

Tasques d'aprenentatge com a eina per fomentar la construcció de coneixement dels aprenents de llengües estrangeres

Angela Carretero Rödel

Curs 2002-2003

I - Introducció	
1. Objectius de l'estudi	2
2. Antecedents del tema i treball previ	4
2.1. Els fonaments de l'Adquisició de Segones Llengües	6
II. Treball dut a terme	9
1. Revisió teòrica: Els plans processurals i les tasques d'aprenentatge a l'aula	9
1.1. Els plans processurals	10
1.2. La programació d'aprenentatge a partir del disseny de tasques	10
1.2.1. Tasques comunicatives	13
1.2.2. Tasques interpretatives per a una instrucció gramatical – Ellis	14
1.2.3. El processament d'informació com a factor dins del disseny de les tasques	21
1.2.4. Tasques, en les quals es traca explícitament algun conflicte lingüístic	28
2. Disseny del pla de treball	31
2.1. Seqüència didàctica de les tasques triades	31
2.2. Recollida de dades:	33
2.3. Transcripció de la sessió més intel·ligible acústicament.	34
2.4. Anàlisi de les dades	35
III. Resultats obtinguts de l'anàlisi de les dades (Annex 1)	
IV. Conclusions	38
V. Annex 1	46
VI. Bibliografía	182

I - Introducció

1. Objectius de l'estudi

La nova ordenació curricular de l'ensenyament de les llengües estrangeres a les Escoles Oficials d'Idiomes apareguda al Diari Oficial de la Generalitat el 27 de febrer de 1998, (veure annex 1) presenta la finalitat de l'ensenyament d'una llengua estrangera com la capacitat dels aprenents en l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació general.

L'assoliment d'aquesta finalitat comporta el desenvolupament d'estratègies comunicatives i estratègies d'aprenentatge que fomentin l'autonomia de l'aprenent (article 2 del decret).

La consecució d'aquestes finalitats, té lloc dins de l'espai de les aules, i més concretament mitjançant activitats de llengua o acompliment de tasques.

Aquest estudi neix d'un buit existent en la formació general dels professors d'idiomes. La nostra formació universitari no contempla aspectes didàctics ni metodològics. Els professors anem adquirint experiències amb els anys però moltes vegades apliquem activitats a classe sense realment entendre quina pot ser la seva repercussió. Sovint ens adonem que certes activitats "han funcionat molt bé" o no "han funcionat" dins d'un grup determinat i no trobem l'explicació real d'aquest fenomen.

La nostra finalitat amb aquest estudi és oferir una visió molt detallada de les diferents activitats de classe amb un raonament fonamental de la seva efectivitat per fomentar el procés d'aprenentatge dels aprenents. Molt lligat a aquesta finalitat creiem necessari desenvolupar en els professors una valoració crítica envers els llibres i materials existents.

Un altre factor que ens interessa destacar és la importància del discurs del professor a classe com a potenciador del procés d'aprenentatge del aprenent i com a transmissor de saber estratègic per desenvolupar l'autonomia de l'aprenent. Identificar aquells procediments discursius que afavoreixen aquest procés.

Finalment creiem molt útil analitzar les funcions de la llengua materna i la llengua estrangera a l'aula. Molts professors ens trobem molt insegurs a l'hora d'utilitzar una llengua determinada o a l'hora de acceptar o "castigar" l'ús de la llengua materna a classe.

A continuació exposarem des de els fonaments teòrics el disseny del pla de la recerca dut a terme i els resultats aconseguits:

Definir els trets fonamentals d'aquelles tasques que es centren en el desenvolupament d'una conscienciació dels aprenents envers l'aprenentatge d'una llengua estrangera i d'un aprenentatge més responsable i autònom. Creiem en la conscienciació i la responsabilitat com a trets essencials cap a l'autonomia del aprenentatge. És un procés seqüencial i tasques com les següents poden potenciar aquest procés:

Tasques que ajudin als alumnes a descobrir les seves actituds i sentiments envers l'aprenentatge d'una llengua estrangera i a explicar quins son les seves expectatives, interessos i possibles necessitats

Tasques de reflexió sobre l'essència de aprendre una llengua estrangera, com aprenem, quines estratègies utilitzem.

Tasques que busquen involucrar els alumnes en el procés d'aprenentatge de forma individual i coma grup amb la finalitat de desenvolupar el sentit de la responsabilitat envers ells mateixos cap a l'autonomia.

Eixamples de tasques serien: qüestionaris a principi de curs, sobre motivacions i preferències o expectatives, reflexions sobre l'aprenentatge de vocabulari, sobre el treball en grup, sobre l'utilització de la L1 i la L2 a classe

Definir els trets fonamentals d'aquelles activitats que es centrin en la participació activa dels alumnes en el desenvolupament de conjunts o seqüències de tasques o unitats didàctiques i la seva avaluació. Aquestes tasques comporten aspectes com: interessos i necessitats dels aprenents, recursos necessaris, objectius, tasques a realitzar, organització de les tasques, plans de treball, reflexió sobre el treball realitzat, retroalimentació, avaluació. (Kohonen, 1992)

Tasques per a la selecció del tema i de la tasca final de l'unitat.

Tasques relacionades amb els objectius de l'unitat

Tasques que ajudin a identificar les necessitats lingüístiques i instrumentals creades per l'unitat.

Tasques que ajudin a identificar els recursos necessaris per el desenvolupament de l'unitat.

Tasques que ajudin a establir plans de treball

Tasques de reflexió i avaluació sobre el treball que es va realitzant amb la finalitat de introduir canvis o reajustaments.

Eixamples de tasques serien l'elecció entre diferents opcions o suggeriments relacionats amb l'unitat, explicitar i augmentar la conscienciació sobre els objectius, reflexions sobre les necessitats lingüístiques i instrumentals sorgides de l'unitat, reflexió i avaluació, autoavaluació

Definir els trets fonamentals de les tasques de conscienciació gramatical -*grammar conscious-raising tasks*- (Esteve, 1999)

Tasques que portin a l'aprenent a reflexionar sobre determinats fenòmens gramaticals

Tasques que es dirigeixin a provocar l'anàlisi i la comprensió de les propietats formals i funcionals d'aquests fenòmens

Tasques que permetin als aprenents construir, a través d'un procés de descobriment progressiu, una representació mental o regla concreta .

2. Antecedents del tema i treball previ

Les tasques com a instrument per a l'ensenyament-aprenentatge d'una llengua estrangera han sigut objecte d'atenció en diverses publicacions en els darrers anys, tant en les teories d'adquisició de segones llengües (Crookes & Gass, 1993) com en la didàctica de llengües (Crookes & Gass, 1993; Esteve, 1999; Nunan, 1989; Zanón, 1990). En l'àmbit de les teories d'adquisició de segones llengües s'ha vist que aquest tipus d'activitats dins de l'aula potencien en els aprenents el desenvolupament d'aquells mecanismes que porten a una adquisició més efectiva de la competència en una llengua estrangera.

Dins de l'àmbit curricular les tasques conformen unitats que constitueixen un síl·labus basat en els processos. Les tasques són des d'aquesta perspectiva noves unitats processurals que substitueixen les antigues unitats-contingut i que incorporen en si mateixes els objectes, els continguts i l'avaluació. Aquests elements amb la metodologia conflueixen conjuntament conformant un nou paradigma, la qual cosa facilita la posada en pràctica del currículum requerint la participació activa dels protagonistes de l'aprenentatge (aprenents i professors). L'ensenyament actua com a mediador en el accés del aprenent al currículum.

Això suposa un fort impuls en el desenvolupament de l' autonomia de l' aprenent. Aquest punt ens porta directament a la metodologia de l' activitat dins de l' aula. Les tasques constitueixen una proposta metodològica envers la realització i desenvolupament de les activitats didàctiques. Com a unitats del síllabus responen a uns criteris subjectes a exigències concretes i factors externs determinants en relació amb el contingut de la tasca. Com a unitats d' activitat dins de l' aula obeeixen a una estructura, components i fases del seu desenvolupament. Són aspectes de coherència interna.

Degut als seus efectes positius que es deriven de treballs d' ensenyament portats a terme mitjançant l' enfocament per tasques (Zanón, 1999; Esteve, 1999; Nunan, 1993, Crookes & Gass, 1993) molts professors contempen la possibilitat d' introduir en les seves aules aquest tipus d' activitats moltes vegades de forma compatible amb el síllabus preestablert o amb la utilització de un llibre de text concret. Manquen, però, més propostes concretes i fàcils d' introduir.

El fet de treballar a partir de l' enfocament per tasques no exclou, però, la importància del paper del professor. No obstant això, aquest ha d' interactuar d' una altra manera. Des de aquesta perspectiva analitzem el discurs del professor –els procediments que utilitza per a fomentar la co- construcció de coneixement en el procés d' aprenentatge dels aprenents.

El discurs del professor en la interacció amb l' aprenent es presenta com a instrument mediador de coneixement. Principalment ha de fomentar l' activitat de l' aprenent propiciant un espai de reflexió en el que pugui desenvolupar-se cognitivament. Van Lier (1996) anomena *Affordances* aquest espai en el qual l' aprenent disposa de possibilitats d' aprenentatge dins de la seva interacció social. Fomentar i promoure aquests espais amb activitats significatives i amb una relació simètrica en la interacció es capdal per la co-construcció de coneixement a l' aula (Rogoff, 1995).

Aquesta relació simètrica, d' igualtat i reciprocitat s' ha d' entendre adoptant un discurs contingent (Van Lier, 1995), es a dir, un discurs que promogui espais per a la negociació i reflexió de significats, que transmeti estratègies d' aprenentatge que fomentin el desenvolupament de l' autonomia de l' aprenent.

2.1. Els fonaments de l'Adquisició de Segones Llengües

La nostra recerca comença amb un treball teòric i alhora pràctic. La revisió bibliogràfica que hem dut a terme inclou els estudis de les ciències del llenguatge i d'adquisició. Hem revisat els estudis dedicats a l'anàlisi de la interacció a l'aula. Els primers estudis parteixen d'una categorització ja establerta que serveix de base per classificar els diferents comportaments verbals dels interactants. S'investiguen bàsicament les característiques formals i funcionals del discurs de l'ensenyant envers els aprenents, la parla dels aprenents, en el sentit de quines estratègies comunicatives utilitzen per solucionar problemes de comunicació, els diferents tipus de discursos a l'aula o el tractament de l'error per part del professor.

Durant els anys vuitanta van aparèixer una sèrie de teories d'adquisició, les teories interaccionistes que van donar molta importància tant al proveïment d' com al procés de negociació de significats que es produeix durant la interacció a l'hora de intentar comprendre l'. L'anàlisi dels discursos dins de l'aula va prendre una importància considerable. Interessa la interacció des del punt de vista de la negociació d' i output comprensibles. Això va donar peu al naixement de diverses teories sobre l'aprenentatge a l'aula (*interactional hypothesis, output hypothesis, discourse hypothesis*), importants per les seves aportacions en el camp de la didàctica de llengües, totes amb un denominador comú: la visió de la instrucció o ensenyament a l'aula com a interacció i no com a instrucció gramatical.

Per la importància que ha adquirit la interacció a l'aula en les teories sobre adquisició i les seves implicacions en les pràctiques pedagògiques, he aprofundit en la seva essència i naturalesa social. Es reconsideren els objectius dels interactants: ja no es tracta de enviar i rebre missatges amb èxit, sinó que adquireixen importància els factors socials i la interacció entre els individus en el desenvolupament del llenguatge i en la construcció de coneixement. Aquest concepte ampli d'interacció prové de les aportacions de la psicologia cognitiva de Vygotsky. És una nova visió del concepte d'interacció que a més entén l'aprenentatge com un procés interactiu a través del qual l'individu construeix el seu propi coneixement. Els treballs de Vygotsky han estat un punt de partida molt important en estudis sobre el procés d'adquisició-aprenentatge.

El concepte vygotskià de zona de desenvolupament pròxim (*zone of proximal development*) parteix de la idea de que un aprenent pot desenvolupar els seus coneixements interactuant amb persones més "expertes", es a dir, és amb la interacció

amb altres individus que l'aprenent progressa cognitivament. D'aquest pensament neix una escola nord-americana que ha fet aportacions molt interessants: Donato & Adair-Hauck (1994), Lantolf (2000)

Paral·lelament a aquest concepte sorgeix la metàfora de l' 'scaffolding' que fa referència al procés de pensament que un aprenent pot aconseguir desenvolupar a partir de la interacció verbal amb un altre aprenent que domina més el procés i li pot guiar: Rogoff (1986), Van Lier (1996), Ellis (1999), Esteve (1999).

Dins de les teories lingüístiques i d'aprenentatge en l'ensenyament de llengües estrangeres he revisat els estudis de pragmàtica a començaments dels anys setanta que van establir el que actualment coneixem com a "enfocament comunicatiu". Es fa èmfasi en l'ús comunicatiu de la llengua, en els significats més que en la gramàtica i el vocabulari (Canale & Swain, 1980) Precisament des de la perspectiva de l'ús del llenguatge, es a dir centrant-se en els aspectes pragmàtics del llenguatge, apareix en l'àmbit centre-europeu la lingüística textual o anàlisi del discurs (McCarthy, 1991) El centre de la seva anàlisi és el "text" o "discurs" i la seva finalitat és donar una visió globalitzadora del llenguatge contemplant aspectes lingüístics, psicolingüístics i sociolingüístics.

Podem dir que l'enfocament comunicatiu passa per diferents fases:

1. L'enfocament nocional-funcional (anys 70 i 80) elaborat pel Consell d'Europa, basat en les necessitats de comunicació (funcions) de les persones que es desplacen a països de parles diverses. Es donava més importància a l'ús que la forma (Esteve, 1999). Aquest enfocament ha tingut repercussions importants en l'àmbit de l'ensenyament de llengües estrangeres
2. Les tipologies textuales: tenen com a objectiu principal d'estudi el text o discurs.
3. Els plans processurals i l'enfocament per tasques: Els plans processurals intenten integrar la correcció, adequació i significat durant la comunicació en situacions simultàniament. Dins d'aquest paradigma neix l'enfocament per tasques que entén la llengua com el conjunt de tots els elements necessaris per a la comunicació significativa.

Per la seva importància en el nostre estudi hem aprofundit en aquest darrer punt.

II. Treball dut a terme

Un dels principals objectius d'aquest estudi va consistir, com ja hem dit, en aconseguir uns criteris per determinar els trets fonamentals d'aquelles activitats de classe que

fomentin i desenvolupin l'autonomia de l'aprenent en l'ús de l'idioma durant l'exercici de les seves activitats professionals o en altres àmbits de la cultura o d'interès personal

Dins l'enfocament comunicatiu s'ha vist la necessitat de fomentar a classe un enfocament per tasques - *task-based teaching*- (Crookes & Gass, 1993), entenent que semblen oferir uns procediments de treball que permeten integrar els processos de comunicació amb el treball sobre les formes necessàries per la comunicació (Martín, 1995). No totes les tasques promouen els processos més òptims d'aprenentatge en el aprenent ni l'autonomia.

En la nostra recerca hem posat en pràctica tota una sèrie de tasques dissenyades a partir de l'essència dels programes processurals. Això vol dir que, per una banda poden seguir els continguts de la programació establerta per les escoles oficials d'idiomes, i per una altra, ofereixen, a partir d'aquests continguts, un repertori de activitats basades en la resolució de problemes. Es tracta d'activitats que porten forçosament a una presa de decisions i a una negociació entre aprenent i ensenyant. En aquest punt és important que es tracta d'activitats que donen un espai perquè es generi la reflexió metalingüística i una relació més simètrica entre aprenent i professor.

1. Revisió teòrica: Els plans processurals i les tasques d'aprenentatge a l'aula

En la dècada dels anys 80 tota una sèrie d'innovacions o canvis en la consideració sobre la llengua, la metodologia d'ensenyament i la concepció del aprenent donen lloc a noves tipologies de programació. En aquest aspecte influeixen les aportacions de la psicologia o psicolingüística i l'adquisició de segones llengües.

Dins del concepte de competència comunicativa es destaca el factor de l'interacció: El dualisme de competència lingüística y competència d'ús social s'ha ampliat de forma que ara podem considerar el coneixement del llenguatge com a conjunt de competències que interactuen durant la comunicació quotidiana. Aquest conjunt no sols mostra el coneixement que una persona té de les normes i convencions de la comunicació, sinó que també permet a una persona ésser creativa amb aquestes regles i convencions i negociar-les durant la comunicació.

També el reconeixement de l'importància del procés d'aprenentatge centrat dins de l'aula i l'atenció prestada als aprenents en aquest procés, a les seves capacitats psicològiques per adquirir la competència lingüística, han sigut factor importants aportats per l'adquisició de segones llengües a l'hora de dissenyar programes. El programa no ha d'estar subordinat a una metodologia, sinó que el que interessa és el

que s'ha de prendre a partir de l'experiència del treball a l'aula. El programa ha de facilitar el aprenentatge de nous coneixements y capacitats.

1.1. Els plans processurals

Estableixen com la correcció, adequació i significativitat poden ser assolits durant la comunicació, - com la comunicació i aprendre a comunicar poden posar-se en pràctica de diverses formes en la situació de l'aula. Seguint a Breen (1996), destaquem 3 processos interdependents dins d'aquest tipus de programació: la comunicació, l'aprenentatge y el progrés del grup dins de l'aula.

És com un vinculo entre el contingut i la metodologia. Fa que la programació sigui més accessible a cadascú dels seus membres. És un programa centrat en les decisions que s'hagin de prendre i en els procediments que s'hagin de seguir en l'aprenentatge d'una llengua en grup. El dissenyador d'un programa de aquest tipus no està directament interessat en l'organització dels continguts lingüístics. Es limita a proporcionar un marc teòric que permet a professor i aprenents organitzar-se per els mateixos, crear el seu propi programa dins de l'aula de forma progressiva i adaptativa. Breen (1997) justifica aquest fet en la reinterpretació diària que professors i aprenents fan de la programació.

1.2. La programació d'aprenentatge a partir del disseny de tasques

Per Kumaravadivelu (1996) la pedagogia basada en tasques es dirigeix principalment a la metodologia. Es tracta d'una instrucció centrada en l'aprenentatge, en els processos psicolingüístics del aprenentatge i ensenyament de la llengua. Ofereixen els aprenents oportunitats per participar en activitats centrades en el significat. Aquest enfocament no és lineal i per tant no necessita un preseleccionat. Però requereix la creació de condicions dins de les quals els aprenents es puguin implicar. La llengua s'instrueix i s'apren millor si l'atenció dels aprenents es centra en entendre, dir o fer coses amb la llengua, i no limitar-se explícitament als elements lingüístics. No es tracta d'assolir un llistat d'ítems lingüístics, sinó de uns objectius generals d'aprenentatge partint d'unes tasques.

Els procediments metodològics que proposa Kumaravadivelu consisteixen en tasques pedagògiques, en les quals l'atenció del aprenents es centra en la negociació de significats i es exigeix realitzar les tasques utilitzant el repertori lingüístic que hagin desenvolupat fins a aquest moment cap a un fi determinat. L'essència d'aquesta

metodologia basada per tasques resideix en l'oportunitat de negociar dins de l'interacció amb la finalitat que els aprenents recurreixin a les pròpies vies de aprenentatge utilitzant les seves pròpies estratègies. El resultat de l'aprenentatge és el resultat d'una interacció imprevisible entre aprenents, tasca i situació de la tasca.

Des de un a perspectiva vygotskiana o psicolingüística, el aprenentatge a partir de tasques en L2 és un procés intern auto-regulat que variarà segons el individu i no pot ésser controlat específicament per un disseny d'un sil·labus o per el professor. El professor ha de promoure i maximitzar les oportunitats d'aprenentatge mitjançant una metodologia apropiada. La metodologia es converteix, per tant, en el centre de la pedagogia a partir de tasques.

Segons Nunan, se el disseny del sil·labus respon al que han d'aprendre els aprenents i la metodologia el com aprendre-la llavors el disseny de les tasques d'aprenentatge es part de la metodologia.

Tradicionalment en el disseny del currículum es partia dels objectius de l'instrucció. Un cop especificats es concretaven els continguts i a partir d'aquests les activitats d'aprenentatge i els mitjans. Finalment es tancava aplicant una avaluació.

Es parteix i decideix primer el que els aprenents han de prendre. Aquest fet afectarà a la relació dels ítems gramaticals, funcions, temes, etc. És un disseny curricular, segons Nunan, rígid.

Es necessari adoptar una perspectiva més flexible, en la qual les tasques es desenvolupin en tandem ja que generalment ofereixen resultats mes satisfactoris i coherents. Partint d'un llistat de finalitats curriculars, s'especifica simultàniament el contingut i es desenvolupen les tasques d'aprenentatge.

Aquest desenvolupament simultani de tasques i contingut afavoreix que el contingut pugui suggerir les tasques i viceversa. També existeix un *feedback* que afectarà i retroalimentarà els resultats de l'avaluació i tornarà al procés de planificació del currículum.

Segons Kumaravadivelu, el disseny de tasques ha de considerar els següents principis psicològics:

l'aprenentatge d'una llengua es un procés de desenvolupament mental

l'aprenentatge d'una llengua es un procés de presa de decisions (decision-making)

l'aprenentatge d'una llengua es un procés de negociació de significats

l'aprenentatge d'una llengua es un procés linear no acumulatiu: és accidental

L'aprenentatge d'una llengua es una activitat subconscient centrada en el significat

En el disseny de les tasques es important l'idea que es tracta de materials d'aprenentatge més que d'instrucció. Els materials d'instrucció, com per eixampla els llibres de curs, tenen un valor complementari, de recolzament. El llibre ofereix el contingut, no els elements del llenguatge. El llenguatge necessari per realitzar la tasca ha de ser negociat per l'aprenent durant la tasca amb l'ajut del professor. La labor del professor és la de facilitar oportunitats d'aprenentatge dins de l'aula escollint les tasques que millor resolveixin les necessitats dels aprenents.

