
Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE

Dirección editorial: enClave-ELE

Directora de la colección: Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)

Coordinadora y editora académica de este título: Carolina Arrieta Castillo

Autores: Carolina Arrieta Castillo, Jaume Batlle Rodríguez, Iris Celorrio Aguilera, Aurora Centellas Rodrigo, Alicia Clavel Martínez, María Vicenta González Argüello, Virginia González García, Adolfo Sánchez Cuadrado, Javier de Santiago-Guervós, Virginia González García

Prólogo: Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)

Diseño y maquetación: Diseño y Control Gráfico

Cubierta: Malena Castro

Fotografías: © Shutterstock

© enClave-ELE/UDIMA, 2021

ISBN: 978-84-122941-7-0

Depósito legal: M-23738-2021

Impreso en España

Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Prólogo	10
(Aurora Centellas)	
Capítulo 1. Las competencias y el desarrollo profesional del docente de español como lengua extranjera o segunda lengua (Carolina Arrieta Castillo)	13
1. Introducción	13
2. Conceptos clave	14
3. El profesor de español como docente aprendiente e investigador	16
3.1. La figura del profesor como docente en el aula	16
3.1.1. El profesor como protagonista	16
3.1.2. El profesor como agente facilitador	18
3.2. El profesor de lenguas más allá del aula	21
4. Revisión de las competencias clave del Instituto Cervantes para el profesor de segundas lenguas	22
4.1. El docente como gestor del aula y evaluador	24
4.1.1. Organizar situaciones de aprendizaje	24
4.1.2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno	27
4.2. El aprendizaje centrado en el alumno	29
4.2.1. La autonomía del aprendizaje y la capacidad de aprender	31
4.3. El docente como mediador intercultural	34
4.4. El docente y la gestión de la afectividad	36
4.5. El docente y su desarrollo profesional	39
4.6. El docente ante el reto digital	41

5. Propuesta didáctica: el portafolio del profesor	43
6. Temas para reflexionar	47
7. Bibliografía comentada	47
Referencias bibliográficas	49
Capítulo 2. El discurso docente: claves para su caracterización y el desarrollo profesional (Jaume Batlle Rodríguez/María Vicenta González Argüello)	55
1. Introducción	55
2. Conceptos clave	56
3. Discurso del aula: la carta de presentación del docente	58
3.1. Discursos generados y aportados en el aula para los procesos de enseñanza/ aprendizaje	58
3.2. Competencias docentes y discurso del profesor	61
3.3. Análisis del discurso docente: actos de habla y acciones comunicativas	63
4. Más allá del acto de habla: consideraciones sobre la interacción profesor-alumnos desde la perspectiva del docente	65
4.1. Interacción y enseñanza de lenguas extranjeras	66
4.2. La competencia interaccional del aula	67
5. Estrategias de desarrollo profesional: la observación de clases para la mejora de la práctica discursiva docente	68
5.1. Observación del discurso docente	69
5.2. Proyectos de desarrollo profesional a partir de la observación	70
6. Propuesta didáctica: secuencia de <i>microteaching</i> con observación a través de plantillas de recogida de datos o de VEO	71
7. Temas para reflexionar	75
7.1. Propuestas de trabajo	76
8. Bibliografía comentada	77
Referencias bibliográficas	79

Capítulo 3. Interacción oral y aprendizaje en el aula: claves de la intervención docente (Alicia Clavel Martínez)	85
1. Introducción	85
2. Conceptos clave	86
3. La interacción oral en el aula de lenguas segundas o extranjeras ...	87
3.1. El docente ante la interacción oral	89
3.2. El aprendiz ante la interacción oral	90
4. ¿Cómo debería ser la interacción oral para promover la participación y el aprendizaje?	93
4.1. Lo experiencial y lo pedagógico	93
4.2. Aulas ecológicas y agentes protagonistas	95
4.3. Buenos andamios para mejores edificios	97
5. La arquitectura de las tareas y la arquitectura de la interacción	98
5.1. Planificando la arquitectura de las tareas	98
5.2. Co-construyendo la interlengua de los alumnos: reparar y retroalimentar	100
5.3. Buscando la simetría	103
6. Propuesta didáctica	105
7. Temas para reflexionar	107
8. Bibliografía comentada	107
Referencias bibliográficas	109
Capítulo 4. Claves para operativizar la enseñanza de la mediación lingüística en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua (Adolfo Sánchez Cuadrado)	113
1. Introducción	113
2. Conceptos clave	114

3. La mediación en el aprendizaje de lenguas	115
3.1. La mediación como actividad comunicativa de la lengua ...	118
3.2. Tipos de mediación	121
3.3. La competencia mediadora: estrategias y destrezas de mediación	128
4. Propuestas didácticas para el aula de ELE/L2	130
4.1. Guía para la elaboración de actividades de mediación	130
4.2. Actividad de mediación intralingüística con integración de destrezas	134
4.3. Actividad de mediación interlingüística	136
4.4. Actividad de mediación para desarrollar la empatía y la resolución de conflictos	137
5. Temas para reflexionar	139
6. Bibliografía comentada	140
Referencias bibliográficas	142
Capítulo 5. Estrategias de aula y producción de materiales didácticos (Javier de Santiago-Guervós)	143
1. Introducción	143
2. Conceptos clave	146
3. Las estrategias en el aula	146
3.1. Estrategias de aprendizaje	148
3.2. Estrategias de comunicación	149
3.3. Modelos de actividades para la aplicación de la competencia estratégica	150
4. La producción de materiales: modelos de ejercicios, prácticas y actividades para el aula de ELE	155
4.1. Ejercicios convencionales	156
4.1.1. Ejercicios con textos	157
4.1.2. Ejercicios con frases	158
4.1.3. Ejercicios de finalidad y descubrimiento	158
4.1.4. Ejercicios lúdicos	162

4.2. Actividades comunicativas	168
4.2.1. Tareas y proyectos	169
4.2.2. Simulaciones	170
4.2.3. Vacío de información	173
4.2.4. Otras actividades comunicativas	173
5. Temas para reflexionar	177
5.1. Estrategias, creatividad y tecnología para alumnos con necesidades especiales	177
6. Bibliografía comentada	178
Referencias bibliográficas	180
Capítulo 6. Los discursos digitales en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua (Virginia González García)	187
1. Introducción	187
2. Conceptos clave	188
3. La comunicación mediada por ordenador y su importancia para la adquisición de segundas lenguas	192
4. Los géneros digitales en el aula de segundas lenguas: <i>input</i> real e importancia del contexto	194
5. Los discursos digitales como recurso para adquirir la competencia pragmática e intercultural	195
5.1. Los cumplidos y halagos en la red: cortesía valorizada	198
5.2. Invitaciones y rechazos	199
5.3. Los registros lingüísticos en las redes sociales	202
6. Propuesta didáctica: cómo hacer cosas con palabras en la red	204
6.1. Funciones del lenguaje, emojis y estados en la red social Facebook	205
6.2. Los cumplidos en las redes sociales. Aplicación basada en Instagram	209
6.3. Los actos de habla de invitación (con redes sociales y grupos de WhatsApp)	211

6.3.1. Invitar	211
6.3.2. Rechazar una invitación	214
6.4. Contar una experiencia: el caso de TripAdvisor	215
7. Temas para reflexionar	217
7.1. El lenguaje anormativo en las redes sociales	217
7.2. Posverdad, noticias falsas y conciencia crítica	217
7.3. Comparar o no comparar	217
8. Bibliografía comentada	218
Referencias bibliográficas	220
Capítulo 7. El juego comunicativo. Planificar y gestionar el aula con dinámicas de juego (Carolina Arrieta Castillo/Iris Celorrio Aguilera)	223
1. Introducción	223
2. Conceptos clave	225
3. El juego como experiencia de aprendizaje: el componente lúdico	226
3.1. Evolución de la relación entre juego y didáctica	226
3.2. El juego como recurso posibilitador del aprendizaje de lenguas	227
3.3. El juego como técnica grupal	229
4. La gamificación del aprendizaje	234
4.1. El proceso de gamificación	234
4.2. Dinámicas, mecánicas y componentes de los juegos	236
5. Planificación y gestión del aula de ELE mediante el juego	238
5.1. El componente lúdico y la competencia comunicativa	238
5.2. Tipos de juegos para el aula de ELE	239
5.2.1. Según las capacidades que el juego demanda a los participantes	239
5.2.1.1. Clasificación según Labrador Piquer y Morote Magán (2008)	239

5.2.1.2. Clasificación según el PCIC (2006)	243
5.2.1.3. Clasificación según Sánchez Benítez (2008) ..	244
5.2.2. Según las destrezas que se trabajan	245
5.2.3. Según el tipo de agrupamiento	247
5.2.4. Según el momento de utilización del juego	249
5.2.5. Según el mecanismo del juego	252
5.2.6. Según el soporte o medio utilizado	255
5.3. El videojuego educativo	256
6. Temas para reflexionar	258
7. Bibliografía comentada	259
Referencias bibliográficas	261
Glosario de siglas y acrónimos	265
Índice de figuras y cuadros	267
Perfiles profesionales	269

Prólogo

«La lengua usada en clase es un instrumento de transmisión, de representación, de construcción de conocimiento y de relaciones sociales dentro de ese minisistema social que es el aula y, además, en el caso de la clase de lengua extranjera es objeto de estudio y, por tanto, evaluable». Partimos de las palabras de Nussbaum y Tusón (1996) para presentar el libro que el lector tiene en sus manos, *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*, una propuesta para la reflexión sobre el discurso que se genera en el aula de español al entender que este actúa de manera decisiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La búsqueda constante de opciones metodológicas que favorezcan dicho proceso de enseñanza/aprendizaje sigue en constante evolución y ha generado un gran interés por el estudio del discurso, centrándose, unas veces, en los usos lingüísticos orales y escritos, y otras, en la interacción del aula o en los contextos donde se produce el aprendizaje. El cambio de paradigma incide en la construcción del conocimiento por parte de los discentes, provocando que el docente observe, investigue, se aproxime a la realidad del aula y se interese por su actividad profesional con el fin de mejorarla.

