúe mucho: participamos todos en la realización de la pregunta"* (AE3).

Para lograr esto el papel del profesor (como luego se explicará en la sección del profesorado con más detalle) resulta de extrema relevancia pues es el encargado de establecer los turnos de palabra y de gestionar la sesión.

AE3: "*A mí lo que me gusta de la academia en general es que aunque ellos tienen preparados los contenidos de antemano, la manera en la que ellos lo hacen parece que es una conversación natural, que es un aprendizaje normal".*

AE5: *"Es importante someterse a atención y escucha y a tener que intervenir en determinados momentos con arreglo a un protocolo básico de intervención en la lengua oral que tiene que estar regulado necesariamente por el docente".*

Asimismo el docente debe promover la participación igualitaria y equitativa de todos los alumnos: *"al principio agradecía que me preguntasen directamente porque no tienes escapatoria, tienes que hablar sí o sí. Y al final es por lo que te apuntas a la academia: para hablar, pero el problema es que como te da vergüenza no lo haces"* (AE3).

Por otro lado, también se trabaja la pronunciación, buscando la perfecta imitación de la expresión del docente. Normalmente el docente realiza una pregunta directa o indirecta en la que aparece una palabra cuya pronunciación es difícil y que el alumno deberá utilizar de nuevo en la formulación de la respuesta o de la pregunta directa.

AE3: *"La pronunciación no se trabaja a través de ejercicios concretos sino que cuando estamos hablando el profesor te hace repetir esa palabra dentro de la conversación hasta que la digas bien. Sí que te dice el cómo se dice o te puede hacer un comentario, pero más que repetir la palabra en sí, la usamos dentro de la conversación".*

El uso constante de las interacciones implica un mayor contacto con expresiones y estructuras propias de esa lengua en un contexto oral: *"también he mejorado las expresiones, ya que no solamente te enseñan la gramática típica sino los* idiomatics *nativos, la jerga que ellos utilizan* "(AE1).

Si bien el objetivo de este método es la aplicación y entrenamiento de ciertas estructuras, términos o fonemas (gramática, vocabulario y pronunciación, respectivamente) las interacciones no tienen un matiz metalingüístico o lo que es lo mismo, no se habla de la aplicación de su uso o función salvo en la parte de explicación. Por lo tanto, es necesario determinar una serie de temas o tópicos sobre los que establecer la interacción y, por consiguiente, usar los contenidos propuestos. La selección de los diferentes temas busca:

- **Involucrar al alumnado en las sesiones y en el uso de la lengua inglesa:** se busca interesar y motivar al alumnado, para lo que se relacionan los *grammar points* con la vida cotidiana y cómo se utilizan.

DI2: *"Muchas veces hacer preguntas y respuestas genera un interés y preocupación, el deseo de conocer más sobre el tema que se está planteando".*

CO1: *"Usually we want to focus the questions about the individuals, their experiences. It is more personal and it allows to connect the students with the language and with us. For them to love the language they have to connect"*[11].

[11] *"Normalmente nos gusta centrar las pregunta sobre los individuos, sus experiencias. Es más personal y ayuda a conectar a los estudiantes con la lengua y con nosotros. Para que ellos amen la lengua tienen que conectar"* (Traducción de la autora).

- **Abordar cuestiones sobre los que se tenga una opinión**: el objetivo es tratar asuntos relacionados con la sociedad, con la cultura… de forma que todos los alumnos tengan una opinión o experiencia con la que intervenir.

AE1: *"El profesor nos da ciertas estructuras sobre ese tema y después lo relacionan con tu vida o con opiniones que tengas. A mí me gusta mucho que podamos expresar nuestra opinión, sobre todo de temas de actualidad, porque siempre tienes algo que contar, todo el mundo tiene una opinión respecto a esos temas".*

AE2: *"Me gustan estos temas porque están relacionados con la vida real, en ningún momento voy a tener que hablar sobre una foto, voy a tener que saber defenderme en una conversación. Esto también incluye mi vida y mi experiencia personal, que son cosas de la vida cotidiana".*

AE5: *"Normalmente salen muchos temas sociales, como el papel de los bancos, las obras en las ciudades, el medio ambiente,… cosas relevantes que están en la sociedad que no son excesivamente controvertidas. Temas que están en la vida cotidiana y que puedes utilizar en tu vida diaria: aparatos de cocina, expresar sentimientos y disculpas, solucionar conflictos,…"*

- **Fomentar el intercambio de información personal:** se busca crear un ambiente de confianza y de seguridad entre todos los participantes aunque es el docente el que se encarga de que las preguntas no sean demasiado intrusivas.

AE5: *"Cosas de la vida privada salen, pero no hacen daño que la gente sepa. No te sientes presionado para contarlo, te puedes inventar la respuesta. Es inevitable que salgan en la interacción oral aunque siempre puedes mentir. Me parece interesante, porque además, nos da un poco de confianza grupal".*

CO2: *"We try to talk about something in their life. (…) we try to link them to student's life and interests, making it personal"*[12]*.*

DI1: *"El profesor tiene que ser cuidadoso con lo que pregunta, hay que ser profesional y ser capaz de leer la situación, de conocer a tus alumnos. Los alumnos valoran positivamente que hablemos de ellos".*

AE2: *"Además, si a alguien le incomoda esto siempre se puede inventar la respuesta".*

Todos los alumnos encuestados y entrevistados manifiestan que este tipo de interacciones entre el docente y el resto de compañeros en las que se abordan

[12] *"Tratamos de hablar sobre algo de su vida (…) tratamos de conectarlos a la vida y los intereses de los alumnos, hacerlo personal"* (Traducción de la autora).

los contenidos de los *grammar points* sirven para afianzar estructuras, ganar en fluidez y, a fin de cuentas, aprender.

AE3: *"Afianzas conocimientos porque las preguntas están marcadas y trabajan ciertas estructuras gramaticales que ellos quieren que aprendas. También consigues fluidez a la hora de expresarte. Y también tienes que automatizar: cuando haces las preguntas a un compañero tienes que utilizar las mismas palabras que ha utilizado el profesor".*

AC1: *"Al ser toda la clase en inglés siempre aprendes algo".*

AC3: *"Aprendes de los errores de los demás y de los tuyos propios".*

AC10: *"Se nota que vamos mejorando y cada vez sabemos más vocabulario y nos equivocamos menos en la estructura de las frases".*

AC16: *"Practicamos mucho y los profesores nos corrigen".*

AC18: *"Es la forma de desarrollar los competencias relativas a la fluidez y a la corrección gramatical además del vocabulario".*

AC19*: "Es entrenamiento continuo".*

La rigidez impuesta por este tipo de método en el que se fomenta la interacción oral docente-alumno y en la que la interacción alumno-alumno queda supeditada a la anterior tiene como consecuencia una pérdida de autonomía: *"la clase está muy dirigida. Eso es algo que a veces no me acaba de gustar del todo, me falta un poco de espontaneidad por parte de los alumnos. El poder seguir una conversación aunque sea corta entre nosotros es algo que echo de menos, aunque después el profesor tenga que cortar"* (AE4). No obstante, esa espontaneidad en el discurso se pierde a favor de una mayor corrección y fluidez en el discurso oral: "*el problema de la espontaneidad, sobre todo en los demás compañeros, es que implica errores y la posibilidad de aprenderlos e interiorizarlos. Desde el marco desde el que se te pregunta siempre se da pie a la espontaneidad, pero no es cuestión de estar haciendo un discurso interminable"* (AE5).

5.1.3.2. Recursos didácticos

El recurso didáctico, entendido este como el material utilizado de manera habitual por los docentes de la academia para preparar y programar las sesiones, utilizado en la academia es "*The Magic Book of English*". Se trata de un manual

creado por DI1 al que solamente tienen acceso los docentes y que presenta dos versiones, una para alumnado en edad escolar y otra para adultos. En él se reflejan los distintos *grammar points* y una relación de preguntas y respuestas así como temas que se pueden plantear en las sesiones.

Dentro de las aulas se utilizan los recursos de la pizarra en blanco, la pantalla digital que sirve de proyector y los distintos instrumentos de escritura. Cabe destacar que en el grupo de alumnado en edad escolar se les proporciona *"sheets with the Spanish translation on them so we know they fully understand the language*"[13] (CO1). En esas fotocopias, o como se las pasará a denominar a partir de ahora, soporte escrito, se reflejan los contenidos a abordar dentro de la sesión organizados en los bloques de contenidos o *grammar points*.

No obstante, en el grupo de adultos son ellos los que toman apuntes o notas de clase si lo consideran necesario.

5.1.3.3. Distribución temporal de las sesiones ordinarias

Tanto las sesiones ordinarias dentro del grupo de alumnado en edad escolar como de adultos se dividen en bloques de 10 a 15 minutos. En ellas se plantean diferentes objetivos y la dinámica que se utiliza a lo largo de las mismas es el método de hacer preguntas directas e indirectas y dar respuestas.

> CO1: *"A lesson is 55 minutes long. Let's say it is a grammar session. We divide into 10 or 15 minutes blocks so you can teach four grammar points each of them of 10-15 minutes. In those 10 minutes we use our method by asking and answering questions repeatedly about the grammar points".*

5.1.3.3.1. Sesión de los grupos de alumnado en edad escolar

Las sesiones del alumnado en edad escolar tienen una estructura previamente establecida y respetada por todos los docentes que en ella participan. Los materiales que se utilizan así como los contenidos están preparados de antemano y en las clases de menor nivel no hay mucha cabida para la improvisación aunque en los niveles superiores hay una mayor libertad.

Bloque 1: Introduction (15 minutos)

En este primer bloque podemos diferenciar tres momentos significativos:

[13] *"hojas con la traducción a español en ellas de forma que sabemos que entienden completamente el idioma"* (Traducción de la autora)

- *Expectations*: se comienza la clase con las expectativas que tienen puestas los docentes en la clase: *one voice* (una sola voz: solamente habla una persona y nadie le interrumpe), *only English* (solo inglés: solamente se habla en inglés y no se utiliza el español) y *listen* (escuchar: se está atento a lo que dice el profesor y los compañeros).
- *Correct homework*: se corrigen los deberes individuales que se han mandado en las sesiones anteriores.
- *Warm up*: se repasa algún contenido de gramática, de vocabulario o de pronunciación previamente trabajado. Normalmente en esta parte se utiliza el recurso de Jolly Phonics para trabajar la correspondencia grafema-fonética entre las grafías (letras o representaciones escitas) y los fonemas (sonidos) de la lengua inglesa.

Bloque 2: Gramar point (15 minutos)

Se expone una estructura gramatical y después de una pequeña explicación por parte del docente se aplica el método de preguntas y respuestas. El profesor es el encargado de regular la intervención de los alumnos.

Bloque 3: Vocabulary (15 minutos)

Se trabajan normalmente *"20 words of vocabulary about any topic"*[14] (CO2). Después de aclarar el significado de las mismas (ya sea de manera oral o visual con una imagen) se aplica el método de preguntas y respuestas.

Bloque 4: Review (10 minutos)

En este último bloque podemos diferenciar dos momentos:

- *Give homework*: se mandan los deberes relacionados con los contenidos que gramaticales y de vocabulario que se han abordado en la sesión.
- *Game*: se tienen contemplados una serie de juegos (entre ellos *Simon says, The hangman,*…) y se van rotando en cada una de las sesiones. Normalmente sirven para repasar los aspectos más importantes de la clase de ese día.

5.1.3.3.2. Sesión de los grupos de adultos

Las sesiones de los grupos de adultos vuelven a presentar la misma distribución temporal que la del alumnado en edad escolar pero con la diferencia de que en este caso existe una mayor cabida para la espontaneidad.

[14] *"20 palabras de vocabulario sobre cualquier tema"* (Traducción de la autora).

CO1: *"We always plan our sessions but it is also important being spontaneous. But the grammar points are always planned. We can teach a rage of vocabulary about anything. We like to keep the vocabulary as dynamic and open as possible"*[15].

Bloque 1: Warm up (5 minutos)

Las sesiones empiezan con un calentamiento en el que se tratan diversos temas (cómo ha ido el día, qué planes tienes para el fin de semana…). Tiene un doble objetivo: (1) preparar para el comienzo de la sesión "*everybody relaxes on the introduction"*[16] (CO2) y (2) sirve para introducir nuevos términos *"aprovechando lo que tú explicas, normalmente son expresiones nativas y te explican en qué contexto se usan o qué significan"* (AE3).

Bloque 2/3/4: Gramar point 1/2/3 (15 minutos)

A través de una sencilla explicación teórica se expone un *grammar point*, es decir, un contenido de vocabulario, gramática o pronunciación. Seguidamente se aplica el método de preguntas y respuestas con la mediación del docente en la interacción de los estudiantes. *"We like to keep the grammar points as dynamics as possible"*[17] (CO1) de manera que no siguen un orden tradicional y se intercalan constantemente entre vocabulario, gramática y pronunciación.

Dentro de las clases también se pueden proponer actividades como las *sentence converssion* (conversión de frases) en las que se plantean oraciones en español que hay que traducir al inglés:

AE1: *"A veces hacemos traducción de español a inglés".*

AE3: *"También hay veces en las que se hacen traducciones pero vuelven a estar inmersas en un ambiente muy distendido: se hacen rápidamente y de manera dinámica".*

Bloque 4: Review (5 MIN)

- *Give homework*: se propone la realización de actividades de consolidación de los diferentes *grammar points* que se han abordado en la clase.
- *Review*: se realiza un resumen de lo que se ha dado en la sesión y los contenidos más relevantes que se han tratado.

[15] *"Siempre planeamos nuestras sesiones pero también es importante ser espontáneo. Pero los* grammar points *siempre están planeados. Podemos enseñar un amplio rango de vocabulario sobre cualquier cosa. Nos gusta mantener el vocabulario tan dinámico y abierto como sea posible"* (Traducción de la autora).

[16] *"Todo el mundo se relaja en la introducción"* (Traducción de la autora).

[17] *"Nos gusta mantener los* grammar points *tan dinámicos como sea posible"* (Traducción de la autora).

5.1.3.4. Sesiones no ordinarias

Las sesiones ordinarias se complementan con las *expression sessions* y las *improvised presentations*, que se realizan de manera periódica dos veces al mes con el objetivo de proponer un espacio de libre expresión y para observar la evolución de la competencia comunicativa.

AE3: *"Hacen también clases de manera gratuita, dos o tres veces al mes, cada una de ellas sobre una habilidad en concreto y te puedes apuntar".*

- **Expression sessions** (sesiones de expresión): se propone un tema controvertido o polémico (dentro de unos límites) y se divide a la clase en dos grupos uno de los cuales será el que esté a favor y el otro en contra. Durante la mitad de la sesión los alumnos debaten abiertamente (no hay turnos asignados por el docente, aunque muestra interés que todos hablen) y en la segunda parte los docentes realizan la corrección de errores: "*we don't correct every mistakes in the moment they are made, we write them down and after the debate we share them"*[18] (CO2).

AE1: *"La diferencia con las sesiones normales es que aquí no está tan guiado, no está tan automatizado, te tienes que buscar la vida: ¿cómo expreso esta idea que tengo? o ¿cómo lo puedo decir?".*

AE4: *"Para mí aunque son las más tediosas en un principio, las que tienes que pensar, son las más útiles para aprender. Porque luego al final de haber debatido los profesores nos corrigen los errores o las faltas que ha habido. Las escribe en la pizarra y nos pregunta si creemos que está mal y por qué".*

AE5: *"El problema que yo le veo es que cuando estás en los grupos y estás buscando argumentos para defender una idea estás más preocupado del contenido del argumento que del inglés, incluso hablamos en castellano. En esa clase puedes estar aprendiendo errores, puedes estar aplicando vocabulario inadecuado y haciendo las estructuras mal. Aunque luego hay un* feedback *posterior de los errores, mientras has estado escuchando los errores (tuyos o de los compañeros) se te pueden haber quedado. Como la corrección no es tan inmediata es más problemático".*

- **Improvised presentations** (presentaciones improvisadas): los alumnos tienen que hacer un monólogo de un par de minutos sobre un tema

[18] *"No corregimos todos los errores en el momento en el que se hacen, los escribimos y después del debate les compartimos"* (Traducción de la autora).

propuesto o elegido por los estudiantes. Se ofrecen unos minutos para prepararlo y se presenta delante de toda la clase. Las correcciones se producen, al igual que en las *expression sessions*, al finalizar las intervenciones de todos los alumnos.

CO2: *"We have improvised presentations which are two minutes. Depending of the level the topics are assigned (for example, family) or are chosen by the students"*[19].

AE1: *"Son un par de minutos hablando, te dan la oportunidad de preparártelo un poco y yo creo que está muy bien".*

Asimismo, desde la academia se hacen sesiones complementarias de carácter gratuito para ahondar en ciertas habilidades específicas (normalmente *reading*, comprensión escrita, y *listening*, comprensión auditiva). Algunos ejemplos de las mismas son:

- **The Reading Circle** (Círculo de lectura): después de leer un texto propuesto (normalmente no más de 4 páginas) de manera individual se realiza una tertulia colectiva en la que se comentan los extractos más interesantes y se realiza una relación entre la ficción y la vida cotidiana.

AE5: *"Se trabaja la lectura de manera individual y después se hace un comentario de lo que se ha estado leyendo en la academia. Con esta actividad sí que se fomenta más la lectura, ya que se le da una vuelta al texto leído y se afianzan estructuras y vocabulario, expresiones y momentos del libro en los que no te habías parado a reflexionar y a través del debate te fijas mucho más en ello".*

- **Video analysis:** se analizan vídeos, conferencias TED, películas… y se estudian los acentos y las estructuras habituales orales en la lengua inglesa.

DI1: *"Queremos crear un sitio en el que los alumnos puedan venir y ver una peli, hacemos* video analysis *en donde en vez de analizar un texto analizamos un vídeo".*

5.1.3.5. Profesorado de la academia

Dentro de este apartado se analizarán dos aspectos relacionados con el profesorado de la academia: en primer lugar, la selección, formación y características del mismo; y, en segundo lugar, el rol que desempeña en el aula.

[19] *"Tenemos presentaciones improvisadas que son de dos minutos. Dependiendo del nivel los temas son asignados (por ejemplo, la familia) o elegidos por los estudiantes"* (Traducción de la autora).

5.1.3.5.1. Selección, formación y características del profesorado

El cuerpo docente de la academia está compuesto por tres entrenadores (CO1, CO2 y una tercera persona) así como de DI1 que combina sus funciones directivas con las pedagógicas. Todos ellos tienen como lengua materna el inglés y, además, proceden de un país de habla inglesa (en este caso, Reino Unido) porque *"queremos que puedan transmitir, no solo el idioma, sino también la cultura anglosajona"* (DI1). Aparte del interés en la habilidad nativa del inglés, en el proceso de selección y contratación del personal se presta especial atención a sus personalidad y, concretamente, a sus habilidades sociales: *"tienes que ser un* people person*, una persona a la que le gusten las personas"* (DI1). Seguidamente se realiza un proceso de formación con DI1 en el que se trabajan tanto los procesos de enseñanza del idioma propios de la academia (filosofía y recursos educativos) como el *"conectar con el alumnado"* (DI2). No obstante, *"es muy importante no sobrepasar las barreras alumno-profesor porque hay que ser todo lo profesional posible"* (DI2).