Kumaravadivelu classifica les tasques en 4 grups:

- Tasques comunicatives: tasques d'aprenentatge de la llengua que tracten l'activitat de l'aula com una imitació del comportament comunicatiu fora de l'aula.
- Tasques pedagògiques: tasques d'aprenentatge de la llengua que són la base d'activitats de classe per a professors i aprenents.
- Tasques psico-socials: tasques d'aprenentatge de la llengua que tenen en compte els paràmetres cognitius expressius i socials. Són el resultat de l'interacció negociada dels participants implicats a l'aula. L'aula es considera com una minisocietat amb les seves normes, drets i responsabilitats.
- Tasques interaccionals: es centren en l'intenció del professor i l'interpretació que l'aprenent faci de les tasques d'aprenentatge. La convergència o divergència entre l'intenció del professor i l'interpretació dels aprenents és importantíssima per l'importància que té l'interacció i la negociació dins de l'aula. La pedagogia a partir de tasques minimitza el rol del dissenyador del sil·labus (aquest pot aportar un pre-sil·labus) i el del productes de materials (el llibre de recolzament). Tant el professor com l'aprenent té un grau marcat de flexibilitat i de responsabilitat amb uns objectius d'aprenentatge generals i tasques d'aprenentatge per interpretar conjuntament dins de l'aula a mida que el procés interaccional es desenvolupi.

1.2.1. Tasques comunicatives

Durant els anys 70 l'idea de que la comunicació és un procés integrat més que un set d'expressions a aprendre va crear un dilema per els dissenyadors del sil·labus, molt acostumats a crear llistats d'items estructurals, funcionals o nociònals graduats segons

la seva dificultat, freqüència o conveniència pedagògica. Els processos no poden reduir-se a llistats d'ítems.

Breen (1997) proposa una alternativa a aquells llistats: prioritzar el procés més que el context. El que suggereix Breen es que amb la comunicació com a centre del currículum, - que els individus seguin capaços d'utilitzar la llengua meta per la comunicació amb els altres -, i els medis, - activitats de classe que desenvolupin aquesta capacitat -, comencin a emergir.

Segons Breen la programació d'aprenentatge a partir de tasques planifica el que s'ha de assolir en funció de 2 tipus de tasques:

Tasques de comunicació: centrades en la comunicació real del significat a partir de la llengua meta.

Tasques d'aprenentatge: centrades en la forma en que es treballen els propis sistemes de coneixements i com aquests poden tractar-se. Podem dir que la programació a partir de tasques està constituïda per dos programes: les tasques de comunicació i les tasques per aprendre a comunicar, ambdós estretament unides.

La prioritat del dissenyador d'un programa a partir de tasques comunicatives és la de posar en funcionament la competència que necessita algú que participi en diferents esdeveniments comunicatius. El dissenyador atén a les regles i convencions i al coneixement que necessita l'aprenent per assolir la correcció, adequació i significativitat de aquests esdeveniments. També s'atén a la forma amb la qual un aprenent pot abordar la negociació i l'interpretació. El dissenyador proporciona un pont entre la competència actual de l'aprenent com a comunicador en la seva primera llengua i l'ús futur de la llengua meta.

El dissenyador seleccionarà en la programació aquelles tasques més comunes o generalitzables per una situació. Segons Breen (1997) les tasques d'aprenentatge s'han de seleccionar a partir de criteris metacognitius. Serveixen per proporcionar els fonaments per l'intervenció dels aprenents en tasques de comunicació i per tractar les dificultats que poden sorgir. Les tasques metacomunicatives analitzen la comunicació i l'aprenentatge mentre que les tasques comunicatives exigeixen una participació autèntica en l'ús de la llengua meta.

La seqüenciació dels programes a partir de tasques està relacionada amb l'essència de la tasca i l'aparició de problemes d'aprenentatge dels aprenents quan participen en una tasca comunicativa. Es tracta de una seqüenciació, per tant, cíclica des de les tasques més familiars en funció de la competència dels aprenents en aquell moment, y obeint a la relativa complexitat inherent a la tasca en funció de les demandes dels aprenents.

Breen coincideix amb Kumaravadivelu en afirmar que la seqüenciació de tasques en relació amb l'aparició de problemes no es pot preveure ja que depèn de l'identificació dels problemes d'aprenentatge segons es manifestin la prioritització de problemes particulars i el ordre en el que es poder tractar l'identificació de tasques d'aprenentatge apropiades que s'ocupin de les àrees problemàtiques

L'aprenent podrà realitzar les tasques d'aprenentatge com una carretera secundària que es dirigeix a la ruta principal fins que hagi resolt el seu problema. Degut a que els problemes variaran d'un aprenent a l'altre, seran imprevisibles en relació amb qualsevol tasca principal. Per el dissenyador d'un programa a partir de tasques aquest fet suposa comptar amb tota una sèrie de tasques d'aprenentatge.

1.2.2. Tasques interpretatives per a una instrucció gramatical – Ellis

La negociació de significats és un primer pas necessari per l'adquisició gramatical; un cop s'hagi entès el missatge el aprenent serà lliure per centrar-se en la forma. Per aquest fet un comprensible es importantíssim per l'adquisició gramatical, no per el fet de que es centri en el significat o perquè tingui lloc un intercanvi bilateral, sinó per que el fet de que sigui entès permet a l'aprenent concertar-se en la forma.

Això succeeix quan l'aprenent port participar inclus si el missatge conté elements lingüístics que encara no són part de la seva competència y el fet d'utilitzar el discurs pot ajudar-li a modificar el seu coneixement lingüístic.

Ellis proposa el disseny d'activitats en les quals l'aprenent es fixi en una estructura determinada del que li permeti o capaciti per identificar i comprendre els significats o significat. Aquesta perspectiva destaca el significat de l' per comprendre-lo i no tant en la producció de l'output.

Per entendre el model d'activitat que Ellis proposa, es necessari destacar la distinció que fa entre coneixement explícit i coneixement implícit.

El coneixement implícit es manifesta en alguna forma de comportament natural (una conversa, per eixampla), metre que el explícit es manifesta en alguna forma d'activitat per solucionar algun problema o conflicte (per eixampla, al realitzar un exercici de transformació de frases).

El coneixement explícit és un coneixement conscient y s'amagatzema de forma analitzada. Alguns elements i estructures del coneixement explícit poden transformar-se en coneixement implícit. El coneixement implícit no es conscient. Aquest model – real-interface model- parteix de l'idea que els aprenents son capaços d'adquirir noves estructures coma resultat de practicar-les. El coneixement explícit facilita el coneixement implícit de dues maneres:

ajuda els aprenents a adonar-se –*noticing*- de determinades propietats lingüístiques del . El es processa mitjançant estratègies *top-down* (d'adalt a baix), dissenyades per decidir el contingut del missatge amb la màxima eficàcia utilitzant pistes contextuals i estratègies *bottom-up* (d'abaix a dalt), amb les que l'aprenent descodifica elements i estructures específiques de la llengua. Segons Ellis (1995) els aprenents seran més capaços d'involucrar-se dins del processament *bottom-up* si posseeixen coneixements específic sobre algun element concret. El coneixement específic, per tant, ajuda els aprenents a `entrar´ per poder processar informació nova per la memòria a cort i llarg termini.

Aquesta `entrada´ s'identifica quan els aprenents comparen aquell aspecte del que els ha cridat l'atenció amb allò que els mateixos produeixen. Aquest tipus de comparació cognitiva –*cognitive comparison*- els ajuda a identificar allò que encara necessiten aprendre –*noticing the gap*- o a corroborar allò que ells produeixen. Les comparacions serveixen, per tant, tal i com ho defineix Ellis, com a mecanismes per confirmar o desestimar hipòtesis de coneixement implícit.

El model proposat per Ellis compren una sèrie de processos que intervenen en l'aprenentatge i utilització d'elements gramaticals.

L'interpretació: és el procés en el qual els aprenents s' esforcen per comprendre l' i presten atenció a elements lingüístics específics i als seus significats. L'interpretació implica prestar atenció –*noticing*- així com efectuar comparacions –*cognitive comparison*-.

L'integració: succeeix quan els aprenents són capaços d'incorporar els elements nous en el desenvolupament del seu sistema d'interllengua, es a dir, en el seu coneixement

implícit. Els aprenents han d'estar preparats per reconèixer el material lingüístic nou i poder integrar-lo en el seu sistema de interllengua existent.

La producció: es basa en el coneixement implícit però pot ser substituït per coneixement explícit a través de la monitorització del professor. La producció per se no serveix com a medi per l'adquisició de coneixement lingüístic, però pot ajudar els aprenents a dominar millor determinats elements que han entrat dins la seva interllengua.

Ellis destaca d'aquest model l'implicació que té en l'instrucció gramatical el factor interpretatiu. Tot i que també afegeix altres funcions com el desenvolupament d'una conscienciació sobre el coneixement explícit –*conscious raising*– per part de l'aprenent i la pràctica productiva per millorar aquells elements ja apresos.

L'activitat de classe que s'insereix millor en aquest model són, per Ellis, les tasques interpretatives. Tenen els següents objectius:

- capacitar els aprenents a identificar el o els significats d'un element gramatical
- destacar l' de manera que sigui relativament senzill senyalar un element gramatical concret
- capacitar els aprenents a formular hipòtesi i dur a terme comparacions cognitives pel desenvolupament de la seva interllengua

Les tasques interpretatives són seqüències d'activitats que comprenen les tres operacions. Els aprenents han d'entendre l' especialment manipulat per destacar el significat d'un element gramatical i, a continuació, destacar les seves propietats concretes. Per últim, es durà a terme una tasca que fomenti la comparació cognitiva dels aprenents respecte al seu propi *output*.

Ellis afegeix dos factors per la selecció de les estructures metes: la problemàtica (*problematicity*) i l'aprenentabilitat (*learnability*):

problematicity: ve determinada per les estructures o mostres del *output* dels aprenents per saber quines estructures no són utilitzades o encara no utilitzades incorrectament

Learnability: es refereix a la 'maduresa cognitiva' per part de l'aprenent per integrar estructures noves en la seva interllengua. En aquest sentit les tasques interpretatives més òptimes són aquelles que ofereixen estructures les formes de les quals són conegudes però els significats són desconeguts.

El disseny de tasques interpretatives ha de complir els següents requisits:

Processament de la nova estructura per part de l'aprenent, no producció.

Una activitat interpretativa consisteix en un estímul al que l'aprenent ha de respondre d'alguna manera.

L'estímul pot ser parlat o escrit.

La resposta pot adoptar varies formes: verdader-fals, seleccionar un dibuix correcte, dibuixar un diagrama, representar una acció...) però en cada cas la resposta serà *'completely non verbal or minimally verbal'*.

La progressió de les activitats pot anar des de la primera atenció en el significat, seguit de la forma i funció de l'estructura gramatical i, finalment, l'identificació de l'error.

El compliment de l'objectiu de la tasca de basar-se en el fet que els aprenents hagin arribat a un acord respecte a la nova forma utilitzada amb una funció o funcions comunicatives concretes.

Els aprenents poden beneficiar-se de l'oportunitat per negociar l' que llegeixen i escolten.

Les tasques interpretatives haurien de fomentar una resposta per part de l'aprenent.

Un dels resultats de les tasques interpretatives haurien de ser la conscienciació per part de l'aprenent d'aquells errors comuns que comporta l'estructura nova com la seva correcta utilització.

L'instrucció basada en tasques interpretatives requereix *feed-back* immediat dels resultats dels aprenents.

L'instrucció gramatical basada en tasques interpretatives que ens ofereix Ellis parteix de la manipulació del per que els aprenents es centrin en determinats aspectes de la llengua, identifiquen i comprenen els significats per comparar-los amb els propis.

Per Long (1980 en Plough & Gass, 1993) es important la distinció entre modificat i interacció modificada. La l'interacció modificada es refereix a la modificació i reestructuració de la forma del discurs per a tots els participants de la tasca mitjançant comprovacions de comprensió o preguntes clarificatives. La negociació de aquest tipus de discurs aporta als aprenents l'oportunitat d'escoltar llenguatge que pot ser útil per a la posterior integració dins un sistema de llenguatge i també aporta la possibilitat d'expressar conceptes per sobre de la seva capacitat lingüística. És, per tant, la seva implicació en el discurs la que facilitarà l'adquisició (Stevick, 1976, 1980 en Plough & Gass, 1993).

El concepte de negociació fa, segons Crookes & Gass (1993) centrar l'atenció de l'aprenent en aquella expressió que ha hagi sigut exitosa. Es a dir, ofereix un indicador de que alguna cosa dins del discurs no ha funcionat i serà necessari fer canvis. La negociació es el desenvolupament per a l'adquisició.

Les teories de l'interaccionisme de l'adquisició de segones llengües (Hatch, 1978; Krashen, 1980 i Long, 1980 en Crookes & Grass, 1993) afirmen que l'aprenentatge de la llengua té la seva essència en l'interacció dels aprenents i els seus interlocutors, particularment quan negocien cap a una comprensió mútua del significat del missatge de cadascú.

Per complir aquesta finalitat els aprenents sol·liciten ajut als seus interlocutors per comprendre desconegut o poc clar i obtenen *feedback* per comprendre la forma i contingut de la seva pròpia interllengua. Ells responen modificant i manipulant les seves estructures en la L2. Les oportunitats per negociar significats i intercanviar informació també estan limitats, ja que l'informació discorreix cap a una direcció – des de l'aprenent subministrador de respostes al professor o investigador formulador de preguntes.

La interacció que implica l'activació de processos d'adquisició ha de presentar tasques dins de l'aula per que els aprenents puguin comprendre els significats i rebre *feedback* en la producció i modificació de la seva interllengua. Son activitats, per tant, que han de complir les següents condicions:

Cada interactant posseeix una part de l'informació que ha de ser intercanviada i manipulada per assolir els objectius finals.

Els interactants actuen com demandants i subministradors de l'informació.

Els interactants tenen objectius iguals i convergents.

Només un resultat es possible per assolir l'objectiu final.

Les oportunitats per negociar i el seu conseqüent impacte en la comprensió, *feedback* i modificació de l'*output* son més possibles quan es compleixen aquestes condicions.

Segons Crookes & Gass els aprenents s'han de veure immersos dins d'experiències que estiguin orientades cap a un objectiu i que promoguin objectius als professors per l'aprenentatge eficaç dels seus alumnes i ofereixin a l'investigació una visió dins del procés d'aprenentatge.

Pica et al. (1993) reivindiquen aquesta necessitat descrivint primer les diferents formes en les que els elements d'una activitat i un objectiu poden estar representades en tasques, -comunicatives en particular- i, després, mitjançant l'especulació de les possibles contribucions de l'activitat i el objectiu per oferir oportunitats de comprensió, producció i *feedback* per l'adquisició de segones llengües. Finalment organitzen l'informació en diferents tipus de tasques comunicatives.

Pica et al. (1993) separen l'activitat interaccional en 4 categories:

- Relació de l'interactant: es refereix a les responsabilitats donades als participants per assolir i/o demanar els objectius de la tasca i servir tanmateix com demanants i subministradors mutus d'informació. Els participants s'impliquen dins d'una relació mútua de demanda i subministreu, intercanvien informació dins d'una doble direcció; a mida que la seva relació de demanda i sinistrament, però, arriba a ésser menys recíproca i més diferenciada, l'informació flueix en una direcció única: de subministrador a demandant.
- Requisits de l'interacció: parteix del fet que si les obligacions per demanar o subministrar informació relacionada a la tasca són necessàries u optatives. La tasca que exigeix un intercanvi d'informació entre participants també promou la seva interacció. Per altre banda, una tasca que no ofereix als participants l'opció de contribuir o escollir informació donarà com a resultat poca informació.
- La finalitat comunicativa es divideix en orientació cap a un objectiu i les opcions de resultat.
Orientació cap a un objectiu: la col·laboració o convergència en oposició a l'independència o divergència necessàries dels interactants per ajuntar els objectius de la tasca.
- Opcions de resultat: Els resultats acceptables de la tasca per els interactants en el seu intent per assolir conjuntament els seus objectius.

La funció essencial d'una tasca es activar els aprenents per que s'impliquin amb el material que han de practicar. El concepte 'activar' o la frase 'activar l'utilització del llenguatge' no tan sols significa produir unes estructures determinades per part dels aprenents. En molts casos sonoritza percebre, discriminar, entendre o interpretar processos que també impliquen un alt grau d'activitat mental.

- *Jigsaw*: Concepte utilitzat per Geddes & Sturtridge (1979 en Crookes) per diferenciar activitats de comprensió col·laboratives en les quals els participants han de seleccionar i compartir informació per prendre una decisió o complir una tasca determinada. Degut a que als participants no s'els dona tota l'informació, el flux d'informació serra bidireccional i l'interacció serra absolutament necessària. Cada interactant té un doble rol de subministrador i demandant d'informació. Els participants han d'assolir un objectiu convergent i un únic resultat. Aquest tipus de tasca genera moltes oportunitats per que els

interactants treballin cam a processos de comprensió, *feedback* i modificació de l'interllengua relacionada amb l'adquisició existosa de la llengua.

- *Information-gap* (buit d'informació): En aquest tipus de tasca un participant té informació que l'altre desconeix però que necessita conèixer per realitzar la tasca. La distribució d'informació flueix en un sentit: del emissor al receptor . La finalitat és convergent i solament existeix un resultat. Tot i que l'interacció és necessària, les oportunitats per comprendre, *feedback* i modificació de l'interllengua son limitades, perquè la tasca dona a cada participant un rol fix. Hi han dues possibilitats per que una tasca com aquesta pugui ésser bidireccional i, per tant, pugui satisfer les condicions de comprensió, *feedback* i modificació de l'interllengua dels aprenents. Això podria tenir lloc si l'interactant que rep l'informació presenta informació que necessita ésser confirmada o rechazada per l'emissor original.
- *Problem-solving* (solucionar un conflicte) també utilitzada per Ur () i Duff (1986) per caracteritzar tasques orientades cap un únic resultat.
- *Decision-making* (formar-se una opinió) (Doughty & Pica, 1986): Els participants treballen cap un sol resultat tot i que tenen més d'un resultat disponible.
- Intercanvi d'opinió: Activitats que fomenten l'implicació dels aprenents en discussions i intercanvis d'idees.

Seguint a Crookes & Gass (1993), les tres darreres tasques compleixen tant el requisit de relació entre interactants com la necessitat de que es doni l'interacció ja que en les tres tasques els interactants parteixen d'un accés a l'informació compartit per complir la tasca. Un intercanvi bidirreccional d'aquesta informació es possible però l'interacció no és necessària per realitzar la tasca ja que un participant pot treballar individualment utilitzant l'informació per resoldre el problema, prendre decisions o formar una opinió. Aquelles tasques en les quals els aprenents han de solucionar un conflicte, existeix un so, objectiu i el resultat depèn de l'accés de cada interactant a l'informació i el seu subministrament si altres la demanen, ofereix més oportunitats per treballar en la comprensió mútua, per buscar ajut i per comprendre informació desconeguda o poc clara i modificar la producció.

En les tasques, en les quals els interactants han de convergir cap a una sola decisió, es redueixen aquestes oportunitats per el fet de no existir una decisió específica i es redueixen dràsticament en tasques de discussió al no existir la necessitat per interactuar ni es necessari arribar a una meta única.

Segons Crookes & Gass (1993) les tasques més efectives son les tres primeres.

1.2.3. El processament d'informació com a factor dins del disseny de les tasques

J. Swaffar (1991) proposa una classificació de tasques partint del que anomena processos automàtics i processos controlats. El producte lingüístic d'un aprenent depèn del processament individual de l'informació que rep. Segons Swaffar l'aprenentatge combina processos controlats i processos automàtics. Els processos controlats necessiten l'atenció de l'aprenent mentre que els automàtics responen a una seqüència activada sense necessitat de control o atenció del subjecte.

Informació nova solament pot ser automatitzada si abans ha sigut cognitivament focalitzada per l'aprenent. El processament controlat interfereix sovint amb la comprensió. L'aprenent, però, emmagatzema tota una sèrie de processos automàtics per connectar-los i poder comprendre o expressar idees.

Segons Swaffar, activitats com 'parlar' o 'escoltar' segueixen processaments diferents. Parlar implica simultàniament l'utilització de micro i macro funcions de memòria que han d'operar dins d'un espai breu de reflexió. Es per això que son, cognitivament parlant, tasques immediates. L'habilitat de l'aprenent per utilitzar coneixements ja adquirits i processos metacognitius està restringida per un factor temporal. L'autocorrecció per part del parlant esdevé a partir de l'atenció centrada en el missatge. L'oyent es troba dins d'un desavantatge similar. Els escriptors i lectors, però, poden tornar a llegir, corregir o reconsiderar el que han expressat. Són tasques recusaves. El fet de poder recórrer permet centrar l'atenció en detalls lingüístics i recompondre o recombinar idees. Conscientment l'atenció pot centrar-se en el processament micro o *bottom-up*, (es centra en els diferents components del llenguatge i després els uneix per comprendre o produir llenguatge).

Swaffar considera un error unir allò receptiu (llegir i escoltar) amb lo productiu (escriure i parlar), tot i que destaca similituds dins de les estratègies cognitives de les tasques productives (escriure i parlar). Les tasques escrites si estan estructurades de forma que comencin amb exigències cognitives més que lingüístiques reforcen la comprensió

escrita, inclús amb principiants. El fet de que els aprenents redueixin les seves idees complexes a unitats lingüístiques suposa un treball cognitiu i lingüístic excel·lent.

Tasques que es fomentin en la comprensió i expressió escrita han de centrar-se en missatges més que en una traducció lineal. L'utilització de missatges amb temes familiars per els aprenents (la pròpia cultura dels aprenents, el seu país, ...) facilita la càrrega cognitiva perquè el aprenent de llengua estrangera pot anticipar idees textuais i no dependre exclusivament del llenguatge pe conduir les idees. Continguts o contextos familiars són més senzills de reconduir cognitivament per l'aprenent pels recursos propis. El reconeixement de llenguatge textual desconegut com a component d'un missatge conegut redueix la càrrega del processament.