El recorrido de los distintos capítulos que conforman este libro parte de los nuevos retos del profesorado, y estos son descritos, observados y analizados desde diferentes focos, como nos lo muestran los cuatro primeros capítulos del manual. Así, en el capítulo primero, la profesora Carolina Arrieta Castillo nos muestra una visión lo más actual y real posible acerca de lo que se espera del profesorado, de los nuevos desafíos de este dentro de un nuevo contexto de enseñanza. Siguiendo en esta línea, los autores del segundo capítulo, Jaume Batlle Rodríguez y María Vicenta González Argüello, indagan en el discurso del docente, por su relevancia en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje en el aula, y tienen en cuenta la relación que se establece entre el discurso y el desarrollo competencial del profesor. Por otra parte, la profesora Alicia Clavel Martínez, en el capítulo tercero, explora uno de los retos más importantes del profesorado de lenguas, la interacción oral, ofreciéndonos algunas claves para mejorar la gestión docente. Finalmente, el profesor Adolfo Sánchez Cuadrado, en el capítulo cuarto, aborda la mediación lingüística en el aula de segunda lengua, descubriéndonos las claves para operativizar su enseñanza, al ser esta una actividad de la lengua real y necesaria en la sociedad actual.

Por otra parte, a partir del quinto capítulo, se abordan didácticamente las diversas situaciones discursivas, de comunicación y gestión a las que se enfrenta el docente en su actividad profesional. Así, en dicho capítulo, el profesor Javier de Santiago-Guervós revisa, desde el conocimiento del alumno y sus necesidades, dos herramientas que favorecen el desarrollo eficaz del aula y su gestión: las estrategias de aula y la producción de materiales didácticos, ambas idóneas para garantizar el aprendizaje. En el capítulo sexto, Virginia González García nos descubre el potencial didáctico de los textos digitales, al aproximarse al discurso digital como modelo de nuestra comunicación cotidiana. Finalmente, las autoras del séptimo capítulo, Carolina Arrieta Castillo e Iris Celorrio Aguilera, incurren en la motivación intrínseca por el aprendizaje y, a lo largo del mismo, planifican y gestionan el aula de español como lengua extranjera a través del juego, al estimar este recurso de gran utilidad para avanzar en el proceso de aprendizaje de una lengua.

La importancia de los estudios sobre el discurso de aula es enorme, ya que este interviene de forma crucial en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cabe destacar, por tanto, que los temas que se trabajan a lo largo del libro abordan lo más reseñable, novedoso y actual del área, permitiendo a todo aquel que se acerque a él ponerse al día en conocimiento, en torno a la comunicación en el aula, y en recursos valiosos para la gestión eficaz de la misma.

Aurora Centellas Rodrigo
UDIMA

El discurso docente: claves para su caracterización y el desarrollo profesional

Jaume Batlle Rodríguez
Universitat de Barcelona

María Vicenta González Argüello
Universitat de Barcelona

1. Introducción

El profesor de lenguas extranjeras tiene, cada vez que entra en clase, una tarea formidable: trabajar para que una serie de personas sean capaces de desarrollar una determinada pericia en una lengua que no es la que más dominan. Es una tarea formidable porque lo tiene que hacer con el mismo objeto de aprendizaje: la lengua. En otras palabras, la lengua es, a la vez, objeto de aprendizaje y vehículo de comunicación. El discurso del profesor es, por lo tanto, una herramienta que sirve para desarrollar el aprendizaje y, en sí misma, puede implicar aprendizaje. La primera faceta a la que hacemos referencia es sumamente importante en tanto en cuanto la capacidad que tenga el profesor para llevar a cabo acciones propias docentes, como gestionar la participación, dar instrucciones u ofrecer explicaciones, implica un mayor o menor éxito en el aprendizaje. Por ejemplo, el profesor, en función de cómo intervenga en clase, puede ofrecer más oportunidades para que los alumnos generen discursos significativos.

El profesor debe dominar su propio discurso para ejercer su labor adecuadamente y ser efectivo en sus funciones. En este sentido, sus acciones discursivas se asocian a su propia competencia como docente. El dominio del discurso por parte del profesor implica el establecimiento de sus propias competencias docentes. Si los profesores utilizan su propio discurso en favor de un mejor y mayor aprendizaje de la lengua meta por parte de los alumnos, estarán incidiendo en el aprendizaje de manera más efectiva y estarán desarrollando sus competencias como docentes de forma efectiva. Por eso, en el desarrollo profesional de los docentes la atención a las características de su discurso y las implicaciones que tiene este para con el aprendizaje deben ser tenidas en consideración. Es importante que los profesores, ya estén en formación, ya tengan una experiencia consolidada, sean conscientes de que la participación

del profesor moldea la participación del alumno y capacita a este último para un determinado aprendizaje. Las instrucciones, la gestión de la participación de los alumnos o la solución de problemas son acciones discursivas en interacción sobre las que vale la pena reflexionar.

El capítulo que presentamos con estas líneas pretende indagar en las características del discurso docente y en la importancia que tiene para con el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje en el aula, teniendo en cuenta la relación que se establece entre este tipo de discurso y el desarrollo competencial del profesor. Para este cometido, en primer lugar, vamos a llevar a cabo la descripción, a grandes rasgos, de las características del discurso docente para, posteriormente, indagar en la relación que se establece entre el discurso docente y las competencias docentes del profesor de ELE. A continuación, ofrecemos una experiencia práctica, a modo de modelo, llevada a cabo en el marco de un máster en formación de profesores de ELE, en la que, a partir de la observación de clases desarrollada en una actividad de *microteaching*, los profesores en formación logran desarrollar su competencia docente derivada de la observación del discurso del profesor. Por último, dejamos algunas ideas para la reflexión con el objetivo de que los lectores puedan continuar indagando sobre su propio discurso como profesores. Con todo ello, pretendemos incidir en la necesidad de considerar el discurso docente no solo como una valiosa herramienta en la actividad docente de los profesores en el aula, sino también como un elemento de observación y análisis para nuestro desarrollo profesional.

2. Conceptos clave

A) Discurso del aula

Todo tipo de uso de la lengua que se da en situaciones de clase. Se caracteriza por tener siempre una finalidad didáctica, por que el contexto institucional en el que se produce lo acota y moldea, por ser al mismo tiempo instrumento de comunicación y objeto de estudio y por ser considerado tanto desde un punto de vista formal como desde su contenido. Los participantes, en función de sus derechos y obligaciones en el acto de enseñanza/aprendizaje, mantendrán diferentes tipos de discurso.

B) Discurso aportado

Tipo de discurso totalmente controlado por el profesor que se caracteriza por ser grabado o escrito previamente y organizado didácticamente por el profesor o por otros con anterioridad al acto de enseñanza/aprendizaje. Es un tipo de

discurso que el profesor lleva al aula a través de materiales, ya sean libros de texto, materiales creados por él mismo o por otros o productos culturales no pensados con un objetivo pedagógico.

C) Discurso generado

Todo discurso del aula que no está controlado previamente por el profesor y, por lo tanto, implica algún grado de impredecibilidad. Puede estar producido tanto por el profesor, en forma de explicaciones, instrucciones, etc., como por los alumnos, en actividades orales, escritas o audiovisuales en las que se requiere una producción discursiva mínimamente significativa para ellos.

D) Actos de habla

Unidad básica de comunicación. Se fundamenta en la comprensión de la lengua como herramienta de comunicación con la que realizamos acciones (ordenar, felicitar, expresar la opinión, expresar duda, etc.). Desde esta perspectiva, los enunciados tendrán un determinado sentido en función del contexto en el que se produzcan, de los interlocutores que los generen y de la relación que mantienen entre ellos.

E) Desarrollo profesional docente

Desarrollo de los profesores basado en la reflexión sobre cómo «aprenden a aprender» y la transformación que realizan de los conocimientos derivados de tal aprendizaje en práctica educativa en beneficio del desarrollo de los aprendientes. Este proceso requiere una implicación cognitiva y emocional y la capacidad de examinar las propias creencias sobre el acto de enseñanza/aprendizaje de cara a una mejora profesional.

F) Práctica reflexiva

Metodología para la formación de profesores y el desarrollo profesional fundamentada en la reflexión consistente y sistemática de las acciones y experiencias docentes. La reflexión puede realizarse sobre la práctica educativa o para la práctica educativa, en un proceso circular y recurrente en el que la reflexión sobre la realidad de la actuación docente en el aula incide en la práctica posterior.

G) Observación de clases

Práctica propia tanto de la formación inicial como de la formación continua del profesorado consistente en la grabación sistemática y organizada de

prácticas docentes en el aula con el objetivo de, también sistemáticamente, analizarla posteriormente de cara a valorar o a mejorar en la actuación docente.