En consecuencia se espera que los docentes sean capaces de aunar *"su propia personalidad y estilo a la filosofía siguiendo siempre los valores de nuestra empresa"* (DI1). Precisamente se busca mantener una coherencia pedagógica en cuanto a la metodología sin coartar el desempeño docente de los diferentes entrenadores: *"tienen una metodología de enseñanza muy buena y que todos ellos siguen"* (AC12).

Todos los alumnos que han participado en el estudio de caso han manifestado su agrado en cuanto al desempeño de la acción docente y han destacado tres categorías:

- **La condición de hablantes nativos**

AC1: *"Son nativos, lo que favorece el aprendizaje".*

AC2: *"Como son nativos se preocupan mucho por la pronunciación".*

AC7: *"Todos los profesores son nativos ingleses y hacen que las clases sean muy dinámicas e interactivas".*

- **La implicación y profesionalidad docente**

AC10: *"Su interés por enseñar y porque aprendamos".*

AC18: *"Su cercanía e implicación en la tarea docente".*

AE5: "*Son gente profesional que están siempre en proceso de superación y de mejora, de revisión autocritica de cómo hacen las clases, que tienen un método que además favorece mucho que tú aprendas".*

- **El dinamismo, entusiasmo y motivación**

AC5: *"Lo hacen muy ameno, te corrigen, te enganchan, son muy dinámicos y buenos".*
AC14: *"La forma que tienen de dinamizar las clases, siempre tienen comentarios ocurrentes y divertidos, apropiados para el tema que se está viendo y que permiten que aprenda de manera natural y espontánea".*
AC20: *"El entusiasmo con el que dan las clases es contagioso y hace que te motive a asistir".*
AE1: *"Me gusta mucho el dinamismo de las clases que lo hacen muy entretenido, interaccionan mucho contigo. Se muestran interesados por tu vida pero también te cuentan de la suya. Al final es como ir a hablar con amigos a un bar, muy familiar".*

5.1.3.5.2. Rol del profesorado en el aula

El docente tiene un papel activo dentro del aula, si bien tiene mucho protagonismo en el desarrollo de la misma *"no es el que da la clase"* (AE5). Su función principal es de guía y de mediador entre el aprendizaje y el alumnado, un entrenador que se encarga de *"corregir, guiar, ayudar"* (DI2). Tal y como se ha expresado antes, existe también un deseo de naturalizar la enseñanza de la segunda lengua y de aproximarla a la enseñanza de la lengua materna: *"yo lo comparo al papel que nos hicieron los adultos cuando nosotros aprendíamos nuestra lengua. Todo de forma positiva, repetitiva y natural"* (DI2).

Entre las funciones docentes destacan fundamentalmente las siguientes:

- **Promover la participación de todos los alumnos en el aula**: el docente se encarga de distribuir la participación del alumnado con el objetivo de que esta sea equitativa.

CO2: *"The teacher is the one who controls the class so everyone has an equal participation"*[20].
AE1: *"Cuando son las clases guiadas es el profesor quien decide quién habla. Aunque también puedes participar en cualquier momento".*

[20] *"El profesor es el que controla la clase de forma que todos tengan una participación igualitaria" (*Traducción de la autora).

- **Crear un buen clima**: es imperativo establecer un ambiente de participación y seguridad en el que los alumnos se sientan cómodos para interactuar en una lengua extranjera.

AE4: *"Los profesores son muy cercanos y te hacen sentir cómodos, crean la atmosfera propia para que colabores y participes en la clase".*

DI2: "*El trabajo del profesor es aclimatar ese aula para que sea una situación lo más cómoda posible (…) Es fundamental buscar que tu alumno esté cómodo en el aula, ser capaz de crear un buen clima (…) saber cómo general un buen clima de clase".*

- **Motivar a los estudiantes:** los docentes tienen una visión positiva de las capacidades del alumnado por lo que existe un equilibrio entre el nivel de exigencia y los refuerzos positivos que se les dan.

DI1: *"*[Lo que hacemos] *es bastante sencillo, ser exigente y luego, motivar".*

CO1: *"I want to encourage them and motivate them (…) I expect them* [my students] *to have a good attitude but I have to motivate them to do it. So that's my job"*[21]*.*

EA5: *"Suele haber mucho refuerzo positivo, ya sea de manera no verbal (levantar pulgares, golpe en el pecho) o verbal* ("fantástico", "genial"). *Ayuda a motivarte porque cuando sucede eso es muy gratificante. A pesar de ser consciente de que es una estrategia, te das cuenta de que es muy motivante".*

- **Entusiasmar a los alumnos hacia el inglés:** a parte de la enseñanza del inglés se busca interesar a los alumnos por la cultura anglosajona a través de diversos medios.

DI1: *"Si puedes hacer que el alumno se enamore del inglés vas a conseguir que después de clase busque películas, libros, canciones,…. y se interese por el idioma".*

CO2: *"The role of the teacher is to get the students enthusiastic about English"*[22]*.*

AE2: *"Es la primera vez que voy a inglés y salgo contento de las clases (…) yo antes no veía nunca videos en inglés, ahora todas las noches me obligo a ver quince minutos de videos en inglés sobre temas que me gustan (…). Simplemente porque el método me ha enganchado lo suficiente para volver a tener ese interés que yo necesitaba".*

- **Corregir los errores:** las correcciones se hacen en el instante, son cortas y siempre van acompañadas de un refuerzo positivo [Este apartado se abordará con mayor profundidad en el epígrafe dedicado al mismo].

[21] *"Quiero animarles y motivarles (…) Espero que tengan una buena actitud pero tengo que motivarles para conseguirlo. Así que ese es mi trabajo"* (Traducción de la autora).
[22] *"El rol del profesor es conseguir que los alumnos se entusiasmen por el inglés"* (Traducción de la autora).

DI1: *"Corregimos todo en el momento y les hacemos repetir la frase, pregunta o palabra".*

DI2: *"Las correcciones deben ser rápidas, simples".*

AE1: *"Ellos siempre te animan, de hecho, te hacen sentir bien aunque te equivoques".*

AE2: *"En esta academia te corrigen de una manera constructiva y divertida, de esta forma hacen que las clases sean mucho más amenas".*

AE4: *"Vengo a aprender y para que no me corrijan me pongo a hablar sola en casa. Vengo para que corrijan y para aprender del error".*

Otro aspecto interesante en el desempeño docente y en la organización de la academia es la rotación de los profesores por los diversos grupos con lo que se mantiene el dinamismo y se evita la acomodación del alumnado.

AE4: *"Me parece interesante que los profesores roten, porque me ha pasado en otras academias que de estar un año entero con un profesor estadounidense o irlandés te acabas viciando a ese acento".*

5.1.3.6. Alumnado de la academia

Dentro de este apartado se analizarán dos aspectos relacionados con el alumnado de la academia: en primer lugar, las características del mismo y el proceso de formación de grupos; y, en segundo lugar, el rol que desempeña en el aula.

5.1.3.6.1. Características del alumnado y formación de grupos

El alumnado que acude a la academia es muy heterogéneo tanto en edad (desde los 5 años hasta los 90) como en nivel (desde niveles no reconocidos hasta C1) y en expectativas: *"tenemos tanto gente que viene a aprender a hablar inglés como gente que quiere sacarse títulos"* (DI1).

La primera distinción que se hace es entre los grupos de alumnado escolar y de adultos: el grupo de alumnado en edad escolar está formado por aquellos alumnos desde los 5 hasta los 18 años mientras que el grupo de adultos abarca alumnos con edades superiores a los 18 años. Si bien en el caso del alumnado en edad escolar la edad condiciona la formación de los subgrupos (con el objetivo de relacionarse alumnos de edades próximas y evitar situaciones de inseguridad en los menores) junto con el nivel de inglés, en el caso de los grupos

formados por los adultos el nivel de inglés es el factor principal de asignación de grupos.

DI1: *"Los grupos se forman según nivel. Hay clases en las que se mezclan adolescentes y gente adulta porque está bien la variedad, en especial para contribuir a su desarrollo personal. En realidad lo que importa en el aula es el nivel de inglés, así se organizan los grupos. (…) El primer paso siempre es una prueba de nivel oral, normalmente se hace en persona aunque puede hacerse por teléfono. Dura 10 minutos y es una serie de preguntas u órdenes para ver el control gramatical, pronunciación, fluidez. Hay preguntas abiertas para que el alumno hable sin buscar una respuesta específica. Después, se tiene en cuenta la preferencia de horarios. Los grupos son entre 4 u 8 alumnos".*

5.1.3.6.2. Rol del alumnado en el aula

Del mismo modo que el profesorado desempeña un papel activo el colectivo de los alumnos tiene un papel protagonista y activo pues sus acciones son las que determinan tanto el desarrollo de la sesión como el resultado final de la misma. Podemos observar que entre sus funciones como colectivo activo destacan dos aspectos fundamentalmente:

- **Escuchar atenta y activamente**: puesto que la sesión se desarrolla íntegramente en inglés (tanto con el alumnado en edad escolar como con los adultos) se produce una exposición oral a un input adecuado (con las correcciones pertinentes) por parte del profesorado y de los demás alumnos.

AE2: "*Las clases se te pasan volando y, aunque parezca mentira, estás todo ese tiempo constantemente escuchando".*

AE5: *"Mi papel es activo porque estoy pendiente de lo que dice el profesor y de lo que dicen mis compañeros (…). El listening es continuo y constante el 100% del tiempo, porque estás todo el rato escuchando. Además el nivel de atención dentro de la clase es muy alto"*

AC1: *"Al ser toda la clase en inglés siempre aprendes algo".*

- **Participar oralmente:** ya sea a través de la regulación del docente o de espontaneidad del alumno, este colectivo debe participar entre un 10-12% del desarrollo de la sesión (aunque depende de la estructura de la misma).

CO1: *"The role of the students is to participate by asking questions, answering questions, making sentences, and also listening to the corrections so they can eliminate the mistakes"*[23].

CO2: "*I expect the student to practice what we are teaching in the class. If we are teaching a grammar point I expect all of my students to make a question, an affirmation and a negation with it. I want them to speak English"*[24].

AE1: *"Ese es el gran elemento diferenciador: hablarlo continuamente, el preguntar, los estilos indirectos, el relacionarse con compañeros…".*

No obstante, también hay otras funciones dentro del desarrollo normal de la sesión como pueden ser la toma de apuntes, el respeto del turno de palabra,… Cabe destacar también la importancia de la motivación y la actitud positiva hacia el idioma:

AE1: *"Antes en las películas no me fijaba nada pero ahora sí que soy capaz de entenderlo y te acuerdas de lo que diste en clase".*

AE3: *"Sí que me motivó la academia para ir a intercambio de inglés-español a un bar que está aquí cerca. Cuando me fui soltando en la academia y me di cuenta de que los profesores nativos me entendían me animé a ir a esos intercambios de inglés".*

Sin embargo, es necesario recordar que el objetivo principal de las sesiones es utilizar el lenguaje de manera adecuada, interaccionar y usar todo tipo de registros, de estructuras y de términos.

5.1.3.7. Feedback y corrección de errores

La corrección de errores es una parte fundamental dentro de la filosofía que tiene la academia, ya que, como expone una alumna: *"sin corrección de errores no hay aprendizaje"* (AE5). La exposición a un input correcto y preciso es una parte fundamental del aprendizaje del idioma por lo que: *"corregimos todo en el momento y les hacemos repetir la frase, pregunta o palabra"* (DI1). Se corrige absolutamente todo y en el momento: pronunciación, uso de términos, entonación, estructuras gramaticales… pero se hace, *"de una manera positiva"*

[23] *"El rol de los estudiantes es participar haciendo preguntas, respondiendo preguntas y también escuchando las correcciones para que puedan eliminar los errores"* (Traducción de la autora).

[24] *"Espero que mis estudiantes participan en lo que se está enseñado en clase. Si estamos enseñando un* grammar point *espero que todos mis estudiantes hagan una pregunta, una afirmación y una negación con él. Quiero que hablen inglés*" (Traducción de la autora).

(AE1), *"constructiva y divertida"* (AE2) y dado que el alumno lo repite hasta que lo hace bien, al final le queda la sensación de superación y aprendizaje.

> DI1: *"Cometer errores es positivo, es una oportunidad de aprender, no es malo. Es una oportunidad para mejorar. Y también decimos que no se vengan abajo, que es muy positivo. Y si yo no lo hiciera no sería buen profesor, sería mal profesor. Lo que yo tengo que hacer es ayudarte a mejorar y si no te corrijo no te estoy siendo útil, pero siempre desde una forma positiva".*

No obstante, dependiendo de la gravedad del error esta corrección se puede hacer después de que el alumno termine el discurso, lo que ocurre fundamentalmente con los errores de pronunciación en una oración compleja: *"si estamos diciendo una frase que es larga y tiene cierta complejidad y hay alguna palabra que no la hemos pronunciado bien no te interrumpen sino que te dejan terminar y luego te dicen: «bien, pero la pronunciación de X palabra es así»"* (AE5).

El proceso de corrección del error es el mismo con los alumnos de edad escolar y los alumnos adultos y en él se sigue la misma estructura:

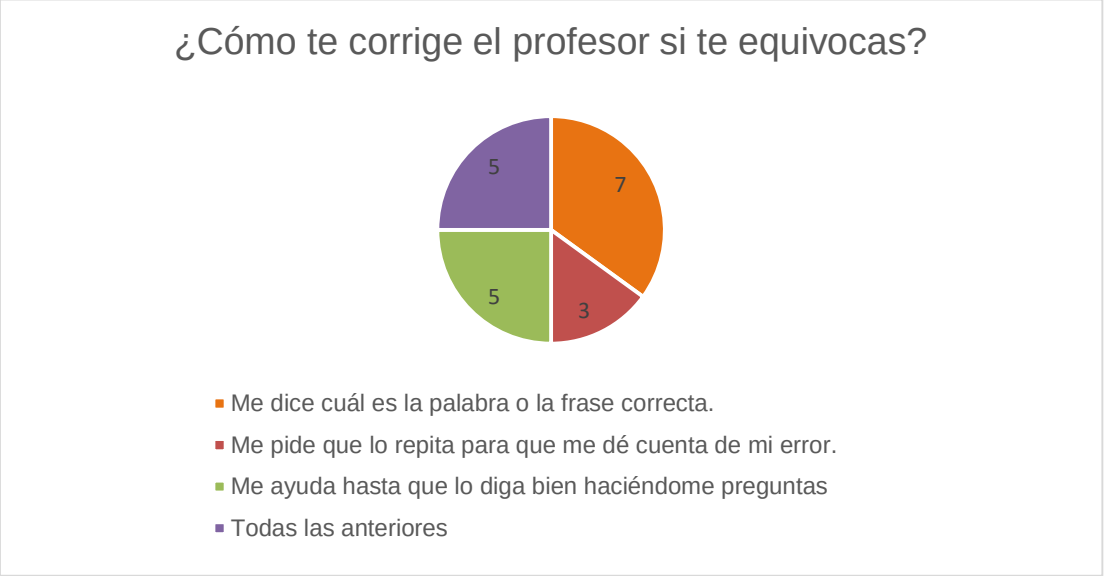
a. Detección del error por parte del docente

El profesor muestra de manera verbal o no verbal, *"se puede corregir con ruiditos, con la mano, con gestos"* (DI1), que hay algo en el discurso del alumno que no está bien.

> AE3: *"Cuando te confundes los profesores vienen a decir que te has equivocado, pero nunca te lo dicen directamente".*
>
> AE4: "*Lo primero que ellos intentan hacer es decirte que has cometido un error".*

b. Utilización de técnicas de corrección

A la hora de realizar la corrección del error *per se* se utilizan distintas técnicas dependiendo del tipo de error que se quiera abordar, por lo que el 25% de los alumnos encuestados marcaron las tres opciones posibles (la cuarta estaba categorizada como "otros").



El tipo de técnicas utilizadas están cercanas al feedback implícito y entre ellas podemos destacar:

- **Recasts:** el docente reformula la totalidad o parte del enunciado corrigiendo el error del estudiante. En el cuestionario aparece como "me dice cuál es la palabra o la frase correcta", opción seleccionada por el 35% de la población.
- **Clarification requests**: el docente le pide al estudiante (a través de una pregunta) que reformule la respuesta alegando mala formación o falta de entendimiento. En el cuestionario se corresponde con la respuesta "me pide que lo repita para que me dé cuenta de mi error", seleccionada por el 15%. *"Te preguntan que digas a otra persona que te ayude o que reformules la pregunta haciendo que sea indirecto. Normalmente de esta forma te das cuenta de donde está el error. Si ven que no eres capaz lo escriben en la pizarra, de esta forma lo ves claramente qué es lo que tienes que decir"* (EA4).
- **Elicitation**: el docente trata de obtener la forma correcta pidiendo la terminación de una frase, haciendo preguntas o pidiendo una reformulación. Se reflejaba en el cuestionario como "me ayuda hasta que lo diga bien haciéndome preguntas" elegida por el 25%.

En general, aunque las correcciones van acompañadas de una explicación se busca que esta no sea demasiado larga ni compleja:

DI2: *"Se trata de evitar las explicaciones largas, porque no benefician al alumno".*

CO1: *"We don't like to spend too long on giving explanations because it ruins the flow of the class"*[25].

c. Formulación correcta

El docente le hace al alumno repetir la oración completa sin el error.

DI1: *"No solamente mandamos repetirlo cuando hay un error, sino también cuando no hay mucha fluidez, en esos casos les decimos: dilo otra vez pero con más fluidez y confianza. Corregimos todo en el momento y les hacemos repetir la frase, pregunta o palabra".*

d. Refuerzo positivo

Después de que se haya subsanado el error y se haya hecho la oración de manera correcta el docente le da un refuerzo positivo al alumnado.

DI1: *"Siempre les decimos algo positivo después, sino no vas a llegar una persona importante en sus vidas".*

AE1: *"Los profesores son muy majos, y si te equivocas al final te hechas unas risas, no te meten presión. (…)Siempre te animan, de hecho, te hacen sentir bien aunque te equivoques".*

AE2: "*Me sienta bien porque la manera en la que te corrigen es constructiva, siempre lo hacen para que tu mejores y para que te vayas con la satisfacción de que estas corrigiendo tus errores".*

e. Repetición contextualizada

El docente volverá a introducir esa palabra u oración dentro del discurso para que el alumno que ha tenido problemas con ella la vuelva a utilizar.

AE3: *"Tienden a reutilizar esa expresión o estructura en el contexto para que vuelva a aparecer".*

5.2. Resultados empíricos dentro del aula

Seguidamente se reflejan y analizan las intervenciones que se observaron en los cuatro grupos a los que se tuvo acceso en la academia a través de la observación no participante. Las intervenciones aparecen transcritas en la lengua original en las que se hicieron (inglés) y su traducción aparece en el Anexo 6 (p. 113) con el objetivo de evitar extensos pies de página.