Tasques d'aquest tipus en comprensió i expressió escrites combinen la familiaritat o coneixement del tema amb esquemes textuais i lliberen la memòria per prestar atenció a detalls del llenguatge desconeguts. La comprensió i expressió escrites permeten als aprenents utilitzar competències cognitives més elevades per aprehendre detalls del llenguatge.

Tasques immediates (comprensió i expressió orals): La traducció de textos, resposta a preguntes concretes, completar frases u omplir buits no són una garantia de comprensió. Es insuficient centrar-se exclusivament en mecanismes de frases o l'utilització de vocabulari.

Per Swaffar molt principiants aprenen de forma més efectiva llegint textos autèntics i expressant per escrit els seus propis pensaments del que han après. Swaffar proposa un model d'aprenentatge:

En comptes d'una instrucció centrada solament en el llenguatge per se, s'han d'exposar els aprenents a continguts per a ells familiars i a una lectura quantitativa.

En comptes de començar amb tasques immediates (comprensió i expressió orals), les tasques recursives (comprensió i expressió escrites) amb continguts desafiants són més apropiades per nivells inicials.

En quant a la producció del professor hauria d'emfatitzar més la relació entre la correcció formal i la comprensió de significats i no concentrar-se exclusivament en la correcció lingüística.

El que Swaffar suggereix és un seqüència cognitiva a tres nivells:

- Nivell 1: Llegir un text autèntic sobre un tema conegut per tal de situar alguns conceptes globals que els aprenents puguin relacionar per il·lustrar amb detall (els aprenents mostren la seva habilitat per seleccionar llenguatge coherent apropiat per significats específics).
- Nivell 2: una segona lectura necessària , en la que els aprenents identifiquin relacions particulars entre la forma gramatical i la funció expressiva.
- Nivell 3: Reproducció dels conceptes en els textos en termes de conceptualització del aprenent (els aprenents demostren que són capaços de manipular les expressions de aquestes idees prestant atenció al detall lingüístic del text.

Seguint una seqüència de aquest tipus els aprenents tendrien la suficient familiaritat amb el llenguatge del text per expressar opinions o analitzar el que han llegit. És necessari oferir al aprenent oportunitats per desenvolupar la comprensió i la expressió escrites. Per això és aconsella introduir tasques complementàries que impliquin processos cognitius diferents que aquells exigits en l'expressió i comprensió orals.

La facilitat a l'hora de parlar no s'ha de interpretar com el domini de les regles lingüístiques, es necessari desenvolupar la valoració crítica del aprenent per evitar errors. Els aprenents necessiten oportunitats per reflectir en termes de proposicions o unitats lingüístiques les seves idees. La habilitat d'utilitzar un discurs per damunt de descripcions en frases o series de frases., es a dir, articular desitjos, agrair, expressar irritació, etc. De forma que reveli sensibilitat cap a normes estrangeres, comença amb la pràctica cognitiva, "*sophisticates language can only develop from sophisticated thought.*" (Swaffar, 1991:262)

Per analitzar detenidament les tasques Nunan (1989) parteix de la forma en que els aprenents processen l':

- processament *bottom-up*: té lloc al mateix missatge expressat, descodificant sons, paraules o frases, es a dir, es centra en els diferents components del llenguatge i després els uneix per comprendre o produir llenguatge. Inclou elements com els següents: revisar l' per identificar elements lexicals familiars, segmentar el discurs en parts ,utilitzar estratègies fonològiques per identificar el foc d'informació, utilitzar

estratègies gramaticals per organitzar l' en diverses parts (subjecte, verb, ...)

- processament *top-down*: utilitza el coneixement de fons per comprendre el missatge. Serien elements com els següents: assignar l'interacció a un fet particular com contar un conte ..., assignar persones, llocs o coses a categories, efectuar relacions causa-efecte, anticipar, deduir el tema del discurs o deduir la seqüència entre fets.

-

La concepció de la funció del professor sofreix durant la dècada dels 80 un canvi. El professor com eina aplicadora del síl·labus o d'algun mètode concret canvia cap a una perspectiva molt més activa: instructor i creador dels seus propis materials i activitats de classe. Aquesta nova imatge de professor auto-dirigit trenca amb el concepte de mètode. Neix l'inquietud de comprendre allò que succeeix dins de l'aula i una predisposició crítica de la pròpia labor.

Es desenvolupen perspectives d'ensenyament de la llengua *bottom-up*: es redescobreix el currículum, no com una sèrie de prescripcions, sinó com la documentació i sistematització de la pràctica a l'aula.

Nunan (1993) proposa els següents principis per desenvolupar els programes d'ensenyament:

- Tant el contingut com la metodologia han de ésser personalment rellevants.
- La teoria ha de derivar-se de la pràctica.
- Una perspectiva *bottom-up*.
- Els professors han d'implicar-se en el desenvolupament del programa.
- El contingut hauria de sorgir dels professors.
- El desenvolupament del programa hauria d'incoure les pràctiques desitjables.
- Les tasques haurien d'ocupar un lloc destacat en la programació.

Nunan (1989) classifica les tasques centrant-se en les diferents competències i en la forma per part de l'aprenent de processar l'informació (*bottom-up i top-down*).

Els processos *bottom-up* són aquells que tenen lloc dins del mateix missatge expressat, descodificant sorolls, paraules, frases. Nunan inclou els següents punts:

escanetjar l' per identificar *items* lexicals familiars
segmentar el discurs en constituents (paraules)
utilitzar indicis fonològics per identificar el foc de l'informació
utilitzar indicis gramaticals per organitzar l' en constituents (identificar el subjecte,...)

Els processos *top-down* utilitzen el coneixement de fons per comprendre el missatge:
assignar l'interacció a un fet particular com contar un conte, bromejar, lamentar-se,...
assignar llocs, coses, persones, ... a categories
realitzar relacions de causa-efecte
deduir la seqüència entre fets
deduir detalls que no s'aprecien

- Comprendió oral

Nunan fa una distinció entre funció transaccional i interaccional. La primera es refereix a la transmissió de informació. La segona fa referència a l'interacció del discurs: mantenir les relacions socials. Nunan analitza la naturalesa de l'interacció dins del discurs social i adopta la doble versant de la competència oral de Bygate:

competències motor-perceptives: es refereix a la correcta utilització de sorolls i estructures de la llengua

competències interaccionals: es refereix a l'utilització de les competències motor-perceptives per les intervencions comunicatives

Les competències motor-perceptives es desenvolupen dins de l'aula d'idiomes mitjançant activitats com diàlegs prototípics, exercicis de repetició estructurats tipus drill etc. Però no són suficients per una comunicació oral existosa. Els aprenents, segons Nunan, han desenvolupat competències en la manipulació de l'informació i de la negociació de significats. Es a dir, saber quàn agafar el torn de paraula, quan introduir un tema o convidar a algú a parlar i assegurar-nos de que el interlocutor ens entén i nosaltres a él.

També aquí es dedueix la distinció *bottom-up* i *top-down*. La primera part de la unitat més petita del llenguatge (sorolls individuals) per passar a manipular paraules, frases i fins i tot discurs. *Top-down* suggereix que comencem amb el context i utilitzem el nostre coneixement d'aquest per comprendre i utilitzar correctament els elements més petits del llenguatge.

Més que ensenyar els aprenents a utilitzar frases correctament i després introduir-les en el discurs, el professor anima el aprenent a tomar part en el discurs a través del discurs mateix.

- Comprensió escrita

Des de la perspectiva *bottom-up*: Nunan considera la comprensió escrita com un procés de descodificació de símbols escrits partint d'unitats petites (lletres) o més llargues (paraules, frases). Utilitzem estratègies de descodificació de formes escrites per arribar als significats.

El ordre es inverteix (top-down): entenem primer el significat i després identifiquem les unitats

- Expressió escrita

L'expressió en una llengua estrangera és una activitat cognitiva complexa en la qual el escriptor ha de demostrar el control de tota una sèrie de variables com control del contingut, format, estructura de les frases, vocabulari, puntuació i ortografia. A més ha de ser capaç d'estructurar i integrar l'informació de paràgrafs coherents i cohesius en texts.

Nunan senyala l'existència de dos perspectives diferents:

La perspectiva producte: L'expressió escrita es centra en el resultat. Interessa que el producte sigui llegible, gramaticalment correcte i obeeixi a les convencions del discurs. Dins de l'aula s'insistirà en copiar i imitar, desenvolupant frases i paràgrafs de models discursius de tot tipus.

La perspectiva 'procés': És una perspectiva totalment diferent, centrada en el significat. El text es crea partint del mateix producte.

La distinció entre tasques comunicatives e apropiada per ajudar l'aprenent a desenvolupar les competències necessàries per comunicar-se fora de l'aula. Afegeix una distinció entre tasques 'del món real' (*real-world*) i tasques pedagògiques.

Les tasques que imiten la realitat exigeixen que l'aprenent s'aproximi als comportaments necessaris fora de l'aula. Les tasques pedagògiques, per la seva banda, exigeixen que l'aprenent faci coses que difícilment faria fora de l'aula. Es justifiquen aquestes últimes, però, per la seva implicació psicolingüística, ja que són tasques que estimulen processos interns d'adquisició. En aquest sentit, Nunan nega que es pot parlar realment de distinció.

"In fact, this distinction between real world and pedagogic tasks is not hard and fast. Rather, it is a continuum." (Nunan, 1989: 41)

Existeixen tasques que l'aprenent solament realitzarà en classe, però que, tot i que tinguin una incidència directa en el món real, el sol fet d'involucrar-se li aportaran les competències necessàries per aquelles tasques reals que són difícils de preveure amb anterioritat. Aquestes tasques són tasques pedagògiques.

En aquest sentit Nunan també destaca aquelles tasques comunicatives que tenen poca rellevància en la realitat, però que són intel·lectualment vàlides per centrar-se en el significat i posar en pràctica el llenguatge.

Components de la tasca

Nunan (1989) distingeix 4 components:

1. Els objectius

establir i mantenir relacions interpersonals

adquirir informació de fonts més o menys públiques i utilitzar-la de alguna forma

escoltar, llegir, divertir-se i respondre a usos creatius i imaginatius de la llengua meta

2. L'input

S'ha de partir de texts autèntics perquè són els que més oportunitats ofereixen per que el aprenent s'enfrenti al llenguatge en contextos reals.

3. Les activitats

L' és el punt de partida de la tasca d'aprenentatge. Les activitats tenen tres característiques: l'autenticitat, l'utilització de competències i la fluïdesa i precisió.

4. La funció del professor i la dels aprenents

Per Nunan les tasques reflecteixen les contribucions dels aprenents en el seu procés d'aprenentatge. A través d'elles el professor pot adoptar diferents rols i fer-se responsable respecte al seu procés d'aprenentatge i desenvolupar la seva autonomia.

El professor, per la seva banda, actua com a facilitador en el procés comunicatiu de l'aprenent i de observador de la seva pròpia tasca i dels seus aprenents.

El professor ha d'implicar els seus aprenents en la selecció de continguts i acceptar la seva visió de les seves experiències d'aprenentatge. Els aprenents, per la seva banda, han de desenvolupar una sèrie de competències relacionades, no sols amb el llenguatge, sinó també amb l'aprenentatge i el 'aprendre a aprendre'.

1.2.4. Tasques, en les quals es traca explícitament algun conflicte lingüístic

Tal i com defineixen alguns estudis en adquisició de segones llengües (Donato & Adair-Hauck, 1992; Adair-Hauck & Donato, 1994), la unitat didàctica ha de passar d'activitats globalitzadores, es a dir, de la comprensió global, a activitats centrades en la forma. La idea que defensen aquests autors és que l'aprenent ha d'entendre l'aspecte funcional del fenomen gramatical: les estructures gramaticals expressen significats. La seqüenciació aniria del significat del text global a la forma per tomat consciència dels elements gramaticals. L'última fase suposaria l'introducció d'activitats extensives per tornar a centrar l'atenció dels aprenents en el significat. Aquest model –*cyclical approach*- de Adair-Hauck & Donato (1994), queda reflectit en el següent esquema que adoptem d'Esteve (1999:93):

Implicit Explanations	Guided Participation	Explicit Explanation
<i>Learners analyze the grammar explanation for themselves.</i>	<i>Teachers and Learners collaborate on and co-construct the</i>	<i>Teacher provides grammar explanation for learners.</i>

(Shrum & Glisan, 1994: 92)

Les tasques basades en la correcció de frases extretes de textos escrits per ells es centra de forma explícita en els elements formals de la LE que els aprenents han d'analitzar conjuntament.

Segons Ellis (1995) el coneixement explícit és un coneixement conscient i s'amagatzema de forma analitzada. Ellis afirma que el coneixement explícit facilita el coneixement implícit al ajudar els aprenents a adonar-se –*noticing*- de determinades propietats lingüístiques de l'. Els aprenents comparen aquell aspecte que els ha cridat l'atenció de l' amb aquell que ells mateixos produeixen. Aquest tipus de comparació cognitiva –*cognitiva comparison*- els ajuda a identificar allò que encara necessiten aprendre –*notice the gap*- o ha corroborar allò que ells produeixen.

Les comparacions serveixen, per tant, tal di com defineix Ellis, com mecanismes per confirmar o desestimar hipòtesis de coneixement implícit.

Ellis destaca d'aquest model l'implicació que té en l'instrucció gramatical el factor interpretatiu així com el desenvolupament d'una conscienciació sobre el coneixement explícit –*conscious raising*– per part de l'aprenent de la pràctica productiva per millorar aquells elements ja apresos.

El tipus d'instrucció gramatical que ens ofereix Ellis parteix de la manipulació de l' per que tots els aprenents es centrin en determinats aspectes de la llengua, identifiquin di compreguin significats per compartir-los amb els propis.

Els aprenents revisen l'inout per identificar elements formals familiars; es un processament *bottom-up* (Nunan, 1989).

El processament *top-down* utilitza el coneixement de fons per comprendre el missatge. En les activitats que proposem els aprenents utilitzaran aquestes estratègies *top-down* (comprendre i interpretar els aspectes funcionals) per després portar a terme una anàlisi *bottom-up*. Les activitats que presentem en aquest punt, com per eixample la correcció conjunta de frases extretes de textos, exigeixen que els aprenents contextualitzin el seu significat, es a dir, precisin o interpretin el o els significats que poden tenir la forma lingüística en funció del seu significat: “*S’ha d’induir l’aprenent a estar atent als aspectes de la forma. Aquesta atenció és bàsica per entendre el funcionament del nou sistema lingüístic.*” (Esteve, 1999: 94)

Tot i que parteix de la forma, aquest tipus d'activitat portada a terme de forma conjunta, parteix de la fase d'explícitació gramatical, en la qual l'aprenent pot desenvolupar aquesta consciència lingüística. Parlem d'activitats en les quals, el significat dona lloc a determinades formes lingüístiques que són revisades en col·laboració. Seguim el cicle proposat per Adair-Hauck (1994) y apliquem les estratègies *top-down i bottom-up* de Nunan (1989). En aquest sentit el professor es converteix en mediador en la sol·lució de problemes ajudant al aprenent a través d'un discurs co-constructiu perquè “*professor i aprenent han de construir l'explicació gramatical conjuntament*” (Esteve, 1999: 94).

En el nostre estudi hem aplicat dos tipus de tasques: Tasques en les quals els aprenents construeixen conjuntament un text a partir d'un i tasques en les quals es tracta de forma explícita algun conflicte lingüístic.

2. Disseny del pla de treball

Presentem a continuació la seqüenciació del pla de treball que s'ha dut a terme:

- Fins al setembre: disseny acurat de les tasques que s'aplicaran a les EOI seguint els diferents criteris i obeint a les distintes naturaleses. En aquest punt és important el recull bibliogràfic existent sobre el tema:

- Des de el mes de novembre i fins a finals de gener: incorporació de les activitats dissenyades en diferents grups de les escoles oficials d'idiomes: (EOI Terrassa i EOI de la Vall d'Hebrón). Enregistrament per àudio i vídeo d'aquestes classes.
- Durant el mes de febrer fins a finals d'abril: anàlisi de les dades recollides: transcripció dels enregistraments i anàlisi dels discursos.
- A partir del mes de maig: presentació de les conclusions

¿Quines activitats de classe fomenten i desenvolupen el procés d'aprenentatge i l'autonomia de l'aprenent? ¿Quins son els trets fonamentals per el seu disseny?

En l'àmbit de l'ensenyament de llengües estrangeres existeix des de la dècada dels vuitanta la necessitat de resoldre el hiatus entre els plans d'ensenyament concebuts dins del marc curricular i la realitat de l'aula. Volem presentar una anàlisi de la possibilitat per establir una relació sistemàtica i coherent entre les tasques, enteses com opció metodològica i els objectius, continguts i avaluació del currículum.

Establir les funcions de la llengua materna i de la llengua estrangera en la classe.

2.1. Seqüència didàctica de les tasques triades

Tasques en les quals els aprenents construeixen conjuntament un text a partir d'un

Primer trimestre

2 grups – Classe frontal

Tasca : Correcció de frases extretes de diàlegs fets per els aprenents en grups

- Fase prèvia: Durant la classe del dia anterior els aprenents trien entre 4 possibles títols (Tangram 1 A) per escriure de forma conjunta un diàleg. Els diàlegs han sigut corregits per la professora en casa, qui va seleccionar frases amb diferents errors de tot tipus.
- Fase 1: Abans de repartir els diàlegs corregits la professora projecta en una transparència les frases seleccionades.
- Fase 2: Els aprenents en petits grups es disposen a corregir-les.
- Fase 3: Finalment es comenten els errors trobats per els grups.

Subgrups – Treball en grups

Tasca: Narració en col·laboració de hàbits alimentaris d'un personatge del llibre seguint un exemple semblant.

- Fase prèvia: Els aprenents revisen a partir d'un exemple del llibre els hàbits alimentaris d'un personatge i dedueixen en petits grups la funció que compleix un nou cas gramatical que apareix per ells: el acusatiu.
- Fase 1: Els aprenents construeixen un petit informe sobre els hàbits alimentaris d'un altre personatge, a partir d'unes vinyetes i utilitzant per primera vegada l'acusatiu.
- Fase 2: Els aprenents presenten a la classe l'informe que han redactat.

Segon trimestre

2 grups – Classe frontal

Repàs de preposicions –*Wechselpräpositionen*–

Els primers minuts de la classe la professora utilitza un exercici explícit de gramàtica en el que els aprenents, a partir d'unes vinyetes, han de construir frases per descriure el recorregut que fa un ocell que se ha escapat de la gàbia. El tema gramatical en qüestió són les preposicions locals en acusatiu.

Subgrups – Treball en grups

Redactar en grups una història –*Bildgeschichte*– amb un petit ajut de vocabulari.

Tercer trimestre

2 grups - Classe frontal

Correcció de frases extretes de texts seus.

- Fase prèvia: Durant la classe del dia abans els aprenents havien deduït d'un text aquelles partícules que expressin casualitat i la seva funció sintàctica.
- Fase 1: La professora aprofita els primers minuts de la classe per repassar el tema i escriu a la pissarra unes frases relacionades amb el tema del text del dia abans perquè els aprenents en grups les reformulessin en frases que expressin una casualitat.
- Fase 2: Totes les possibilitats que sorgeixen del treball en grup són comentades després entre tota la classe.

Subgrups – Treball en grups

Intercanvi d'informació: *Bist du zufrieden*

Redactar un informe en grups sobre la satisfacció o insatisfacció respecte a temes com la família, el treball, els estudis etc.

- Fase prèvia: Durant la classe del dia abans els aprenents havien llegit un text, en el qual un personatge narrava la seva satisfacció o insatisfacció respecte a diferents aspectes de la vida.
- Fase 1 : Els aprenents han començat la classe amb l'exercici que hem exposat abans di, a partir d'un quadre han de escriure individualment di de forma breu si estan o no satisfets respecte als aspectes que surten al quadre (família, diners, treball, etc.).
- Fase 2: En parelles intercanvien l'informació oralment mentre que cada aprenent pren notes de l'informació que reb del altre.
- Fase 3: En grups de 4 cada aprenent informa oralment a la resta del grup sobre el seu company.
- Fase 4: Finalment el grup de 4 fa un informe destacant l'informació més important dels aprenents.

2.2. Recollida de dades:

- Els enregistraments

La recerca s'ha portat a terme a partir dels enregistraments en vídeo i en àudio en dues classes de primer nivell d'alemany. Cada classe compren dues hores de duració.

Els enregistraments es realitzen a dos nivells:

- la càmera graba la classe en la seva totalitat captant moviments, gestos i discursos 'in plenum'.
- tres o quatre radiocasete (segons el número de subgrups) es reparteixen entre els grups de classe per gravar les negociacions que sorgeixen en els grups de treball.

L'avantatge d'aquest procediment de recollida de dades és que ofereix un camp d'anàlisi contextualitzat tancat i complet, sempre llest per ser examinat (Henrici, 1995).

En aquest sentit és un recurs objectiu que redueix la subjectivitat de l'observador.

"Tape recordings and transcripts based on them can provide for highly detailed and publicly accesible representations of social interaction." (Peräkylä, 1997).

El gran nombre d'enregistraments realitzat ens a portat a seleccionar en cada grup i per cada trimestre una sèrie de sessions en les quals els aprenents negocien

significats amb l'ajut o assistència del professor. Per portar a terme aquesta selecció hem seguit els següents criteris:

2.3. Transcripció de la sessió més intel·ligible acústicament.

Per a cada grup s'han seleccionat sessions de negociació durant la realització d'activitats en grups i 'in plenum'.

3. Les negociacions transcrites corresponen a la realització dels dos tipus de tasques exposades en el apartat anterior.

1. Tasques en les quals els aprenents construeixen conjuntament un text a partir d'un *input*
2. Tasques en les quals es tracta de forma explícita algun conflicte lingüístic.

Per la selecció del codi de transcripció de les seqüències de negociació ens hem basat en la proposta de Esteve (1999). Segons Esteve i seguint els criteris de Allwright & Bailey (1991) "només s'han d'utilitzar aquelles convencions de transcripció que siguin estrictament necessàries i útils per als objectius de la recerca." (Esteve, 1999: 197)

El material no transcrit pot servir de recolzament a l'hora de verificar els resultats.