3. Discurso del aula: la carta de presentación del docente

El *aula de ELE*, como microcosmos pedagógico (Nussbaum y Tusón, 1996), se caracteriza por ser un contexto institucional (Drew y Heritage, 1992) en el que una serie de personas se reúnen con un fin común: lograr que los participantes sean capaces de mejorar en la competencia en español. Los discursos que se aportan y se generan en el aula, tanto los del profesor como los de los alumnos, mantienen sus propias características (Seedhouse, 1996, 2004), puesto que están pensados y producidos con un objetivo pedagógico. En este sentido, el discurso docente mantiene sus propias características. Tenerlas en cuenta y valorarlas permitirá que los profesores puedan buscar una mayor efectividad en la tarea de generar el aprendizaje que se busca (Cazden, 1988; González Argüello, 2010a; Walsh, 2011, 2013). El discurso docente es, por lo tanto, una de sus cartas de presentación. A través de las acciones comunicativas de carácter pedagógico, el profesor mostrará su identidad como profesor (Richards, 2006; Zimmermann, 1998), una identidad discursiva que lo identificará como tal. Entre muchas otras acciones, el profesor, a través de su participación en clase y, por lo tanto, a través de su discurso, gestiona la participación de los alumnos, propone explicaciones de cómo se deben realizar las actividades, explicita los objetivos de aprendizaje o incide en la adecuación de los discursos de los alumnos, valorándolos y corrigiéndolos. La importancia del discurso docente está, pues, fuera de toda duda: es su carta de presentación.

3.1. Discursos generados y aportados en el aula para los procesos de enseñanza/ aprendizaje

La caracterización del discurso docente es un primer paso necesario para poder valorar su importancia para la formación de profesores y para el desarrollo de la competencia docente. El conocimiento de qué es lo que hacemos como profesores desde el punto de vista discursivo permite entrar en profundidad en nuestras acciones didácticas, en el resultado de las acciones propuestas y, en consecuencia, en el aprendizaje de nuestros alumnos. Por ejemplo, este conocimiento puede servirnos para valorar hasta qué punto una corrección es efectiva, una instrucción puede darse de una manera más clara o una interacción con los alumnos puede desarrollarse para fomentar su participación

y generar en ellos un discurso significativo. Por su parte, no debemos olvidar tampoco la necesidad de conocer las características del discurso de nuestros alumnos. El conocimiento de qué es lo que hacen desde el punto de vista discursivo permite entrar en profundidad en sus acciones didácticas, en el resultado de las actividades propuestas y, en consecuencia, en su aprendizaje. Por ejemplo, este conocimiento puede servirnos, como docentes, para valorar hasta qué punto lo que están diciendo los alumnos en una interacción oral que hemos preparado para la clase es más o menos cercano a lo que suponemos que deberían poder hacer fuera del aula, es más o menos auténtico y significativo para ellos o si, por el contrario, sigue más o menos un esquema propuesto por el manual. En este sentido, una de las caracterizaciones más efectivas para comprender el discurso del aula y, por extensión también, el discurso docente es la desarrollada por Llobera (1995, 2008a), consistente en clasificar todo discurso del aula como *discurso aportado* o *discurso generado*. Esta diferenciación permite comprender bajo unos parámetros determinados toda acción de aprendizaje que se realiza en el aula, puesto que no debemos olvidar que toda acción se puede comprender como una acción discursiva y, por lo tanto, toda producción lingüística, aunque esté centrada en un conocimiento formal determinado, se puede comprender como discurso.

La diferenciación entre *discurso aportado* y *discurso generado* se fundamenta, esencialmente, en el conocimiento y control que sobre un determinado discurso pueda tener el profesor. Así, el *discurso aportado* es todo aquel discurso que el profesor controla y conoce de manera predeterminada. El profesor aporta un determinado discurso con unos determinados objetivos de aprendizaje. Una comprensión lectora, un esquema gramatical proyectado o las palabras y significados que los alumnos deben relacionar son ejemplos de discursos aportados. El profesor, previamente, los habrá leído y, gracias a ellos, podrá anticipar los problemas que los alumnos puedan tener al enfrentarse a ellos. Por ejemplo, una de las mayores preocupaciones en relación con los discursos aportados es que sean fuente adecuada de *input* comprensible sin perder el carácter de auténtico o, cuanto menos, de verosímil (Llobera, 2008b). El discurso aportado implica, en ocasiones, preocupación por su autenticidad (Van Compernelle y McGregor, 2016; Widdowson, 2012), puesto que en muchas ocasiones no se considera idóneo llevar al aula textos reales por la dificultad que entrañan.

Si decíamos que el discurso aportado es aquel que el profesor aporta, es decir, que el profesor controla y conoce antes de llevarlo al aula, el *discurso generado* es aquel cuyas características no permiten que sea controlado al cien por cien por el profesor. En un proceso de enseñanza/aprendizaje fundamentado en lo comunicativo, se pretende, entre otros aspectos, que los alumnos lleven a cabo discursos significativos (Llobera, 2008b), en el sentido de que

sea un discurso que el alumno pueda identificar como suyo, que le signifique algo que realmente quiera expresar. La personalización de los discursos, que les da significatividad, implica que la participación de los alumnos no pueda ser controlada por parte del profesor: él no sabe qué van a decir los estudiantes, puesto que son estos últimos los que aportan la significatividad a sus participaciones. En consecuencia, este tipo de discursos se entienden como generados por el hecho de que no están controlados por el profesor. Igualmente, el docente, por las características de los actos de habla que le son propios en un contexto pedagógico, produce un determinado discurso que funciona como eje vertebrador del proceso de enseñanza/aprendizaje (González Argüello, 2010a; véase apartado 4). En consecuencia, el discurso generado implica acciones comunicativas por parte del docente, como «el lenguaje instrumental del aula, el que contiene las instrucciones para la realización de las diferentes actividades, el que corrige las producciones de los alumnos, el que indica el inicio y el fin de una sesión, el que marca la transición de una secuencia a otra, etc.» (González Argüello, 2010a, p. 84). Las funciones discursivas propias del discurso generado por parte del profesor le permiten construir una identidad discursiva (Richards, 2006; Zimmermann, 1998). Si viéramos un entorno pedagógico desde fuera, por nuestro conocimiento del mundo, seríamos capaces de distinguir al profesor de sus alumnos. Muchos son los elementos que entrarían en consideración, entre los cuales seríamos capaces de distinguir aquellas acciones discursivas que le son propias.

La importancia del discurso generado por parte del profesor es evidente para ser eficaces en nuestra participación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Una instrucción mal dada puede acarrear que los alumnos no entiendan lo que tienen que hacer o vean que se está perdiendo el tiempo; una explicación gramatical debe ser productiva para el aprendizaje y comprensible para los alumnos, etc. Estos aspectos, que entroncan con la necesidad de tener en consideración la competencia interaccional del aula (véase apartado 4.2), determinan la competencia docente a la hora de gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje y, por lo tanto, de hacer lo más efectiva posible las acciones didácticas implicadas. La observación y el análisis de las acciones discursivas que caracterizan el discurso docente por parte de los profesores permite reflexionar sobre su actividad y, a la vez, permite ir adquiriendo habilidades docentes que les hagan ser más competentes en el ejercicio de su profesión.

El discurso del profesor, por lo tanto, deviene un contenido esencial en la formación de profesores: las funciones discursivas propias, entendidas como conocimiento pedagógico (Shulman, 1987), deben conocerse y, a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente, valorarse en relación con su efectividad y productividad. La observación de clases se convierte, en este sentido, en una acción fundamental para el desarrollo de la competencia docente y

para la formación de profesores, puesto que se pasa de aplicar en la práctica un conocimiento a desarrollar conocimiento a partir de la práctica (Pennington y Richards, 2016, pp. 13-15). Su importancia, pues, implica que deban proponerse acciones formativas pensadas y sistemáticas en la búsqueda de una máxima efectividad. La observación es una herramienta que permite, pues, focalizar la atención no solo en lo que el profesor sabe, sino, sobre todo, en cómo el profesor lleva a cabo su práctica docente, en lo que sabe hacer y en cómo sabe estar. Este foco de atención permite abrir la comprensión de lo que es un profesor y de cuáles deben ser sus competencias: ya no se trata, solo, de que el profesor domine el contenido de la materia que debe transmitir, sino que se le requieren otras competencias y habilidades específicas con lo que significa la competencia docente.

3.2. Competencias docentes y discurso del profesor

La consideración de lo que debe ser la formación del profesor ha ido variando a lo largo de los últimos cien años. Si hasta los años sesenta era prioritario que el profesor fuera un experto en el contenido teórico de su materia (Latorre, 2003), en nuestro caso la lengua objeto de enseñanza, poco a poco se fue viendo la importancia de que este también tuviera conocimientos de metodología o técnicas de enseñanza que le facilitaran su trabajo, especialmente cuando profesor y alumnos no compartían una lengua franca para la comunicación. Estas técnicas podrían ser de índole tan variada como el uso de material multimedia, la gestión de grupos, técnicas de corrección, gestión del espacio, etc. También ahora se espera que el profesor esté formado en teorías psicológicas de procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, que posea conocimientos sobre los diferentes contextos de enseñanza o sobre tipología de cursos (específicos, generales, para niños, adolescentes, etc.) o que domine las tecnologías. Todo ello podría resumirse en que se espera que el profesor esté dispuesto, como cualquier otro profesional, a mantener una formación a lo largo de toda la vida, en un desarrollo profesional continuo (Borg, 2015; Friedman, 2012; Hayes, 2014; Iredale, 2018).