En el análisis de los resultados empíricos dentro del aula se han distinguido tres categorías: (1) las categorías generales en las que aparecen los rasgos

[25] *"No nos gusta detenernos mucho en dar explicaciones porque arruina el ritmo de clase"* (Traducción de la autora).

coincidentes de todos los grupos, (2) las categorías específicas de los grupos de alumnos en edad escolar y (3) las categorías específicas de los grupos de alumnos adultos.

5.2.1. Categorías generales

Dentro de este epígrafe se agrupan las diez categorías obtenidas en la observación no participante que aparecen indistintamente en los grupos de alumnos de edad escolar y adultos. Si bien se trata de categorías coincidentes en todos los grupos, no se presentan ni se tratan del mismo modo en cada uno de los mismos. Por lo tanto, las categorías que se van a tratar son: (1) explicación de un *grammar point*, (2) solicitud de explicación de vocabulario, (3) estrategias comunicativas para compensar falta de vocabulario, (4) trabajo explícito de fonética y repetición individual, (5) solicitud de más información al hablante inicial, (6) solicitud de más información al docente, (7) realización de correcciones, (8) expresión de fórmulas de cortesía, (9) realización de refuerzos positivos y (10) corrección y asignación de deberes

5.2.1.1. Explicación de un grammar point

Las sesiones ordinarias de la academia se organizan en torno a los denominados *grammar points*, un conjunto de contenidos del inglés en los que se engloban los términos de vocabulario y las estructuras gramaticales. Las observaciones en los distintos grupos han permitido presenciar ejemplos de las distintas modalidades de *grammar points* en los grupos de alumnos en edad escolar como de adultos. De este modo se podrán hacer comparaciones intergrupales (entre los grupos de adultos y niños) como intragrupales (dentro de los grupos de adultos y de niños) de las modalidades de: (1) *grammar point* de vocabulario y (2) *grammar point* de gramática.

5.2.1.1.1. Grammar point *de vocabulario*

En primer lugar, en relación a la presentación y explicación de los *grammar points* de vocabulario en los grupos de alumnos en edad escolar y adultos aparece una diferencia significativa. En los grupos de niños el vocabulario se

presenta señalando en el soporte escrito en qué apartado se localiza[26] y mencionando el título general del mismo. Por ejemplo, en el grupo 1 el docente plantea: "*fingers on number two. Look here, where it is says «vocabulary: action verbs»"* [27](CO1). El mismo proceso se sigue en el grupo 2, en el que el docente plantea: *"fingers on number one. We are going to do the warm up: «things in the garden»"*[28] (DI1). Después de presentar el *grammar point* de vocabulario se leen las diferentes palabras que lo componen y se utilizan de manera contextualizada en el método de preguntas y respuestas. Un ejemplo de esto lo observamos en el grupo 2 en el que se presenta la palabra *"slide"* (tobogán) y se usa en las preguntas directas e indirectas, así como en las respuestas (Traducción 1, p.113):

DI1: Let's go with the next one, AO21.

AO21: «Slide».

DI1: AO24, you told us that you have a big garden. Right? AO21, ask him if he has a slide in his garden.

AO21: Do you have a slide in your big garden?

DI1: Amazing fluency.

AO24: No, I don't' have a slide.

En los grupos de los adultos observados el vocabulario no se presenta del mismo modo que en el caso de los alumnos en edad escolar, sino que aparece de manera contextualizada en la conversación y a partir de su uso se hace una pequeña explicación de su significado. En el grupo 4 podemos observar cómo se introduce en primer lugar la expresión *"sleep soundly"* (dormir profundamente) en la conversación y después se explica su significado y su uso en oposición la expresión en inglés "*to be dead to the world"* (similar a estar inconsciente) (Traducción 2, p. 113):

CO2: Ask me if I have slept soundly.

AO44: Have you slept… soundly?

CO2: Yes. Sleep soundly (Lo escribe en la pizarra). *I slept very soundly.*

[26] Como ya se explicó previamente los alumnos en edad escolar disponen de una fotocopia creada por la academia en la que aparecen reflejados los contenidos que se van a abordar en clase y su traducción al español para garantizar su completo entendimiento.

[27] *"Dedos en el número dos. Mirad aquí, donde pone vocabulario: verbos de acción*" (Traducción de la autora).

[28] *"Dedos en el número uno. Vamos a hacer el calentamiento: cosas en el jardín"* (Traducción de la autora).

AO45: What does it mean?

CO2: It means that you sleep without being disturb.

(….)

AO42: What is the difference between «to be dead to the world» and «to sleep soundly»?

CO2: «To sleep soundly» is kind of natural, no one tries to wake you up. «To be dead to the world» is when someone tries to wake you up and they can't.

Por tanto, la diferencia a la hora de explicar los *grammar points* de vocabulario entre los grupos de alumnos en edad escolar y adultos es que en los niños se presenta de manera descontextualizada y después se aplica contextualizadamente a través del método de preguntas y respuestas y en el caso de los adultos se sigue el orden inverso (aparece contextualizada y después se descontextualiza para explicar su significado).

5.2.1.1.2. Grammar point *de gramática*

Las diferencias en la presentación y explicación de los *grammar points* de gramática no solamente aparecen en la comparación de los grupos de alumnos en edad escolar y adultos, sino también en la comparación intragrupal debido a las diferencias de nivel.

En los grupos de alumnos en edad escolar la diferencia de nivel (así como de edad) condiciona el tipo de explicaciones que se dan a la hora de explicar un *grammar point*. De esta forma en el grupo 1 (de menor nivel y edad) a la hora de explicar la estructura del verbo *"can"* (poder) la explicación que da la docente es mínima: "*now we are going to ask some questions with «can»"*[29] (CO1).

En el grupo 2, formado por alumnos en edad escolar de mayor edad y nivel, la explicación del *grammar point* de gramática tiene más complejidad y en ella se utiliza un ejemplo para poner en práctica la estructura teórica de la afirmación, la negación y la interrogación. En este caso el docente plantea el uso de la estructura "*to be good at"* (ser bueno en) y la estructura en negativo ("*to be bad at"*, ser malo en) y cómo se utiliza en interrogación, afirmación y negación: *We are going to practice «to be good at» or «to be bad at». In English we say: «are*

[29] *"Ahora vamos a hacer unas preguntas con «can»"* (Traducción de la autora)

you good at playing football? Yes, I'm good at playing football. No, I'm bad at playing football»" [30](DI1).

Por lo tanto, la diferencia intragrupal en los grupos de alumnos en edad escolar estriba en la presentación o no de las estructuras teóricas (aunque sea a través de un ejemplo).

En los grupos adultos observamos que los *grammar points* de gramática siguen la estructura previamente comentada (apartado 5.1.3.1.2. Enseñanza de la gramática) y que se resume en la estructura: (1) exposición de los conocimientos previos, (2) reelaboración del contenido y pequeña explicación teórica y (3) aplicación del contenido.

Las diferencias de nivel entre los grupos (los alumnos del grupo 3 son de B1-B2 y los del grupo 4 son de B2-C1) se materializan en la exposición de los conocimientos previos y que condicionan la reelaboración que da el docente. En este caso podemos hacer una comparación directa entre los dos grupos al abordarse el mismo contenido en ambos: el uso de la preposición *"in"* (en).

En el caso de los alumnos del grupo 4, de mayor nivel, las ideas previas del alumnado eran cercanas a la propuesta teórica (Traducción 3, p.113).

CO2: AO41 ask AO43 when we use «in».

AO41: When do we use «in»?

AO43: Inside. When we are in a place.

CO2: Exactly. When we are talking about something that is inside a place with a limit (Lo escribe en la pizarra).

En cambio, en el grupo 3, con menor nivel, las explicaciones estaban más alejadas de la propuesta teórica propuesta por el docente de forma que este tiene que reelaborar más su explicación (Traducción 4, p. 113):

CO2: AO31 ask AO33 when we use «in».

AO31: When do we use «in»?

AO33: I don't know. It's like «at»…. But it's not the same.

CO2: More or less. We use «at» to indicate objects or points that occupy a space. However, we use it when we are talking about something that inside a place with a limit (Lo escribe en la pizarra).

[30] "Vamos a practicar « to be good at» y «to be bad at». En inglés decimos: ¿eres bueno jugando al futbol? Sí, soy bueno jugando al futbol. No, soy malo jugando al futbol »" (Traducción de la autora).

La diferencia entre los grupos de adultos a la hora de presentar los *grammar points* de gramática se encuentra, en primer lugar, en las dificultades del alumnado en expresar su conocimiento previo y, en segundo lugar, en el proceso de reelaboración del docente.

La comparación de las explicaciones de *grammar points* de gramática entre alumnado en edad escolar y alumnado adulto nos permite observar que a mayor nivel (en oposición niños-adultos) se introducen más conceptos teóricos y se pide una mayor participación del alumnado a la hora de explicar metalingüísticamente las características del *grammar point*.

5.2.1.2. Solicitud de explicación de vocabulario

A lo largo de las interacciones que se llevan a cabo entre el profesorado y el alumnado en las sesiones se utilizan términos variados y procedentes de diferentes campos semánticos. Normalmente en el caso de los alumnos en edad escolar el vocabulario se trata de manera explícita en un *grammar point* o en el caso del alumnado adulto, de manera implícita por el docente. No obstante, en algunas intervenciones aparecen vocablos o expresiones que el alumnado no entiende, en ese sentido, el alumnado demanda una explicación, definición o sinónimo al docente con lo que lograr la comprensión del vocabulario. En este sentido existen diferencias entre los grupos de adultos y de niños, pero también dentro de los mismos.

En el caso de los alumnos en edad escolar la diferencia principal es el acceso o no a la traducción de los términos. Los alumnos de menor nivel (como en el caso del grupo 1) tienen un soporte escrito en el que aparecen las traducciones al español de las palabras de vocabulario que se utilizan. El rango de vocabulario que se utiliza en las sesiones es muy limitado y se circunscribe al que se trabaja en esa sesión para garantizar que los alumnos lo comprenden puesto que muchas veces no tienen los recursos para preguntar por el significado de una palabra o término.

En el caso de los alumnos en edad escolar con mayor nivel (como es el caso del grupo 2) no tienen acceso a la traducción al español de los términos que se trabajan en el vocabulario así que en este caso sí que se dan demandas de

explicación. En este ejemplo del grupo 2 observamos como el alumnado solicita al docente una explicación aunque para ello utiliza una frase sin verbo entonando interrogativamente la palabra en duda. El docente ofrece la definición del término a través de su uso (Traducción 5, p. 114).

AO23: Pegs?

DI1: Pegs. Pegs. Pegs. You put your clothes in the washing line with pegs.

En este segundo ejemplo el alumno utiliza la misma técnica (formular la palabra con entonación interrogativa) para que el docente explique el significado del término. El docente le ofrece entonces un sinónimo que el alumnado conoce para que pueda acceder a su conocimiento (Traducción 6, p. 114):

AO21: Exhausted?

DI1: Exhausted. Very, very, very tired.

En las sesiones del alumnado adulto las demandas de explicaciones de vocabulario son habituales. No obstante, en este caso se utilizan enunciados interrogativos completos (con sujeto, verbo y complementos) para solicitar una explicación al docente. Las técnicas que utiliza este para resolver las dudas son similares a las utilizadas con el alumnado en edad escolar. Por ejemplo, en el grupo 3 aparece también el uso de un sinónimo conocido por el alumnado para ofrecer la explicación (Traducción 7, p. 114):

AO31: What's the meaning of «shun»?

CO2: To exclude.

Así mismo, también se utiliza la técnica de explicar su uso o cuando utilizarlo (Traducción 8, p. 114):

AO34: What does «to niggle at the back of your mind» mean?

CO2: Perfect. It means that something is annoying, you don't think about it, but it is still there.

Las diferencias entre cómo se producen las solicitudes de explicaciones de vocabulario (o si no se producen) hay que añadirle el propósito de la misma. En los grupos de alumnado en edad escolar las preguntas buscan conseguir el significado, pero en el grupo de alumnado adulto, en concreto en el grupo 3, había interés por obtener más información de cómo utilizar ese nuevo término (Traducción 9, p. 114):

CO2: I have a crick in my neck.

AO33: What is a «crick»? (El profesor lo escribe en la pizarra)

CO2: A «crick» is when you have a slight pain in your neck, an ache you have for moving too quickly or something like it. When the muscle is uncomfortable.

AO33: Can you say «a crick in a leg»?

CO2: No, ask me what I could say.

AO31: What could you say?

CO2: Cool. You could say «a crick in your knee, a crick in your ankle, a crick in an elbow»… in a joint. (Lo escribe en la pizarra).

5.2.1.3. Estrategias comunicativas para compensar la falta de vocabulario

Las estrategias comunicativas aparecen de dos formas diferentes y con dos objetivos diferentes: (1) las *achievement strategies* (estrategias de logro) aparecen ante la falta de recursos lingüísticos y se usan para lograr la fluidez mientras que (2) las *reduction strategies* (estrategias de reducción) se utilizan para evitar los errores y la falta de fluidez y se usan para lograr la corrección en el leguaje (Consultar el apartado 2.2.2.2. Enseñanza de la expresión oral).

En este apartado se abordarán las *achievement strategies* utilizadas por el alumnado de los diferentes grupos para subsanar la dificultad de expresar una idea o un concepto. Las *reduction strategies* son más difíciles de analizar a través de la observación pues la decisión del alumnado de utilizarla se realiza a nivel interno y no se manifiesta expresamente.

Seguidamente se recogen qué tipo de estrategias del tipo *achievement* se utiliza en cada uno de los grupos.

En el grupo de alumnos en edad escolar con menor nivel (grupo 1) no aparece ninguna estrategia de comunicación. Esto se debe a que (1) la amplitud de vocabulario que se trabaja en la sesión es pequeño y (2) no se producen interacciones libres que requieran de vocabulario desconocido.

En el grupo 2, los alumnos en edad escolar con mayor nivel, aparece la estrategia de cooperación para compensar la falta de vocabulario. En este caso un alumno en vez de continuar con su intervención decide preguntar directamente al docente cómo decir una palabra en concreto y utiliza la relación de oposición semántica de los términos para encontrar la palabra que desconocía: "*light*" (Traducción 10, p. 114:

DI1: What's your favorite color?

AO22: How do you say…?

DI1: Don't tell me in Spanish.

AO22: No, not in Spanish. It can be dark or…

DI1: Interesting. We can say dark, like, for example, dark blue. And the opposite, light, light blue. Dark or light. (Lo escribe en la pizarra).

AO22: My favorite color is light green.

En los grupos de adultos las estrategias que se utilizan para compensar el vocabulario son variadas y más complejas dependiendo de su objetivo: ser fluidos o ser precisos.

- Combinación de L1 y L2: en el grupo 4, el de mayor nivel, aparece un caso en el que el alumno intenta traducir la expresión "hombre de deportes" en inglés de manera errónea. El docente le corrige con la palabra nativa "*athlete"* (atleta).

*AO44: I'm a… *sport man.*

CO2: An athlete.

AO44: I'm an athlete

- Estrategia lingüística: en ellas se usa el lenguaje para exponer la idea o término que se quiere transmitir.
    - Parafrasear: el alumno opta por explicar el concepto o su uso cuando no es capaz de encontrar el término adecuado para expresarse. En el primer ejemplo del grupo 4 (alumnado con mayor nivel) nos encontramos con la explicación del concepto de boda: "cuando dos personas se casan".

AO44: Because I had a….I don't know how to say it… when two people get married.

CO2: A wedding.

AO44: Yes. Because I had a wedding.

En el segundo ejemplo del grupo 4 aparece la explicación de pulsera como: "algo para su muñeca":

AO42: What did you buy her?

AO43: I bought her….. something for her wrist.

CO2: A bracelet. (Lo escribe en la pizarra)

AO43: Yes, I bought her a bracelet.

- Generalizar: el alumno opta por utilizar una palabra que engloba, como categoría, a otra y de esta forma transmite, aunque de

manera menos concreta, su idea. Un ejemplo de esto se da cuando en el grupo 3 (alumnos de menor nivel) un alumno utiliza el término *"machine"* (máquina) para referirse a *"dishwasher"* (lavavajillas):

AO32: Who washes the plates?

*AO33: The …*machine.*

CO2: The dishwasher. It is the machine that washes the dishes.

La finalidad de las estrategias de comunicación es compensar una dificultad (en este caso la falta de vocabulario) en la intervención oral. En general, las diferencias más significativas se dan en la comparación entre los grupos de alumnos en edad escolar y adultos, aunque también existen diferencias entre los propios grupos. El nivel y la amplitud de vocabulario determinan que tipo de estrategias se utilizan, por eso los alumnos en edad escolar optan por estrategias de cooperación y en el caso de los adultos hay más variedad.

5.2.1.4. Trabajo explícito de fonética y repetición individual

La pronunciación es un aspecto clave dentro de la enseñanza de la expresión oral en cualquier lengua extranjera. En las sesiones presenciadas la pronunciación y su enseñanza se abordaba desde la combinación consecutiva del trabajo explícito de fonética y de la repetición individual.

En primer lugar aparece el trabajo explícito de fonética en el que el docente presenta un fonema de la lengua inglesa actuando él como modelo de pronunciación, ya sea en la corrección de la pronunciación o en la enseñanza de la correspondencia grafema-fonema. Seguidamente se lleva a cabo la repetición individual, que puede ser de todos los alumnos o de uno en particular.

En el grupo de alumnos de edad escolar con menor edad (grupo 1) este tipo de enseñanza de pronunciación ocupa un papel muy relevante en la sesión, por lo que se sitúa al principio de la misma, durante la introduction. En la sesión observada se trabajaron los fonemas /z/, /w/, /ng/, /v/ y /ɔ:/ y en ellos el proceso seguido fue similar:

- Trabajo explícito de fonética:
  - Presentación de la grafía y del fonema: el docente escribe en la pizarra el grafema que se va a trabajar (en mayúsculas y minúsculas) y pronuncia el fonema de manera aislada.

- Visionado del vídeo de Jolly Phonics: en él se presenta de manera una canción de manera escrita y oral (cantada) en la que se usa la relación de fonema-grafía. Asimismo, se asocia un movimiento al fonema por correlación. Por ejemplo, en el caso de /v/ se asemeja al de un motor de coche, por lo que se asocia movimiento de conducir un volante al fonema.
- Modelado del docente: el docente pronuncia de manera aislada de nuevo el fonema.

– Repetición individual: los alumnos repiten el fonema mientras realizan el movimiento asociado.

Seguidamente se ejemplifica la dinámica llevada a cabo con el fonema /z/ en el grupo 1 (Traducción 11, p. 115):

CO1: The first letter is "Z". (Escribe en la pizarra la letra Z en mayúscula y al lado en minúscula.) *The letter "Z" makes a /z/ sound. Now, let's listen to the letter "Z".* [Visionado del video de Jolly Phonics sobre esa letra. El fonema de la letra "Z" es el mismo que el sonido de una abeja "zzzzz". Asimismo se asocia movimiento a este fonema: aleteo.]