Recollim, per tant, tot allò que volem observar i analitzar sense oblidar que es tracta d'una investigació interpretativa, en la qual el discurs que es genera en l'interacció professor-aprenent durant la realització

Per poder reflectir el discurs espontani sense distorsionar la seva essència adoptem el

Codi de transcripció

1,2,3, ... numeració correlativa de línies

A1, A2, A3, ... participants

AA: diferents aprenents parlen a la vegada

A: aprenent no identificat

: Torn de paraula

P: professor de classe

//: pausa curta hasta 10 segons

///: pausa més llarga

(()): fragment inintel·ligible

(): comentari lateral, off task

cursiva: palabras y enunciados producidos en LE.

codi de transcripció de Donato (1994) i Kowal & Swain (1994) recollit per Esteve(1999):

2.4. Anàlisi de les dades

- Microanàlisi funcional

Apliquem una microanàlisi funcional de discurs, que es basa en la proposta d'anàlisi del grup vygotskià nord-americà dirigit per James P. Lantolf, di especialment en la metodologia d'anàlisi de Rochard Donato, que es centra específicament en el bastiment col·lectiu (*collective scaffolding*): Frawley & Lantolf (1985), Brooks (1994), Donato (1994). Tots els estudis interessats en aquesta dimensió de la interacció (la dimensió sociocognitiva) parteixen d'un tipus d'anàlisi vygotskià, que es caracteritza perquè la seva finalitat va molt més enllà de l'anàlisi interaccional sobre com els participants en una interacció arriben a comprendre i produir *output* comprensibles. L'anàlisi Vygotskiana centra el seu interès en la manera com "*speaking is used as a strategic tool for cognizing and constructing tasks, meaning, and shared situational definitions*" (Brooks, 1994: 208), es a dir, com el discurs que es genera en posar en marxa una tasca ajuda l'aprenent en el seu desenvolupament cognitiu.

- Esquema analític

Per presentar d'una manera ordenada de quina manera els aprenents arriben a construir conjuntament significats nous a partir del coneixement que aporta cadascú, apliquem l'esquema de coordenades de Donato (1994). Aquesta anàlisi parteix de tots aquells fragments de discurs en què els aprenents intenten construir enunciats nous, en els quals té lloc, per tant, una negociació.

Donato dona compte també a partir d'una microanàlisi funcional, de com s'arriba a una solució conjunta nova (*collective experts*) a partir dels coneixements ja adquirits que aporta cadascun dels participants (*individually novice*), és a dir, del *scaffolding* col·lectiu que ocorre.

Presentem, seguint a Donato, un diagrama amb dues coordenades:

- la coordenada horitzontal dóna compte de cada una de les frases del bastiment (*help sequences*). Es visualitza la seqüència sencera, la seva durada a partir del nombre d'intervencions. Al costat de cada xifra (que correspon a cadascú dels participants) apareix un signe positiu o negatiu. El signe positiu (+) representa que el que esposa l'aprenent en qüestió és correcte, és a dir, aporta una solució correcta encara que no sigui completa, el signe negatiu representa coneixement incorrecte o incomplet. Amb color vermell hem destacat els comentaris en LE, amb negre en L1 i amb blau una barreja de tots dos (LE di L1).
- La coordenada vertical visualitza en forma d'escaleres les parts constituents de tot el bastiment, és a dir, com les diferents seqüències de bastiment condueixen a una solució concreta. En estar representat en forma d'escala (que representen metafòricament els "esglaons" del bastiment) s'ha de llegir de baix a dalt.

- Gràfics dels episodis

Fem un càlcul de percentatges de les intervencions dels aprenents i del professor així com la utilització de la LE (llengua estrangera) i la L1 (llengua materna) per episodis durant la seva activitat per episodis i trimestres en el treball 'in plenum' i per grups..

Reflectim aquestes dades en uns gràfics per la seva millor visualització.

III. Resultats obtinguts de l'anàlisi de les dades

En l'annex 1 exposem l'anàlisi de les dades dels episodis dels diferents grups triats: Exposem les dades tal i com les vàrem recollir i analitzar, sense canviar ni alterar res.

IV – Annex 1

Anàlisi de les dades

-

- Anàlisi de los episodios
 - A. Identificación del episodio
 - B. Microanálisis funcional del
 - C. Esquema analítico
 - D. Análisis global interpretativo

- Intervenciones del profesor y de los aprendientes:
 - por episodio
 - por trimestres
 - por forma de trabajo (grupo, plenum)
 - de forma global
 - Gráficos

- Utilización de la LE y L1
 - por episodio
 - por trimestres
 - por forma de trabajo (grupo, plenum)
 - de forma global

Primer Trimestre

Grupo 1 C - PLENUM

Episodio 1

En este episodio los alumnos analizaban (in plenum) unas frases extraídas de unos diálogos escritos por los ellos en clase. Se trataba de corregir posibles errores.

Transcripción del episodio seleccionado

- 42 P: *Hier steht nächst. Und wie ist, welche Person ist das, welche Konjugation?*
43 *Person? Ich?*
- 44 A3: *Du.*
- 45 P: *Also, du //*
- 46 A3: *No, no // Umlaut.*
- 47 A10: *Umlaut nicht.*
- 48 P: *A ver, Umlaut nicht // pensad un momento. Wie heißt das Verb, Infinitiv vom*
49 *Verb. ¿Cuál es el verbo?*
- 50 A8: *Machen.*
- 51 P: *Machen? ¿Qué significa la frase? Versteht ihr, versteht ihr den Satz?*
52 *¿Entendéis la frase?*
- 53 A8: *Haz un café, no?*
- 54 **P: ¿Haz un café, quiere decir?**
- 55 A3: *Te gusta, ¿no?*
- 56 P: *Ah, pues podría ser. Bueno, yo (()) esta frase.*
- 57 A3: *Machen es hacer.*
- 58 P: *Machen es hacer.// vamos a ver*

59 A3: No, pues quiere decir te gusta el café

60 P: Bueno, pero quizá también podría ser hacer café (señalo al alumno que lo ha
61 dicho.)

62 A: (()) es una pregunta, hacer café?

63 A7: ¿Haces café?

64 P: Yo he sacado esta frase de un contexto que no quería decir esto, pero
65 realmente es una posibilidad, O.K.? // Si quiero decir ¿Hacer café? como ha
66 propuesto // (me paro para recordar el nombre)

67 A8: el subdelegado

68 P: Xavi, Xavi
69 (se ríen)

70 P: Toni // Dani.

71 A8: Dani.

72 P: Dani, eh. ¿Cómo sería entonces tu pregunta?
73 (entra A 14)

74 P: *Hallo.*

75 A14: *Entschuldigung.*

76 P: Yo he preguntado (señalo la pantalla del proyector) ¿Qué quiere decir la frase?
77 ¿Qué puede querer decir?

78 A3: Haces café (())

79 P: O.K. Haces café. ¿Cómo sería el verbo en *Infinitiv*? ¿Cómo sería el verbo?
80 A3: *Machen.*

81 P: *Machen*, ¿no? (lo apunto en la pizarra) // *Also*, ¿cómo sería entonces? *Wie ist*
82 *der Satz*? Hacer café, la frase de Dani?

83 A8: Sí, no?// le sobra el *Umlaut*.

84 P: *Gut. ¿Le sobra el Umlaut? Kannst du bitte den Satz sagen?*

85 A8: Eh?

86 P: pronuncia la frase, dí la frase, *sag den Satz.*

87 A8: *Machst du Kaffee?*

Microanálisis funcional:

L42-L43: P destaca el verbo y pregunta por la persona en la que está conjugado el verbo. L44: A3 destaca en LE la persona del verbo conjugado.

L45: P repite la afirmación de L44 L46: A3 se muestra en desacuerdo y destaca un error en la ortografía del verbo.

L47: A10 niega la propuesta de A3.

L48-L49: P repite la propuesta de A10 e invita a pensar en el infinitivo del verbo.

L50: A8 propone un verbo en infinitivo.

L51-L52: P repite la forma propuesta por A8 y pregunta por el significado de la frase en L1 y LE.

L53: A8 traduce la frase.

L54: repite la frase traducida de A8 y pregunta por su correspondencia en LE.

L55: A3 alude a otro significado.

L56: P se percata

Machst du Kaffee?

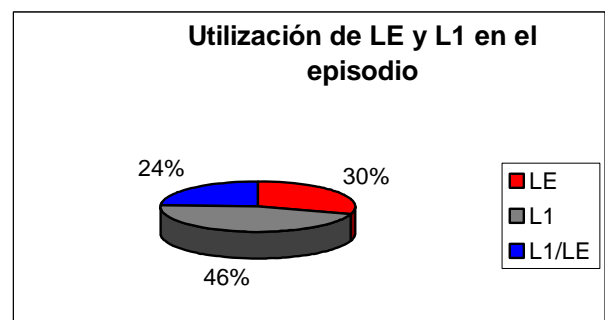
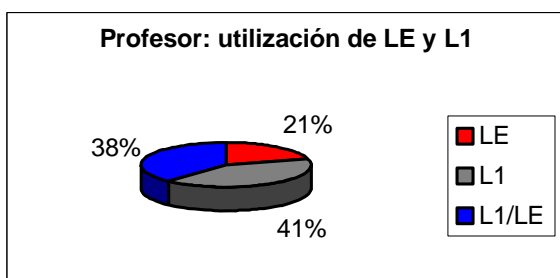
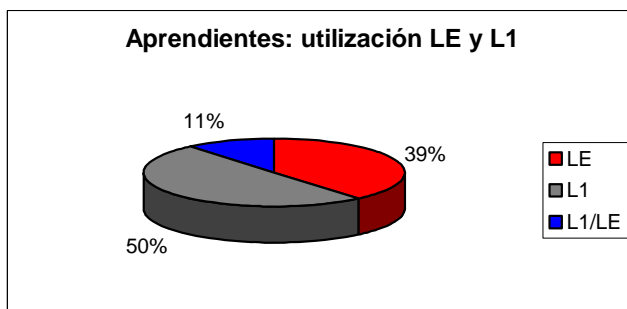
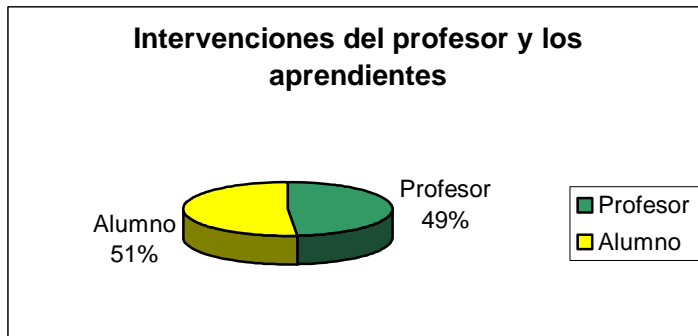
5. (L82-L88)	P? A8+ P? A8+ P A8+ machst du Kaffee?
4. (L64-L81)	P (A8) (P) (A8) P? (P) (A14) P? A3+ P? A3+ machen
3. (L57-L63)	A3+ P A3 P A8+ A7+ machen // ¿Haces café?
2. (L51-L56)	P? A8+ P? A3? P te gusta // haz un café
1. (L42-L50)	P? A3+ P? A3- A10+ P? A8+ mächst // machen

Intervenciones totales: 35

Intervenciones de P: 17

Intervenciones de A: 18

Gráficos Grupo 1C Episodio 1



Episodio 2

Los alumnos están corrigiendo unas frases extraídas de unos diálogos que han escrito el último día de clase. El profesor contextualiza la frase y surge el problema del verbo modal “möchten”.

Transcripción del episodio seleccionado

- 89 P: *Machst du Kaffee?* (lo apunto). *Gut*, la frase, en el contexto donde la he
90 sacado, quería decir, quieres café. Entonces no será el verbo *machen*.
- 91 A2: No.
- 92 P: ¿Qué verbo podrá ser?
- 93 A9: *Möchten*.
- 94 P: *Möchten*, O.K. (lo apunto) *Möchten*, me podéis decir algo de este verbo?// Me
95 podéis decir algo de este verbo?
- 96 A9: ¿Cómo qué por ejemplo?
- 97 P: Lo que se os ocurra. Este verbo qué// le ocurre algo extraño, que os recuerda
98 a algo, que salió en no sé qué (()) pensamiento de este verbo que recordéis.
- 99 A2: *Modal*.
- 100 P: O.K. *Modal*// ¿Y eso de *modal* qué significa?// ¿Qué significa que...por qué
101 llamo yo un verbo *Modalverb*?
- 102 A2: Como el *können* (())
- 103 A3: Un verbo como auxiliar
- 104 P: Un verbo como auxiliar // (()) verbo auxiliar, Cuando tú dices como un verbo
105 auxiliar ¿Qué quieres decir?
- 106 A2: Que te ayuda.
- 107 P: que te ayuda
- 108 A2: auxilio
- 109 P: Te ayuda a qué?
- 110 A10: (())
- 111 A2: Ayuda a los infinitivos.
- 112 P: Ayuda con los infinitivos.
- 113 A2: Osea, ayuda a formar (gesticula.)
- 114 P: Hm, ayuda con los infinitivos // (()) Tú ves un infinitivo como un segundo
115 verbo.
- 116 A2: Exactamente // Puede ser una explicación para (())
- 117 P: Assumpta, *Kannst du wiederholen?* //

118 A8: ¿Cómo se dice (())?

119 P: *Klassensprecher*//Assumpta dice que el verbo auxiliar // ¿Puedes repetir

120 Assumpta? ¿Lo que dices del verbo auxiliar? //

121 (me he equivocado de nombre)

122 A10: (())

123 P: Ah, *entschuldigung*// Carme, hui, ¡cómo estoy hoy!

124 (se ríen)

125 P: Carme (()) lo que tú entiendes por verbo auxiliar.

126 A2: A, ver, un verbo auxiliar siempre nos ayuda a hacer otra cosa, transmitir otra

127 idea con el otro verbo // por ejemplo saber // no sé escribir.

128 P: Hm

129 A2: (())

130 P: Gut. // una cosa más queréis decir, otra opinión que tengáis? Otra imagen que

131 tengáis del verbo auxiliar /// ¿Hay alguna cosa especial que tienen los verbos

132 auxiliares?

133 A11: Sí //

134 P: ¿Tienen algo especial? ¿Recuerdas algo especial?// Podéis ayudar un poco ((

135))).

136 A2: (()) ¿para formarlo?

137 P: lo que se os ocurra, para formarlo o para lo que sea. ¿Tenían algo especial

138 estos verbos?

139 A13: Sí.

140 P: Hm. Marta, no?

141 A13: Raquel

142 P: A Raquel le llama la atención que tiene algo especial. ¿Qué opináis los demás?

143 ¿Os acordáis de algo especial?

144 A1: Se conjugan diferente.

145 P: Se conjugan diferente. // ¿Qué era lo diferente?

146 A1: (())

147 A13: (())

148 P: Bitte?

149 A13: Bueno, en castellano.

150 P: No, parla en català.

151 A13: El que se conjugaba, que era el que se conjugaba. Iba con otro verbo, pero era

152 éste el que se conjugaba.

153 P: (()) se conjugaba?

154 AA: (()) (discuten)

155 A4: Esto lo explicaste, esto.

156 P: (()) lo dedujisteis vosotros.

157 A4: Sí.

158 P: Yo os dije dónde estaba ese verbo y vosotros me dijisteis lo que cambiaba en

159 la conjugación // ¿Lo recordáis? //

160 A3: Muy poco, muy poco.

161 P: Ja?

162 A2: (()) que la segunda persona cambia.

163 P: Que la segunda persona cambia

164 A2: No, perdón // la segunda y la tercera.

165 P: La segunda y la tercera // Yo voy a apuntar segunda y tercera persona //

166 Porque, a ver

167 A2: Y la tercera (()) Bueno, que por ejemplo el verbo (()) ser y estar, el *have* // el

168 *sein* y el *have*?

169 P: *sein*?

170 A2: *Sein* y *haben* ¿No sería? //

171 T: ¿Son verbos auxiliares?

172 A2: Sí.

173 P: También pueden ser verbos auxiliares.

174 A2: *Sein* y *haben* son verbos auxiliares (()) No sé, en español sí.

175 P: En alemán también pueden serlo para formar otros tiempos verbales (())

176 A2: (())

177 P: (()) verbos principales.

178 A2: Lo que decía, para ayudar a ...

179 P: Sí, y otra cosa son luego el verbo, los verbos, los *Modalverben* con el

180 *möchten*.// Entonces estamos ahora haciendo referencia a la manera de

181 conjugar. A ti te suena algo de una segunda y una tercera persona. // Bueno,

182 mirad en el libro si queréis // ¿Qué es esto de la segunda y tercera persona? o,

183 ¿Cuál es la característica de la *Konjugation* del *möchten* // A ver, si lo

184 recordamos un poco.

185 //

186 P: En el libro, tenéis que buscar *Grammatik*.

187 AA: // (buscan y discuten)

188 Hm, a ver. *Wo ist denn der Wischer*.// A ver, yo voy a apuntar las *Endungen* //

189 que (()) de un verbo regular. y vosotros // decidme, por favor, ¿Qué es lo que

190 cambia? (()) cambia.

191 (apunto en la pizarra las terminaciones de la conjugación regular)

192 // ¿Qué es lo que es distinto // en un *Modalverb*?//

193 A3: En el *du* hay una e, en el *du*? Sería, no?

194 P: En el *du* hay un e.

195 A2: En el *möchte*, sí.

196 P: En el *möchten* sí.

197 A8: Todo.

198 P: En todo hay una e.

199 A8: (())

200 P: En todos, en todas las personas.

201 A8: No, en todas no.

202 P: En todas, no?

203 A8: Las que llevan una e ya no.

204 P: ¿Cuál, qué pongo? (señalo la pizarra)

205 A8: e, ene // y e (deletrea)

206 A1: (())

207 A3: (()) El único que lleva la e es el *moch*, *möchte* este, es el único, es el único

208 que lleva la e

209 P: y, ¿Por qué la lleva?

210 A2: (()) Para la pronunciación, supongo.

211 A8: Porque la base es en (()) (señala la conjugación del verbo *antworten*, colgada

212 en la clase, los demás alumnos asienten)

213 P: Recordáis lo de la raíz, ja?

214 A2: Porque no es monosílabo, igual // Es, tiene dos sílabas // y los otros es

215 monosílabo, *kann*

216 P: ¿Esa es la razón porque lleva una e?

217 A2: Osea *möch...test* (())

218 A8: Porque acaba en *te*.

219 A2: (())

220 P: O.K., pasa lo mismo que con aquellos verbos que habéis puesto ahí, no?

221 (señalo la pared de la clase con la conjugación de *antworten*) Que termina la

222 raíz en *te*, *ja*?

223 A2: Sí.

224 T: *Gut*, esto es una característica , de las características de este verbo. Pero

225 como verbo modal ¿Qué es lo que ves en la *Konjugation*? ¿Qué es lo que os

226 llama la atención de la *Konjugation*? // A ver, nosotros tenemos que intentar

227 agrupar un poco lo que vamos aprendiendo para ver claramente qué cosa

228 parece, qué cosa es distinta para no armarnos un *Kakao* con las

229 *Konjugationen*. Tenéis la *Konjugation* normal puesta ahí, decidme por favor,
230 qué veis que es distinto? ¿Qué podéis, qué os servirá a vosotros para recordar,
231 para tener (()) este verbo? //

232 A2: Este, el *möchten*?

233 P: Sí, ¿Qué personas cambian? //

234 A1: La primera y la tercera.

235 A2: La tercera solo no.

236 A1: Ahora sí, la tercera, la tercera

237 A2: la tercera sólo.

238 A1: (())

239 P: *Dritte Person*? ¿Qué es lo que cambia?

240 A2: Que normalmente termina en te y termina en e.

241 P: O.K., *ja*? Osea que tenemos que coincide la primera persona del singular con
242 la

243 A2: con la tercera.

244 P: *Gut*, esa será una característica (()) de los *Modalverben*.// Si esta f rase
245 que tengo aquí // hubiese sido con el *möchten* ¿Cómo sería? //

246 A2: *Möchtest*.

247 P: *Möchtest* (escribo), *ja*? *Möchtest du Kaffee, ja*? // *Gut Nummer drei*.

248 A8: Ah, *ja* está (())

249 P: *Entschuldigung, möchtest du Kaffee. Ja*?

250 A2: En cambio todos los demás modals terminan en ese te, la segunda persona //
251 todos los otros (mira y compara los modales en el libro)

252 P: Todos los otros modales?

253 A2: Terminan en ese te.

254 P: O.K.

255 A2: (()) éste es el único que no (mira pizarra verbo *möchten*)

256 P: La segunda persona en qué termina?

257 A2: La segunda...en ese te.

258 P: Y por qué le hemos puesto una e?

259 A2: Para la pronunciación.

260 P: Para la pronunciación.

261 A2: Es el único que termina en ese te.

Microanálisis funcional

- L89-L91: P lo apunta y repite. Alude a otra posibilidad semántica teniendo en cuenta su contexto original y a la incorrección del verbo propuesto en ese contexto determinado.
- L92: A2 corrobora la incorrección de contenido del verbo en el contexto propuesto por P.
- L93: P pregunta directamente por el verbo.
- L94: A9 hace una propuesta en LE.
- L95-L96: P repite la forma y la apunta en la pizarra invitando a los alumnos a destacar cualquier rasgo del verbo. L97: A9 pide concreción a P.
- L98-L100: P expresa la importancia de destacar cualquier rasgo que los alumnos recuerden. L101: A2 destaca el verbo como modal.
- L102-L103: P se muestra de acuerdo y pide aclaración respecto al concepto de modal.
- L104: A2 destaca otro verbo modal en LE.
- L105: A3 introduce el concepto de auxiliar para definir lo de modal.
- L106-L107: P pregunta por el significado de auxiliar. L108: A2 lo define.
- L109: P repite la afirmación de A2.
- L110: A2 hace referencia al origen etimológico de la palabra.
- L111: P recoge la definición de A2 y busca concreción. L112: A10 hace un comentario inaudible
- L113: A2 contesta en L1 y señala una característica de los modales
- L114: P repite la reflexión de A2. L115: A2 se ayuda con gestos para definirlo.
- L116-L117: P insiste en repetir la reflexión de A2 en metalenguaje en L1 y destaca la visión gramatical de A2.
- L118: A2 corrobora el comentario de P.
- L119: P pide repetición a la intervención de A2.
- L120: A8 irrumpe preguntando por la traducción de una palabra.
- L121-L122: P responde a A8 y vuelve a la intervención de A2 invitándola a repetirla.
- L123-L124: A10 interviene.
- L125: P se da cuenta de haber confundido el nombre del alumno y se disculpa.
- L126: Los alumnos se ríen.
- L127: P se dirige a A2 y vuelve a insistir en que repita su definición. L128-L130: A2 explica su concepción en L1:
- L131: P reflexiona.
- L132: A2 vuelve a intervenir.
- L133 -L135: P pide más propuestas a la clase.