En este contexto cambiante, se espera que el profesor sea capaz de adaptarse a la nueva sociedad. Desde principios del siglo *xxi*, hemos dejado de hablar de los conocimientos que ha de poseer el profesor para empezar a hablar de las competencias que ha de desarrollar. Siguiendo a Delors (1996), se habla de los saberes que nos han de capacitar para la educación del siglo *xxi*: saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Al saber relacionado con el conocimiento teórico, se le suma el saber llevar ese conocimiento a situaciones de enseñanza/aprendizaje, junto con saber estar en diferentes contextos de enseñanza y ante

diferentes tipos de alumnado, además de saber ser un individuo con cierta sensibilidad, respeto e inquietud hacia lo que sucede en los entornos de aprendizaje en los que desarrolla su desempeño. En este nuevo marco conceptual, ya podemos entrever que, si las situaciones de enseñanza cambian, también lo hará el discurso docente como eje vertebrador de las sesiones de enseñanza. Las acciones discursivas propias del docente se comprenden como acciones a partir de las cuales el profesor es capaz o sabe desarrollar su labor docente, es decir, sabe «hacer su trabajo». En consecuencia, los saberes propios del docente incluyen la capacidad por llevar a cabo acciones discursivas y, determinan, en un aspecto concreto, las características competenciales del docente.

En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de ELE, estos saberes se materializan como documento de trabajo en lo que hoy entendemos por *competencia docente* (Instituto Cervantes, 2012/2018), documento en el que el Instituto Cervantes (2012) presenta las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Tal y como se ha visto en el capítulo anterior, en este documento, se especifican cuáles han de ser las competencias que el profesor ha de desarrollar a lo largo de su carrera profesional:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
- Facilitar la comunicación intercultural.
- Desarrollarse profesionalmente.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Participar activamente en la institución.
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

El conjunto de las ocho competencias «se entiende como un saber actuar complejo, o como una aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las diversas situaciones a las que se enfrenta el profesor en su actividad profesional» (Sánchez Rufat, 2017, p. 69). Por lo tanto, intenta englobar todas las acciones que el profesor lleva a cabo en relación con el desempeño de su labor docente. Las acciones discursivas, a pesar de no aparecer explícitamente, se relacionan con varias de las competencias especificadas.

Así, al hablar de *discurso didáctico* entendemos que este ha de contemplar tanto las fases de la sesión centradas en la transmisión de conocimientos como las fases centradas en la organización de situaciones de aprendizaje, las acciones didácticas cuyo objetivo es el aprendizaje por parte de los alumnos y la respectiva evaluación de esos aprendizajes, el discurso que busca la implica-

ción del alumno en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de su autonomía o el discurso propio de la reflexión sobre lo que sucede en esos procesos de enseñanza/aprendizaje tanto entre los alumnos como entre estos y el profesor. Es por todo ello que no se puede hablar de discurso didáctico como un todo homogéneo, sino que, para facilitar su análisis, comprender mejor su funcionamiento e introducir mejoras si fuera necesario, necesitamos fragmentarlo en relación con las diferentes acciones que suceden en una sesión de clase, entendiendo que es muy posible que en algunas de esas acciones este podrá adquirir características diferentes (González Argüello, 2010a). Estas acciones, entendidas como fases que se dan en un *continuum*, atendiendo a lo que sucede en cada una de ellas, pero sin llegar a entenderlas como compartimentos estancos, podrían ser las siguientes: discurso social o charla informal al inicio o al final de las sesiones de clase, instrucciones, correcciones y clarificaciones, explicaciones, gestión de la participación y formulación de preguntas, entre otras.

3.3. Análisis del discurso docente: actos de habla y acciones comunicativas

El discurso del profesor de ELE, como discurso institucional de carácter pedagógico, se diferencia de otro tipo de discursos posibles por una serie de características que le dotan de unas peculiaridades que vale la pena destacar. Es un tipo de discurso que ha de garantizar, entre otras cuestiones, que no se produzcan bloqueos en la comunicación a pesar de que la mayoría de los participantes, los alumnos, no poseen una competencia comunicativa suficiente en la lengua objeto de estudio. Sin embargo, a pesar de ello, en muchas ocasiones, sobre todo en una enseñanza de la lengua de orientación comunicativa, tanto profesor como alumnos intentan comunicarse en la lengua que uno ya domina y que los otros están aprendiendo. Las características que determinan el discurso del profesor, como un ritmo de habla más lento que el del habla cotidiana, una simplicidad del discurso desde el punto de vista formal o la formulación de preguntas referenciales y de retroalimentación, confluyen en lo que se denomina como *teacher talk* (Chaudron, 1988; véase González Argüello, 2001, pp. 252-264). Sin embargo, esta caracterización no focaliza, en líneas generales, la atención en acciones comunicativas propias del profesor, sino que se fija en características del discurso cercanas a cuestiones lingüísticas, ya sean léxicas, gramaticales o prosódicas.

El habla del profesor mantiene, como decíamos, no solo las características que se acaban de especificar, sino que, además, debido a sus derechos y obligaciones en el aula, el docente se ve con la necesidad de realizar diversas acciones, que corren a su cargo por defecto, aunque también pueden delegarse en los alumnos. Es por todo ello por lo que el discurso que se genera en el

aula de lenguas extranjeras presenta unas funciones comunicativas específicas que lo diferencian de los discursos que se generan en otras posibles situaciones. Si tenemos en cuenta las palabras de Van Dijk (1980), la especificidad del discurso docente viene dada por la posibilidad de asignar un macroacto de habla simple o complejo a las producciones que se generan en el aula.

Así, pues, podemos caracterizar el discurso docente teniendo en cuenta las acciones llevadas a cabo por el profesor y los alumnos, así como los actos de habla predominantes en cada una de esas acciones. Si vemos la sesión de clase como la sucesión de diferentes acciones (charla informal, presentación o explicación de contenidos, actividades de práctica o de aprendizaje, correcciones, etc.), todas ellas encaminadas a conseguir desarrollar la competencia comunicativa del alumno, nos será mucho más fácil ver qué actos de habla pueden predominar en cada una de esas fases.

Son muchos los autores que han escrito sobre las diferentes partes que contiene una clase según las acciones predominantes. Como afirma Woods (1996), los profesores perciben sus clases como una sucesión de fases relacionadas en torno a un objetivo que se manifiesta en una acción didáctica. Siguiendo esta idea, podríamos mencionar las siguientes partes o fases: discurso social, instrucciones, correcciones y clarificaciones, explicaciones, gestión de la participación, formulación de preguntas, entre otras. Si nos fijamos en cada una de las fases mencionadas, es posible que, aun sin tener experiencia docente y por nuestra experiencia como alumnos a lo largo de nuestra vida, podamos entrever cuáles serán los actos de habla que predominen en cada una de esas partes.

El profesor, por el rol que le otorga la institución, como ya se ha mencionado, puede iniciar charlas informales con los alumnos en las que les pregunte sobre el transcurso del curso, su estancia en el país de la L2, su estado de salud, etc.; también, el profesor, en la secuencia de instrucciones, puede pedir a los alumnos que realicen actividades, que contesten preguntas, etc.; en la fase de correcciones y clarificaciones, puede cuestionar producciones emitidas por los alumnos, preguntar dudas, valorar sus producciones o acciones; en la de explicaciones, preferentemente puede presentar información nueva; en la de gestión y participación, puede pedir a los alumnos que realicen alguna acción, preguntarles alguna cosa, etc. Con toda esta enumeración, lo que pretendemos mostrar es que el profesor se atribuye actos de habla derivados de su rol de superioridad y de su mayor competencia comunicativa. Si contrastamos las funciones comunicativas presentes en el discurso docente con las presentes en el discurso del alumno, veremos que estos últimos dedican la mayor parte de su producción discursiva a contestar a requerimientos del profesor.

Como hemos visto, esta aproximación al discurso docente permite de forma fácil y sencilla etiquetar o clasificar las producciones del discurso del profesor

en el contexto del discurso generado en el aula. Hay que decir que seguir esta perspectiva de análisis nos permite ver rápidamente cuáles son las características de la interacción que se establece en el aula, pero, con lo dicho, nos quedaríamos solo con una taxonomía: si queremos profundizar un poco más, quizás esta perspectiva sea insuficiente.

4. Más allá del acto de habla: consideraciones sobre la interacción profesor-alumnos desde la perspectiva del docente

A pesar de que, tradicionalmente, el «análisis del discurso» ha tenido en consideración los actos de habla como acciones per se, no podemos obviar que estas acciones se realizan en interacción, en un proceso comunicativo en el que los oyentes, en este caso, los estudiantes, reaccionan ante tales acciones y, en consecuencia, establecen un patrón de interacción. Como comentaba Allwright (1988), «whatever happened in the classroom was indeed a co-production, and therefore that it no longer made sense to look at classroom interaction as if it was only the teacher's behaviour that mattered» (p. 171). En consecuencia, es relativamente inocuo estudiar los actos de habla que conforman el discurso docente de manera aislada, puesto que siempre se producen en interacción. Por ejemplo, las instrucciones serán adecuadas en función de cómo reaccionen los alumnos (Markee, 2015), por no hablar de la *corrección*, una de las acciones didácticas que, quizás desafortunadamente, más se ha asociado con la figura del profesor. Desde la perspectiva del «análisis de la conversación», la *corrección* es una acción que se engloba dentro del *fenómeno de la reparación*, fenómeno interaccional consistente en la solución de problemas en el habla, la escucha y la comprensión (Batlle Rodríguez, 2015; Hayashi *et al.*, 2013; Kasper, 1985; Schegloff *et al.*, 1977). La *reparación*, como fenómeno interaccional propio en la resolución de problemas en interacción, comprende fenómenos interaccionales como las peticiones de clarificación (Kääntä y Kasper, 2018) o la búsqueda de una palabra que no recordamos cuando queremos expresar una idea (Koshik y Seo, 2012). Por su parte, la *corrección*, que puede ser *encubierta* o *explícita* (Ahlund y Aronsson, 2015), también puede entenderse desde un punto de vista interaccional, puesto que la acción que realiza el profesor cuando corrige viene dada por el turno de habla anterior del alumno que contiene el problema y, además, incide en el siguiente turno de habla, en el que el alumno reconoce la corrección como adecuada o incorpora el elemento reparado para continuar con su participación, esta vez, sin el problema anterior. Tal y como sugiere Eskildsen (2018), «in order for something to work as a clarification request, a confirmation or comprehension check, or a recast, the visible reaction by the interactional

co-participant to the action in question is crucial» (p. 59). En consecuencia, el discurso del profesor siempre se desarrolla en interacción, a pesar de que pueda comprenderse a partir de actos de habla comprendidos de manera aislada.