CO1: The sound of the letter "Z" is /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado)

AO11: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado)

AO12: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado)

AO13: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado)

AO14: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado)

AO15: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado)

AO16: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado)

En el resto de grupos el trabajo de fonética no es tan intensivo porque no se destina un bloque de la sesión a su explicación, sino que aparece como consecuencia de una mala pronunciación. El docente realiza la corrección de la palabra y para ello (1) explicita el fonema implicado y (2) manda a los alumnos que repitan la palabra inicial. La diferencia entre el trabajo de los alumnos en edad escolar con Jolly Phonics y esta técnica es que los alumnos no están practicando de manera aislada los fonemas sino que siempre lo hacen de manera contextualizada dentro de la palabra que inicialmente produjo la corrección.

Este tipo de proceso de explicitación fonético y repetición sucede tanto en el grupo de alumnos en edad escolar de más nivel (grupo 2) como en los grupos adultos.

En este ejemplo del grupo 2 observamos cómo un estudiante pronuncia mal la palabra *"flowers"* (flores) y a partir de ahí el docente explicita el fonema implicado /fl/ y después pide al alumnado que repita individualmente la palabra inicial (Traducción 12, p. 115):

DI1: The next one AO22
*AO22: *Flowers.*
DI1: Again
AO22: Flowers
*DI1: Perfect. Lot of my students say *flowers. Listen: flowers, /fl/, /fl/, /fl/*
DI1: How do you say it?
AO21: Flowers.
AO22: Flowers.
AO23: Flowers.
AO24: Flowers.
AO25: Flowers.

En los grupos de adultos este tipo de intervenciones son mucho más reducidas y normalmente las repeticiones individuales la realiza un solo alumno como consecuencia de una mala pronunciación inicial por su parte. En este ejemplo del grupo 4 observamos cómo la dificultad de un alumno en pronunciar *"shower"* (ducha) conlleva la explicitación del fonema /ʃ/ y la posterior repetición de la palabra (Traducción 13, p. 116):

*AO46: Do you like to sing songs in the *shower?*
CO2: Look! /ʃ/ /ʃ/ /ʃ/ shower.
*AO46: *Shower?*
CO2: Again.
AO46: Shower

No obstante, aunque la mayoría de las repeticiones individuales en los grupos de adultos las realice un solo alumno también se dan casos en los que la repetición individual la realizan todos los alumnos, como en este del grupo 3. Con el objetivo de mejorar la pronunciación de la palabra "*preposition"* (preposición) el docente disecciona la palabra y trabaja primero el final (similar a

la palabra *"shun"*, excluir) con fonemas, pide la repetición de esa palabra y después se extrapola a la palabra final *"preposition"* (Traducción 14, p. 116):

CO2: The end of the word «preposition» is pronounce like the verb «shun» /ʃʌn/ So, everybody: «shun».
AO31: Shun.
AO32: Shun.
AO33: Shun.
AO34: Shun.
AO35: Shun.
AO36: Shun.
CO2: Easy. Now try: «preposition».
AO31: Preposition.
AO32: Preposition.
AO33: Preposition.
AO34: Preposition.
AO35: Preposition.
AO36: Preposition.

Si bien esta categoría se presenta como coincidente en todos los grupos observados, es evidente que su tratamiento no es similar en todos los casos. En el grupo 1, de alumnos en edad escolar de menor nivel, su tratamiento es intensivo y concreto mientras que en los otros casos aparece como consecuencia de un problema de pronunciación dentro de una palabra. Mientras que en el grupo 1 el fonema es el protagonista de la enseñanza, en los otros grupos es la pronunciación de la palabra en sí (la pronunciación contextualizada del fonema).

5.2.1.5. Solicitud de más información al hablante inicial

El método que se utiliza en la academia busca la aplicación de los *grammar points* a través de la realización de estructuras en interrogativa (directa e indirecta), en afirmativa y en negativa. Las sucesiones de preguntas y respuestas son continuas y constantes entre el profesor y todo el alumnado (ya sea de manera indirecta o directa) con el objetivo de promover la partición equitativa. No obstante, a lo largo de la sesión hay momentos en los que el docente realiza (directa o indirectamente) dos o más preguntas a un mismo alumno (hablante

inicial) en relación a un tema que ha surgido en la primera intervención con la finalidad de ampliar la información que se ha ofrecido, esas intervenciones concatenadas dirigidas a un mismo hablante serán las que se analizarán.

En este sentido encontramos ejemplos indistintamente en todos los grupos. En el caso del alumnado en edad escolar de menor nivel (grupo 1) solamente nos encontramos con un ejemplo en el que la docente anima al alumno inicial a contar hasta 20 en inglés (Traducción 15, p. 116):

CO1: Can you read the next word?

AO11: «Count».

CO1: Exactly, the next word is «count». Can you count in English?

AO11: Yes, I can count in English.

CO1: Now, let's try to count in English, AO11.The first number in English is…

AO11: One, two, three, four (…) twenty

En el otro grupo de alumnos en edad escolar de más nivel, el grupo 2, también se producen interacciones en las que el docente quiere conseguir más información del hablante inicial, en este caso, relacionadas con el vocabulario que se estaba abordando: cosas en del jardín (Traducción 16, p. 116):

DI1: AO12 ask AO15 if he has got a bench in his terrace.

AO12: Do you have a bench in your garden?

DI1: In his terrace. Or do you have a garden too?

AO15: Yes, I have a big, big garden.

DI1: Do you have a bench in your garden?

AO15: Yes, I have a bench in my garden.

DI1: Do you have a bench in your terrace too?

AO15: Yes, I have a bench in my terrace.

DI1: What color?

AO15: Blue.

DI1: A blue bench.

AO15: Yes.

En los dos grupos de alumnos adultos la complejidad y la sucesión de preguntas y respuestas que se dan sobre un mismo tema son más largas y profusas que en el caso de los grupos de alumnos adultos. En este caso, en el grupo 4 (de mayor nivel) se produce una solicitud de información sobre el tipo de canciones que canta en la ducha el alumno después de que este haya admitido que lo hace (Traducción 17, p. 117):

AO36: Do you like to sing songs in the shower?

CO2: Fantastic. There you go.

AO35: Yes, I like to sing songs in the shower.

CO2: AO33 ask her what songs she likes to sing in the shower.

AO33: What songs do you like to sing in the shower?

AO35: I don't know.

Normalmente este tipo de intervenciones vienen acompañadas con momentos de corrección ya que al aumentar el discurso las posibilidades de cometer errores aumentan. En este ejemplo de observación se produce una sucesión de preguntas sobre el tema de las responsabilidades entre el docente y un alumno. Asimismo se produce una corrección de tipo *repetition* en la que el docente repite de manera aislada la expresión correcta de la palabra mal pronunciada (Traducción 18, p. 117):

CO2: AO35 ask AO34 if he has responsibilities.

AO35: Do you have responsibilities?

AO34: Yes, I have responsibilities.

CO2: Cool pronunciation. AO32 ask him what responsibilities he has.

AO32: What responsibilities do you have?

AO33: For example my dog, my homework, and my football team.

CO2: AO31 ask him if his football team is a responsibility.

*AO31: Is your football team a *responsibility?*

CO2: Responsibility.

*AO31: *Responsibility.*

CO2: Responsibility.

AO31: Responsibility.

CO2: Perfect pronunciation. Ask him again.

AO31: Is your football team a responsibility?

AO33: Yes, it is a responsibility.

Las diferencias entre el alumnado adulto y el alumnado en edad escolar en esta categoría tienen que ver con las cantidades de casos en las que producen las solicitudes de información. En los grupos de alumnos en edad escolar las oportunidades son menores mientras que en el caso de los adultos ocurren de manera habitual.

5.2.1.6. Solicitud de más información al docente

Del mismo modo que se realizan preguntas al alumnado con el objetivo de que aporte más información sobre un cierto tema el docente también recibe solicitudes de este tipo. Se ha tomado el mismo criterio que en el caso anterior, es decir, se han considerado las intervenciones en las que se produzcan dos o más preguntas al docente. La característica particular de este tipo de intervenciones es que, como las otras, provienen de una pregunta indirecta del propio docente con la forma: *"ask me"* (pregúntame).

La diferencia entre los grupos de alumnos en edad escolar y los alumnos adultos es la asiduidad con las que se producen este tipo de intervenciones. De hecho, en el caso de los grupo 1, de alumnos en edad escolar de menor nivel y edad, este tipo de solicitudes de información al docente no se producen porque las preguntas se realizan entre los propios alumnos.

En el otro grupo de alumnos en edad escolar las solicitudes de información al docente se producen en combinación con las correcciones. Seguidamente observamos cómo el docente plantea que le pregunten si tiene una regadera en su terraza y por qué la tiene. En este caso se produce una corrección de tipo *recast* en la que el docente termina la pregunta del alumno (Traducción 19, p. 118):

DI1: AO21, ask me if I have a watering can in my terrace.
AO21: Do you have a watering can?*
DI1: In my terrace.
AO21: Do you have a watering can in your terrace?
AO21: Yes, I have a watering can in in terrace
DI1: AO24, ask me why I have a watering can in my terrace.
AO24: Why do you have a watering can in your terrace?
DI1: I have a watering can in my terrace because I have to water the plants. Of course.

En los grupos de alumnos adultos las solicitudes de información al docente son más habituales y pueden tratar sobre cualquier tema. En este caso, en el grupo 3 el docente lo utiliza para exponer su estado de humor e introducir la expresión *"sleep soundly"* (dormir profundamente) a través de eso (Traducción 20, p. 118):

CO2: AO41 ask me how I'm feeling today.
AO31: How are you feeling today?
CO2: I'm very enthusiastic.

CO2: AO44 ask me why I'm feeling enthusiastic.
AO31: Why are you feeling enthusiastic?
CO2: Cool. I feel very enthusiastic because I have drank a lot of coffee.
CO2: AO44 ask me if I have slept soundly

En este ejemplo del grupo 4 la solicitud de información al docente también se produce en combinación con la técnica de corrección de *repetition* en la que el docente repite de forma aislada la expresión correcta. En este caso el docente fomenta que le hagan preguntas sobre su opinión de los regalos de cumpleaños y su experiencia personal en este tema (Traducción 21, p. 118):

CO2: AO45 ask me if every present important.
AO45: Is every present important?
CO2: Of course, they are important. AO41 ask me if I remember every present I have ever got.
*AO41: Do you remember every present you have ever *get?*
CO2: Got. Again AO41.
AO41: Do you remember every present you have ever got?
CO2: Nice one. Yes, I remember every present I have ever got.

El nivel de inglés de los alumnos es el condicionante principal a la hora de producirse más solicitudes de información al docente. Por lo tanto, el profesor, adaptándose a eso, provoca de manera más o menos habitual que se produzcan este tipo de intervenciones.

5.2.1.7. Realización de correcciones

El *feedback* con función correctiva realizado por el docente ocupa una parte importante de la sesión pues el aprendizaje de una lengua no está libre de errores. Las correcciones son necesarias ante todo para evitar la fosilización o automatización de errores. La filosofa de la academia aboga siempre por una corrección inmediata y corta, no obstante, las técnicas utilizadas para ello son variadas. En este epígrafe se analizarán el tipo de correcciones realizadas[31] por los docentes en los distintos grupos atendiendo al nivel de explicitación (para

[31] Para marcar la presencia de un error se utiliza el símbolo *.

más información consultar el apartado 2.4.2.2.2. Corrección de errores: tipología y aplicación).

a. Recasts

Se trata de una corrección en la que el docente reformula la totalidad o parte del enunciado corrigiendo el error del estudiante. Encontramos ejemplos de *recast* en todos los grupos seguidos de la formulación correcta por parte del alumnado. En el grupo 1 la corrección se realiza cuando el alumno no utiliza el verbo auxiliar *"do"* para formar la estructura negativa en el presente simple de la oración *"I don't know"* (no lo sé).

*AO11: I *no know.*
CO1: I don't know.
AO11: I don't know.

En el grupo 2, de alumnos en edad escolar con más nivel, el *recast* se produce cuando en la oración interrogativa el alumno no sigue la estructura interrogativa (partícula interrogativa seguida de verbo y sujeto) para formar la oración: *"what is the next expectation?"* (¿cuál es la siguiente expectativa?).

*AO23: What *the next…*
DI1: What is…
AO23: What is the next expectation?

En el grupo 3 el *recast* aparece cuando un alumno utiliza *"to like"* más un gerundio. En la corrección el docente reformula la oración con *"to like"* más *"to remember"* de forma que la oración inicial "*I don't like to remember it"* (no me gusta recordarlo) está correcta gramaticalmente.

*AO31: I don't like *remembering it.*
CO2: I don't like to remember it.
AO31: I don't like to remember it.

Por último, en el grupo 4 el *recast* aparece en una pregunta en tiempo futuro en la que el alumno no ha utilizado la estructura de partícula interrogativa, verbo en negativo, sujeto y complementos en la oración: *"why won't you recuperate some sleep on the weekend?"* (¿por qué no recuperarás algo de sueño durante el fin de semana?).

*AO41: Why *you*
CO2: Why won't you
AO41: Why won't you recuperate some sleep on the weekend?

Todos los *recast* observados en las diferentes sesiones se han utilizado para corregir estructuras gramaticales erróneas, ya sea en las interrogaciones (muy habituales), en las afirmaciones y en las negaciones (poco habituales). El uso ha sido similar en los diferentes grupos aunque ha predominado en los de alumnos en edad escolar.

b. Clarification requests

En este tipo de correcciones el docente le pide al estudiante (a través de una pregunta) que reformule la respuesta alegando mala formación o falta de entendimiento. El ejemplo más representativo de esta modalidad de corrección se da en el grupo 2, de alumnado en edad escolar con nivel alto, mientras que en el resto no hay representación. En este caso se trata de una corrección de pronunciación en la que el docente se dirige al alumno diciéndole "*pardon?"* (¿perdón?) y el alumno vuelve a pronunciar, ahora correctamente, la palabra: *"soil"* (tierra).

*AO23: *Soil.*
DI1: Pardon?
AO23: Soil.

c. Repetiton

Consiste en la repetición por parte del docente de la expresión errónea de manera aislada. Se trata de una corrección habitual que suele utilizarse con dos propósitos de acuerdo a su asiduidad: (1) corregir la pronunciación y (2) corregir la gramática.

En el grupo 1 la corrección *repetition* se utiliza para rectificar la pronunciación de la palabra *"voice"* (voz) y, en concreto, del fonema /v/.

*AO13: One *voice.*
CO1: Voice
AO13: One voice.

En el grupo 2 el uso de la técnica de *repetiton* se centra fundamental en correcciones de pronunciación de palabras como *"wheelbarrow"* (carretilla), *"lawn"* (césped) o *"expectation"* (expectativa). No obstante, también se usa para

corregir el uso de *"an"* (una) delante de una palabra que empieza en vocal en la oración: *"do you have an idea?"* (¿tienes una idea?).

*AO23: Do you have *a… idea?*

DI1: An idea

AO23: Do you have an idea?

En el grupo de adultos con menos nivel, el grupo 3, las *repetition* se utilizan equitativamente para corregir la pronunciación de palabras como por ejemplo: *"preposition"* (preposición), *"sink"* (lavavo) o *"medley"* (mezcla). También aparece para corregir el uso de un infinitivo *("niggle"*) cuando debería utilizarse un gerundio *("niggling")* del verbo *"to niggle"* (molestia, queja) en la oración: "*has the washing been niggling at the back of your mind?"* (¿está la colada molestándote en tu subconsciente?).

*AO34: Has the washing been *niggle…*

CO2: Niggling

AO34: Has the washing been niggling at the back of your mind?

Finalmente, en el grupo de adultos de más nivel, grupo 4, las *repetition* aparecen para corregir la pronunciación de términos como *"dangerous"* (peligroso) o *"recently"* (recientemente). En este ejemplo se utiliza para corregir el tiempo verbal pasando de pasado *"got"* a infinitivo *"get"* en la pregunta: *"what time did you get to sleep?"* (¿a qué hora te fuiste a dormir?).

*AO41: What time did you *got to sleep?*

CO2: Get.

AO41: What time did you get to sleep?

Las *repetition* son las correcciones más utilizadas en el caso de los grupos de alumnos adultos con el objetivo de corregir tanto la pronunciación como la gramática. Su presencia en el caso de los alumnos en edad escolar está más limitada. Sin embargo, las observaciones ponen de manifiesto que este tipo de correcciones se utilizan cuando son una o dos las palabras que presentan errores, de forma que el docente puede interrumpir la intervención en la que se encuentra el error y el alumno puede repetir correctamente la oración.

d. Elicitation

En este tipo de correcciones el docente trata de obtener la forma correcta pidiendo la terminación de una frase, haciendo preguntas o pidiendo una reformulación. Se trata de una corrección utilizada en todos los grupos observados y que presenta distintas variables de acuerdo a la finalidad que persigue el docente: lograr una repetición más fluida, reflexión sobre el error cometido, completar la oración,…

La estrategia de *elicitation* en el grupo 1 se utiliza con el objetivo de obtener una reformulación más fluida por parte del alumnado. En el siguiente ejemplo concretamente el docente plantea la repetición del enunciado *"can you dance?"* (¿sabes/puedes bailar?)

AO16: Can… you…. dance? (Mira la hoja constantemente)

CO1: Again.

AO16: Can you dance?

En el grupo 2 aparecen varios ejemplos de *elicitation* que buscan la reformulación (usando para ello el adverbio "*again*", otra vez) pero también un caso de solicitud de terminación de frase. Cuando el alumno responde con *"A024"* ante la pregunta *"what's his name?"* (¿cómo se llama?) el docente expone el inicio de la respuesta completa ("his name is …", se llama…) con el objetivo de que el alumno la utilice en la nueva reformulación.

DI1: What's his name?

AO22: AO24

DI1: His name is …

AO22: His name is AO24

En el grupo de alumnos adultos de menor nivel (grupo 3) a parte de su uso como solicitud de reformulación ("*again*", otra vez) la estrategia de *elicitation* se usa para solicitar la reformulación con la estructura completa u oración completa (*"full sentence"*) ante una respuesta simple. De esta forma el docente consigue que el alumno produzca el enunciado de *"I never wash the plates"* (nunca lavo los platos).

AO36: Do you usually wash the plates later?

AO33: Never.

CO2: Full sentence.

AO33: I never wash the plates.

Finalmente en el grupo 4 (a parte del uso de *"again"* para solicitar la repetición) se produce un caso de *elicitation* en el que el docente realiza una pregunta con la que resaltar el error cometido por el alumno a la hora de adaptar los determinantes posesivos de la pregunta indirecta en la directa.

AO44: When was the last time you remember my dad's birthday?

CO2: Your dad or mine?

AO44: When was the last time you remember your dad's birthday?