L136: A11 contesta afirmativamente.

L137-L138: P repite la pregunta. L139: pregunta si lo que se le pide tiene que ver con la morfología del verbo.

L140-L141 P insiste en la importancia de cualquier rasgo que recuerden de los modales.

L142: A13 asiente.

L143: P recoge la intervención de A13 L144: A13 corrige su nombre a P.

L145-L146: P destaca la intervención de A13 y apela a la memoria de los aprendientes. L147: A1 subraya la conjugación del verbo.

L148: P repite la intervención de A1 y pregunta por la diferencia.

L149-L150: A1 y A13 interviene.

L151: P pide aclaración.

L152: A13 decide expresarse en castellano.

L153: P insiste en su comprensión del catalán.

L154-L155: No obstante A13 insiste en castellano destacando la posibilidad demás verbos y la exclusividad del verbo como único conjugado.

L156: P reformula la afirmación de A13 a modo de pregunta y la rebota a la clase.

L157: Se crea una discusión.

L158: A4 recuerda alguna explicación anterior por parte de P.

L159: P le recuerda que fue un ejercicio de deducción por parte de ellos.

L160: A4 asiente.

L161-162: P alude al proceso de deducción que tuvo lugar. L163: A3 reconoce recordarlo muy lejanamente.

L164: P insiste.

L165: A2 destaca un rasgo morfológico de la conjugación.

L166: P repite la intervención de A2.

L 167: A2 se autocorriges.

L168-L169: P repite la propuesta de A2 y lo apunta en la pizarra.

L170-L171: A2 reflexiona sobre el tipo de verbos (auxiliar) con interferencias del inglés.

L172: P repite la forma verbal correcta de A2 en LE. L173: A2 se autocorriges y dirige la pregunta sobre el tipo de verbo a P.

L174: P repite la pregunta y la rebota a la clase.

L175: A2 se autoconviene.

L176: P corrobora la posibilidad. L177: A2 reflexiona de nuevo y destaca la posibilidad en los verbos españoles.

L178: P insiste en la misma posibilidad en el ámbito alemán.

L179: comentarios inapreciables

L180: A2 hace un comentario inapreciable

L181: P hace referencia a otro tipo de verbos pero resulta inapreciable.

L182: A2 insiste en su propuesta.

L183-L188: P corrobora la explicación de A2 y recoge las intervenciones sobre la conjugación que se han dicho y pide aclaración a la clase.

L189: Durante un rato reina el silencio, los alumnos reflexionan.

L190: P invita a los alumnos a aclararse consultando en el libro. L191: Los alumnos busca en la gramática del libro y comparan la conjugación de los verbos modales.

L192-L196: P busca el borrador y propone a los alumnos un análisis comparativo para con la conjugación normal.

L197: A3 destaca una diferencia en la conjugación.

L198: P se hace eco de su intervención.

L199: A2 corrobora la afirmación de A3.

L200: P se muestra de acuerdo.

L201: A8 extiende la diferencia a toda la conjugación.

L202: P se hace eco de la intervención de A8.

L204: P insiste en el rasgo de totalidad en la intervención de A8.

L205: A8 pone en duda su intervención.

L206: P busca concreción.

L207: Concretiza su intervención.

L208: P pide concreción para escribirlo en la pizarra.

L209: A8 Deletrea a P.

L211-L212: A3 corrige a A8 y concretiza la morfología de la conjugación.

L213: P pide la causa de su concreción.

L214: A2 destaca razones fonológicas.

L215-L216: A8 hace referencia a un verbo colgado en la pared de clase dónde ocurre un fenómeno aparecido.

L216: Los demás alumnos asienten.

L217: P apela a la memoria de los alumno L218-L219: A2 busca la causa en el número de sílabas del verbo.

L220: P repite la intervención de A2 a modo de pregunta a toda la clase.

L221: A2 separa el verbo en sílabas.

L222: A8 apela a la terminación de la raíz del verbo.

L224-L126: P vuelve a apelar a los verbos colgados en la clase donde ocurre el mismo fenómeno.

L227: A2 se percata del fenómeno.

L228-L236: P resalta el rasgo anterior e invita a los alumnos a fijarse en la conjugación del verbo para contrastarla con la conjugación que ya conocen.

L237: A2 se asegura del verbo a contrastar.

L238: P confirma a A2 el verbo y pregunta directamente por las conjugaciones distintas. L239: A1 destaca dos conjugaciones diferentes.

L240: A2 solamente observa un cambio.

L241: Ante el comentario de A2, A1 se autocorrige.

L242: A2 vuelve a insistir en su observación anterior.

L244: P retoma el comentario y pregunta por aquello que cambia.

L245: A2 destaca el cambio que observa.

L246-L247: P se muestra de acuerdo y enuncia una coincidencia en las personas conjugadas.

L 248: A2 termina el enunciado de P.

L249-L250: P se muestra de acuerdo y formula una hipótesis con el verbo en cuestión.

L251: A2 contesta con el verbo conjugado.

L252: P repite la propuesta de A2 y la integra en la frase en LE buscando la aprobación del resto de la clase. Seguidamente pasa al siguiente ejercicio en LE.

L253: A8 expresa su satisfacción al entender el ejercicio.

L254: P vuelve a repetir la frase en LE. L255: A2 reflexiona sobre las terminaciones del verbo modal en la segunda persona y las compara con los demás verbos modales destacando una característica distinta.

L256-L257: P retoma el comentario en forma de pregunta. L258: A2 repite su conclusión.

L259: P asiente.

L260: A2 insiste en la excepcionalidad de la conjugación del verbo modal del ejemplo frente a los demás verbos modales.

L261: P insiste en la terminación.

L262: A2 responde.

L263: P insiste en la causa de la existencia de la vocal en el verbo del ejemplo.

L264: A2 alude a una causa fonética.

L265: P repite la contestación de A2:

L266: A2 destaca la excepcionalidad del fenómeno en este verbo.

Esquema analítico del episodio

Características del verbo “möchten”

15. (L260-L267)	A2+ P? A2+ P A2+ P A2+ P lleva `e´ por la pronunciación
14. (L255-L259)	A2+ P? A2+ P los otros modales terminan en `st´
13. (L249-L254)	P? A2+ PA3 P möchtest
12. (L244-L248)	P? A2+ P? A2+ termina en `e´
11. (L224-L243)	P A2 PA2? P? A1- A2+ A1+ A2+ solo cambia la tercera persona
10. (L213-L222)	P A2+ A8+ AA+ P A2- P A2+ A8+ möchtest // porque acaba en “t”
9. (L198-L212)	P A2+ P A8+ P (A8) P A8+ P A8+ P A8+ (A1) A3+ el único que lleva e es el möchte
8. (L190-L197)	P (AA) P A3+ en el du hay una e
7. (L166-L188)	P A2- P A2-? P A2-? P A2+ PA2 P (A2 P) A2+ P característ. möchten
6. (L148-L165)	P (A1 A13) P? (A13) (P) A13+ P (AA) (A4) P A4 Pm A3 P A2- la segunda persona cambia
5. (L133-L147)	P A11+ P A2? P A13+ P (A13) PA1+

	se conjugan diferente
4. (L114-L132)	P A2 P A2 P? A8? P? (A10) (P) P? A2+ P (A2) transmitir otra idea con otro verbo
3. (L102-L113)	P? A2+ A3+ P? A2+ PA2 P? (A10) A2+ // ayuda con los infinitivos
2. (L95-L101)	P A9? P A2+ es un verbo modal
1.(L89-L94)	P? A2+ P? A9+ quieres café // möchten

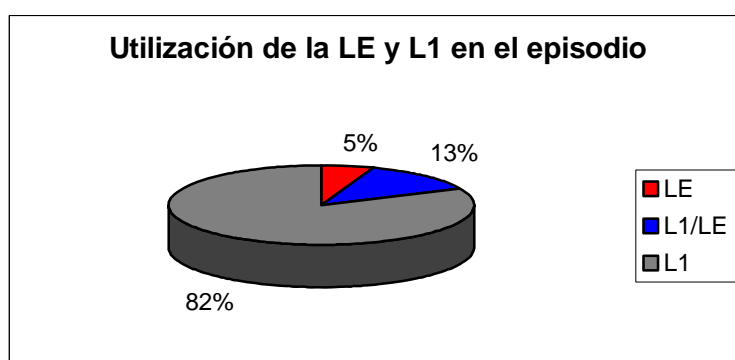
Intervenciones totales: 128

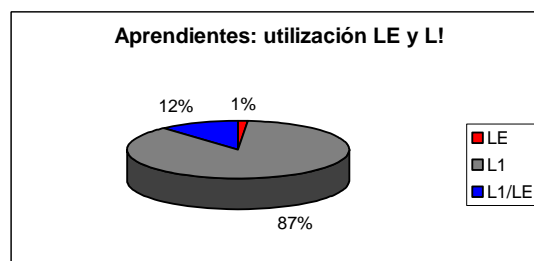
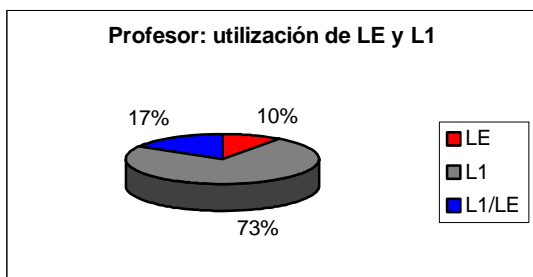
Intervenciones de P: 59

Intervenciones de A: 69

Gráficos Grupo

1C - Episodio 2





Episodio 3

El profesor traslada a toda la clase la pregunta de un alumno acerca de la utilización de la negación “kein” y “nicht” en alemán

Transcripción del episodio seleccionado

- 307 A2: ¿Tú niegas el verbo o niegas la cerveza?
- 308 P: ¿Qué opina el resto de la clase? ¿El verbo o la cerveza?
- 309 AA: La cerveza.
- 310 P: La cerveza.
- 311 A2: Ah, no sé.
- 312 P: (()) Pensad un poco en vuestro idioma ¿Cómo la hacéis?
- 313 A2: No quiero cerveza.
- 314 P: En vuestro idioma, ¿qué negación existe en este caso?
- 315 A3: No quiero (())
- 316 A2: No quiero, negamos el verbo. Nosotros negamos el verbo siempre.
- 317 P: ¿Hay algún artículo que sea negativo?
- 318 A2: No
- 319 A3: No
- 320 A7: No
- 321 P: ¿Cómo el *kein*?

322 A2: No, no.
 323 P: Pues eso es una cosa que es diferente // Si yo por ejemplo digo, eh // a ver //
 324 No veo? // No veo // ¿Cómo la diría eso en alemán?
 325 A10: *Ich sehe nicht.*
 326 P: *Ich sehe nicht.* No hay nada, no hay ningún objeto detrás. Ahora bien, si yo
 327 digo, eh, no veo ningún coche?
 328 A2: (()) (nos reímos)
 329 P: No veo ningún coche ¿Cómo lo diría yo esto?
 330 A2: Ah, o sea, siempre lo pones en la palabra que tienes que negar, ah, vale (())
 331 niegas el objeto.

Microanálisis Funcional

L307: A2 se dirige al profesor y pregunta directamente lo que se niega en el ejemplo.

L308: P traslada la pregunta al resto de la clase.

L309: respuesta casi unánime de varios aprendientes que niegan el objeto.

L310: P se hace eco de las respuesta.

L311: A2 expresa duda.

L312: P propone una comparación metalingüística.

L313: A2 expone un ejemplo en L1.

L314: P pregunta por la negación utilizada en el ejemplo de A2. L315: A3 repite a modo de reflexión la forma en L1

L316: A2 destaca la negación del verbo en L1.

L317: P pregunta por la existencia de un artículo negativo. L318: A2 responde negativamente.

L319: A3 responde negativamente.

L320: A7 responde negativamente.

L321: P insiste en la comparación con el artículo negativo de LE

L322: A2 subraya la no existencia de este artículo en L1.

L323-L324: P insiste en esta diferencia en L1 y LE y formula una hipótesis a modo de ejemplo para trasladar de L1 a LE.

L325: A10 responde con una propuesta en LE.

L326-L327: P repite la forma y destaca la no existencia de un objeto y propone otra frase a trasladar de L1 a LE. L328: A2 hace un comentario gracioso y todos se ríen.

L329: P repite la frase a trasladar de L1 a LE.

L330-L331: Sin responder A2 se ha percatado con el enunciado que la negación del artículo solamente sucede con verbos que llevan un objeto

Esquema analítico

El “kein” niega el objeto. En L1 se niega el verbo.

4. (L323-331)	P? A10+ P? (A2) P? A2+ no veo // sehe nicht // no veo ningún coche// niegas el objeto
3. (L317-322)	P A2 A3 A7 P A2+ hay algún artículo como el kein // no.
2. (L310-316)	P A2? P A2 P A3 A2+ en vuestro idioma // negamos el verbo
1. (L307-309)	A2? P AA+ niego verbo o cerveza // la cerveza

Intervenciones totales: 22

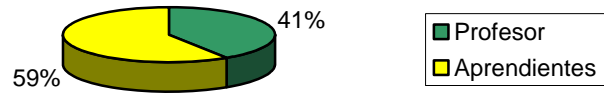
Intervenciones de P: 9

Intervenciones de A: 13

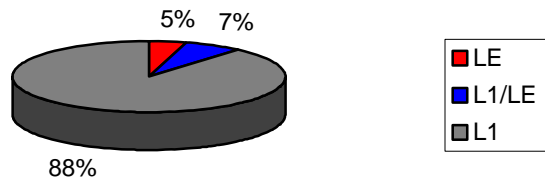
Gráficos

Grupo 1C Episodio 3

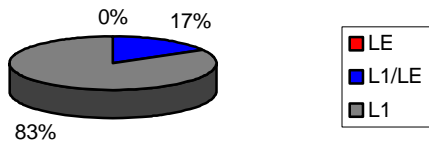
Intervenciones del profesor y de los aprendientes



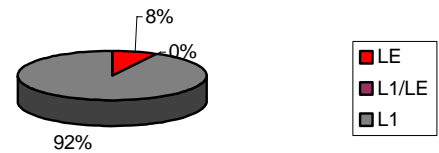
Utilización de LE y L1 en el episodio



Profesor: utilización LE y L1



Aprendientes: utilización LE y L1



Plenum 1 D

Episodio 1

Comienza la clase con la corrección de algunas frases que el profesor ha extraído de unos diálogos que los aprendientes escribieron en grupos el día anterior. Después de que los aprendientes analizan unos minutos estas frases en pequeños grupos empieza la corrección in plenum.

Transcripción

- 1 P: Habt ihr schon (()) gedacht, ein bißchen? Ja? Noch nicht? Ein Paar Minuten
2 noch!
- 3 /:
- 4 P: Estas frases son de los Aufsätze, de los Dialoge, die ihr gemacht habt, ja? De
5 los diálogos que hicistéis el último día. He sacado algunas, ja? Son todas
6 vuestras, O.K.? /- Ja? Habt ihr darüber nachgedacht? Wollen wir mal sehen!
7 Also, Nummer eins: Ist dieser Satz richtig oder ist dieser Satz Falsch?
- 8 AA: Falsch.
- 9 P: Was ist falsch? /- Was ist falsch?
- 10 AA: (()) el arbeit.
- 11 P: Wie ist es? (()) Also, ich komme aus Berlin und?
- 12 AA: Arbeite.
- 13 P: Ich arbeite, O.K.? Noch etwas? (()) Nummer zwei.
- 14 A1: El Umlaut.
- 15 A2: El Umlaut de `machst´.
- 16 P: (P quita el Umlaut) So? So? Alles korrekt?
- 17 /: (Los aprendientes piensan) Machst du Kaffee? Ja? Así?
- 18 /-
- 19 A3: (())
- 20 AA: (discuten)
- 21 P: Einen Moment. Machst du Kaffee? Todos entendéis la frase? Ihr versteht
22 diesen Satz? La pesona que escribió esta frase no quería decir esto. Quería
23 decir otra cosa.

- 24 A1: Quiere.
- 25 A4: Möchtest
- 26 A5: Trinken.
- 27 P: (())
- 28 A4: Möchtest.
- 29 AA: Ah!
- 30 P: (escribe la posibilidad de A4 en la pizarra. (()) Eine andere Möglichkeit? Otra
- 31 posibilidad? Mit trinken, ja? Cómo sería?
- 32 A5: Trinkst du Kaffee?
- 33 P: Ja? La versión que escribió el grupo, die Gruppe que escribió el diálogo quería
- 34 utilizar este verbo (señala möchten) ¿Os acordáis de este verbo?
- 35 A1: Querer, desear.
- 36 A5: Querer, desear.
- 37 P: ¿Y qué tenía este verbo? ¿Había alguna cosa especial? ¿Recordáis algo?
- 38 ¿Había algo raro? ¿Era un verbo normal? O ya no os acordáis..
- 39 A6: Era irregular.
- 40 P: Era irregular /- Os suena de algo este verbo? Entender, lo entendéis todos, ihr
- 41 versteht alle?
- 42 A6: Yo no sé si le cambia alguna letra.
- 43 P: Aha!
- 44 A6: (()) alguna vocal (())
- 45 P: ¿Si tiene cambio vocálico quieres decir?
- 46 A6: Sí.
- 47 P: Vokalwechsel? ¿Este era un verbo de Vokalwechsel?
- 48 AA: No.
- 49 A4: (()) es aquel (()) de ir hacia, que salía al principio.
- 50 P: Aha, ¿sí? ¿Qué era eso?
- 51 A4: Que tenía diversos significados.
- 52 P: Tenía diversos significados. ¿Puedes concretar un poco más? /- ¿Tenía alguna
- 53 característica, lo que se os ocurra de este verbo qye recordéis.
- 54 A6: Tenía algo.
- 55 P: Tenía algo, O.K.!
- 56 A2: Un verbo Modal.
- 57 P: Modal, gut. ¿Con eso está todo claro, si uno dice Modal?
- 58 AA: No.
- 59 A5: Ni idea.
- 60 A6: Ni idea.

61 P: Ni idea. Pues vamos a intentar que la idea salga. ¿Qué era eso de un verbo
62 modal?

63 A5: Que acompaña a otro verbo.

64 P: Que acompaña a otro verbo. O.K. ¿Tú podrías acompañarlo de otro verbo en
65 esta frase? Bitte?

66 A5: Möchte...Möchtest du Kaffee trinken?

67 P: O.K. (()) einverstanden? Möchtest du Kaffee trinken. Osea que acompaña a otro
68 verbo. Gut. ¿Había alguna otra característica de estos verbos?
69 Modal...modalverben? /- ¿Recordáis alguna cosa más? Acompaña a otro
70 verbo. El significado?

71 A6: Desear, querer.

72 P: Desear, querer. ¿Y la forma? ¿La konjugation?

73 A6: Es irregular.

74 A7: Ich möchte, du möchtest, er möchte...

75 P: O.K. ¿Qué te llama la atención (())?

76 A7: Que es igual que la primera persona.

77 P: ¿Qué es igual que la primera persona?

78 A7: La tercera persona.

79 P: Gut. La tercera personal es igual que la primera persona, ja? Según Marta, ja?
80 (lo apunta en la pizarra) So? Esto es lo que dice Marta, ja? ¿Qué más os llama
81 la atención de este verbo? Osea que es un verbo que puede acompañar a otro.
82 Luego Marta dice que la primera persona es igual que la tercera. ¿Qué más?

83 A5: El plural es lo mismo.

84 P: Im Plural?

85 A5: Lo mismo.

86 P: ¿Cómo lo mismo?

87 A5: Osea que representa que nosotros y ustedes sería la misma.

88 P: Vale. ¿Y eso es algo anormal en una conjugación normal? ¿Es algo específico
89 de los Modalverben, ese fenómeno?

90 A4: No, es lo normal.

91 P: Eso ocurre?

92 A6: En todos.

93 P: En todos.

94 P: Es declr, para nosotros acordarnos , cuál es, qué característica es de un verbo
95 modal, pues piensas en el significado, comparamos lo que has dicho tú, Joan..
96 A5: Josep!

97 P: No, Joan no, Josep! ¿Qué es lo que habías dicho?

98 AA: (()) con otro verbo.
99 P: Que iban con otro verbo y luego esto, que la ersten, lo que había dicho Marta,
100 que la primera y la tercera persona, Ja? Son igual. O.K.? Gut. Eso ea en
101 realidad un pococ las características de este verbo modal que hemos visto.
102 O.K.?
103 A6: El möchten.