4.1. Interacción y enseñanza de lenguas extranjeras

El *aula de lenguas extranjeras*, como decíamos anteriormente, es un microcosmos pedagógico en el que convergen una serie de personas para llevar a cabo el acto de enseñanza/aprendizaje. Las acciones que se llevan a cabo se hacen en interacción, por lo que esta habilidad se considera como fundamental para la gestión de todo lo que ocurre en el aula (Seedhouse, 2004). En palabras de González Argüello (2010b), a través de la interacción, se establece «la relación entre el profesor y el grupo [...] y de la estabilidad de este contacto surgen las rutinas que posibilitan el proceso de aprendizaje y que regulan la vida del aula» (p. 106).

La realidad interaccional del aula ha sido clasificada desde varias perspectivas. Siguiendo a Seedhouse (2004), en función del objetivo, las interacciones se pueden clasificar del siguiente modo:

- Interacciones centradas en la forma.
- Interacciones centradas en el significado.
- Interacciones centradas en la tarea.
- Interacciones de carácter institucional.

Esta clasificación no es estanca, es decir, se puede generar una interacción, por ejemplo, centrada en la forma, mientras se está llevando a cabo una interacción centrada en el significado. Por lo tanto, en el transcurso de un tipo de interacción pueden darse otros tipos de interacciones, siempre y cuando el objetivo cambie. Por su parte, González Argüello (2010b) determina que se puede diferenciar entre:

- Interacciones atendiendo al rol del profesor. El profesor controla las situaciones propias del acto de enseñanza/aprendizaje.
- Interacciones atendiendo al rol del alumno. El alumno es responsable de su propio aprendizaje ejerciendo una participación activa y significativa.

Este segundo tipo de interacciones, que son significativas para con el aprendizaje de los alumnos, se asocian a un aprendizaje de la lengua de orientación comunicativa (Llobera, 1995), por lo que desde este enfoque se espera que las interacciones promuevan un aprendizaje en el que el alumno sea protagonista.

Sin embargo, la participación del profesor es ineludible. Dados sus derechos y obligaciones establecidos por el contrato didáctico entre profesor y alumnos (Anderson *et al.*, 1996), el profesor debe asumir un rol al cual se le asignan unas tareas, que, por su parte, llevan asignadas unas determinadas acciones comunicativas como las que mencionamos en el apartado 4.

Por todo lo dicho, podemos afirmar con rotundidad que la participación del profesor en la interacción es muy significativa para la gestión del aprendizaje. Su capacidad por interactuar apropiadamente con los alumnos le permitirá realizar sus acciones de manera más eficiente, por lo que es sumamente importante que las conozca y sea consciente de cómo se llevan a la práctica. El hecho de que el discurso docente, como hemos visto anteriormente, se relacione con las *competencias clave* (véase apartado 3.2) implica que podamos hablar de una *competencia interaccional propia del docente*, que cristaliza en el constructo de *competencia interaccional del aula* establecido por Walsh (2011, 2013).

4.2. La competencia interaccional del aula

Uno de los constructos que más ha precisado la caracterización del discurso docente es el denominado *competencia interaccional del aula* (Batlle Rodríguez, 2018; Escobar Urmeneta y Walsh, 2017; Sert, 2015; Walsh, 2011, 2013), entendida esta como la «teachers' and learners' ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning» (Walsh, 2011, p. 130). Una de las ideas principales que sustenta la competencia interaccional del aula es que esta competencia «draws heavily on the theoretical assumptions and empirical results [...] and focuses on the ways in which teachers' and learners' interactional decisions and subsequent actions enhance language learning and learning opportunity» (Escobar Urmeneta y Walsh, 2017, p. 191). En este sentido, si nos fijamos específicamente en el profesor, debemos tener en cuenta que, para comprender su competencia en su participación en interacción, tiene que ser capaz de maximizar las oportunidades de aprendizaje a partir de sus acciones. Por lo tanto, las acciones podrán ser valoradas como más o menos efectivas en función de los resultados de aprendizaje que propician. Estos resultados serán concretos en relación con una acción concreta: no podemos valorar, por ejemplo, en general, el hecho de dar instrucciones, puesto que, como discurso generado, cada instrucción determina una participación concreta de los alumnos y, por lo tanto, genera una situación específica de aprendizaje.

Varios son los aspectos en los que la competencia interaccional del aula se fija en relación con la participación de los profesores. Por ejemplo, la maximización del espacio interaccional en la búsqueda de una mayor participación de

los alumnos, la efectividad de las elicitaciones, el ofrecimiento de modelos de lengua o la solución de problemas (véase, por ejemplo, Sert, 2015, p. 54) son algunos de los aspectos que pueden determinar un nivel de competencia del profesor en relación con el discurso que genera. Sin embargo, la característica más importante es aquella que determina que la participación del profesor debe ser convergente con los objetivos pedagógicos implicados en la acción didáctica. Ello implica que el profesor deba ser consciente de las estrategias y de las acciones que debe llevar a la práctica para con un determinado objetivo pedagógico y de las implicaciones que las acciones que pueda llevar a la práctica tienen para con el aprendizaje, dada la relación reflexiva que existe entre pedagogía e interacción (Seedhouse, 2004).

Como se observa, la efectividad de las acciones propias del discurso docente guarda una estrecha relación con la generación de aprendizaje que suscita el mismo. Puesto que su efectividad depende de su caracterización, es necesario que el discurso del profesor, pensado desde la interacción o pensado desde la teoría de los actos de habla, sea contenido propio de los cursos de formación de profesores. A este respecto, la competencia interaccional del aula ha sido tratada en varias experiencias en la formación de profesores (Çerik *et al.*, 2018; Bozbiyik, 2017; Sert, *en prensa*), en las cuales se analiza y valora la efectividad de la actuación en la formación de profesores sobre aspectos concretos del discurso docente a partir de cómo gestionan la participación de los alumnos, generando posibilidades de participación, o cómo les dan retroalimentación. Para ello, puesto que la competencia interaccional del aula, como decíamos, se fundamenta en valorar una determinada y concreta actuación docente, es necesario establecer acciones formativas que permitan tales valoraciones. Por norma general, la observación de clases es la herramienta más pertinente para ello, por lo que, a su vez, se transforma en la herramienta más pertinente para que los profesores, ya estén en formación o sea en un proceso de desarrollo profesional continuo, establezcan patrones interaccionales y discursivos adecuados para con el aprendizaje y mejoren en la efectividad de las acciones prototípicas como docentes.

5. Estrategias de desarrollo profesional: la observación de clases para la mejora de la práctica discursiva docente

Iniciar un proceso de desarrollo profesional pasa por conocerse como docente. Es necesario saber cuáles son nuestras áreas de mejora para poder diseñar un plan de actuación para cubrir esas carencias. Dadas las características de este capítulo, nos centraremos en las áreas de mejora profesional relacionadas con nuestra actuación docente en el aula, más específicamente las que pue-

den percibirse a través de nuestro discurso. Es en este contexto que volvemos a referirnos al documento de las *competencias clave* (véase apartado 3.2) al que sumamos la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*¹ (Consejo de Europa/Instituto Cervantes, 2013). Este último documento de trabajo persigue el objetivo de presentar ítems específicos de autoevaluación para cada una de las competencias y subcompetencias docentes presentadas en las *competencias clave*. Algunos de los aspectos que se presentan para ser evaluados están relacionados con la formación académica del docente, mientras que otros están relacionados con su experiencia en el aula. A modo de ejemplo, podemos mencionar dos subcompetencias directamente relacionadas con sus experiencias de acciones didácticas:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor.

Poder recabar información sobre estas subcompetencias para que el docente sepa en qué punto de su desarrollo profesional se encuentra y para que pueda diseñar un plan de formación coherente con sus necesidades con la finalidad de seguir formándose pasa en muchos casos por la observación de su práctica docente. Así, la *observación* se convierte en una potente herramienta de formación y desarrollo profesional.

5.1. Observación del discurso docente

Entendemos la *observación de clases* (Lasagabaster y Sierra, 2004; O'Leary, 2014) como una práctica propia tanto de la formación inicial como de la formación continua del profesorado que consiste en la grabación sistemática y organizada de prácticas docentes en el aula con el objetivo de, también sistemáticamente, analizarlo posteriormente de cara a valorar o a mejorar en la actuación docente. Integrar la observación entendida de este modo está en la línea de Kumaravadivelu (1999), cuando afirma que la formación del profesor no ha de ser lineal, sino que el profesor, para llegar a poseer una propia capacidad de decisión y de transformación, ha de desarrollar sus conocimientos, analizar sus creencias, observar su actuación en el aula y, a partir de todo ello, establecer un diálogo entre la teoría y su práctica docente.