La estrategia de *elicitation* es comúnmente utilizada en todos los grupos y, en especial, con la finalidad de solicitar la reformulación de la oración para lo que los docentes normalmente utilizan el adverbio *"again"* (otra vez).

e. Metalinguistic feedback

El docente, sin proporcionar la forma correcta explícitamente, realiza comentarios, ofrece información o hace preguntas relacionadas con la correcta formación de la expresión del estudiante. Este tipo de *feedback* solamente ha aparecido en los grupos de alumnos en edad escolar.

En el grupo 1, de alumnos con menor nivel, se observa como un alumno comete un error en la estructura interrogativa (verbo auxiliar, sujeto y verbo) y el docente le recuerda que es una pregunta ("*careful, it is a question"*, cuidado, es una pregunta). Finalmente el alumno reformula correctamente la pregunta *("can you clap?"*, ¿puedes dar palmas?) con el orden correcto.

*AO15: *You can clap?*

CO1: Careful, it is a question

AO15: Can you clap?

El ejemplo del grupo 2 está relacionado con el uso de los artículos en el inglés. En este caso, en la oración *"my favorite color is yellow"* (mi color favorito es el amarillo) en inglés el adjetivo amarillo (en este caso sustantivado) no va acompañado del artículo *"the"*. El docente se lo comunica al alumno que reformula correcta como la oración:

*AO21: My favorite color is *the yellow.*

DI1: Don't tell me «the».

AO21: My favorite color is yellow.

Otro ejemplo de *metalinguistic feedback* que se da dentro de este grupo 2 tiene que ver de nuevo con el uso del artículo. En la oración *"do you have plants in your garden?"* (¿tienes plantas en tu jardín?) no puede aparecer el determinante singular (*"a",* un) sino que se debe usar su forma en plural directamente sin determinante:

*AO25: AO24, do you have *a plants…*
*DI1: Not "a". Plants is plural. So you can't say *one/a plants.*
AO25: AO24, do you have plants in your garden?

f. Explicit feedback

Este tipo de corrección implica la expresión correcta por parte del docente a la par que se indica claramente que lo que el estudiante dijo era incorrecto. Este tipo de *feedback* aparece únicamente en los grupos de adultos.

En el grupo 3 el docente le plantea al alumno una forma más correcta y nativa de producir la oración que ha planteado inicialmente y que se reformula hasta lograr: *"I didn't learn anything at university"* (no aprendí nada en la universidad):

*AO33: No, I didn't learn *a lot at university.*
CO2: Try: I didn't learn anything at university.
AO33: I didn't learn anything at university.

En el grupo 4 el docente expresa a través de la interjección *"careful"* (cuidado) qué la elección de preposición que el alumnado ha hecho está mal y que es preferible utilizar *"between"* (entre) en la oración: *"what is the difference between «to be dead to the world» and «to sleep soundly»?"* (¿cuál es la diferencia entre *«to be dead to the world»* and *«to sleep soundly»*?).

*AO42: What is the difference * «to be dead to the world» and «to sleep soundly»?*
CO2: Careful. Between.
AO42: What is the difference between "«to be dead to the world» and «to sleep soundly»?

Podemos concluir esta categoría de realización de correcciones con una serie de conclusiones. En primer lugar, destacar que las estrategias de *repetition* y de *elicitation* son las más utilizadas en todos los grupos de alumnos. En segundo lugar, que aunque existen diferencias entre las estrategias que se utilizan por los grupos de adultos y de niños (en el grupo de adultos no se han utilizado las

estrategias de *clarification request* ni la de *metalinguistic feedback*, sin embargo, en los grupos de niños no había ejemplos de *explicit feedback*) hay que tener en cuenta que ni los contenidos ni los profesores fueron los mismos en todos los grupos.

5.2.1.8. Expresión de fórmulas cortesía

A lo largo de las sesiones el lenguaje se utiliza con distintos objetivos, pero fundamentalmente se usa como vehículo de comunicación. En este sentido, a lo largo de las sesiones se producen intercambios entre docente y alumnos en los que se usan fórmulas de cortesía. Esto concuerda con el deseo de la academia de transmitir la cultura anglosajona dentro de las aulas y enseñar los usos del inglés con finalidades concretas, en este caso relacionadas con la cortesía. Distinguimos varios tipos de fórmulas de cortesía dependiendo de su finalidad:

- Saludar y dar la bienvenida: todas las sesiones de todos los grupos empiezan con un intercambio de saludos (por parte de alumnado y de los docentes) que van desde lo formal *"good afternoon"* (buenas tardes) hasta lo informal: *"hello"* o *"hi"* (hola). Los docentes seguidamente dan una pequeña bienvenida *"it is good to see you"* (me alegro de verte) o se pregunta por cómo está *"how are you?"*.
- Dar las gracias: esta tipo de fórmula de cortesía solamente ha aparecido dentro de las sesiones de alumnado en edad escolar porque son los únicos grupos que reciben material por parte de los docentes. En este caso todos los alumnos dan las gracias de manera más o menos formal (*"thank you very much" "thank you", "thanks"*) y los docentes responden con *"you are welcome"* (de nada).
- Despedirse: al finalizar todas las sesiones los alumnos y los docentes se despiden entre sí. Se utilizan expresiones como adiós (de más a menos formal: "*goodbye"* o *"bye"* o *"bye bye"*), nos vemos pronto ("*see you soon*"), pasa un buen día o semana (*"have a good day"* o *"have a good week").*

El hecho de usar el idioma con diferentes propósitos dentro del aula permite que el alumnado adquiera una mayor competencia comunicativa en el mismo. Por lo tanto, los intercambios basados en las fórmulas de cortesía son fundamentales

promoverles e incentivarles siempre que exista oportunidad dentro de las sesiones de adultos y de niños.

5.2.1.9. Realización de refuerzos positivos

A lo largo de las diferentes sesiones observadas se han presentado, de una forma u otra, ejemplos de refuerzo positivo hacia el alumnado. El profesorado se vale de este tipo recompensa positiva para promover la autoconfianza del alumnado, crear un buen ambiente de clase y motivar a los estudiantes hacia el inglés. Los refuerzos positivos se clasifican dependiendo de si su uso implica o no la lengua, es decir si es un (1) refuerzo verbal o (2) no verbal.

5.2.1.9.1. Refuerzos verbales

Este tipo de refuerzos positivos son habituales dentro de todos los grupos de alumnos, ya sean adultos o niños. Como refleja su nombre la característica fundamental de todos estos refuerzos es que implican el uso del lenguaje para transmitir una valoración positiva. Esto permite, además, que los alumnos presencien cómo el idioma se puede utilizar con el objetivo de felicitar o recompensar un buen comportamiento.

El refuerzo verbal lo podemos clasificar atendiendo a los aspectos a los que se refiere, en:

- **Refuerzos sobre aspectos generales:** implican una valoración general de la producción realizada por el alumnado. Son los más habituales dentro de las sesiones y muestran la aprobación del docente. En todas las sesiones indistintamente se utilizan expresiones como *"good English"* (buen inglés), *"perfect"* (perfecto), *"cool"* (genial), *"amazing"* (increíble) para reforzar al alumnado. No obstante, su falta de precisión hace que no sean tan motivadores como los refuerzos positivos de aspectos concretos.
- **Refuerzos sobre aspectos concretos**: se trata de un tipo de refuerzo en el que el docente resalta una dimensión específica de la intervención oral del alumno. Ejemplos de este tipo de refuerzo se utilizan para felicitar por la fluidez, en el grupo 4 *"I love your fluency"* (CO2), y para felicitar por la pronunciación del alumnado ya sea de manera más general, en el grupo 1 *"nice pronunciation"* (CO1), o más concreta, en el grupo 2 "*I like your /x/"* (DI1).

5.2.1.9.2. Refuerzos no verbales

El lenguaje no verbal incluye los gestos, las miradas, la expresión facial y el lenguaje corporal. Su uso dentro de los intercambios verbales se realiza de manera inconsciente por parte de los interlocutores. Dentro de las aulas los docentes son los encargados de utilizarlo con el objetivo de involucrar, interesar y mantener la atención del alumnado. Por lo tanto, debido a su presencia constante en la interacción oral y las dificultades de dar cuenta de toda la tipología solamente se analizarán aquellos refuerzos no verbales realizados de manera consciente por el docente.

- Gesto de aprobación: indica que todo se ha realizado de manera correcta y que la intervención ha tenido éxito sin necesidad de interrumpirla. Ejemplos de este tipo de gestos son: levantar el pulgar, sonreír, señal de "O.K.", asentir con la cabeza,... Un ejemplo de esto se da en el grupo 4 cuando el docente valida la pregunta que un alumno realiza a otro sin interrumpir el intercambio de información entre ambos (Traducción 22, p. 118):

CO2: AO34 ask her why it has been so long.

AO34: Why has it been so long? (CO2 asiente con la cabeza)

AO32: I'm not a dancing person.

- Choque de puños o choque de manos: esta técnica es utilizada de manera restrictiva dentro de los grupos de alunando escolar. Cuando un alumno realiza algo correctamente el docente realiza con él un choque de puños o un choque de manos (el tradicional "¡choca esos cinco!"). Normalmente se utiliza acompañando un refuerzo verbal. Un ejemplo de este tipo de refuerzo no verbal se da en el grupo 1, cuando el docente CO1 felicita a todos por haber estado escuchando: *"You can sit down. Good listening"*[32] (High-five).

El uso de refuerzos positivos tanto de manera verbal como no verbal supone un estímulo de motivación en el alumnado. No obstante, el uso indiscriminado de

[32] *"Os podéis sentar. Buena escucha"* (Traducción de la autora)

los mismos surte el efecto contrario por lo que su aplicación tiene que destinarse a situaciones que así lo requieran.

5.2.1.10. Corrección y asignación de deberes

En la distribución temporal de las sesiones ordinarias ya sea en el grupo de los alumnos adultos como de los alumnos en edad escolar aparecen reflejado dos espacios para el tratamiento de los deberes: la corrección y la asignación de nuevos. A pesar de ser una categoría coincidente en los grupos de niños y de adultos la principal diferencia entre ambas tiene que ver con el tiempo que se le dedica (o no se le dedica) a lo largo de la clase en (1) la corrección de deberes y en (2) la asignación de deberes

5.2.1.10.1. Corrección de deberes

En el caso de la corrección de deberes, situado en el primer bloque de la sesión (introducción) la diferencia temporal entre los grupos de niños y adultos es más significativa. En los dos grupos de alumnos en edad escolar los docentes le dedican un tiempo considerable a la corrección de deberes durante la clase. En el grupo 1, por ejemplo, la docente expone todos los deberes de los niños al resto de los compañeros siguiendo esta dinámica: *"AO16 can I see your homework?* (Se lo da) *Your homework was drawing a picture of the verb «wisthle». Good picture. Look at AO16's picture.* (La enseña a los compañeros) *Good boy"*[33]. Así mismo, en el grupo 2 de alumnado en edad escolar el docente dedica tiempo a preguntar a cada uno de los alumnos (de manera indirecta) si tiene los deberes hechos con el objetivo de corregirles: *"let's see who has their homewok. AO21 ask AO22 if she has her homework (…) AO22 ask AO23 if she has her homework (…) AO23 ask AO24 if he has his homework (…) AO24 ask AO26 if he has his homework (…) AO26 ask AO25 if he has his homework (…) AO25 ask AO21 if he has his homework"*[34] (DI1). No obstante, no se puede llevar a cabo la corrección porque ningún niño tiene los deberes hechos.

[33] *"¿Puedo ver tus deberes AO16?* (Se lo da) *Tus deberes era hacer un dibujo del verbo «wisthle» (silbar). Buen dibujo. Fijaos en el dibujo de AO16's* (La enseña a los compañeros) *Buen chico"* (Traducción de la autora)

[34] "*Veamos quién tiene los deberes. AO21 pregunta a AO22 si tiene los deberes (…) AO22 pregunta a AO23 si tiene los deberes (…) AO23 pregunta a AO24 si tiene los deberes (…)AO24 pregunta a AO26 si tiene los deberes (…) AO26 pregunta a AO25 si tiene los deberes (…) AO25 pregunta a AO21 si tiene los deberes"* (Traducción de la autora)

En el caso de los dos grupos de adultos la corrección de deberes tampoco se lleva a cabo, pero la razón no es la ausencia de deberes sino la disposición de horas a parte del horario natural de las sesiones para corregir las actividades que se proponen: *"we are checking homework tomorrow, so if you have doubts you can come tomorrow"*[35] (CO2).

Por lo tanto, la diferencia principal entre ambos grupos es que en la práctica solamente los grupos de alumnos en edad escolar llevan a cabo la corrección de deberes (cuando los alumnos los traen hechos) en el tiempo de la sesión destinado a ello.

5.2.1.10.2. Asignación de deberes

La diferencia entre grupos de adultos y de niños a la hora de producirse la asignación de deberes se refleja en el tiempo como consecuencia del tipo de deberes que se proponen (para más información consultar el apartado 5.1.3.1.1. Habilidades principales y secundarias).

Los deberes del grupo de alumnos están personalizados a cada alumno, no solo en temática, sino también en asiduidad. Como los alumnos solamente hacen deberes una vez a la semana en la misma sesión los docentes no mandan deberes sino que consultan quién ha hecho y quién no. En el grupo 1 se observa perfectamente esto: "*now it's time for homework. Here we go* (Le da a cada uno un bolígrafo y una tarjeta. Todos los niños le dicen: «Thank you».) *This week some of you have already done your homework. The homework is «action verbs». AO16, your homework is «clap». AO14 your homework is «dance». AO11, your homework is «whistle». AO12, your homework is «wink». AO15, your homework is «count». AO13, your homework is «click». Don't forget the tittle, the word and your name"*[36] *(CO1).*

[35] *"Vamos a corregir deberes mañana, así que si tenéis dudas podéis venir mañana"* (Traducción de la autora)

[36] *"Ahora es el momento de los deberes. Allá vamos.* (Le da a cada uno un bolígrafo y una tarjeta. Todos los niños le dicen «thank you».) *Esta semana algunos de vosotros ya habéis hecho vuestros deberes. Los deberes son «action verbs» (verbos de acción". AO16, tu tarea es "«clap» (aplaudir). AO14 tu tarea es «dance» (bailar). AO11, tu tarea es «whistle» (silbar). AO12, tu tarea es «wink» (guiñar). AO15 tu tarea es «count» (contar). AO13, tu tarea es «click» (click). No olvidéis el título, la palabra y vuestro nombre"* (Traducción de la autora)

Por el contrario, los deberes que realizan los alumnos se establecen de manera general, es decir, todos tienen que hacer los mismos. En este caso, tanto el alumnado del grupo 3 como el del grupo 4 (por tratar los mismos *grammar points* en la sesión) tuvieron que hacer los mismos deberes: *"for homework you have to do three questions with «to remember» and two questions with «to remind»"* [37](CO2).

La personalización en vez de la generalización en la asignación de deberes (el grupo de alumnos en edad escolar y en el grupo de adultos respectivamente) tiene como consecuencia que en los grupos de niños se dedica más tiempo que en el grupo de adultos a este proceso.

5.2.1.11. Resumen de las diferencias en las categorías generales

Las diferencias más significativas dentro de los grupos de alumnos en edad escolar y adultos se reflejan seguidamente atendiendo a la categoría de análisis correspondiente:

- **Explicación de un *grammar point*:** en el proceso de los *grammar points* de vocabulario los adultos realizan en orden inverso el proceso que realizan los niños (desconextualizado-contextualizado). En el caso de los *grammar points* de gramática el mayor nivel de inglés conlleva más teoría y explicaciones metalingüísticas.
- **Solicitud de explicación de vocabulario:** las diferencias entre ambos colectivos tienen que ver con cómo se producen o no y qué propósito tienen las solicitudes de explicación de vocabulario.
- **Estrategia comunicativa para compensar falta de vocabulario:** existen diferencias intragrupales e intergrupales entre los colectivos de adultos y de niños en cuanto a la variedad de estrategias utilizadas.
- **Trabajo explícito de fonética y repetición individual:** la diferencia fundamental se da en la comparación entre el grupo 1 y el resto de grupos pues ni su origen ni su tratamiento es similar al del resto de grupos.

[37] "*De deberes, tenéis que hacer tres preguntas con «remember» (acordarse) y dos con «remind» (recordar)"* (Traducción de la autora)

- **Solicitud de más información al hablante inicial:** la asiduidad en la que aparecen este tipo de intervenciones distingue a los grupos. Cuanto mayor nivel, mayor presencia de interacciones de este tipo hay.
- **Solicitud de más información al docente:** similar a la anterior categoría, el nivel de inglés condiciona la cantidad de veces y el modo en el que aparecen.
- **Realización de correcciones:** aunque los resultados no son concluyentes se puede afirmar que las estrategias de *repetition* y de *elicitation* son las más utilizadas en todos los grupos de alumnos
- **Expresión de fórmulas de cortesía:** las oportunidades que se ofrecen para usar el lenguaje en actos de habla (*speech acts*) aunque no son similares entre los grupos de niños y de adultos son significativas.
- **Realización de refuerzos positivos:** se trata de una categoría recurrente y similar en todos los grupos y en la que no hay grandes diferencias intragrupales ni intergrupales.
- **Corrección y asignación de deberes:** si bien los alumnos adultos y en edad escolar tienen los mismos espacios dedicados a ambos ámbitos el tiempo que se le dedica a los mismos es distinto.

5.2.2. Categorías específicas de los grupos de alumnado en edad escolar

En este epígrafe se señalan las categorías que aparecen de manera aislada dentro de los grupos de alumnado en edad escolar: (1) control de conducta, (2) trabajo explícito de fonética y repetición coral, (3) spelling e (4) implicación del movimiento.

5.2.2.1. Control de conducta

La gestión de los grupos de alumnos es una parte fundamental dentro del desarrollo normal de las sesiones. Fundamentalmente, los alumnos en edad escolar requieren de forma verbal o no verbal llamadas de atención para promover el control del su conducta y, a largo plazo, desarrollar su autocontrol.

En los grupos de alumnos en edad escolar las intervenciones verbales que se han llevado a cabo con esta finalidad han sido reducidas y siempre han ido acompañadas de un refuerzo positivo. Destacan las siguientes:

- Pedirle a un alumno que realice de nuevo una acción después de hacer algo inadecuado: en el grupo 1 después de que un alumno volviera corriendo a su sitio el docente le dice: *"go back to your seat without running"*[38] (CO1). El alumno, consciente de que su comportamiento ha sido inadecuado repite el camino de vuelta a su sitio sin correr. El docente, en ese momento le dice: *"good job. Amazing. Thank you"* [39](CO1).
- Pedir a un alumno que deje de realizar un comportamiento: en el grupo 2 se da el caso de que una alumna interrumpe al docente en dos ocasiones y el docente le dice: *"be careful with your «one voice», darling"*[40] (DI1). Al cabo de un rato, cuando la alumna no vuelve a presentar esa conducta el docente refuerza positivamente a toda la clase por estar callados: *"good «one voice»"*[41] (DI1).