Mircoanálisis Funcional

- L14: P propone que continúen con el siguiente ejercicio.
- L15: A1 propone hacer una corrección vocálica en el verbo.
- L16: A2 repite la propuesta de A1.
- L17-L18: P realiza ese cambio vocálico propuesto y pide aprobación.
- L19: Los aprendientes recapacitan.
- L20: A3 hace un comentario inapreciable.
- L21: Los aprendientes discuten.
- L22-L24: P repite la frase del ejemplo y pregunta por su significado destacando el hecho de que del contexto extraído el significado era otro.
- L25: A1 hace una propuesta de significado del verbo en L1.
- L26: A4 propone un verbo en LE.
- L27: A5 propone otro verbo en LE.
- L28: P hace un comentario inapreciable.
- L29: A4: Repite su propuesta en LE.
- L30: Varios aprendientes parecen percatarse de algo.
- L31-L32: P escribe la posibilidad de A4 en la pizarra y pide más posibilidades con los verbos propuestos.
- L33: A5 formula una frase correcta.
- L34-L36: P destaca el verbo del contexto de la frase y pregunta por él.
- L37: A1 traduce el significado del verbo a L1.
- L38: A5 repite la traducción de A1.
- L39-L40: P pregunta por las características del verbo.
- L41: A6 afirma tratarse de un verbo irregular.
- L42-L43: Repite a modo de aprobación el comentario anterior y apela a la memoria de los aprendientes.
- L44: A6 recuerda que cambia algo.
- L45: P da muestras de aprobación.
- L46: A6 indica que el cambio debe estar en alguna vocal.
- L47: P pregunta si se refiere al cambio vocálico.
- L48:A6: Responde afirmativamente.
- L49: P repite la propuesta de A6
- L50: Varios aprendientes responden negativamente.
- L51: A4 parece recordar el verbo haciendo referencia a un significado erróneo.
- L52: P pide concreción.

L53: A4 hace referencia a una variedad de significados.

L54-L56: P repite la respuesta de A4 y pide concreción.

L57:A6 insiste en creer recordar algo.

L58: P muestra aprobación a la intervención de A6.

L59: A2 hace referencia al hecho de tratarse de un verbo modal.

L60: P repite la respuesta a modo de aprobación y pregunta si con eso todo esta claro.

L61: Varios aprendientes responden negativamente.

L62: A5 afirma no tener ni idea.

L63: A6 afirma no tener ni idea.

L64-L65: P pregunta por los verbos modales.

L66: A5 afirma tratarse de un verbo que acompaña a otro.

L67-L68: P repite la respuesta de A5 a modo de aprobación y pide que lo aplique en el ejemplo.

L69: A5 formula la frase correctamente en LE.

L70-L73: P pregunta a los aprendientes por más características del verbo modal.

L74: A6 traduce el significado del verbo a L1.

L75: P repite la respuesta a modo de aprobación y pregunta por la conjugación.

L76: A6 sostiene tratarse de un verbo irregular.

L77: A7 conjuga las tres primeras personas del singular en LE.

L78: P muestra su acuerdo y pregunta si existe alguna peculiaridad.

L79: A7 destaca la coincidencia con la conjugación de la primera persona.

L80: P pide concreción.

L81: A7 destaca la coincidencia de la primera persona con la tercera.

L82-L86: P muestra aprobación y repite las características hasta ahora esbozadas.

L87: A5 destaca que la conjugación del plural es igual.

L88: P repite su intervención a modo de pregunta.

L 89: A5 repite su propuesta.

L90: P pide concreción.

L91: A5 muestra la coincidencia de la conjugación de la primera y la tercera persona del plural.

L92-L93: P muestra su acuerdo pero pregunta si se trata de un fenómeno específico de los verbos modales

L94: A4 afirma tratarse de un fenómeno normal.

L95: P pregunta por el tipo de verbos en los que ocurre.

L96: A6 afirma tratarse de un fenómeno general.

L97-L100: P repite la respuesta a modo de aprobación e insiste en buscar aquellas características diferenciales.

L101: A6 corrige a P al haber equivocado su nombre.

L102: P re autocorrige y le pregunta por su intervención.

L103: Varios aprendientes destacan la característica de los verbos modales a ir con otro verbo.

L104-L107: P repite la intervención a modo de aprobación y resume lo que se ha dicho.

L108: A6 repite el verbo modal analizado en cuestión en LE a modo de conclusión.

Esquema analítico

Distintas posibilidades que nacen de distintas interpretaciones a la hora de corregir el verbo de una frase:

- *Machst du Kaffee*
Möchtest du Kaffee

Trinkst du Kaffee

- Características del *möchten*: verbo modal / querer, desear / no tiene cambio vocálico / 1ª y 3ª persona se conjugan igual

11. (L101-L108)	(A5) P? AA+ P A6+ va con otro verbo / el möchten
10. (L87-L100)	A5+ P A5+ P? A5+ P3? A4+ P? A6+ P3m el plural es lo mismo / lo normal
9. (L78-L86)	P? A7+ P? A7+ P la 1ª persona es igual que la 3ª
8. (L74-L77)	A6+ P? A6+ A7+ <u>Konjugation / ich möchte, du möchtest, er möchte</u>
7. (L64-L73)	P? A5+ P? A5+ P acompaña a otro verbo / möchtest du Kaffee trinken
6. (L57-L63)	A6+ P A2 P? AA A5 A6 verbo modal
5. (L49-L56)	P AA+ A4- P? A4+ P no tiene Vokalwechsel / ir hacia /

	tiene varios significados
4. (L39-L48)	P A6+ P? A6+ P A6+ P? A6- es irregular / cambia alguna letra / cambio vocálico
3. (L34-L38)	P A1+ A5+ möchten / querer, desear
2. (L22-L33)	P? A1+ A4+ A5+ (P) A4+ AA P A5+ möchtest / trinken / Trinkst du Kaffee
1. (L14-L21)	P A1+ A2+ P? (A3) (AA) mächst du Kaffee / sin Umlaut

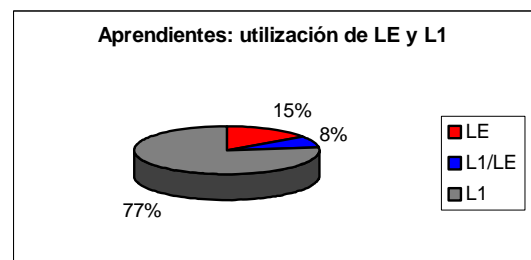
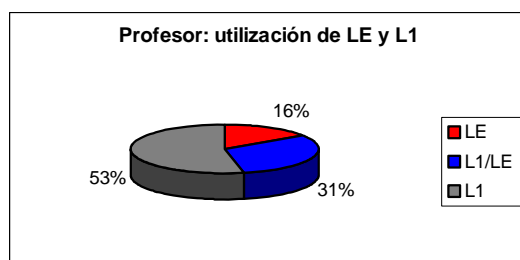
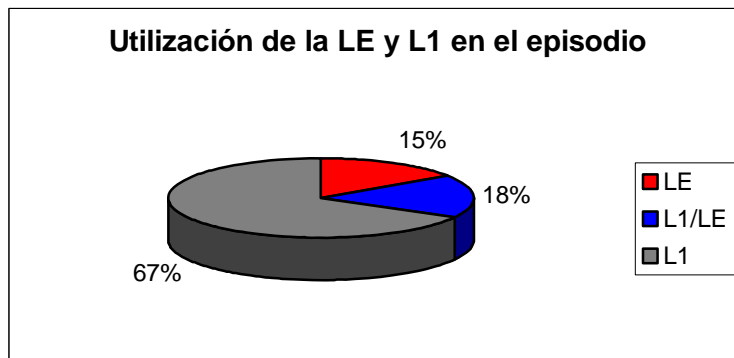
Intervenciones totales: 68

Intervenciones de P: 29

Intervenciones de A: 39

Gráficos Episodio 1





Episodio 2

En este episodio los aprendientes se disponen a corregir unas frases extraídas de unos diálogos hechos por ellos el día anterior, que el profesor ha seleccionado para corregirlos conjuntamente. El episodio analiza la frase: Sind Sie verheiratet? Nein noch.

Transcripción

- 109 P: Gut. Machen wir weiter. Bitte, es geht weiter! Nummer drei. Satz Nummer drei:
 110 Sind Sie verheiratet? Nein, noch.
 111 A2: Lo del noch, noch.
 112 A4: Lo del noch.
 113 P: ¿Qué es lo que no te gusta?

114 A3: El noch.

115 P: El noch no te gusta. A ver. ¿A vosotros qué os parece? ¿Os parece richtig?

116 Oder ist da ein Fehler? ¿El noch os parece bien? ¿O también os parece

117 extraño? ¿O es el verheiratet? Bitte!

118 A6: Para mí el noch.

119 P: El noch.

120 A5: ¿La terminación del verbo puede ser?

121 P: La terminación del verbo puede ser. Wo ist das Verb? ¿Cuál es el verbo?

122 AA: Sind.

123 P: Sind o verbeiratet?

124 A2: Sind.

125 P: Sind. O.K. Sind.

126 A2: Está bien.

127 P: Esta bien. ¿Entonces qué es lo que está mal aquí? Was ist falsch?

128 A2: El noch.

129 P: El noch. ¿Qué se puede poner? ¿Qué diríais vosotros? ¿Qué creéis que quiere

130 decir esta frase? Es una frase de la clase?

131 A6: (())

132 A4: Todavía no está pasando.

133 P: Todavía no está pasando. //:

134 P: (()) Eso piensas, ¿qué quieres decir? (())

135 A4: Bueno, sí... no sé.

136 P: ¿Sí? El grupo que hizo esta frase, ¿qué quería decir?

137 A6: Que no se han casado.

138 A: No todavía.

139 P: ¿Qué todavía...?

140 A9: No todavía..

141 P: Que no todavía, gut. ¿Podríais imaginaros cómo puede ser ese `todavía no' o

142 `no todavía?

143 A4: A lo mejor está cambiado ¿no? Ese...

144 A: noch

145 A: auch

146 P: ¿Auch qué era?

147 A6: También.

148 AA: También.

149 A5: Noch nein?

150 P: Tú pondrías una negación y has elegido nein, ja?

151 A10: Yo lo que haría es girarlo. Poner noch nein.

152 P: Aha. Tú le das la vuelta: noch nein. Este nein cuando aparece, ¿qué es

153 normalmente este nein?

154 A: Que reforça el no.

155 P: ¿Qué significa nein?

156 AA: No.

157 P: Cuando hago la pregunta: Sind Sie verheiratet? Y ya digo: Nein, ¿es correcto

158 esto?

159 AA: Sí.

160 P: O.K., nein. ¿Qué quiere decir?

161 AA: No.

162 P: Ich bin nicht verheiratet. Yo digo nein y niego toda la frase y no tengo que

163 repetir nada. Digo nein, Punkt, ja? Gut. Por delante el nein, al principio quizá no

164 moleste pero después hay algo ahí que falta.

165 A4: Ich bin noch. No, no sé.

166 A5: ¿Si quieres decir todavía no?

167 A: (())

168 A4: Después del noch.

169 P: Aha, si quieres decir todavía no, ¿cómo lo puedo decir esto? /- Yo os voy ha

170 dar una pista. Normalmente la segunda parte (()) dice nein, y luego dice no o

171 lo que sea y (()). Esa parte en realidad pretende repetir la primera frase. Si yo

172 (()) estás casado? Y digo no, no estoy casada, por ejemplo, o diré no, no lo

173 estoy, por ejemplo, y me podría ahorrar algo. En castellano lo haría con un

174 adverbio, ja? Pero en realidad yo aquí me como una frase. Solo digo lo que

175 tengo que decir, lo justo que tengo que decir. Si vosotros cogéis la primera

176 frase y la negáis, entonces decís: No estoy casado, ¿Cómo diríais eso en

177 alemán?

178 AA: (discuten)

179 A: Ich nicht.

180 P: No estoy casado.

181 AA: Ich bin nicht verheiratet

182 P: Ich bin? (escribe)

183 A5: Noch.

184 A4: Nicht.

185 AA: (varias intervenciones)

186 P: No estoy casada.

187 A4: Nicht.

188 AA: Nicht verheiratet.

189 P: (escribe) Einverstanden? Todos de acuerdo?

190 AA: Asienten.

191 P: Ich bin nicht verheiratet.

192 A11: ¿Y kein?

193 P: He oído un kein. ¿Podría ir aquí un kein?

194 AA: No.

195 P: Warum nicht?

196 A2: Kein significa cuando negamos (())

197 A11: Una unidad.

198 P: Tendría que haber un objeto para negar, ja? Gut. Ich bin nicht verheiratet.

199 Ahora este noch.

200 A4: Después del noch va siempre einmal, ¿o no?

201 P: Bitte?

202 A4: Noch einmal.

203 P: Noch einmal. Lo apunto. ¿Te suena a ti noch einmal?

204 A4: Sí.

205 P: Noch einmal. ¿Os suena esto?

206 AA: Otra vez.

207 P: Otra vez, noch einmal, gut. Ein Mal, una vez. Eh, este noch de aquí cumple una

208 función parecida que allí, ¿o no? ¿Dónde lo pondrías? ¿Lo pondrías en esta

209 frase el noch?

210 A12: Ich bin noch nicht verheiratet.

211 P: Ich bin noch nicht verheiratet. ¿Tiene sentido esta frase? ¿Cómo la entendéis?

212 A9: (())

213 P: Noch nicht.

214 A4: Aún no.

215 P: (()) aún no. Ich bin noch nicht verheiratet. Este `noch nicht´ (escribe) Aparece

216 así, significa todavía no, noch nicht. Zum Beispiel, yo pregunto: Seid ihr fertig?

217 Quedaros con estas palabras. Si yo pregunto, por ejemplo, seid ihr fertig,

218 cuando hacéis una Aufgabe, ja? ¿Sí? Vosotros me queréis decir: todavía no...

219 A2: Noch nicht.

220 P: Noch nicht, ja? Noch nicht. Claro que aquí aparece el noch (señala el `noch

221 einmal´) en otro, con otro significado, ja? Porque noch einmal en realidad

222 significaría todavía una vez más, ja? Algo así, O.K.? Lo entendemos como otra

223 vez. Noch einmal, O.K.? /- Ist das klar? Noch nicht, ja? Gut. Also. ¿Qué falta

224 ahí? (señala la frase a corregir) Was fehlt?

- 225 A1: Nicht.
- 226 AA: Nicht.
- 227 P: Nicht, ja? Nein, noch nicht. Ich möchte nicht Bier: Ist das richtig?

Microanálisis Funcional

Episodio 2

- L109-L110: P anima a seguir con el siguiente ejercicio y lee la frase a corregir.
- L111: A2 destaca una palabra de la frase como errónea.
- L112: A4 se suma a A2.
- L113: P pide concreción.
- L114: A3 destaca la palabra antes esbozada.
- LL115-L117: P traslada la afirmación anterior a toda la clase.
- L118: A6 se suma a propuesta de A3.
- L119: P repite su propuesta.
- L120: A5 destaca como errónea la terminación del verbo.
- L121-L122: P repite la afirmación de A5 y pregunta por el verbo.
- L123: Varios aprendientes responden correctamente.
- L124: P destaca dos posibilidades a modo de pregunta.
- L125: A2 responde correctamente.
- L126: P repite la intervención de A2 a modo de aprobación.
- L127: A2 da por correcta la frase
- L128: P repite la afirmación de A2 y pregunta por el error en la frase.
- L129: A3 destaca una palabra.
- L130-L131: P repite la afirmación de A3 y pregunta por otra posibilidad.
- L132A6 hace una propuesta inapreciable
- L133: A4 destaca un aspecto temporal.
- L134: P repite la propuesta de A4.
- L135: P pregunta por el significado.
- L136: A4 muestra inseguridad
- L137: P pregunta por el significado de la frase.
- L138: A6 da una explicación
- L139: A8 hace otra propuesta
- L140: P repite el la propuesta de A8 a modo de pregunta para que sea completada.
- L141: A9 repite la propuesta de A8.
- L142-L143: P repite la propuesta a modo de aprobación y pide la correspondencia en LE.
- L144: A4 sugiere un cambio.
- L145: Un aprendiente destaca la palabra que considera errónea.
- L146: Otro aprendiente propone otra palabra en LE.

L147: P pide el significado de la palabra propuesta por A.

L148: A6 traduce la palabra a L1 correctamente.

L149: Varios aprendientes traducen la palabra a L1 correctamente.

L150: A5 hace una propuesta en LE errónea.

L151: P especifica lo que ha hecho A5 destacando la negación y se asegura que así sea.

L152: A10 se suma a la propuesta de A5.

L153-L154: P repite su propuesta y pregunta por el significado de la palabra de negación utilizada.

L155: Un aprendiente destaca tratarse de una palabra que refuerza la negación.

L156: P pregunta por el significado de nein.

L157: Varios aprendientes la traducen correctamente.

L158-L159: P formula un ejemplo y pregunta si es correcto,

L160: Varios aprendientes responde afirmativamente.

L161: P muestra aprobación y pregunta por el significado de la negación.

L162: Varios aprendientes traducen la palabra correctamente.

L163-L166: P señala la utilización de la negación al principio como resumen de toda una frase y destaca la falta de otra palabra en la frase.

L167: A4 hace una propuesta errónea mostrando inseguridad.

L168: A5 pide la correspondencia en LE de una propuesta en L1.

L169: Un aprendiente hace un comentario inapreciable.

L170: A4 señala el lugar de la negación en la frase.

L171-L180: P hace referencia a la pregunta de A5 y da una explicación sobre la negación al principio de frase y en la frase haciendo una comparación con la L1. Luego pide correspondencia en LE.

L181: Varios aprendientes discuten

L182: Un aprendiente responde en LE correctamente a la pregunta de P.

L183: P vuelve a formular la frase en L1.

L184: Varios aprendientes formulan su correspondencia en LE correctamente.

L185: P esboza el principio de la intervención anterior para que la completen.

L186: A5 completa una parte correctamente.

L187: A4 la completa correctamente.

L188: Varias intervenciones inapreciables.

L189: P vuelve a repetir la frase en L1.

L190; A4 destaca la negación en LE.

L191: Varios aprendientes la completan correctamente.

L192: P muestra acuerdo y pregunta si está claro.

L193: Varios aprendientes asienten
L194: P repite la frase correcta.
L195: A11 pregunta por otra negación en LE.
L196: P se hace eco de la pregunta y la rebota a toda la clase.
L197: Varios aprendientes responden negativamente.
L198: P pregunta en LE por la razón.
L199: A2 explica la utilización de la negación propuesta aunque resulta inapreciable.
L200: A11 afirma utilizarse con unidades.
L201-L202: P reformula la propuesta de A11 a modo de aprobación y repite la frase.
Luego pregunta por la palabra noch de la frase.
L203: A4 destaca otra posibilidad en el uso de noch esbozada por P.
L204: P pide repetición.
L205: A4 señala la frase en LE donde utiliza la palabra noch.
L206: P escribe la frase de A4 apelando a su memoria.
L207: A4 asegura acordarse de esa forma.
L208: P rebota la frase de A4 a toda la clase apelando a su memoria.
L209: Varios aprendientes traducen la frase a L1 correctamente.
L210-L212: P repite la propuesta a modo de aprobación y da alguna explicación
añadida Luego pregunta por el `noch´ en la frase que están analizando.
L213: A12 formula la frase correctamente en LE.
L214-L215: P repite la pregunta y pregunta si tiene sentido.
L216: A9 hace un comentario inapreciable
L217: P repite una parte de la frase en LE a modo de pregunta
L218: A4 traduce la forma correctamente a L1.
L219-L223: P repite la propuesta de A4 a modo de aprobación y ofrece otro ejemplo
para que se vea la utilización esperando la respuesta de los aprendientes.
L224: A2 responde correctamente en LE.
L225-L230: P repite la propuesta de A2 a modo de aprobación y recoge las
informaciones anteriores volviendo finalmente a la frase que están analizando para
pedir que la corrijan. L231: A1 responde en LE correctamente.
L232: Varios aprendientes responden en LE correctamente.
L233: P se muestra de acuerdo.

Esquema analítico

Sind Sie verheiratet? Nein noch nicht.

Noch nicht: todavía no

Auch: también

No estoy casado: Ich bin nicht verheiratet

Kein niega `unidad´

Noch einmal: otra vez

12. (L210-L233)	P? A12+ P? (A9) P A4+ PX? A2+ P? A1+ AA+ Ich bin noch nicht / aún no / falta el nicht
11. (L201-L209)	P? A4? P? A4+ P A4+ P AA+ después del noch va siempre einmal / noch einmal / otra vez
10. (L192-L200)	P? AA+ PA11? P AA+ Pw(A2) A11+ Kein? / niega `unidad´
9. (L182-L191)	A- P? AA+ P? A5+ A4+ AA+ P? A4+ AA+ no estoy casado / ich bin nicht verheiratet / ich bin noch nicht
8. (L163-L181)	P A4- A5? (A) A4+ P (AA) ich bin noch / todavía no / después del noch
7. (L158-L162)	P? AA+ P? AA+ Sind Sie verheiratet? / nein / no
6. (L150-L157)	A5- P? A10- P? A- P? AA+ noch nein / nein refuerza el no / significa no
5. (L142-L149)	P3? A4- A- A- P? A6+ AA+ todavía no / noch / auch / auch es también
4. (L135-L141)	P? A4 P? A6+ A8+ P? A9+ No se han casado / todavía
3. (L127-L134)	A2+ P? A2+ P? (A6) A4+ P sind está bien / el noch / todavía no está pasando
2. (L120-L126)	A5- P? AA+ P? A2+ P la terminación del verbo / el verbo es sind
1. (L109-L119)	P? A2+ A4+ P? A3+ P A6+ P Sind Sie verheiratet? Nein noch / el noch no es correcto

Análisis global del episodio

Los aprendientes buscan el error en la frase y se centran en la negación. El profesor les ayuda a analizar las posibles negaciones que conocen en LE apelando a su memoria y rebotando las intervenciones para que sean analizadas por la clase. Surgen propuestas erróneas para el contexto como la negación `kein´ y la expresión `noch

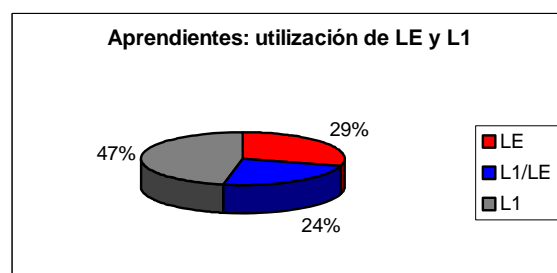
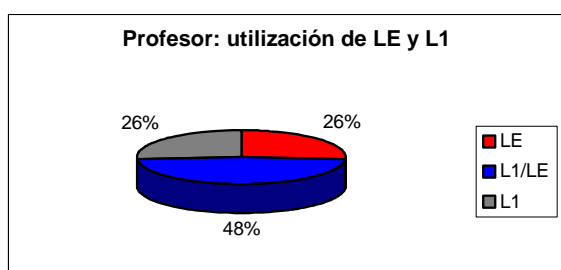
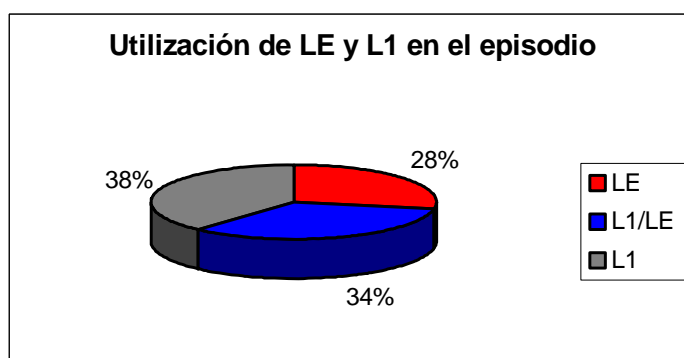
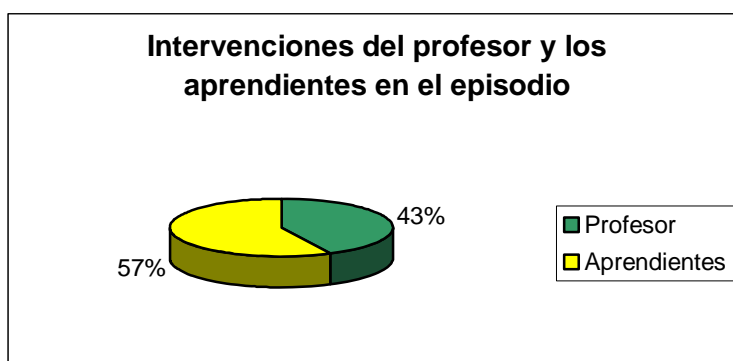
einmal'. Finalmente los aprendientes llegan a corregir la frase correctamente añadiéndole la negación 'nicht' que faltaba.