Esta observación para la formación y el desarrollo profesional puede llevarla a cabo el mismo docente, un colega, un profesor más experimentado o un tutor, pero en todos los casos se parte de una idea: para entender mejor lo

¹ <https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EPG-booklet_ES.pdf>.

que sucede en los procesos de enseñanza/aprendizaje, se entra en el aula con la finalidad de recoger información directamente del contexto en el que tales procesos suceden para, tras el análisis e interpretación de los datos recogidos, poder entender las acciones didácticas llevadas a cabo por el docente y proponer alternativas de mejora si fuera necesario (Esteve Ruescas, 2004).

La información que puede extraer el profesor del análisis de su propio discurso docente aporta unos datos muy valiosos para orientarle en sus planes de desarrollo profesional. Por ejemplo, puede ilustrarle de las posibles incoherencias entre el enfoque didáctico que el docente cree seguir y el que realmente se manifiesta en sus clases, de su estilo didáctico (clase centrada en el profesor o clase centrada en el alumno), del grado de participación de sus alumnos (tipos de interacción que se establecen), de los actos de habla predominantes en su discurso (presentar información, preguntar, requerir una acción, etc.), del uso de la L1, entre otros.

5.2. Proyectos de desarrollo profesional a partir de la observación

Un proyecto de desarrollo profesional puede surgir por un deseo de mejora o por haber detectado alguna carencia en nuestras acciones didácticas. Veamos cómo proceder en el primer caso. Si no hay ningún objetivo previo, es recomendable que el profesor prepare un plan de clase lo más detallado posible, que registre en vídeo una de sus sesiones de clase. Nada más salir de clase debería contrastar sus impresiones sobre cómo ha ido la clase con el plan de clase elaborado y anotar esas impresiones. Tras esa tarea, debe ver el vídeo, parando todas las veces que sea necesario en aquellos puntos en los que pueda percibir algo que le llame la atención sobre su actuación, sobre la actuación de los alumnos, sobre los momentos en los que se ha apartado de su plan de clase. También puede fijarse en el uso que hacen los alumnos del material preparado, del tiempo en el que él está hablando, en el tiempo de habla de los alumnos, entre otros muchos aspectos. Una observación atenta a esas cuestiones que suceden en el aula, muchas veces de forma simultánea, ya le puede proporcionar algún aspecto sobre el que trabajar, sobre el que volver a recoger información para poder obtener más datos con los que analizar de forma más exhaustiva su actuación en el aula. No obstante, queremos insistir en una cuestión: en lo de «algún aspecto». En un proyecto de desarrollo profesional, lo ideal es poder centrarnos en un solo aspecto para de ese modo asegurarnos de que seremos capaces de llevarlo a cabo.

El profesor que ya ha decidido iniciar un proyecto de desarrollo profesional ha de focalizar su atención en el aspecto que le preocupa y diseñar un plan

de observación adecuado a sus objetivos de mejora. Veamos algunos ejemplos. Si nuestra preocupación es saber la calidad de la interacción en el aula, podemos fijarnos, por ejemplo, en cuánto llegan a hablar nuestros alumnos en clase. Para eso, podemos registrar nuestras clases en audio, diseñar tablas con los nombres de todos los participantes, escuchar la grabación de clase y anotar cuando habla cada uno. Solo con eso ya obtendremos información suficiente para saber el equilibrio existente entre nuestros turnos de habla y los de nuestros alumnos. Si viéramos que nosotros ocupamos demasiado tiempo en las interacciones, hemos de analizar a qué es debido (puede ser una clase centrada en el profesor), diseñar otro tipo de interacción para nuestros planes de probar los cambios, volver a grabarnos y contrastar con la primera grabación.

Una vez tenemos una clase grabada, pueden analizarse otros aspectos, como el número de enunciados por turno de cada uno de nuestros alumnos o las funciones comunicativas presentes en nuestro discurso y las presentes en el discurso de nuestros alumnos. El análisis de esos datos puede informarnos de la calidad y significatividad de nuestras producciones y de las suyas, y ayudarnos a extraer conclusiones que nos permitan continuar progresando en nuestro desarrollo profesional. Grabar una clase, además, nos permite observarla tantas veces como sea necesario con el fin de recoger datos para su análisis, analizar nuestra actuación a la luz de esos datos y, si lo consideramos oportuno, proponer propuestas de cambio. Tras los cambios introducidos, se ha de volver a grabar, a observar y analizar para poder evaluar los resultados de los cambios llevados a cabo.

6. Propuesta didáctica: secuencia de *microteaching* con observación a través de plantillas de recogida de datos o de VEO

En el apartado anterior, hemos presentado un par de propuestas sencillas que nos pueden permitir introducir mejoras en nuestro desarrollo profesional. La que presentamos a continuación, también puede usarse para el desarrollo profesional, pero hemos de aclarar que fue concebida para la formación inicial. La propuesta didáctica que presentamos está pensada para indagar en el análisis de las acciones discursivas docentes a través de la observación de clases. Concretamente, nuestra propuesta ha sido planificada para ser implementada en asignaturas como las relacionadas con las prácticas, la observación, la metodología o el desarrollo profesional en el contexto de un máster en formación de profesores de ELE: es una propuesta de *microteaching* con la que los estudiantes pueden tener una primera experiencia como profesores y valorarse como tales (Allen y Ryan, 1969; Cadorat, 1995; Fernández, 2010;

véase Batlle Rodríguez *et al.*, 2020). Esta es una propuesta didáctica, sin embargo, que pretende tener un carácter innovador con respecto a las prácticas de observación de clases al uso, puesto que incorpora el uso de una aplicación específicamente pensada para un desarrollo eficiente de prácticas reflexivas: *Video Enhanced Observation* (VEO). Si no se dispone de la herramienta VEO, también explicaremos cómo crear la ficha de observación.

Como decíamos, VEO es una aplicación móvil pensada para la observación y sistematización de prácticas profesionales de muy variada índole, desde prácticas médicas, hasta prácticas en enfermería, *role play* en el ámbito empresarial y, cómo no, prácticas docentes (Batlle Rodríguez, 2016; Batlle Rodríguez y Miller, 2017; Haines y Miller, 2016; Körkkö *et al.*, 2019). Las principales ventajas que ofrece VEO para la observación de prácticas profesionales son, por un lado, la rapidez con la que la información relativa a las acciones observadas puede estar a disposición para los participantes en la práctica de observación, dado que la información que surge de la acción observada es etiquetada y subida a la nube en muy poco espacio de tiempo. Por otro lado, para la retroalimentación posterior a la grabación, VEO permite, gracias al sistema de etiquetaje con el que funciona, ir directamente al momento del vídeo en el que se ha producido el fenómeno etiquetado, por lo que no se pierde tiempo buscando en el vídeo el fenómeno que se quiere comentar.

El uso de VEO se fundamenta en tres fases. En primer lugar, se debe proceder a la preparación de la observación, en la que se tiene que crear un sistema de etiquetas o elegir uno de los que ya están creados. El sistema de etiquetas debe estar pensado teniendo en cuenta qué se quiere observar. Posteriormente, se realiza la grabación correspondiente. El sistema de etiquetas se puede utilizar mientras se está grabando² o utilizarlo una vez se ha grabado el vídeo y se ha subido a la plataforma. Las etiquetas y las notas que se puedan escribir relacionadas con lo etiquetado se utilizan en la tercera y última fase de la observación: la retroalimentación. En esta última fase, se procede a analizar y valorar la práctica grabada a partir de las etiquetas y las anotaciones que el observador haya incorporado al sistema. Por último, es necesario destacar que, en el caso de que los participantes conformen un grupo de trabajo con otros colegas, todos ellos podrán compartir los vídeos, junto a las etiquetas y las anotaciones, en una suerte de red social. Como tal, la herramienta VEO también permite aportar comentarios a los vídeos, por lo que la reflexión en torno a la práctica grabada puede continuar más allá de la sesión de retroalimentación. No obstante, es necesario destacar que, dadas las características de la aplicación que utilizamos, la implementación de esta propuesta didáctica

² Siempre y cuando se grabe con iPad. Hasta la fecha, la aplicación no está disponible para tabletas con otro sistema operativo.

implica que los usuarios tengan un cierto dominio del funcionamiento de VEO. Para ello, es conveniente que, con anterioridad al desarrollo del *microteaching*, se presente la herramienta a los participantes y se lleve a cabo un taller con el objetivo de que los profesores conozcan cómo funciona.

No obstante, si no disponemos de la herramienta VEO y vamos a trabajar con fichas de observación, lo primero que se ha de hacer es diseñar dichas fichas. Para llevar a cabo el diseño es necesario que alumnos y profesor decidan cuáles van a ser los objetivos de las observaciones que se van a llevar a cabo. Han de ser objetivos viables (hemos de asegurarnos de que por las características de las secuencias didácticas que se van a grabar se verán reflejados), realistas (si no se limita el número de objetivos es difícil que podamos atenderlos a todos por igual) y bien especificados (se ha de acotar al máximo el objetivo para poder fijar nuestra atención). Una vez tenemos los objetivos de observación acotados, hemos de plasmarlos en el papel de forma que nos sea cómoda la forma de recoger los datos de la observación.

La posibilidad de compartir las grabaciones de vídeo del *microteaching* sin una plataforma compartida puede resolverse del modo tradicional, descargándose cada uno de los miembros del grupo las grabaciones que se haya propuesto observar. En la siguiente tabla, se especifica la secuencia de actividades que estuvieron involucradas en el *microteaching*.

Cuadro 1. Actividad de *microteaching* en la asignatura de Prácticas Docentes del Máster en Formación de Profesores de ELE (Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona).