En general, el control de conducta va acompañado de un proceso de condicionamiento de refuerzos positivos normalmente verbales aunque también no verbales (como pueden ser los *high fives*) en el que se premian las buenas conductas. De esta forma a lo largo de la sesión los docentes valoran positivamente que no hablen cuando no es su turno, que esperen sentados, que escuchen, que participen…

5.2.2.2. Trabajo explícito de fonética+ Repetición coral

Si bien la categoría de trabajo explícito de fonética y repetición individual era una categoría coincidente entre todos los grupos de alumnos, la categoría de trabajo explícito de fonética y repetición coral solamente se circunscribe a los grupos de alumnos en edad escolar.

Como expone su nombre se trata de la sucesión del trabajo de fonética y de la repetición coral, es decir, grupal de todos los alumnos. El trabajo de fonética es

[38] *"Vuelve a tu sitio sin correr"* (Traducción de la autora).
[39] "*Buen trabajo. Increíble. Gracias"* (Traducción de la autora).
[40] "*Ten cuidado con tu «one voice», querida"* (Traducción de la autora).
[41] *"Buen «one voice»"* (Traducción de la autora).

similar al que se realiza en la otra categoría de repetición individual y aparece por los mismos motivos (ya sea por la enseñanza de la correspondencia grafema-fonema o por la corrección de pronunciación). En segundo lugar se lleva a cabo la repetición coral de todos los alumnados, en la que todos ellos repiten de forma conjunta la oración o palabra que el docente plantea.

En el grupo de alumnos de edad escolar con menor edad (grupo 1) esta categoría se da en dos momentos. En primer lugar, aparece a continuación de la categoría de trabajo explícito de fonética y de repetición individual. Por lo tanto, una vez que los alumnos han realizado el trabajo explícito de fonética (se ha presentado la grafía y el fonema, se ha visto el video de Jolly Phonics y el docente ha modelado) y la repetición individual, proceden a hacer la repetición coral. En este sentido los fonemas que se trabajaron fueron /z/, /w/, /ng/, /v/ y /ɔ:/ y en ellos el proceso seguido fue similar (Traducción 23, p. 119):

[Trabajo de fonética y repetición individual]

CO1: So, the letter "Z" makes a /z/ sound.

TODOS: /z/, /z/, /z/, /z/, /z/, /z/, /z/, /z/, /z/ (Realizan a la vez el movimiento asociado)

El segundo momento en el que aparece esta categoría es en el *grammar point* de vocabulario. Durante la explicación del mismo el docente plantea la palabra que se quiere trabajar haciendo especial hincapié en el primer fonema de la misma. De esta forma, por ejemplo al presentar la palabra *"clap"* (aplaudir) explicita los primeros fonemas /kl/ y después la pronuncia completamente. Seguidamente, el resto del alumnado repite de manera coral ese fonema y la palabra completa (Traducción 24, p. 119):

CO1: The first word is clap. /kl/, /kl/, /kl/, clap

TODOS: /kl/, /kl/, /kl/. clap

Este proceso se sigue con las diferentes palabras que componen el tema que se aborda en el *grammar point* de vocabulario: *"dance", "whistle", "count", "click", "wink", "jump"* (bailar, silbar, contar, click, guiñar, saltar).

En el caso del grupo 2, con mayor nivel, los alumnos también realizan repeticiones de manera coral. En este caso la dinámica que se sigue es diferente. En primer lugar, ocurren por un problema de pronunciación en una de las palabras. En segundo lugar, no van asociadas al trabajo explícito de fonética ni a la repetición individual. En tercer lugar, las repeticiones no se realizan de

manera explícita centrándose en el fonema sino que se hacen de la palabra y después en su uso dentro de una oración. Un ejemplo de este tipo de interacciones surge a partir de un problema en la palabra *"washing line"* (tendal) a partir del cual el docente explicita el fonema problemático /ʃ/ y les manda repetir el término completo y una sucesión de oraciones en interrogación y afirmación (Traducción 25, p. 119):

*AO22: *Washing line.*
DI1: This sound is /ʃ/ (Escribe en la pizarra la combinación de fonemas "sh") */ʃ/ /ʃ/ /ʃ/ /ʃ/ Washing line.*
DI1: Stand up (Se ponen todos de pies).
DI1: DI1 says washing line.
TODOS: Washing line.
DI1: I put my clothes on the washing line.
TODOS: I put my clothes on the washing line.
DI1: Do you have a washing line?
TODOS: Do you have a washing line?
DI1: Yes. I have a washing line.
TODOS: Yes. I have a washing line.
DI1: Washing line.
TODOS: Washing line.

La conclusión final que se puede realizar de esta categoría es que existen diferencias en el tratamiento de la fonética. Si bien en el grupo de menor nivel la fonética se trabaja de una forma muy explícita, cuando el nivel aumenta existe una preocupación mayor por su uso contextualizado tanto a nivel de palabra como a nivel de enunciado.

5.2.2.3. Spelling

La ortografía presentada a través del proceso de deletrear palabras aparece exclusivamente dentro de las sesiones de los grupos de alumnos en edad escolar observadas. Se trata de una forma de incluir en la sesión la habilidad de *writing* (producción escrita) pero también de reforzar las correspondencias fonema-grafema, tan importantes al iniciar el aprendizaje de una segunda lengua.

En el grupo 1 los momentos en los que se trabaja el *spelling* (deletrear) se limitan a dos. El primero de ellos es el deletreo de sus propios nombres. El docente le pregunta individualmente a cada uno de los alumnos como se deletrea su nombre: *"so, let me see. AO14, how do you spell your name?"*[42] (CO1) y seguidamente pronuncia de nuevo todas sus letras, para servir como modelo de pronunciación y para darle *feedback* positivo al alumnado.

Así mismo, se utiliza el deletreo para trabajar cada una de las grafías en el proceso de explicitación de fonética y repetición individual o coral, porque siempre en primer lugar se trabajan las correspondencias fonema-grafema. De esta forma los alumnos siempre tienen que decir en primer lugar cómo se deletrea esa letra.

En el caso del grupo 2 el deletreo de los nombres también aparece durante la sesión. Aunque en este caso el docente no realiza la reformulación de las letras pues los alumnos están acostumbrados a realizar tal proceso. Un ejemplo de este tipo de *spelling* se da entre el docente y dos alumnos (Traducción 26, p. 119):

DI1: AO25 ask AO21 what is her name.
AO25: What's your name?
AO21: My name is AO21
DI1: How do you spell it?

Además, a lo largo de las sesiones aparece de manera sistemática en el inicio de un *grammar point* con el objetivo de que el alumnado deletree los números. El docente les manda señalar en el soporte escrito el apartado (relacionado con el *grammar point*) que se va a trabajar y les pide que deletreen el número que tienen que deletrear. Un ejemplo de esto se da cuando van a empezar el apartado número uno (Traducción 27, p. 119):

DI1: We are going to start with number one. Fingers in number one!
DI1: AO24, how do you spell one?
AO24: O-N-E

Por lo tanto, aunque el *spelling* es algo que aparece de manera recurrente tanto en los grupos de alumnos de menor edad como en los grupos de mayor edad, la

[42] "*Así que, veamos, AO14, ¿cómo deletreas tu nombre?"* (Traducción de la autora).

dificultad de las palabras que se deletrean y el objetivo que buscan (enseñar la correspondencia grafema-fonema o situar en la estructura de la clase) es diferente.

5.2.2.4. Implicación de movimiento

Los alumnos en edad escolar tienen dificultades para permanecer de manera pasiva y estática durante los cincuenta y cinco minutos que duran las sesiones.

La necesidad de moverse está presente en los grupos de todas las edades aunque es más acuciante en los grupos de menor edad y menor nivel. Los docentes buscan introducir y sobre todo justificar el movimiento dentro de las sesiones para que el alumnado preste atención y pueda utilizar el movimiento libremente en las aulas.

Aunque hay diferencias en cómo se incluye el movimiento en las diferentes aulas dependiendo de la edad de los alumnos, existen algunas características que son comunes a todos ellos:

- Se utiliza para marcar el inicio de un *grammar point*: cuando se va a empezar un nuevo *grammar point* el docente les indica al alumnado que deben colocar el dedo en el apartado nuevo del soporte escrito que van a empezar. Un ejemplo representativo de esto se da en el grupo 2 cuando se va a empezar con el segundo apartado: *"we are going to start now number 2. Fingers on number two"*[43] (DI1).
- Se utiliza para individualizar el aprendizaje: los docentes nombran a los alumnos que van a participar y les mandan ponerse de pies. De esta forma se busca movimiento de aquellos alumnos que van a participar. En el grupo 1 aparece de manera muy asidua: *"if I say your name, stand up."*[44] (CO1). Pero también se realiza dentro del grupo 2: *"AO23 stand up please and AO25 stand up please"*[45] (DI1).

En el grupo 1, el movimiento se utiliza especialmente en dos sentidos. En primer lugar, dentro de los juegos. En la sesión observada el alumnado jugó a al juego de *"Simon says"* aunque renombrado con el nombre del docente encargado del

[43] "*Vamos a empezar con el número 2. Dedos en el número dos"* (Traducción de la autora).
[44] *"Si digo vuestro nombre levantaos"* (Traducción de la autora).
[45] "*AO23 levántate y AO25 levántate por favor"* (Traducción de la autora).

mismo: *"CO1 says"*: El alumnado tenía que realizar distintos movimientos dependiendo de qué palabra de vocabulario se dijera. Algunos ejemplos fueron: "*stand up, relax, thumbs up, thumbs down, wink, click, nod your head, relax, sit down…"*[46].

El otro sentido en el que se utiliza el movimiento es para la pronunciación y la enseñanza fonética. El alumnado tiene una serie de movimientos asociados a los diferentes fonemas que estudian de forma que cuando lo pronuncian lo realizan. Se trata de algo característico y propio del método de Jolly Phonics. Un ejemplo de esto se observa cuando se enseña el fonema /ŋ/ que surge de la fusión de los fonemas /n/ y /g/ y que se representa con las letras "n" y "g". Los alumnos para pronunciar el fonema pronuncian primero la "n" y forman la mano derecha en un puño y después la "g" y realizan lo mismo con la otra mano. Después dicen *"together"* y juntan las dos manos: *"amazing. It is "N" and "G" together. (Realiza el movimiento asociado)"* (CO1).

En el caso del grupo 2 el uso del movimiento se circunscribe también al trabajo explícito de fonética y a la repetición coral. En estos casos el docente les manda levantarse y repetir de manera conjunta las oraciones que se plantea. En este caso se observa cómo a partir del trabajo explícito de fonética y la repetición individual el docente hace que los alumnos se levanten para repetir las diferentes oraciones (Traducción 28, p. 120):

[Trabajo explícito de fonética y repetición individual]
DI1: Stand up. (Los alumnos se levantan). *Parents.*
TODOS: Parents.
DI1: My parents are cool.
TODOS: My parents are cool.
DI1: My parents are fun.
TODOS: My parents are fun.
DI1: My parents speak English.
TODOS: My parents speak English.
DI1: My parents are very nice.
TODOS: My parents are very nice.

[46] *"Ponte de pies, relájate, pulgares arriba, pulgares abajo, guiña, haz click, asiente con la cabeza, relájate, siéntate"* (Traducción de la autora).

DI1: Sit down. (Los alumnos se sientan).

A pesar de haber muchas semejanzas entre cómo se utiliza el movimiento en las sesiones dependiendo de las necesidades del alumnado los docentes incluyen más o menos movimiento. De esta forma en los grupos de alumnos de menor edad se destina proporcionalmente más tiempo (en forma de juego) que en el caso de los de mayor.

5.2.2.5. Resumen de las diferencias en las categorías específicas del alumnado en edad escolar

Las diferencias más significativas dentro de los grupos de alumnos en edad escolar se reflejan seguidamente atendiendo a la categoría de análisis correspondiente:

- **Control de conducta:** no existen diferencias significativas dependiendo del nivel de inglés sino que se sigue el mismo proceso.
- **Trabajo explícito de fonética y repetición coral:** en el grupo de menor nivel (grupo 1) realizaba un tratamiento más explícito (después de la repetición individual y en el *grammar point* de vocabulario) mientras que en el grupo de mayor nivel se buscaba contextualizar esa palabra.
- **Spelling:** aparece de manera coincidente en ambos grupos, aunque con mayor dificultad y un objetivo diferente en el caso del grupo con mayor nivel (grupo 2).
- **Implicación del movimiento:** el grupo de menor edad (grupo 1) precisa de mayor movimiento más tiempo dedicado al mismo, mientras que el grupo de más edad no demanda tantos espacios de este estilo.

5.2.3. Categorías específicas de los grupos de alumnado adulto

En este epígrafe se agrupan las categorías que aparecen de manera aislada dentro de los grupos de alumnado adulto: (1) intercambio de información docente-alumno y (2) concatenaciones de preguntas indirectas y directas.

5.2.3.1. Intercambio de información docente-alumno

A parte de las categorías en las que se solicita más información al alumnado o al docente en el grupo de alumnos adultos se producen casos en los que se

suceden las intervenciones en las que el docente y los alumnos expresan opiniones, ideas o experiencias sobre diferentes aspectos. La mayor capacidad de comunicación y de expresión permite que haya una mayor fluidez en las interacciones y que se intercambie información de manera más distendida y equitativa (participando tanto el docente como el alumno), aunque aparezcan habitualmente episodios de corrección en ellas.

A lo largo de las sesiones, indistintamente del grupo que sean, se producen varias interacciones de este tipo, que, además, tienen un componente más espontáneo que durante el resto de las sesiones. De hecho, todas ellas están marcadas por el humor, la distensión y el buen clima.

En el grupo 3 se suceden una serie de intervenciones a partir de la introducción de un nuevo término *"bragger"* (fanfarrón) por parte de un alumno en relación al docente. Después de utilizar esa intervención para presentar y explicar la palabra el docente le pregunta a un alumno si cree que es un fanfarrón, lo que les lleva a una conversación sobre la modestia y la fanfarronería. Se puede observar un caso de *elicitation* en el que el docente ante una mala pronunciación de la palabra *"bragger"* le pide al alumno que vuelva a repetirla comenzando con el artículo indefinido *"a"* (Traducción 29, p. 120):

CO2: AO32 ask me what my responsibilities are.

AO32: What are your responsibilities?

CO2: Working here and my stomach.

AO35: You are a bragger.

CO2: Oh. Okay. «To brag» is a verb (Lo escribe en la pizarra). *A «bragger» (lo escribe en la pizarra) is someone who brags a lot. Someone is a bragger when he thinks he is amazing and always says it.* (En tono jocoso). *Okay, maybe I'm a bragger.*

CO2: AO32 ask AO33 if he considers himself a bragger as well.

AO32: Do you consider yourself a bragger as well?

*AO33: No, I'm not a *bragger.*

CO2: A…?

AO33: A bragger.

CO2: Okay. AO34 ask him if he considers himself a modest person.

AO34: Do you consider yourself a modest person?

AO33: Of course, I'm a modest person. (Risas de todos).

CO2: Okay. AO35 ask him if he considers himself the most modest person.

AO35: Do you consider yourself the most modest person?
AO33: No, I'm not the most modest person because I'm not a bragger. (Risas de todos).

En el grupo 4 también se da un caso en el que se muestra una actitud distendida en el intercambio de información entre el docente y el alumnado. El docente ante la respuesta negativa del alumno sobre el tiempo que dedica a hacer ejercicio le plantea que levantarse de la cama es, en sí mismo, un abdominal. En la intervención se observan casos de correcciones: *repetition* del verbo *"excercise"* (hacer ejercicio) y *explicitation* con el caso del uso del artículo delante de *"bed"* (cama). La interacción es un intercambio fluido de información entre el docente y el alumno pero en el que participan además, hasta cinco alumnos distintos en el proceso de preguntas directas e indirectas (Traducción 30, p. 121):

CO2: AO41 tell AO42 to ask AO42 how often he does exercise at home
*AO41: AO42, ask AO44 how often he does *exercises at home.*
CO2: Exercise
AO41: AO42, ask AO44 how often he exercises at home.
CO2: I love your fluency.
AO42: How often do you exercise at home?
AO44: I have never exercised at home.
CO2: AO36 ask him if he has ever got out of bed.
AO36: Have you ever got out of bed?
*AO44: Yes, I usually get out of *the bed in the morning.*
CO2: Not the bed, just bed.
AO44: Yes, I usually get out of bed in the morning.
CO2: Perfect. Ask me what that tells me.
AO45: What does it tell you?
CO2: It tells me that he usually does exercises at home.
CO2: Ask me what exercises he is doing.
AO43: What exercise is he doing?
CO2: He is doing sits-up (Lo hace en la silla y todos se ríen).

Este tipo de interacciones a pesar de tener un carácter aparentemente disentido e informal son, en realidad, fuente de aprendizaje y de conocimientos para el alumnado. No solo se trabajan y aprenden términos y expresiones de vocabulario

siguiendo con el método de la academia, sino que se establecen conversaciones de estilo más informal.

5.2.3.2. Concatenaciones de preguntas indirectas y directas

El uso de las preguntas directas e indirectas crea una serie de intervenciones sucesivas en las que se reformulan diferentes preguntas llegando a formar concatenaciones en las que participan muchos alumnos. Por lo tanto, en esta categoría se descartan aquellas intervenciones en las que solamente se realiza una pregunta directa. La complejidad de esas concatenaciones recae por un lado en la transformación de pregunta indirecta a pregunta directa y, por el otro, en la memoria fonología que requiere recordar los complementos que deben aparecen en la pregunta.

En el grupo 3 las concatenaciones son muy habituales pero normalmente solo involucran una conversión de pregunta indirecta a directa, como en el caso que se da al preguntar por si un alumno deja los platos en el fregadero generalmente (Traducción 31, p.121):

CO2: AO31 ask him if he usually leaves his plates in the sink.
AO31: Do you leave your plates in the sink?
AO33: Yes, I leave the plates in the sink.

Existe solamente un caso en el que se implica a dos alumnos en la conversión de la oración de manera que en primer lugar el docente le pide a un alumno que le pregunte a otro compañero si le puede hacer una pregunta en formato directo (Traducción 32, p. 121):

CO2: A032 tell A035 to ask me if I can remember birthdays.
AO32: AO35, ask CO2 if he…. can remember birthdays.
AO35: Can you remember birthdays?
CO2: No, I can't remember birthdays.

En el caso del grupo 4 la complejidad de los enunciados es mucho mayor y las concatenaciones que incluyen a tres alumnos son mucho más habituales. De esta forma observamos un caso en el que la dificultad aumenta teniendo en cuenta que el tiempo en el que está el enunciado es el pasado. Se realizan correcciones de tipo *recast* (el docente completa la oración con el complemento

"when he was 12", cuando él tenía 12*)* y de tipo repetition *("were",* tenía) (Traducción 33, p. 121):

CO2: AO43 tell AO41 to ask me why I remembered when I was 12.

AO43: AO41 ask CO2 why he remembered his dad's birthday….

CO2: When he was 12

AO43: AO41 ask CO2 why he remembered his dad's birthday when he was 12

*AO41. Why did you remember your dad's birthday when you *are 12?*

CO2: Were. Again.

AO41. Why did you remember your dad's birthday when you were 12?

CO2: I remembered it because my mother reminded me the day before.