Intervenciones totales: 91

Intervenciones de P: 38

Intervenciones de A: 53

Gráficos del episodio



Episodio 3

En este episodio los aprendientes se disponen a corregir unas frases extraídas de unos diálogos hechos por ellos el día anterior, que el profesor ha seleccionado para corregirlos conjuntamente. El episodio analiza la frase: *Ich möchte nicht Bier*.

Transcripción

- 233 P: *Nicht, ja? Nein, noch nicht. Ich möchte nicht Bier: Ist das richtig?*
- 234 A9: *Keine.*
- 235 P: *Ich möchte?*
- 236 A9: *Keine Bier.*
- 237 P: *Keine Bier (lo escribe) Ich möchte keine Bier, ja? Alle einverstanden? Ist das*
- 238 *richtig? Ja?*
- 239 A: *Sí.*
- 240 A5: *Kein.*
- 241 P: *Kein. Warum?*
- 242 A5: *Eh?*
- 243 P: *Warum?*
- 244 A5: *Porque parece decir que la CocaCola y la cerveza era masculino.*
- 245 P: *La cocaCola y la cerveza es masculino.*
- 246 A5: *Kein, kein.*
- 247 A4: *Kein.*
- 248 A5: *Ein Bier.*
- 249 P: *¿Qué género tiene Bier?*
- 250 A: *Neutro.*
- 251 AA: *(discuten)*
- 252 P: *(()) tiene que ver con el género. ¿Tú crees que varía esto con el género*
- 253 *(señala la última e de keine)*
- 254 AA: *Sí.*
- 255 P: *Gut. Entonces si es neutro o Maskulin, ¿varía uno de otro?*
- 256 A4: *No.*
- 257 A7: *No.*
- 258 P: *¿Osea que es?*
- 259 AA: *Kein.*
- 260 P: *¿Cola? ¿Qué género tiene?*

261 A5: *Masculino o neutro pero femenino no es.*
262 P: *¿Si fuera femenino?*
263 A5: *Tendría una e.*
264 A1: *Keine.*
265 P: *O.K.? Ist das klar? Ja?*
266 AA: *(asienten)*

Microanálisis Funcional

L233: Después de haber dado por correcta la frase anterior P lee la siguiente frase a corregir y pregunta por su corrección.

L234: A9 destaca una parte de la frase como errónea.

L235: P esboza el principio de la frase esperando que los aprendientes sustituyan la parte señalada como errónea por A9.

L236: A9 hace una propuesta errónea.

L237-L238: P repite la propuesta de A9 y pide aprobación a la clase.

L239: Un aprendiente se muestra de acuerdo.

L240: A5 hace otra propuesta con artículo correcto.

L241: P pregunta por la razón.

L242: A5 pide repetición

L243: P pide razonamiento.

L244: A5 afirma tratarse de palabras masculinas.

L245: P repite la propuesta de A5.

L246: A5 repite el artículo que ha propuesta.

L247: A4 repite el artículo que ha propuesto.

L248: A5 repite el artículo con el sustantivo en LE.

L249: P pregunta por el género del sustantivo.

L250: Un aprendiente responde correctamente.

L251: Varios aprendientes discuten

L252-L253: P pregunta si el cambio del artículo tiene que ver con el género.

L154: Varios aprendientes responden afirmativamente.

L255: P muestra su acuerdo y pregunta si el género neutro y el masculino se diferenciarían.

L256: A4 responde negativamente.

L257: A7 responde negativamente.

L258: P esboza el principio de un enunciado para que los aprendientes lo completen en consecuencia.

L259: Varios aprendientes responde correctamente.

L260: P pregunta por el género de Cola.

L261: A5 duda entre dos géneros descartando el femenino.

L262: P pregunta por la forma del artículo si el nombre fuera femenino.

L263: A5 responde destacando el sufijo que añadiría.

L264: A2 formula la forma correcta en LE.

L265: P pregunta en LE si lo ven claro.

L266: Los aprendientes responden afirmativamente

Esquema analítico

Ich möchte kein Bier:

- *Bier* es neutro: *kein Bier*
- Tiene que ver con el género
Kein: no varía para neutro y *Maskulin*
Keine: *Feminin*

5. (L260-L266)	P? A5+ P? A5+ A1+ P? AA+ <i>Cola</i> / si fuera femenino tendría una `e´ / <i>keine</i>
4. (L252-L259)	P? AA+ P? A4+ A7+ P? AA+ tiene que ver con el género / neutro o <i>Maskulin</i> no varía / es <i>kein</i>
3. (L246-L251)	A5+ A4+ A5+ P? A+ (AA) <i>kein</i> / <i>ein Bier</i> / es neutro
2. (L240-L245)	A5+ P A5? PwA5- P <i>kein</i> / porque cerveza es masculino
1. (L233-L239)	P? A9- P? A9 P A- Ich möchte nicht Bier / <i>keine</i>

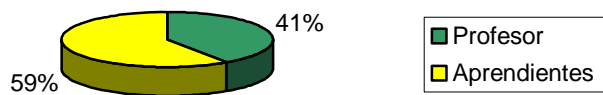
Intervenciones totales: 32

Intervenciones de P: 13

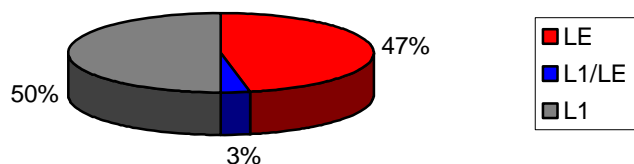
Intervenciones de A: 19

Gráficos del episodio

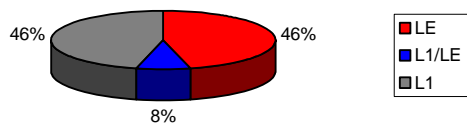
Intervenciones del profesor y los aprendientes en el episodio



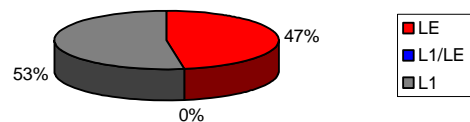
Utilización de la LE y L1 en el episodio



Profesor: utilización de LE y L1



Aprendientes: utilización de LE y L1



Treball en grups

Primer trimestre

Grup 1 C

Narració en col·laboració de hàbits alimenticis d'un personatge del llibre seguint un eixemple semblant.

Fase previa: Els aprenents revisen, a partir d'un eixemple del llibre els hàbits alimneticis d'un personatge di dedueixen en petits grups la funció que compleix un nou cas que apareix per ells: el acusatiu.

Fase 1: Els aprenents construeixen un petit informe sobre els hàbits alimneticis d'un altre personatge, a partir d'unes vinyetes.i utilitzant per primera vegada l'acusatiu.

Fase 2: Els aprenents presentendevant de la classe l'informe que han redactat.

Episodio 1

Transcripción

- 1 A1: ¿En Brot, pan, no podemos poner (()) un determinante delante de
- 2 pan, un pan, porque claro, siendo indeterminado..., sabes lo que te
- 3 quiero decir, o sea, es en general (()) ¿Es correcto? Huevo y pan (señala la
- 4 libreta)
- 5 P: O.K. Huevo es un ¿Qué palabra es?
- 6 A1: Neutro
- 7 P: ¿Pero qué tipo de palabra es, es un Adjektiv, Verb...?
- 8 A1: Nombre
- 9 P: O.K. ¿Qué pasa con los nombres? (()) (señala el cuaderno del
- 10 alumno?)
- 11 A1: Mayúscula
- 12 P: O.K.
- 13 A1: Vale

En este episodio el alumno se dirige al profesor para asegurarse de la no utilización de un artículo. El profesor se percata de un error de ortografía en el texto del alumno.

Microanálisis funcional:

L5: P se percata de un error en una palabra del texto de A1 y pregunta por el tipo de palabra que es.

L6: A1 responde con el género de la palabra.

L7; P repite su pregunta más explícitamente. L8: A1 contesta correctamente.

L9-L10: P asiente y pregunta por el fenómeno ortográfico de ese tipo de palabra.

L11: A1 se percata del error.

Esquema analítico:

3. (L9-L11)	P? A+ va mayúscula
2. (L7-L8)	P? A1+ es un nombre
1. (L5-L6)	P? A1+ huevo es neutro

Análisis interpretativo global del episodio:

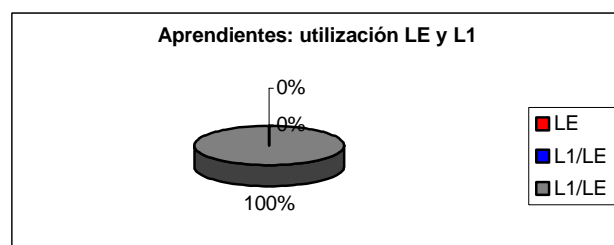
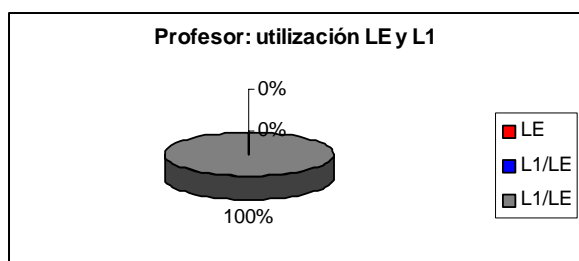
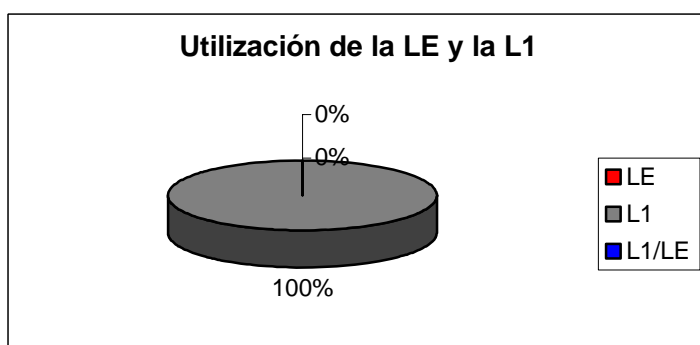
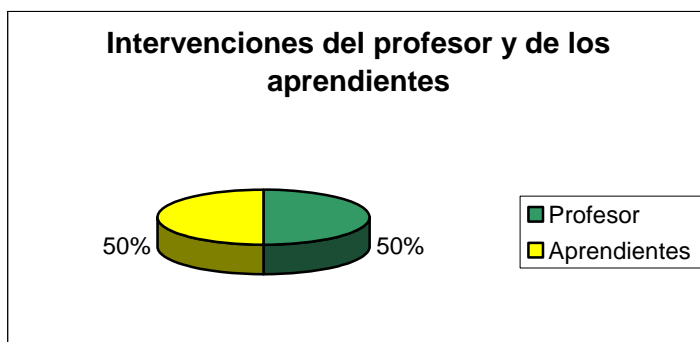
El alumno autocorrigió su error de ortografía al preguntarle el profesor por el tipo de palabra en cuestión. Es cuando el alumno recuerda el fenómeno en LE.

Intervenciones totales: 6

Intervenciones de P:

Intervenciones de A: 3

Gráficos Subgrupo A - Episodio 1



Subgrupo B

Episodio 1

Los alumnos le preguntan al profesor el significado de limón en LE. El profesor pronuncia la palabra en LE y surgen dudas la ortografía.

Los alumnos le preguntan al profesor el significado de limón en LE. El profesor pronuncia la palabra en LE y surgen dudas la ortografía.

Transcripción

- 1 A: ¿Com es diu limón? ¿Lemon?
- 2 A2: No ho sé.
- 3 A1: (se dirige al profesor) ¿Limon, Lemon? ¿No?
- 4 A3: ¿Lemon, limón ¿ No ho sé?
- 5 P: Zitrone
- 6 A3: Ah, sitron
- 7 A1: Sitron, ¿Con “ce” o con “zeta”?
- 8 P: Zitrone
- 9 A2: Sitron.
- 10 P: (Escribo en la pizarra las dos posibilidades ¿Ésta o ésta? ¿Cuál os parece más
- 11 alemán, ésto o ésto?
- 12 A1: Con “z” Sitron
- 13 P: (pronuncio la palabra) Zitrone
- 14 A2: La “zeta”, Zitrone.
- 15 A3: (se ríe) Això es alemany, sí
- 16 A2: Zitro...ne

Microanálisis funcional:

- L1: A1 pregunta a A2 por una correspondencia semántica en LE
L2: A2 expresa su desconocimiento.
L3: A1 se dirige al profesor formulando una propuesta en LE.
L4: A3 formula otra propuesta y expresa su inseguridad.
L5: P revela la respuesta correcta.
L6: A3 repite la respuesta.
L7: A1 la repite y expresa duda ante la consonante inicial de la palabra.
L8: P pronuncia la palabra en LE. L9: A2 la repite con pronunciación errónea y se inclina por la consonante errónea.
L10 L11: P escribe en la pizarra las dos posibilidades que se barajan y pregunta cuál es la que les parece más alemana. L12: A1 se inclina por una de las dos.
L13: P pronuncia la palabra en LE.
L14: A2 se inclina por la misma posibilidad que A1.
L15: A3 sonrío y subraya la posibilidad anterior encontrándola muy alemana.
L16: A2 pronuncia la palabra en LE.

Esquema analítico del episodio

Zitrone con “z”

3. (L10-L14)	P? A1+ P A2+A3 A2+ suena más alemán // la “z”
2. (L5-L9)	P A3- A1-? P A2- Zitrone con “c”
1. (L1-L4)	A1? A2- A1? A3- Cóm es diu limon? // limon? // lemon?

Análisis interpretativo del episodio:

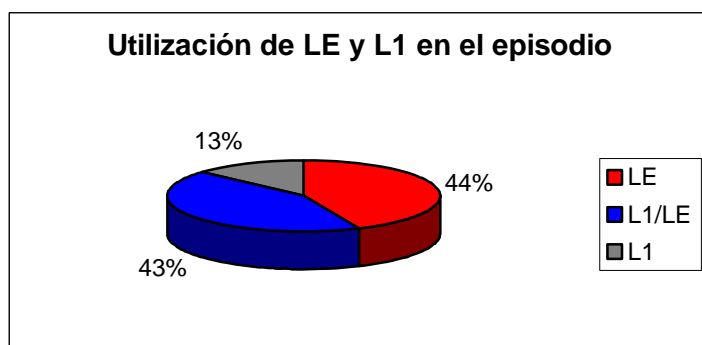
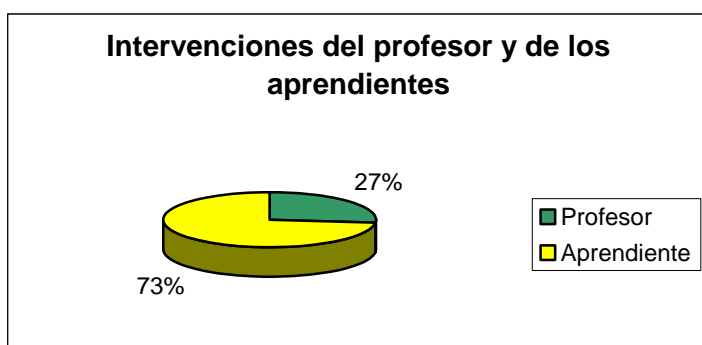
El profesor apela al *Sprachgefühl* de los alumnos. Ellos eligen la pronunciación que más alemana les parece e identifican la pronunciación de la “z”

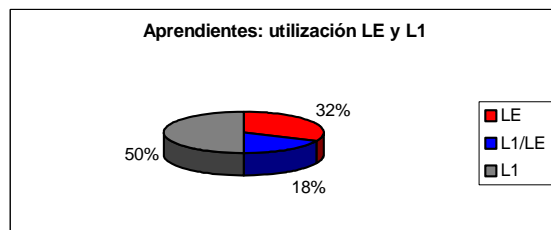
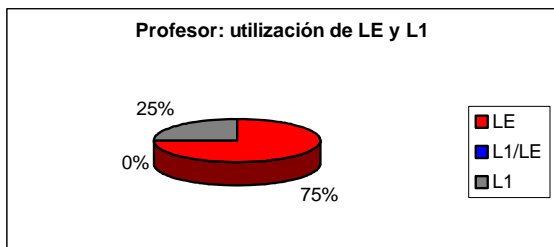
Intervenciones totales: 15

Intervenciones de P: 4

Intervenciones de A: 11

Gráficos del episodio 1 subgrupo B





Grupo 1 D

Subgrupo A

Episodio 2

En este episodio los alumnos deben redactar, a partir de un ejemplo que han leído, los hábitos alimenticios de un personaje del libro.

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 P: *aber mit Clara. Was ißt Clara morgens, mittags, nachmittags...* osea lo mismo
- 2 pero con otro personaje, O.K.?
- 3 A3: Una pregunta, esto qué es, que el sujeto detrás del verbo (()) hace
- 4 como una (()) o algo así?
- 5 P: Aha, el verbo está en segunda posición ¿Qué es lo que está en
- 6 primera posición?
- 7 A3: La mañana, ¿no?
- 8 P: Un adverbio. Por lo tanto, como la norma es que el verbo tiene que
- 9 estar siempre en una frase afirmativa en segunda posición (()) con
- 10 cualquier adverbio que empiece la frase el sujeto tendrá que cambiar de lugar
- 11 pero el verbo tiene que estar en segundo lugar.
- 12 (el alumno asiente)
- 13 A3: Y este *ißt* viene de esto de *essen*
- 14 P: De *essen*, O.K. *Seid ihr fertig* (me dirijo al grupo)
- 15 *Habt ihr das verstanden? Ist das klar. ¿Eso está claro?*

16 A2: Sí.

17 P: Gut. Yo quisiera que, daß ihr dasselbe macht, lo mismo mit Clara (()) das aber
18 mit Clara en el grupo, Ja?

19 A1: Lo mismo cambiando la (())

20 P: Qué Konjugation es? ¿En qué persona está conjugado?

21 A3: En tercera.

22 P: En tercera, entonces ¿qué pasará con este verbo? ¿Es un verbo
23 regular?

24 A3: No.

25 P: ¿Qué le ha pasado? //:
26 ¿Qué le ha pasado? ¿Qué te parece raro en este verbo?

27 A1: ¿En cuál, en cuál?

28 P: El verbo ißt. (señala al A3) Dice que el verbo ißt viene del verbo
29 essen, O.K. Ist korrekt, pero ¿qué ha pasado? (())

30 A3: Ha cambiado todo, ¿no?

31 P: Gut, ¿qué es lo que ha cambiado?

32 A2: La i por la e.

33 P: Y ¿había algún verbo que pasaba algo así?

34 A2: Sprechen

35 P: Sprechen, ja? Está por ahí. (señala las conjugaciones de verbos
36 colgadas en la clase)

37 A3: La primera persona sería esse

38 P: ¿Qué persona sería la que cambiaría de vocal?

39 A4: La segunda y la tercera.

40 P: Ja gut. Ahora tenéis que hacer lo mismo pero con Clara, was ißt sie
41 und trinkt sie, O.K., Ja? Nur mit Clata, O.K.?
42 (asienten)

Microanálisis funcional:

- L17-L18: P da las instrucciones de lo que deben hacer.
- L19: A1 entiende que, a diferencia del ejemplo que han trabajado, al tratarse de otro personaje, han de cambiar la conjugación del verbo.
- L20: P le pregunta por la conjugación.
- L21: A3 contesta correctamente.
- L22-L23: P repite la forma propuesta por A3 y pregunta por el verbo, si es regular.
- L24: A3 contesta con una negativa.
- L25-L26: P insiste en el verbo preguntando por su irregularidad.
- L27: A1 pregunta por el verbo del que se está hablando.
- L28-L29: P repite la propuesta del alumno A3, contesta a A1 y recuerda el infinitivo del verbo preguntando por el aspecto irregular.
- L30: A3 observa un cambio completo.
- L31: P pide concreción.
- L32: A2 se percata del cambio de vocal.
- L33: P apela a la memoria del grupo preguntando por algún verbo en el que ocurriese este fenómeno.
- L34: A2 contesta con una forma en infinitivo.
- L35-L36: P repite la forma y señala la conjugación que está colgada en la pared de la clase.
- L37: A3 conjuga la primera persona del verbo.
- L38: P pregunta por la persona en la que cambia de vocal el verbo.
- L39: A4 enumera la segunda y la tercera persona.
- L40-L41: P expresa aprobación y vuelve a dar instrucciones para realizar el ejercicio.
- L42: Los alumnos asienten.