Actividades previas al <i>microteaching</i>		<i>Microteaching</i>	Actividades posteriores al <i>microteaching</i>	
Reflexión inicial escrita sobre fortalezas y debilidades de la práctica docente personal. Construcción inicial de la identidad docente.	Individual. Fuera del aula.	Implementación y grabación de la secuencia didáctica en el aula.	Reflexión inmediata escrita sobre el <i>microteaching</i> a base de la información recogida sobre las percepciones de sus compañeros y la percepción personal inmediata sobre la experiencia.	Individual. En el aula y fuera del aula.

(Continúa en la página siguiente).

Cuadro 1 (Cont.). Actividad de *microteaching* en la asignatura de Prácticas Docentes del Máster en Formación de Profesores de ELE (Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona).

Actividades previas al <i>microteaching</i>		<i>Microteaching</i>	Actividades posteriores al <i>microteaching</i>	
Creación de etiquetas para la observación del <i>microteaching</i> a través de la herramienta VEO.	Clase abierta. En el aula.	Implementaciones de las secuencias: grupos de 10 personas. Cada profesor en formación realiza su secuencia de <i>microteaching</i> con el rol de profesor y el resto del grupo con el rol de aprendiz. Tras la implementación, los profesores escriben unas breves impresiones sobre la secuencia que acaban de experimentar.	Observación y etiquetado del <i>microteaching</i> con VEO: autoobservación/heteroobservación.	Individual. Fuera del aula.
Preparación de una secuencia didáctica (5-10 min) que se debía impartir ante sus compañeros.	Individual. Fuera del aula. Temática libre.	Grabaciones de las secuencias: en parejas, con tableta.	Práctica reflexiva sobre la observación: comentarios en VEO sobre su propia grabación y sobre las grabaciones de sus compañeros atendiendo al etiquetado previo.	Individual. Fuera del aula.
REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN Construcción inicial de la identidad docente mediante la reflexión basada en impresiones y creencias, no evidenciada.		REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Construcción inicial de la identidad docente mediante la reflexión basada en la autoobservación y heteroobservación.		

Fuente: Extraído de Batlle Rodríguez *et al.* (2020).

Nos gustaría comentar que la secuencia de *microteaching* propuesta aquí, y que ya hemos pilotado, tuvo una valoración muy positiva por parte de los alumnos que participaron. La reflexión sobre su actuación docente y sobre su propia identidad como profesores les permitió conocerse un poco más como docentes y valorar su propia práctica a partir de la autoobservación y la observación de las actuaciones de los demás compañeros. En concreto, las ideaciones

sobre cómo se veían ellos como profesores cambiaron durante el desarrollo de la actividad (Batlle Rodríguez *et al.*, 2020): en primera instancia, en una primera reflexión centrada en valorar las fortalezas y debilidades que ellos creían que tenían como profesores, el foco de atención estuvo centrado, en gran medida, en calificarse como profesores. Los participantes incidían en caracterizarse emocionalmente, aludiendo, por ejemplo, a que eran tranquilos, empáticos, positivos, etc. Sin embargo, tras la secuencia de *microteaching* y, por lo tanto, la observación de su participación en la actividad, el foco de atención viró hacia cuestiones relacionadas con el conocimiento pedagógico propio del docente (Shulman, 1987). Los estudiantes comentaron con determinación cuestiones relacionadas con la gestión del aula, como, por ejemplo, la manera de dar las instrucciones, el monitoreo, la comunicación no verbal utilizada durante la actividad o el uso de la pizarra, acciones todas propias del discurso docente.

De lo anterior, se desprende que la observación de clases implicada en la secuencia de *microteaching* propició la adquisición y toma de conciencia de la importancia de las acciones discursivas propias del docente. Acciones comunicativas docentes como corregir, dar instrucciones, solucionar problemas de los alumnos, dar ejemplos o gestionar la participación de los alumnos en la puesta en común de una actividad fueron valoradas por parte de los estudiantes. Además, gracias a la posibilidad de compartir y comentar los vídeos en VEO, los alumnos no solo valoraron las acciones comunicativas que llevaron a cabo tanto ellos como sus compañeros, sino también las acciones comunicativas concretas que se podían ver en el vídeo. Además, gracias al sistema de etiquetaje que utilizaron, las acciones pudieron ser marcadas en el vídeo y, como tal, fue mucho más fácil acceder a ellas. Discurso docente, observación de clases y práctica reflexiva se unían en la actividad de *microteaching* para el desarrollo profesional en estadios iniciales de formación.

En consecuencia, el *microteaching* propició un cambio en la percepción de la realidad docente y de la propia identidad de los participantes como tal. Desplazó el foco de atención desde lo que pensaban que debía ser un profesor (paciente, positivo, empático, etc.) a lo que hace un profesor (dar instrucciones, corregir, monitorizar la participación de los alumnos, etc.). La posibilidad de observar y verse observados en la plataforma VEO, además, les permitió no solo compartir los vídeos con el resto de compañeros, sino también comentarlos y valorarlos como tal, por lo que la reflexión sobre la actuación docente en el *microteaching* se hizo más consistente.

7. Temas para reflexionar

Llegados a este punto, queremos plantear algunas cuestiones que se nos han quedado en el tintero, pero que no por ello son menos importantes. Son cues-

tiones con las que apelamos directamente al profesor en formación o que ha iniciado procesos de desarrollo profesional para que se plantee la necesidad de echar por tierra algunas de las afirmaciones que vienen repitiéndose desde hace décadas o para que se reafirme en ellas, pero con argumentos sólidos a partir de la observación y del análisis de su propio discurso docente.

7.1. Propuestas de trabajo

Creemos que con la información ofrecida ya podemos confiar en que el profesor pueda desarrollar estrategias que le permitan plantearse dudas o reflexiones sobre su práctica docente y que pueda ser capaz de examinarlas a partir del análisis de su discurso docente. Algunas de estas reflexiones que ahora queremos compartir están relacionadas con el discurso docente, como, por ejemplo, el uso de la L1, o lengua del alumno, en el aula, y otras con la necesidad o no de adecuar el discurso docente al nivel de los alumnos, aunque también existen otras cuestiones relacionadas con la reflexión propiamente dicha.

Sobre la primera cuestión, la relacionada con el discurso docente, el profesor se ha de plantear e indagar a partir de su propio discurso qué uso hace de la L1 en sus clases (Galindo Merino, 2013). Ha de saber si ese uso depende del nivel de lengua de los alumnos, del contexto en el que imparte enseñanza (contexto de inmersión o contexto de no inmersión) o de la fase de la clase en que se encuentre. Además, ha de analizar qué objetivos persigue y si dichos objetivos se cumplen. También algunos de los profesores en formación, cuando vuelven de sus prácticas, nos comentan que sus tutores les recomiendan que adecuen su discurso al nivel de los alumnos. Ante esta recomendación, nosotros siempre les planteamos las mismas preguntas: ¿todos los alumnos están exactamente en el mismo nivel?, ¿los que se encuentran en el mismo nivel lo están todos en cada uno de los aspectos de la comunicación?, ¿qué significa exactamente adecuarse al nivel del alumno?, ¿si nos adecuamos a su nivel le estamos ofreciendo *input* de calidad?, etc. Intentar contestar esas preguntas a la vez que analizamos nuestro discurso para poder saber qué modificaciones estamos aplicando con la idea de adecuarnos al nivel de los alumnos nos puede aportar información muy valiosa sobre la calidad de nuestro *input* y el posible beneficio para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Otra cuestión para la reflexión que queremos compartir con vosotros es el uso de la reflexión misma que se lleva a cabo en los procesos de indagación sobre nuestra actuación en el aula y sobre nuestro discurso didáctico. Es evidente que todos reflexionamos sobre cada una de las acciones que llevamos

a cabo en el aula, pero, si la reflexión no es sistemática y con las herramientas adecuadas, esta puede acabar siendo algo frívola (Atienza y González Argüello, 2010). Cuando salimos de clase, todos tenemos una percepción sobre cómo nos ha ido la clase, pero esta percepción no se corresponde siempre con la realidad. Es por ello por lo que creemos que vale la pena que el profesor se acostumbre a dejar constancia de las percepciones sobre sus clases, a grabarse en clase con cierta periodicidad, a observarlas, a analizarlas (solo o con la ayuda de un compañero o tutor). Tras el análisis, debería contrastar sus percepciones sobre sus clases con los datos recogidos en las observaciones. Solo a partir del contraste y la comparación de los datos extraídos de la reflexión «en caliente» tras salir del aula y de la observación podrá hacerse una idea más aproximada de cómo están yendo sus clases. Fiarse de nuestras percepciones no es el mejor método para llegar a saber cómo es nuestra actuación discursiva en el aula. En definitiva, saber lo que hacemos en clase nos permitirá poder evaluar de forma objetiva los resultados de nuestras acciones y ver si hemos de continuar con nuestras rutinas discursivas o si hemos de incluir mejoras.

8. Bibliografía comentada

CAZDEN, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.

Entender la enseñanza como un proceso lingüístico en un entorno cultural implica considerar el estudio del discurso del aula como el uso del lenguaje situado en un entorno social. Y esto nos llevaría a las cuestiones que guía esta obra de Cazden: ¿cómo afectan los patrones de uso del lenguaje a lo que cuenta como «conocimiento» y a lo que ocurre como aprendizaje?, ¿cómo afectan estos patrones la igualdad, la desigualdad o las oportunidades educativas de los estudiantes? y ¿qué competencia comunicativa presumen y/o fomentan estos patrones?

FRIEDMAN, A. L. (2012). *Continuing Professional Development: Lifelong Learning of Millions*. Routledge.