Otro ejemplo que se da en esa misma clase y más complejo por la sucesión de preguntas e intercambios que se realiza entre el profesor y el mismo alumno es la siguiente en la que el docente le dice a un alumno que le diga qué le pregunte qué fue la segunda cosa que hicieron (Traducción 34, p. 122):

CO2: AO44 tell me to tell you to ask me what the second thing we did was.

AO44: CO2, tell me to ask you what the second thing we did was.

CO2: Cool. Ask me what the second thing we did was.

AO44: What was the second thing we did?

CO2: Perfect. I don't remember. Wait. (Mira el cuaderno). *It was «prepositions of place»* (Lo escribe en la pizarra)

Es necesario resaltar que, a parte de la realización de correcciones por parte del docente, dentro de esta categoría destaca el uso de preguntas por parte del alumnado para conseguir la repetición. En el grupo 3 aparece la intervención de un alumno pidiendo la repetición de una oración: *"can you repeat it?"* (AO31) y en el grupo 4 otro alumno pide la repetición más lenta de otra oración: *"can you repeat it slower?"* (AO42).

El nivel de inglés es el causante de las diferencias entre la mayor o menor presencia del uso de los distintos tipos de concatenaciones en cada uno de los grupos. Un mayor nivel implica una mayor realización de preguntas directas e indirectas en las que se involucren más personas.

5.2.3.3. Resumen de las diferencias en las categorías específicas del alumnado adulto

Las diferencias más significativas dentro de los grupos de alumnos adultos se reflejan seguidamente atendiendo a la categoría de análisis correspondiente:

- **Intercambio de información docente-alumno:** no existen diferencias significativas en esta categoría dentro de los grupos de adultos pues tanto los objetivos como la asiduidad con la que se hacen son similares.
- **Concatenaciones de preguntas indirectas y directas:** el nivel de inglés supone diferencias en la complejidad y longitud de las concatenaciones de preguntas de estilo indirecto y directo.

5.3. Síntesis de los resultados

Seguidamente se realizará una pequeña síntesis de los resultados obtenidos tanto fuera como dentro del aula basándonos en los objetivos previamente propuestos.

- **Principios pedagógicos de la academia**: la metodología que se plantea y los objetivos educativos que se persiguen se basa en tres principios pedagógicos fundamentales: (1) el entrenamiento, (2) el dinamismo y (3) la motivación.
- **Metodología de la academia:** se han definido varias categorías que se han analizado en mayor profundidad sobre el aspecto de la metodología: enfoque metodológico, recursos didácticos la distribución temporal de las sesiones ordinarias y de las no ordinarias, las características y el rol del profesorado así como las del alumnado y la corrección de errores. En todas las categorías existen rasgos diferenciadores entre los dos grupos de adultos y de alumnos en edad escolar, pero las distinciones más significativas ocurren en los recursos didácticos y la distribución temporal.
- **Tipo de interacciones orales que se producen**: las interacciones que se realizan tanto en el aula de alumnos en edad escolar como de adultos son coincidentes en muchos sentidos (como se observa con las categorías coincidentes del estudio empírico dentro del aula) pero también presentan peculiaridades y particularidades por la edad y, más en concreto, por el nivel de inglés.

- **Comparación del feedback en los dos tipos de colectivos:** no existen diferencias significativas entre ambos grupos, de hecho, tanto la estructura como las técnicas más utilizadas son similares aunque existen también particularidades.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Dentro de este epígrafe final se plantean por un lado (3) el resumen de los principales hallazgos realizados, (2) las limitaciones del estudio y (3) las implicaciones para próximas investigaciones.

6.1. Resumen de los principales hallazgos

El objetivo del presente Trabajo Fin de Grado es profundizar en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de una revisión teórica y un estudio de caso. Las conclusiones a las que se han llegado una vez terminado el proceso se sintetizan a continuación.

El inglés, la lengua franca (Richards & Rodgers, 2001; Lasagabaster, 1999) y de comunicación internacional, adquiere relevancia en la sociedad actual tanto desde la perspectiva personal como también profesional y académica. Los distintos colectivos a los que se ha tenido acceso dentro de la academia *Let's Speak English* (docentes, dirección y alumnado) señalan que su aprendizaje se ha convertido en una necesidad que se ha visto en ocasiones insatisfecha. La condición de lengua extranjera dentro de España (Stern, 1983, p. 16) sumada a las características metodológicas de la educación formal hace que el proceso de aprendizaje y enseñanza de la misma no hayan sido ni adecuado ni fructífero en muchos sentidos. Por lo tanto, la aparición de centros de enseñanza no formal busca cubrir la demanda constante de este idioma en la sociedad actual. En este sentido, la academia estudiada presenta una propuesta de enseñanza basada en la *"comunicación efectiva"* (DI1) que tiene como fin educativo la competencia comunicativa del alumnado a través de un método fundamentado en la interacción oral.

El enfoque metodológico prioriza el dominio de las destrezas relacionadas con lo oral tanto en su producción (*speaking*) como su comprensión (*listening*)

aunque no por ello se ignora a la producción escrita (*writing*) y su comprensión (*reading*) que se trabajan de forma complementaria fuera de las aulas. La enseñanza explícita de la gramática a través de los *grammar points* viene condicionada por el uso del *"The Magic Book of English"*, el recurso didáctico fundamental de la academia. Ese tipo de enseñanza condiciona, a su vez, la distribución temporal de las sesiones ordinarias de los alumnos en edad escolar y de edad adulta. No obstante, esto no ocurre en las sesiones no ordinarias a las que tiene acceso el alumnado adulto.

El profesorado es una parte fundamental de la metodología de la academia, tanto por sus características personales (actitud y personalidad) y profesionales (formación), como por su papel activo y mediador dentro de las sesiones. Del mismo modo, el alumnado se presenta como agente activo dentro de su propio aprendizaje desempeñando distintas acciones dentro del aula. En este sentido, se deben destacar también las diferencias encontradas en relación a la metodología entre el alumnado en edad escolar y en edad adulta dentro del aula. Si bien en general hay muchos aspectos recurrentes y coincidentes en la enseñanza-aprendizaje de ambos colectivos (entre las que destacan las diez categorías previamente analizadas: explicación de los *grammar points*, solicitudes de explicación de vocabulario, estrategias comunicativas para compensar falta de vocabulario, trabajo explícito de fonética y repetición individual, solicitudes de más información al hablante inicial, solicitudes de más información al docente, realización de correcciones, expresión de fórmulas de cortesía, realización de refuerzos positivos y correcciones y asignaciones de deberes) las características de los grupos así como su nivel de inglés y su edad (en los grupos en edad escolar principalmente) son factores que condicionan las anteriores categorías mencionadas. La asiduidad, el nivel de profundización, el tiempo utilizado, la explicitación, el propósito,… son algunas de las diferencias que existen en relación a los colectivos de alumnos adultos y de alumnos en edad escolar.

Asimismo, se debe destacar que sí que se han encontrado características excluyentes dentro de los grupos de alumnos en edad escolar (control de conducta, trabajo explícito de fonética y repetición coral, implicación del movimiento y *spelling*) y alumnos adultos (intercambio de información docente-

alumno y concatenaciones de preguntas indirectas y directas) que se circunscriben únicamente a esos colectivos.

Por tanto, podemos concluir que, aunque existen aspectos coincidentes en el tratamiento de los alumnos adultos y en edad escolar, los aspectos diferenciadores son más significativos y relevantes. En este sentido, las características del grupo y del alumnado, la edad (en especial de los alumnos en edad escolar) y el nivel de inglés (como aspecto más relevante) son los factores que se han de tener en cuenta a la hora de aplicar la metodología en los diferentes grupos de alumnado adulto y de alumnado en edad escolar.

6.2. Limitaciones del estudio

Dentro de este apartado de limitaciones del estudio cabe destacar (1) las limitaciones intrínsecas al método de investigación seleccionado, en este caso el estudio de caso y (2) las limitaciones en la recogida de datos.

6.2.1. Limitaciones del método de investigación

Los estudios de caso son un método representativo dentro de la investigación cualitativa y etnográfica. A pesar de eso presenta una serie de limitaciones que se han de tener en cuenta (Álvarez & San Fabián, 2012):

a) *"La imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación":* la investigación de este tipo no busca generalizar los resultados sino transferirlos hacia el ámbito teórico para que sirvan de base a teóricas y paradigmas.
b) *"La subjetividad del investigador presente a lo largo del estudio"*: si bien desde la investigación cuantitativa puede resultar problemático, dentro de la investigación cualitativa se presenta como un medio de comprensión.
c) *"La posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo"*: puesto que el objetivo es observar de manera contextualizada el objeto de análisis es necesario que el investigador tenga contacto directo con el mismo, aun a riesgo de que le condicione inicialmente.

6.2.2. Limitaciones de la recogida de datos

Dentro de las limitaciones que se han planteado a la hora de realizar la recogida de datos destacan fundamentalmente las siguientes:

- Ausencia de cuestionarios o entrevistas al alumnado en edad escolar o sus familias: las dificultades administrativas y los posibles problemas de cara al ámbito familiar imposibilitaron el acceso al colectivo de los alumnos menores de edad más allá de las observaciones realizadas.
- Número observaciones realizadas: la envergadura del trabajo aquí presentado no permite ampliar las horas de observación ni el número de grupos a observar.

6.3. Implicaciones para próximas investigaciones

Las futuras investigaciones orientadas en este campo se deben centrar en tres ámbitos. En primer lugar, en (1) profundizar en las interacciones orales en el ámbito del inglés como lengua extranjera. En segundo lugar, en (2) ampliar dentro del ámbito no formal el número y tipología de los centros de enseñanza no formal analizados, asimismo se debe incluir dentro de la investigación el ámbito formal y el informal (programas de radio en inglés, campamentos bilingües, intercambios de lenguas en bares…). Por último, también es importante (3) aumentar el número de sujetos, porque permitirá también poner en mayor perspectiva la importancia de los factores personales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en especial, el factor individual de la edad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (2010). El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía. *Investigación en la escuela, 71*, 51-62.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 267-279.

Álvarez, C. (2012). Las dificultades para el diálogo en el aula de primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura, 24*, 65-88.

Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología, 28*(1). Recuperado a partir de http://digibug.ugr.es/handle/10481/20644

Brown, D. H. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Byrne, D. (1977). *Teaching oral English*. Harlow: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Canale, M. (1981). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richard & R. Schmidt (Eds.) *Language and communication*, 2-27. New York: Longman.

Cerdá, C. C., & Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 23*, 16-29.

Chapetón, C. M. (2009). The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 11*, 57-77.

Chomsky, N. (1974*). Estructuras sintácticas*. México; España [etc.]: Siglo XXI.

Collombat, D. I. (2013). La didáctica del error en el aprendizaje de la traducción. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 17*, 151-171.

De Longhi, A. L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermudez, G. M. A., Quse, L., Martínez, S., Iturralde C., Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 9*(2), 178-195.

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria (España)*, 13 de junio de 2014, 29, 1507-1937.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly, 39*(3), 379-397.

Færch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. En C. Færch & G. Kasper (Eds.) *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, UK: Longman.

Forero, Y. (2009). Promoting oral interaction in large groups through task-based learning. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 6*, 73-81.

Galisson, R & Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

Goetz, J.P., & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Herazo, J. D. (2010). Authentic oral interaction in the EFL class: what it means, what it does not. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 12*, 47-61.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin education, Penguin Books Ltd.

Kamhuber, P. (2010). C*omparison of grammar in Austrian and Spanish English language teaching textbooks* (Tesis). Universidad de Viena (Universität Wien). Viena, Austria.

Lantolf, J. P. (2001). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lasagabaster, D. (1999). El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿en busca del hablante nativo? *Journal of Psychodidactics, 1*(8), 73-88.

Lázaro, Á. (2011). Imitating English oral texts: a useful tool to learn English pronunciation? *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 16*, 49-63.

Let's Speak English - Academia de inglés Santander. (2016). *Filosofía*. Recuperado el 10 de abril de 2016, desde http://letsspeakenglish.es/home

Lewis, S. (2011). Are communicative strategies teachable? *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 20*, 46-54.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (España), 4 de octubre de 1990, 28927-28942.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (España), 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Martínez, R., & Sánchez, J. (2011). Un modelo explicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral desde la competencia emocional en la educación secundaria obligatoria. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 20*, 55-67.

Milla, R., & García, M.P. (2014). Corrective feedback episodes in oral interaction: a comparison of a CLIL and an EFL classroom. *IJES, International Journal of English Studies, 14*, 1-25.

Navarro, B. (2009). Improving speaking skills. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 18*, 86-90.

Nuñez, M. P., & Hernández, A. (2011). La Interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales*. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 16*, 123-136.

Penning, B., Cucchiarini, C., Strik, H., & Van Hout, R. (2010). The role of corrective feedback in second language learning: New research possibilities by combining call and speech technology. Presentado en *Proceedings of the L2WS SLaTE Conference*, Tokio.

Prieto, C. Y. (2009). Improving eleventh graders' oral production in English class through cooperative learning strategies. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 8*, 75-90.

Pulido, R., & Muñoz, O. B. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla, 15*, 128-140.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, J. C., Medina, A., & Lorenzo, R. (2013). Consideraciones sobre la competencia comunicativa oral profesional pedagógica en inglés. *Escenarios, 11*, 99-106.

Santos, I., & Chaparro, M. (2014). Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages, 3*, 111-135.

Sarandi, H. (2016). Oral corrective feedback: a question of classification and application. *TESOL Quarterly, 50*, 235–246.

Serrano, R. (2010). Development of English language skills in oral production by adult students in intensive and regular EFL courses. *VIAL, Vigo international journal of applied linguistics, 7*, 99-115.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tůma, F. (2014). Dialogism and classroom interaction in English language teaching: A review of Czech research. *Pedagogická Orientace, 24*(6), 878-902.

Tůma, F. (2015). «What is the date today?»: A dialogist perspective on expert EFL teachers' classroom interaction. *Journal of Language and Cultural Education, 3*(3), 52–60.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum : awareness, autonomy and authenticity*. Harlow, England [etc.]: Longman.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Akal.

Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis. *Language Learning, 59*(4), 796-824.

Wein, L. (2011). *Communicative strategies in second language acquisition: a study of Chinese English learners' attitude and reported frequency of communicative strategies* (Tesis). Universidad de Kristianstad. Kristianstad, Suecia.

Xu, Y. (2014). Explanations for age differences in SLA on perspective of sociolinguistics. En *ICELAIC 2014* (pp. 7-9). Zhengzhou, Henan (China): Atlantis Press.

Yu, R. (2008). Interaction in EFL Classes. *Asian Social Science, 4*(4), 48-50.

Zhou, N. (2015). Oral participation in EFL classroom: Perspectives from the administrator, teachers and learners at a Chinese university. *System, 53*, 35-46.

8. ANEXOS

8.1. Entrevista a la dirección de la academia

1. ¿Por qué estudia la gente inglés como lengua extranjera en la sociedad actual? ¿Qué papel tienen las academias no formales en ese aprendizaje?
2. ¿Qué objetivos educativos se persiguen en esta academia? ¿Por qué se pone tanto énfasis en “hablar” el inglés? [Lema de la academia: “porque hablarlo bien es lo que importa”].
3. ¿Qué filosofía educativa y pedagógica hay detrás de esta academia de inglés? ¿Podrías formular cuatro o cinco principios pedagógicos que se siguen, explicando cómo se desarrollan en la práctica?
4. ¿Qué características tienen los docentes (nativos, acentos, formación…) que participan en esta academia?
5. ¿Existe un código de conducta o algunas pautas de actuación comunes para los profesores?
6. ¿Cuál es el papel de los docentes en las aulas (mediadores, dinamizadores, coachs,…)?
7. ¿Qué tipo de alumnado tenéis? ¿Qué expectativas de aprendizaje tienen (certificados, competencia comunicativa)? (Adultos y niños)
8. ¿Cómo se forman los grupos de alumnos: nivel, edad, heterogeneidad/ homogeneidad? ¿Cuántos alumnos hay en cada aula? ¿Cómo se organizan en el espacio? ¿Cómo se asignan los profesores (se asignan los grupos, se rotan, siguen un patrón fijo)?
9. En las sesiones, ¿el docente regula la intervención de los alumnos o estos participan voluntariamente? (Adultos y niños)
10. ¿Cómo son las actividades que se proponen para trabajar el speaking? ¿Qué contenido suele ser el que se aborde en las interacciones orales: personal, académico,…? (Adultos y niños)
11. ¿Cómo se tratan los errores en el aula? ¿Qué técnicas se utilizan para corregir los errores? ¿Qué nivel de explicitación tienen? ¿Se añade algún refuerzo positivo después de la intervención? (Adultos y niños)

8.2. Entrevista a los docentes de la academia

1. What is the role of teachers in the classroom (mediators, facilitators, coaches...)? What is the role of the students in the classroom: how they participate and what are they requested? (Differences between adults and children)
2. What teaching resources do you use (Magic Book of English)? What are the characteristics of them? (Differences between adults and children)
3. Do you give homework to the students? If yes, what kind of exercises? (Differences between adults and children)
4. Which skill (writing, listening, speaking or reading) is the most taught in the classroom? Is there any of them that is learnt outside the classroom? Which skill is the less taught in the classroom and why? (Differences between adults and children)
5. How is the speaking skill addressed? And pronunciation? Which content is usually addressed in oral interactions: personal, academic...? (Differences between adults and children)
6. What order is follow in the session? What kind of activities are used? How grammar is taught: is it taught directly or indirectly? (Differences between adults and children)
7. In the session, do the teacher regulate the student interaction or they chose when they want to talk? (Differences between adults and children)
8. How do you deal with errors in the classroom? What techniques are used to correct errors? What level of explicitness have they? Do you add a positive reinforcement after the correction? (Differences between adults and children)

8.3. Entrevista a los alumnos adultos de la academia

1. ¿Por qué estudias inglés en esta academia?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de los profesores que están en la academia?
3. Describe una clase normal en la academia: papel del alumnado, papel del docente, tipo de actividades que se hacen…
4. ¿Cómo se trabaja la gramática: se enseña directamente o se trabaja de manera indirecta?
5. ¿Qué habilidad (writing, listening, speaking o reading) se trabaja más? ¿Se trabaja alguna fuera del aula? ¿Qué habilidad no se trabaja o se trabaja menos y por qué?
6. ¿Se mandan tareas para el hogar? En caso de que sí se manden, ¿en qué consisten?
7. ¿Cómo se aborda la habilidad de speaking? ¿Y, concretamente, la pronunciación? ¿Qué contenido suele ser el que se aborde en las interacciones orales: personal, académico,…?
8. En la sesiones, ¿el profesor regula la intervención de los alumnos en la sesión o participáis voluntariamente?
9. ¿Afianzas nuevos conocimientos con las interacciones con los demás alumnos o con el profesor? Pon ejemplos si puedes.
10. ¿Cómo se tratan los errores en el aula? ¿Qué técnicas se utilizan para corregir los errores? ¿Qué nivel de explicitación tienen? ¿Se añade algún refuerzo positivo después de la intervención?
11. Valoración personal de la academia

8.4. Cuestionario de los alumnos adultos de la academia

1. **¿Por qué estudias inglés en esta academia?** (Marca con una X la opción que sea cierta)
   - ☐ Porque conozco a otros adultos que también van.
   - ☐ Porque está cerca del lugar donde vivo.
   - ☐ Porque me gusta la academia (la conocía o la busqué).
   - ☐ Porque aprendo más que en otras en que estuve antes.
   - ☐ Otros:_____

2. **¿Qué es lo que más te gusta de los profesores que están en la academia?**

_____

_____

3. **¿Crees que tú y todos tus compañeros aprendéis cuando habláis en inglés en clase?** (Marca con una X la opción que sea cierta)
   - ☐ Sí.
   - ☐ No.