El desarrollo profesional continuo es considerado el medio por el cual los profesionales de todo el mundo garantizan que sus conocimientos y habilidades se mantengan actualizados y sean relevantes para las necesidades y los entornos cambiantes de la sociedad actual. Asegurarse este desarrollo profesional a lo largo de toda la vida contribuye significativamente a la calidad y reputación de las profesiones y, por lo tanto, a la calidad de la vida social y al bienestar económico nacional e internacional.

O'LEARY, M. (2014). *Classroom Observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning*. Routledge.

Este libro ofrece un análisis crítico del lugar, del rol y de la naturaleza de la observación de clases en las vidas de los profesionales de la educación, considerando la *observación* como una herramienta de capacitación, evaluación y formación para la formación de docentes y como una herramienta de desarrollo profesional para los profesores en ejercicio. Un libro fundamental para comprender el valor de la observación de clases para el desarrollo profesional docente.

SEEDHOUSE, P. (2004). *The Interactional Architecture of Classroom Interaction: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.

Paul Seedhouse ofrece una completa revisión de lo que significa la interacción en el aula de lenguas extranjeras desde la perspectiva del análisis de la conversación, aportando un exhaustivo estudio y caracterización de los diferentes tipos de interacción que se generan. Obra fundamental para comprender los patrones interaccionales propios de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo es la participación tanto del profesor como de los alumnos en interacción.

WALSH, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press.

Esta obra coloca la interacción en el centro del aprendizaje de idiomas. El documento considera las diversas prácticas disponibles para profesores y alumnos con la intención de mejorar la competencia interaccional en el aula y así conseguir una participación más eficaz y más significativa para con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Resalta las características específicas de dicha competencia, relacionadas con las formas en que se crea el espacio para el aprendizaje, además de especificar pautas para el desarrollo de la competencia interaccional del aula de los profesores.

Referencias bibliográficas

AHLUND, A. Y ARONSSON, K. (2015). Corrections as Multiparty Accomplishment in L2 Classroom Conversations. *Linguistics and Education*, (30), 66-80. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.03.007>

ALLEN, D. Y RYAN, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley.

ALLWRIGHT, D. (1988). *Observation in The Language Classroom*. Longman.

ANDERSON, G., BOULD, D. Y SAMPSON, J. (1996). *Learning Contracts: A Practical Guide*. Kogan Page.

ATIENZA E, GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38(1), 35-64.

BATLLE RODRÍGUEZ, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: repercusión en la intersubjetividad y en la competencia interaccional de los hablantes* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). <http://www.tdx.cat/handle/10803/390950>

BATLLE RODRÍGUEZ, J. (2016). An Interview with Paul Seedhouse on Video Enhanced Observation (VEO): A New Tool for Teacher Training, Professional Development and Classroom Research. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 90-97. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.687>

BATLLE RODRÍGUEZ, J. (2018). Heterorreparaciones y competencia interaccional del aula: el papel del profesor en la gestión de la interacción. *Didacticae*, 3(1), 35-52. <https://doi.org/10.1344/did.2018.3.35-52>

BATLLE RODRÍGUEZ, J., CUESTA GARCÍA, A. Y GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. (2020). *Microteaching* como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de profesores de ELE. *e-SEDLL*, (3), 62-73. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/03/05.pdf>

BATLLE RODRÍGUEZ, J. Y MILLER, P. (2017, 3-5 DE JULIO). Video Enhanced Observation and Teacher Development: Teachers' Beliefs as Technology Users. *EDULEARN17 Proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 2352-2361). Valencia, IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1487>

BORG, S. (ED.). (2015). *Professional Development for English Language Teachers: Perspectives from Higher Education*. British Council.

- BOZBIYIK, M. (2017). *The Implementation of VEO in an English Language Education Context: A Focus on Teacher Questioning Practices* [Memoria de Máster, Universidad de Hacettepe, Ankara, Turquía]. https://www.researchgate.net/publication/320696386_The_Implementation_of_VEO_in_an_English_Language_Education_Context_A_Focus_on_Teacher_Questioning_Practices
- CAZDEN, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- CADORAT, T. (1995). Microteaching as an Introduction to Reflective Observation. *Educación y Ciencia*, 3(11), 31-41.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA/INSTITUTO CERVANTES. (2013). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*. https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EPG-booklet_ES.pdf
- ÇERİK, S., BARAN, E. Y SERT, O. (2018). The Affordances of Mobile-App Supported Teacher Observation for Peer Feedback. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 10(2), 36-49. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2018040104>
- COMPERNOLLE, H. VAN Y MCGREGOR, J. (2016). *Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts*. Multilingual Matters.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.
- DIJK, T. VAN (1980). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra.
- DREW, P. Y HERITAGE, J. (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press.
- ESCOBAR URMENETA, C. Y WALSH, S. (2017). Classroom Interactional Competence in Content and Language Integrated Learning. En A. Llinares y T. Morton (eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (pp. 189-206). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.47.11esc>
- ESKILDSEN, S. (2018). «We're Learning a Lot of New Words»: Encountering New L2 Vocabulary Outside of Class. *The Modern Language Journal*, 102(suplemento 2018), 46-63. <https://doi.org/10.1111/modl.12451>
- ESTEVE RUESCAS, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster Herrarte y J. M. Sierra Plo (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Milenio.

FERNÁNDEZ, M. L. (2010). Investigating How and What Prospective Teachers Learn through Microteaching Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351-362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>

FRIEDMAN, A. L. (2012). *Continuing Professional Development: Lifelong Learning of Millions*. Routledge.

GALINDO MERINO, M. (2013). El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español. *Mosaico*, (31), 19-25.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. (2001). Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1302/01.mvga_tesis.pdf?sequence=1

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. ([2006] 2010A). Análisis del Discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. *Marcoele*, (10), 83-96. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. (2010B). La interacción en el aula de español como lengua extranjera: discurso generado por el alumno. *Lenguaje y Textos*, (32), 105-111.

HAINES, J. Y MILLER, P. (2016). Video-Enhanced Observation: Developing a Flexible and Effective Tool. En M. O'Leary (ed.), *Reclaiming Lesson Observation: Supporting Excellence in Teacher Learning* (pp. 127-140). Routledge.

HAYASHI, M., RAYMOND, G. Y SIDNELL, J. (EDS.). (2013). *Conversational Repair and Human Understanding*. CUP.

HAYES, D. (ED.). (2014). *Innovations in the Continuing Professional Development of English Language Teachers*. British Council.

INSTITUTO CERVANTES. (2012/2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes, Dirección Académica. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

IREDALE, A. (2018). *Teacher Education in Lifelong Learning: Developing Professionalism as a Democratic Endeavour*. Palgrave Macmillan.

KÄÄNTÄ, L. Y KASPER, G. (2018). Clarification Requests as a Method of Pursuing Understanding in CLIL Physics Lectures. *Classroom Discourse*, 9(3), 205-226. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1477608>

KASPER, G. (1985). Repair In Foreign Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, (7), 200-215.

KÖRKKÖ, M., MORALES RÍOS, S. Y KIRÖ-ÄMMÄLÄ, O. (2019). Using a Video App as a Tool for Reflective Practice. *Educational Research*, 60(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1562954>

KOSHIK, I. Y SEO, M. (2012): Word (and Other) Search Sequences Initiated by Language Learners. *Text & Talk*, 32(2), 167-189. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0009>

KUMARAVADIVELU, B. (1999). Critical Classroom Discourse Analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3), 453-484.

LASAGABASTER HERRARTE, D. Y SIERRA PLO, J. M. (EDS.) (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Milenio.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

LLOBERA, M. (1995). Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En M. Siguan (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas* (pp. 17-38). ICE-Horsori.

LLOBERA, M. ([1995] 2008A). Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Marcoele*, (7), 1-22. https://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf

LLOBERA, M. ([1990] 2008B). Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Marcoele*, (6), 1-8. https://marcoele.com/descargas/6/llobera_reconsideracion.pdf

MARKEE, N. (2015). Giving and Following Pedagogical Instructions in Task-Based Instruction: An Ethnomethodological Perspective. En P. Seedhouse y C. Jenks (eds.), *International Perspectives on the ELT Classroom* (pp. 110-128). Palgrave Macmillan.

NUSSBAUM, L. Y TUSÓN, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (17), 14-21.

O'LEARY, M. (2014). *Classroom Observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning*. Routledge.

PENNINGTON, M. Y RICHARDS, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>

RICHARDS, K. (2006). Being the Teacher»: Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77. <https://doi.org/10.1093/applin/ami041>

SÁNCHEZ RUFAT, A. (2017). Profesores de español como lengua extranjera: de la formación al desempeño profesional. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (25), 59-84. <https://doi.org/10.17398/25.59>

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. Y SACKS, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, (53), 361-382.

SEEDHOUSE, P. (1996). Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16-24.

SEEDHOUSE, P. (2004). *The Interactional Architecture of Classroom Interaction: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.

SERT, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh University Press.

SERT, O. (EN PRENSA). Transforming CA Findings into Future L2 Teaching Practices: Challenges and Prospects. En S. Kunitz, O. Sert y N. Markee (eds.), *Classroom-Based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Springer.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

WALSH, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge.

WALSH, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press.

WIDDOWSON, H. (2012). Closing the Gap. Changing the Subject. En J. Hüttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl y B. Schniftner (eds.), *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap* (pp. 3-14). Multilingual Matters.

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge University Press.

ZIMMERMANN, D. H. (1998). Discoursal Identities and social identities. En C. Antaki y S. Widdicombe (eds), *Identities in Talk* (pp. 87-106). Sage.