¿Por qué?

_____

_____

4. **¿Qué hacéis en una clase normal de la academia?**

_____

_____

_____

_____

_____

5. **¿Cómo te corrige el profesor si te equivocas?** (Marca con una X la opción que sea cierta)
   - ☐ Me dice cuál es la palabra o la frase correcta.
   - ☐ Me pide que lo repita para que me dé cuenta de mi error.
   - ☐ Me ayuda hasta que lo diga bien haciéndome preguntas.
   - ☐ Otros:_____

6. **¿En la academia suelen mandar deberes para casa?** (Marca con una X la opción que sea cierta)
   - ☐ Sí.
   - ☐ No.

Si tu respuesta anterior fue sí, ¿de qué tipo son (fichas, ejercicios, textos,…)?

_____

_____

¿Los haces? ☐ Sí ☐ No ¿Te gusta hacerlos? ☐ Sí ☐ No

8.5. Registro de informaciones relevantes

Código de la interacción	
Contexto de la interacción	
Descripción de la interacción (con la mayor literalidad)	
Relación con el tipo de interacción	
Interpretación personal	

- **CÓDIGO DE LA INTERACCIÓN**: fecha en la que se produce y número asignado.
- **CONTEXTO DE LA INTERACCIÓN**:
  - Participantes: estudiante-estudiante o estudiante-profesor.
  - Edad de los participantes
  - Profesor
  - Contenido que se aborda: vocabulario, gramática,…
  - Habilidad que se trata: speaking, reading, listenig, writing.
- **DESCRIPCIÓN DE LA INTERACCIÓN (CON LA MAYOR LITERALIDAD)**: transcripción de la interacción.
- **RELACIÓN CON EL TIPO DE INTERACCIÓN**:
  1. *Interacción entre estudiantes*
  2. *Interacción entre profesor-alumno*:
     a. Tipo de interacción:
        - IRF: Initiation, Response, Feedback
        - Diálogo:
     b. Corrección de errores: [Valorar: (1) las características del entorno de enseñanza, (2) su uso con fines evaluativos además de correctivos y (3) su utilización en propósitos no lingüísticos]
- **INTERPRETACIÓN PERSONAL**: apunte personal y valoración.

8.6. Traducciones de interacciones del apartado "Resultados empíricos dentro del aula"

Traducción 1: p. 58

DI1: Vamos con la siguiente, AO21.

AO21: «Slide» (tobogán).

DI1: AO24, nos dijiste que tenías un jardín grande. ¿Cierto? AO21, pregúntale si tiene un tobogán en su jardín.

AO21: ¿Tienes tobogán en tu jardín?

DI1: Increíble fluidez.

AO24: No, no tengo un tobogán.

Traducción 2: p. 58

CO2: Pregúntame si he dormido profundamente.

AO44: Have you slept… soundly? (¿Has dormido profundamente?)

CO2: Sí. «Sleep soundly» (dormir profundamente.) (Lo escribe en la pizarra).*Dormí profundamente.*

AO45: ¿Qué significa?

CO2: Significa que duermes sin ser molestado.

(….)

AO42: ¿Cuál es la diferencia entre «to be dead to the world» y «to sleep soundly»?

CO2: «To sleep soundly» es natural, nadie trata de levantarte. «To be dead to the world» es cuando alguien trata de levantarte y no pueden.

Traducción 3: p. 60

CO2: AO41 pregunta a AO43 cuando usamos «in».

AO41: ¿Cuándo usamos «in»?

AO43: Dentro. Cuando estamos en un lugar.

CO2: Exactamente. Cuando estamos hablando de algo que está dentro de un lugar que tiene límites (Lo escribe en la pizarra).

Traducción 4: p. 60

CO2: AO31 pregunta a AO33 cuando usamos «in».

AO31: ¿Cuándo usamos «in»?

AO33: No lo sé. Es como «at» pero no es lo mismo.

CO2: Más o menos. Usamos «at» para indicar que objetos o lugares que ocupan un espacio. Sin embargo, usamos «in» cuando hablamos de algo está dentro de un lugar que tiene límites (Lo escribe en la pizarra).

Traducción 5: p. 62

AO23: ¿«Pegs»? (pinzas)

DI1: Pinzas. Pinzas. Pinzas. Tú pones la ropa en el tendal con pinzas.

Traducción 6: p. 62

AO21: ¿«Exhausted»? (Exhausto)

DI1: Exhausto. Muy, muy, muy cansado.

Traducción 7: p. 62

AO31: ¿Qué significa «shun»?

CO2: Excluir.

Traducción 8: p. 62

AO34: ¿Qué significa «to niggle at the back of your mind»?

CO2: Perfecto. Significa que algo que es molesto, que no piensas en ello pero está ahí.

Traducción 9: p. 62

CO2: Tengo un «crick» en el cuello.

AO33: ¿Qué es un «crick» (tirón)? (El profesor lo escribe en la pizarra).

CO2: Un «crick» es cuando tienen un ligero dolor en tu cuello, una molestia porque lo has movido muy rápido o algo así. Cuando el músculo está incómodo.

AO33: ¿Puedes décir «a crick in a leg»?

CO2: No, pregúntame que se podría decir.

AO31: ¿Qué se podría decir?

CO2: Genial. PodrÍas decir «a crick in your knee, a crick in your ankle, a crick in an elbow» en una articulación (Lo escribe en la pizarra).

Traducción 10: p. 63

DI1: ¿Cuál es tu color favorito?

AO22: ¿Cómo se dice…?

DI1: No me lo digas en español.

AO22: No, no en español. Puede ser oscuro o…

DI1: Interesante. Podemos decir que es oscuro, como por ejemplo, azul oscuro. Y el opuesto, claro, azul claro. (Lo escribe en la pizarra).

AO22: Mi color favorito es verde claro.

Traducción 11: p. 66

CO1: La primera letra es "Z". (Escribe en la pizarra la letra Z en mayúscula y al lado en minúscula.) *La letra "Z" hace un sonido de /z/. Ahora, vamos a escuchar a la letra "Z".* [Visionado del video de Jolly Phonics sobre esa letra. El fonema de la letra "Z" es el mismo que el sonido de una abeja "zzzzz". Asimismo se asocia movimiento a este fonema: aleteo.]

CO1: El sonido de la letra "Z" es /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado).

AO11: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado).

AO12: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado).

AO13: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado).

AO14: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado).

AO15: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado).

AO16: /z/, /z/, /z/ (Realiza a la vez el movimiento asociado).

Traducción 12: p. 67

DI1: La siguiente AO22.

*AO22: *Flowers (Flores).*

DI1: De nuevo.

AO22: Flowers (Flores).

*DI1: Perfecto. Muchos de mis estudiantes dicen "*flowers". Escuchad: flowers, /fl/, /fl/, /fl/*

DI1: ¿Cómo lo decís?

AO21: Flowers (Flores).

AO22: Flowers (Flores).

AO23: Flowers (Flores).

AO24: Flowers (Flores).

AO25: Flowers (Flores).

Traducción 13: p. 67

*AO46: ¿Te gusta cantar canciones en la *shower (ducha)?*

CO2: ¡Mira! /ʃ/ /ʃ/ /ʃ/ Shower.

*AO46: *Shower (ducha)?*

CO2: Otra vez.

AO46: Shower (ducha).

Traducción 14: p. 68

CO2: El final de la palabra «preposition» se pronuncia como el verbo «shun» /ʃʌn/.

Asíi que todo el mundo: «shun» (excluir).

AO31: Shun (excluir).

AO32: Shun (excluir).

AO33: Shun (excluir).

AO34: Shun (excluir).

AO35: Shun (excluir).

AO36: Shun (excluir).

CO2: Fácil. Ahora probar: «preposition» (preposición)

AO31: Preposition (preposición).

AO32: Preposition (preposición).

AO33: Preposition (preposición).

AO34: Preposition (preposición).

AO35: Preposition (preposición).

AO36: Preposition (preposición).

Traducción 15: p. 69

CO1: ¿Puedes leer la siguiente palabra?

AO11: «Count» (contar).

CO1: Exactamente, la siguiente palabra es «count» (contar) ¿Sabes contar en inglés?

AO11: Sí, sé contar en inglés.

CO1: Ahora, vamos a contar en inglés AO11.El primer número en inglés es…

AO11: Uno, dos, tres, cuatro, (…) veinte.

Traducción 16: P. 69

DI1: AO12 pregúntale a AO15 si tiene un banco en su terraza.

AO12: ¿Tienes un banco en tu jardín?

DI1: En su terraza. ¿O tienes jardín también?

AO15: Sí, tengo un gran, gran jardín.

DI1: ¿Tienes un banco en tu jardín?

AO15: Sí, tengo un banco en mi jardín.

DI1: ¿Tienes un banco en tu terraza también?

AO15: Sí, tengo un banco en mi terraza.

DI1: ¿De qué color?

AO15: Azul.

DI1: Un banco azul.

AO15: Sí.

Traducción 17: p. 69

AO36: ¿Te gusta cantar canciones en la ducha?

CO2: Fantástico. A por ello.

AO35: Sí, me gusta cantar canciones en la ducha.

CO2: AO33, pregúntala que canciones le gusta cantar en la ducha.

AO33: ¿Qué canciones te gusta cantar en la ducha?

AO35: No lo sé.

Traducción 18: p. 70

CO2: AO35 pregunta a AO34 si tiene responsabilidades.

AO35: ¿Tienes responsabilidades?

AO34: Sí, tengo responsabilidades.

CO2: Buena pronunciación. AO32 pregúntale qué responsabilidades tiene.

AO32: ¿Qué responsabilidades tienes?

AO33: Por ejemplo mi perro, mis deberes y mi equipo de fútbol.

CO2: AO31 pregúntale si su equipo de fútbol es una responsabilidad.

*AO31: ¿Es tu equipo de futbol una *responsability (responsabilidad)?*

CO2: Responsibility (responsabilidad).

*AO31: *Responsibility (responsabilidad).*

CO2: Responsibility (responsabilidad).

AO31: Responsibility (responsabilidad).

CO2: Prefecta pronunciación. Pregúntale de nuevo.

AO31: ¿Es tu equipo de fútbol una responsabilidad?

AO33: Sí, es una responsabilidad.

Traducción 19: p. 71

DI1: AO21, pregúntame si tengo una regadera en mi terraza.

AO21: ¿Tienes una regadera?

DI1: En mi terraza.

AO21: ¿Tienes una regadera en tu terraza?

AO21: Sí, tengo una regadera en mi terraza.

DI1: AO24, pregúntame por qué tengo una regadera en mi terraza.

AO24: ¿Por qué tienes una regadera en tu terraza?

DI1: Tengo una regadera en mi terraza porque tengo que regar las plantas. Por su puesto.

Traducción 20: p. 71

CO2: AO41 pregúntame cómo me siento hoy.

AO31: ¿Cómo te sientes hoy?

CO2: Estoy muy entusiasmado.

CO2: AO44 pregúntame por qué me siento entusiasmado.

AO31: ¿Por qué te sientes entusiasmado?

CO2: Genial. Me siento muy entusiasmado porque he bebido mucho café.

CO2: AO44 pregúntame si «I have slept soundly» (he dormido profundamente).

Traducción 21: p. 72

CO2: AO45, pregúntame si cada regalo es importante.

AO45: ¿Es cada regalo importante?

CO2: Por su puesto, son importantes. AO41 pegúntame si recuerdo cada regalo que he recibido.

*AO41: ¿Te acuerdas de cada regalo que has recibido (*get)?*

CO2: Got. De nuevo AO41.

AO41: ¿Te acuerdas de cada regalo que has recibido?

CO2: Muy bien. Sí, me acuerdo de cada regalo que he recibido.

Traducción 22: p. 81

CO2: AO34, pregúntale por qué ha pasado tanto tiempo.

AO34: ¿Por qué ha pasado tanto tiempo? (CO2 asiente con la cabeza).

AO32: No soy una persona bailona.

Traducción 23: p. 87

[Trabajo de fonética y repetición individual]

CO1: Así que, la letra "Z" hace un sonido de /z/.

TODOS: /z/, /z/, /z/, /z/, /z/, /z/, /z/, /z/ (Realizan a la vez el movimiento asociado).

Traducción 24: p. 87

CO1: La primera palabra es clap. /kl/, /kl/, /kl/, clap (aplaudir).

TODOS: /kl/, /kl/, /kl/ clap.

Traducción 25: p. 88

*AO22: *Washing line (tendal)*

DI1: Este sonido /ʃ/ (Escribe en la pizarra la combinación de fonemas "sh") */ʃ/ /ʃ/ /ʃ/ /ʃ/*

Washing line (tendal).

DI1: De pies (Se ponen todos de pies).

DI1: DI1 dice washing line (tendal).

TODOS: Washing line (tendal).

DI1: Pongo mi ropa en el tendal.

TODOS: Pongo mi ropa en el tendal.

DI1: ¿Tienes un tendal?

TODOS: ¿Tienes un tendal?

DI1: Sí. Tengo un tendal.

TODOS: Sí. Tengo un tendal.

DI1: Washing line (tendal).

TODOS: Washing line (tendal).

Traducción 26: p. 89

DI1: AO25, pregunta a AO21 cómo se llama.

AO25: ¿Cómo te llamas?

AO21: Me llamo O21

DI1: ¿Cómo lo deletreas?

Traducción 27: p. 89

DI1: Vamos a empezar con el número uno. ¡Dedos en el número uno!

DI1: AO24, ¿cómo deletreas uno?

AO24: O-N-E (U-N-O)

Traducción 28: p. 91

[Trabajo explícito de fonética y repetición individual y posteriormente coral]

DI1: Levantaos. (Los alumnos se levantan). *Padres.*

TODOS: Padres.

DI1: Mis padres son guays.

TODOS: Mis padres son guays.

DI1: Mis padres son divertidos.

TODOS: Mis padres son divertidos.

DI1: Mis padres hablan inglés.

TODOS: Mis padres hablan inglés.

DI1: Mis padres son muy amables.

TODOS: Mis padres son muy amables.

DI1: Sentaos. (Los alumnos se sientan).

Traducción 29: p. 93

CO2: AO32, pregúntame cuales son mis responsabilidades.

AO32: ¿Cuáles son tus responsabilidades?

CO2: Trabajar aquí y mi estómago.

AO35: Eres un fanfarrón.

CO2: Oh. Okay. «To brag» (fanfarronear) es un verbo. (Lo escribe en la pizarra). *Un «bragger»* (lo escribe en la pizarra) *es alguien que se fanfarronea mucho. Alguien es un fanfarrón cuando cree que es increíble y siempre lo dice.* (En tono jocoso). *Okay, puede que sea un fanfarrón.*

CO2: AO32 pregúntale a AO33 si también se considera a sí mismo un fanfarrón.

AO32: ¿Te consideras a ti mismo un fanfarrón?

*AO33: No, no soy a *bragger (fanfarrón).*

CO2: A…?

AO33: A bragger.

CO2: Okay. AO34, pregúntale si se considera a sí mismo una persona modesta.

AO34: ¿Te consideras a ti mismo una persona modesta?

AO33: Por su puesto, soy una persona modesta (Risas de todos).

CO2: Okay. AO35 pregúntale si se considera a sí mismo la persona más podestá.

AO35: ¿Te consideras a ti mismo la persona más modesta?

AO33: No, no soy la persona más modesta porque no soy un fanfarrón. (Risas de todos).

Traducción 30: p. 94

CO2: AO41, dile a AO42 que le pregunte a AO42 con qué frecuencia hace ejercicio en casa.

*AO41: AO42, pregúntale AO44 con qué frecuencia hace *exercises (ejercicio) en casa*

CO2: Exercise.

AO41: AO42, pregúntale a AO44 con qué frecuencia hace ejercicio en casa.

CO2: Me encanta tu fluidez.

AO42: ¿Con qué frecuencia hace ejercicio en casa?

AO44: Yo nunca hago ejercicio en casa.

CO2: AO36 pregúntale si alguna vez se ha levantado de la cama.

AO36: ¿Te has levantado de la cama alguna vez?

*AO44: Sí, normalmente me levanto *the bed por las mañanas.*

*CO2: No *the bed, solo bed.*

AO44: Sí, normalmente me levanto de la cama por las mañanas.

CO2: Perfecto. Pregúntame qué me dice eso.

AO45: ¿Qué me dice eso?

CO2: Me dice que el normalmente hace ejercicio en casa.

CO2: Pregúntame que ejercicio está haciendo.

AO43: ¿Qué ejercicio está haciendo?

CO2: Él está haciendo abdominales (Lo hace en la silla y todos se ríen).

Traducción 31: p. 95

CO2: AO31, pregúntale si normalmente deja los platos en el fregadero.

AO31: ¿Dejas los platos en el fregadero?

AO33: Sí, dejo los platos en el fregadero.

Traducción 32: p. 95

CO2: AO32, dile a A035 que me pregunte si puedo acordarme de los cumpleaños.

AO32: AO35, pregúntale a CO2 si puede acordarse de los cumpleaños.

AO35: ¿Puedes acordarte de los cumpleaños?

CO2: No, no puedo recordar los cumpleaños.

Traducción 33: p. 96

CO2: AO43, dile a AO41 que me pregunte por qué me acordé cuando tenía 12 años.

AO43: AO41, pregúntale a CO2 por qué se acordó del cumpleaños de su padre….

CO2: Cuando tenía 12 años.

AO43: AO41, pregúntale a CO2 por qué se acordó del cumpleaños de su padre cuando tenía 12 años.

*AO41: ¿Por qué te acordaste del cumpleaños de tu padre cuando *are (tienes) 12 años?*

CO2: Were (tenías). De nuevo.

AO41. ¿Por qué te acordaste del cumpleaños de tu padre cuando tenías 12 años?

CO2: Me acordé porque mi padre me lo recordó el día antes.

Traducción 34: p. 96

CO2: AO44 dime que te diga que te pregunte qué fue la segunda cosa que hicimos.

AO44: CO2, dime que te pregunte cuál fue la segunda cosa que hicimos.

CO2: Guay. Pregúntame qué fue la segunda cosa que hicimos.

AO44: ¿Qué fue la segunda cosa que hicimos?

CO2: Perfecto. No me acuerdo. Espera (Mira el cuaderno)*. Era «prepositions of place»* (Lo escribe en la pizarra)