Esquema analítico del episodio:

4. (L35-L39)	P A3+ P? A4+ Primera persona es "spreche" // cambio de vocal en 2ª y 3ª persona
3. (L31-L34)	P? A2+ P A2+ la "i" por la "e"// igual que "sprechen"
2. (L22-L30)	P? A3+ P? A1? P? A3+ no es regular // ha cambiado todo
1. (L17-L21)	P A1 P? A3+ "ißt" está conjugado en 3ª persona

Análisis interpretativo global del episodio:

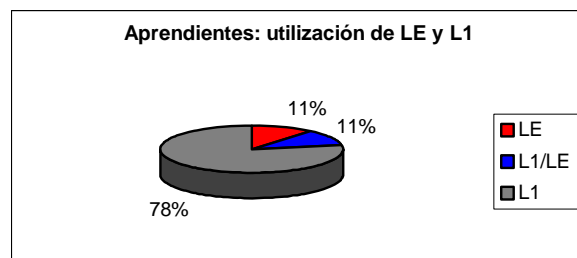
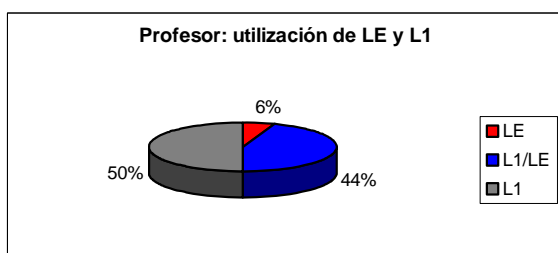
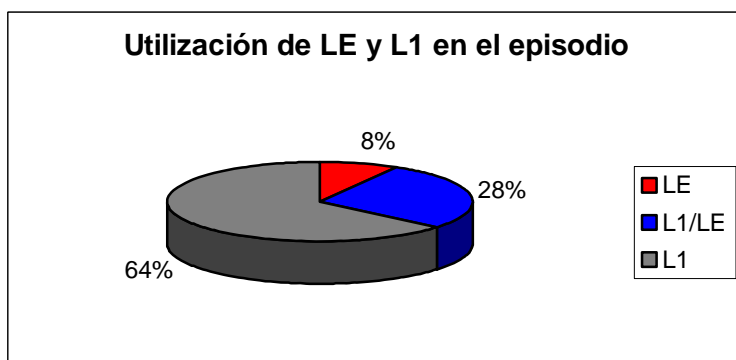
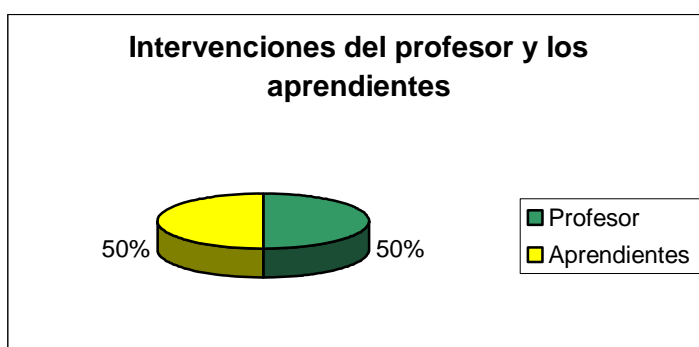
Los alumnos se percatan de una forma verbal que no entienden. P les ayuda a reconocer el fenómeno fijando su atención en la conjugación y apelando a su memoria.

Intervenciones totales: 18

Intervenciones de P: 9

Intervenciones de A: 9

Gráficos del episodio



Episodio 4

- 1 A2: Aixó és una ensalada, *ein Salat, eine Salat*, ¿no?
- 2 A3: No. *Ein Salat*, és masculí
- 3 (())
- 4 A2: *einen Salat*, eh! Ho posa aquí!
- 5 A3: *Der Salat*.
- 6 A1: *der Salat*, tío.
- 7 A2: Però aquí posa *einen Salat*.
- 8 A1: *Einen* es..
- 9 A2: Seria ein... per qué aixó de *einen Salat* (())
- 10 A1: Per qué és en plural (()) seria un..
- 11 A2: No, vigila, tío, avera... (())
- 12 (se dirige al profesor)
- 13 A2: Angela, una pregunta ¿qué sería: *einen Salat* o *ein Salat*?
- 14 P: Tú qué opinas?
- 15 A2: O *eine* (())
- 16 A1: Yo opino que es un plural.
- 17 P: Vosotros os habéis dado cuenta que hay algo que cambia ahí. Pero, ¿qué es lo
- 18 que os llama la atención?
- 19 A1: *Einen*
- 20 P: El *einen*, vale.
- 21 A2: Sí, es un indeterminado.
- 22 P: Es un indeterminado.
- 23 A2: Una ensalada
- 24 P: Si os fijáis en el ejemplo que tenéis ahí, eh? Aquí arriba encima del
- 25 texto, si os fijáis con un montón de formas. Arriba de la *Tabelle* hay una frase
- 26 de ejemplo y luego abajo ya viene un texto (()) donde aparece (()) Fijaros en
- 27 los verbos y también en las formas. ¿Qué puede ser esto del *einen*? Quiero
- 28 decir aquí, incluso a un lado aparece también una pequeña nota donde pone
- 29 Nominativ, Akkusativ. Eh, se trata de qué función tiene que cumplir esto.
- 30 A2: Esto es (()) ella se come una ensalada.
- 31 A3: Complement directe.
- 32 P: Bitte?
- 33 A3: Es positiu, i al ser positiu: *einen*
- 34 P: Pero aquí hay algo que cambia, ja?
- 35 A2: Es acusativo. Pero aquí no lo sé.

36 P: Y ¿qué función tiene el acusativo?
37 A3: complemento directo.
38 P: Es una especie de complemento directo, es decir, de que...¿qué caso
39 habéis visto hasta ahora? ¿Qué caso conocéis hasta ahora? ¿Qué caso?
40 A4: El nominativo
41 P: el Nominativ
42 A2: Hasta ahora el nominativo.
43 P: Y el Nominativ ¿Qué función tiene? ¿En qué reconocéis que es un
44 Nominativ? ¿Qué es un Nominativ? ¿En qué lo reconocéis? ¿Qué
45 función tiene en la frase?
46 A1: De cuánto.
47 A4: No, indicar.
48 P: Por ejemplo, en la frase que tenéis aquí.
49 A4: El número de (())
50 P: Si yo digo Er trinkt ein Glas Milch. Aquí, ¿dónde hay un nominativo?
51 A4: Ein, ein.
52 A2: ¿Dónde hay un nominativo?
53 P: Hm.
54 A3: Aixó també seria acusatiu.
55 P: ¿Qué es lo que sería Akkusativ aquí?
56 A1: un vaso.
57 P: Ein Glas.
58 A2: Ein Glas.
59 P: Muy bien, eso es ein Akkusativ, pero también hay un Nominativ en
60 esta frase.
61 A3: Er.
62 P: El er ¿Qué función tiene el Nominativ en la frase?
63 A3: Sujeto.

En este episodio los alumnos deben narrar los hábitos alimenticios de un personaje, después de haber leído un ejemplo. Aparece el acusativo por primera vez, pero ellos lo desconocen.

Microanálisis funcional:

L1: A2 expresa en el grupo su duda a la hora de poner el artículo a Salat.

L2: A3 se inclina por un artículo argumentando su género.

L3: Los alumnos discuten.

L4: A2 corrige el artículo aludiendo al ejemplo del libro.

L5: A3 repite la forma con el artículo definido en LE.

L6: A1 repite la forma de A3.

L7: A2 vuelve a aludir a la forma del libro.

L8: A1 destaca el artículo

L9: A2 propone una forma pero se muestra dudoso ante la forma del libro.

L10: A1 explica la forma del libro como un plural.

L11: A2 expresa su incomformidad.

L12-L13: A2 se dirige al profesor y le pregunta cuál de los dos artículos sería el correcto.

L14: P le pregunta por su opinión.

L15: A2 propone una tercera forma.

L16: A1 propone que es un plural.

L17-L18: P pregunta por el aspecto que les llama la atención.

L19: A1 destaca el artículo.

L20: P repite la forma.

L21: A2 destaca el tipo de artículo.

L22: P repite la afirmación de A2 a modo de aprobación.

L23: A2 traduce la forma con el nombre.

L24-L30: P fija la atención de los alumnos en el libro, donde hay un esquema con las declinaciones y aparece la nueva forma del artículo. Hace referencia al hecho de tratarse de las funciones de los casos sin explicitarlas.

L31: A2 traduce una de las frases del ejemplo.

L32: A3 destaca la función de complemento directo.

L33: P pide repetición.

L34: A3 destaca el aspecto positivo el artículo indeterminado.

L35: P recuerda el hecho de aparecer un cambio en la forma.

L36: A2 afirma tratarse de un acusativo en uno de los casos.

L37: P pregunta por la función del acusativo.

L38: A3 responde tratarse de un complemento directo.

L39-L41: P repite la respuesta subrayando el hecho de tratarse de una comparación orientativa y apela a la memoria de los alumnos preguntando por algún otro caso que conozcan.

L42: A4 destaca el nominativo.

L43: P repite la respuesta en LE.

L44: A2 subraya el conocimiento del nominativo.

L45-L47: P pregunta por la función del nominativo.

L48: A1 responde erróneamente.

L49: A4 responde erróneamente.

L50: P destaca la frase del libro para que los aprendientes indiquen el nominativo

L51: A4 propone otra función errónea.

L52-L53: P destaca la frase del libro y pregunta por la forma en nominativo.

L54: A4 señala el artículo indeterminado.

L55: A2 pregunta por el nominativo.

L56: P da a entender que reflexionen.

L57: A3 señala la parte de la frase que sería acusativo.

L58: P pregunta por la parte de la frase en acusativo. P pide concreción.

L59: A1 contesta en L1.

L60: P repite la respuesta en LE.

L61: A2 repite la respuesta en LE.

L62-L63: P expresa su aprobación pero pregunta por el nominativo en el ejemplo.

L64: A3 señala la forma en LE.

L65: P repite la respuesta y pregunta por la función.

L66: A3 señala la función del nominativo.

Esquema analítico del episodio:

Función del acusativo y del nominativo

10. (L64-L66)	P? A3+ su función // sujeto
9. (L52-L64)	P? A4- A2? P A3+ P? A1+ P A2+ P? A3+ en "Er trinkt ein Glas Wein" // Nominativ es "er"
8. (L45-L51)	P A1- A4- A4- su función // indicar
7. (L39-L44)	P A4+ P A2+ conocemos el Nominativ
6. (L35-L38)	P? A2+? P? A3+ Es acusativo // su función // complemento directo
5. (L24-L34)	PA2+ A3+ P? A3+ Su función // complemento directo // einen es positivo
4. (L17-L13)	P? A1 PA2+ P A2+ Einen es un indeterminado // una ensalada
3. (L13-L16)	A2? P? A2- A1- Porque es plural
2. (L8-L11)	A1? A2- A1- A2 Einen Salat porque es plural // no
1. (L1-L7)	A2? A3+ (AA) A2+ A3+ A1+ A2+ Salat es masculí

Análisis global del episodio

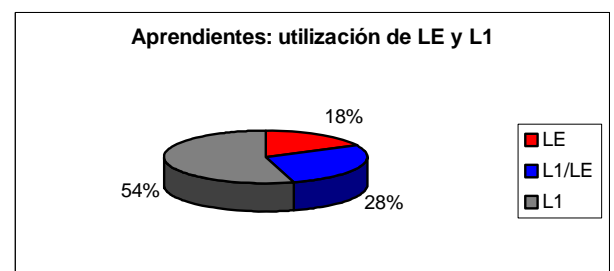
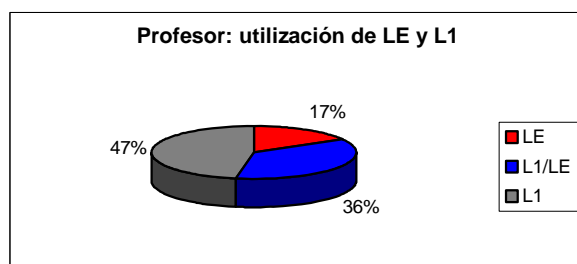
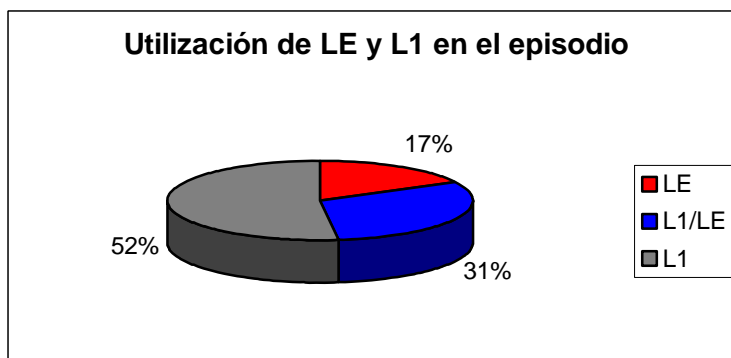
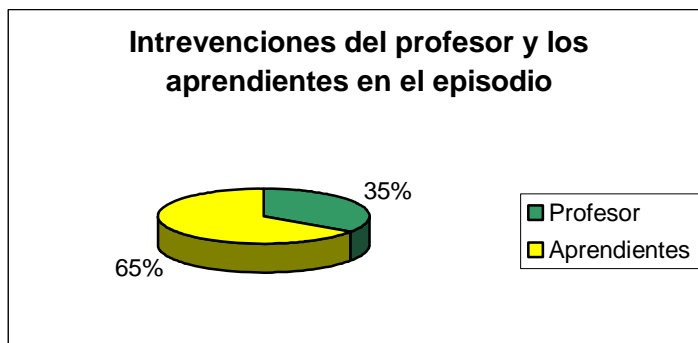
Los alumnos reconocen por primera vez un cambio en la forma de un artículo. El profesor les señala la importancia de la función de la nueva forma en la frase. Los alumnos deducen la función del acusativo y el profesor les lleva a recapacitar sobre el caso que ya conocían y su función.

Intervenciones totales: 52

Intervenciones de P:34

Intervenciones de A: 18

Gráficos del episodio



Segundo Trimestre

Trabajo clase frontal

Plenum

Grupo 1 C

Episodio 1C

El profesor comienza la clase retomando las preposiciones locales de acusativo y dativo del día anterior a partir de una transparencia con una serie de viñetas que dibujan el recorrido de un pájaro que se ha escapado de la jaula.

Transcripción del episodio sekeccionado

- 16 (entra una alumna)
- 17 P: *Hallo, Miriam. Also, schaut einmal, schaut an die Tafel. Eh...ihr könnt einen*
- 18 *Käfig sehen, im Käfig ist normalerweise ein Vogel, wie Assumpta gesdagt hat*
- 19 *und dieser Vogel ist jetzt nicht im Käfig, ja? O.K.? Seht ihr das?*
- 20 AA: (asienten)
- 21 P: *Wohin fliegt der Vogel?*
- 22 A6: Das ist kein Vogel.
- 23 P: *Ach so, das soll ein Vogel sein, ja? Die Vögel gehen nicht, die Vögel fliegen, ja?*
- 24 *O.K.? Die Vögel fliegen. Gut. Also, wohin, meine Frage ist, wohin fliegt der*
- 25 *Vogel?*
- 26 (entran dos)
- 27 A11: Hola!
- 28 A3: Hola!
- 29 AA: Hola!
- 30 P: *Hallo! //: Wohin fliegt der Vogel? Hallo, Carme!*
- 31 A11: *Hallo! (())*
- 32 P: (())
- 33 P: *Hallo, (()) überlegt jetzt mal...*
- 34 AA: (murmillos)
- 35 A8: *Er fliegt auf dem Tisch.*
- 36 P: *Er fliegt?*
- 37 A8: *Auf dem Tisch.*

38 P: *Dem Tisch...ich schreib´s mal an.*

39 A8: *Oder auf den Tisch.*

40 AA: (discuten)

41 (P apunta en la pizarra la primera posibilidad. La clase está muy alterada y P hace

42 sonar entre risas su timbre)

43 P: *Leute, also, die Frage ist: Wohin fliegt der Vogel? Josep hat gesagt: Er fliegt auf*

44 *dem Tisch. Ist das korrekt oder nicht?*

45 AA: *Nein, nicht.*

46 A2: *Auf der Tisch.*

47 P: *Moment...Welcher....was ist Tisch? Ist es feminin?*

48 AA: *Maskulin.*

49 P: *Maskulin, gut. Die Frage ist: Wohin fliegt der Vogel? Wohin fliegt der Vogel?*

50 *Was ist das? //: Wohin? (P hace un movimiento de dirección con las manos)*

51 A11: *Movimiento.*

52 P: *O.K., eine Bewegung. Un momento, also, die Präposition, die Präposition ist*

53 *auf. Die Präposition auf hat auch ein Kasus?*

54 A2: *Ja.*

55 P: *¿Auf tiene un caso adscrito? Hat auf ein Kasus?*

56 A13: *Nein.*

57 P: *Also, an was muß ich denken?*

58 A1: *Si es Dativ o Akkusativ.*

59 P: *Si tengo una Präposition como auf que no tiene un caso adscrito, an was muß*

60 *ich denken?*

61 (())

62 A11: *Movimiento.*

63 AA: *Wohin.*

64 P: *O.K. Wohin, ja? Gut. Und...¿Qué pasa si hay Bewegung, wenn es Bewegung*

65 *gibt, si hay movimiento?*

66 A11: *Es el acusativo.*

67 P: *Es el Akkusativ, also. Was ist ein Akkusativ?*

68 A11: *Den.*

69 P: *Aha, geht das?Also, was ist falsch hier? Schaut mal hier auf die Deklination*

70 *(señalo la declinación, el póster)*

71 P: *Wohin? Auf?*

72 A1: *Den Tisch.*

73 P: *Den Tisch, ja?*

74 A11: *Auf den Tisch.*

75 P: *Ist das klar?*

76 AA: *Discuten*

77 P: *Wollen wir mal sehen. //: Aber der Vogel fliegt weiter. (P señala el dibujo de la*
78 *transparencia. //: Wohin fliegt der Vogel?*

79 AA: *Hablan.*

80 P: *Ihr habt Genus immer neben dem Wort. Ja?*

81 A7: *Es fliegt auf den Schrank.*

82 P: *Auf den Schrank. Alle einverstanden? (P lo escribe) Ja oder nein?*

83 AA: *Ja.*

84 P: *Machen wir mal weiter. Wohin fliegt der Vogel? Hier (P señala el dibujo de la*
85 *transparencia) Wohin fliegt der Vogel? //: Wir haben gesagt, welcher Genus,*
86 *welcher Genus ist...welches Genus hat Schrank?*

87 AA: *Maskulin.*

88 P: *Überlegt. Hat in...hat in ein Kasus? In ist eine Präposition mit einem Kasus?*

89 AA: *No.*

90 P: *In no tiene Kasus, ja? Also?*

91 A8: *In den Schrank.*

92 A1: *In der.*

93 P: *Bitte?*

94 A11: *Ins.*

95 P: *In den Schrank. Ja oder nein?*

96 A7: *Ja.*

97 P: *Schrank ist maskulin. (P señala la declinación en el póster) Wohin? In den*
98 *Schrank. Ja? Weiter. Jetzt bin ich hier (P señala el dibujo de la transparencia)*
99 *Wohin fliegt der Vogel? Lampe ist femenin, ihr habt´s da...also..Wohin fliegt der*
100 *Vogel?*

101 A2: *Auf der Lampe.*

102 A8: *Auf der Lampe...oder auf die Lampe.*

103 P: *Ja, bitte, noch einmal! Wohin fliegt der Vogel?*

104 A7,A8,A2: *Auf die Lampe.*

105 P: *Auf die Lampe! (P señala el póster de la declinación) Ja? Wohin fliegt der*
106 *Vogel? (P sigue en la transparencia)*

107 A7: *Unter...*

108 AA: *(varias propuestas ininteligibles)*

109 A1: *Unter das Bett.*

110 A11: *Unter das Bett.*

111 P: *Unter das Bett (P lo escribe) Ja? Ist es klar? Ja?*

Microanálisis funcional

L16: Una alumna entra tarde en la clase

L17-L20: P la saluda y se vuelve a dirigir a la transparencia para repetir la descripción del dibujo que ha hecho A1 anteriormente. P se asegura que los aprendientes entiendan bien el dibujo.

L21: Los aprendientes asienten.

L22: P pregunta hacia dónde vuela el pájaro pintado en la transparencia. P hace una pregunta concreta sobre el dibujo.

L23: A6 comenta que no se trata de un pájaro.

L24-L26: P insiste en que pese a la mala calidad se trata de un pájaro. Hace referencia en LE al hecho de que los pájaros vuelan y vuelve a preguntar hacia dónde vuela el pájaro de la transparencia.

L27: Se abre la puerta y entran dos aprendientes.

L28: A11 saluda en L1.

L29: A3 saluda en L1.

L30: Varios alumnos devuelven el saludo en L1.

L31: P saluda en LE y vuelve a repetir la pregunta antes formulada en LE.

L32: A11 devuelve el saludo en LE a P.

L33: P dice algo inapreciable.

L34: P vuelve a invitar a los aprendientes a responder la pregunta.

L35: Los aprendientes lo discuten.

L36: A8 hace una propuesta en LE con un error.

L37: P repite la parte correcta a modo de pregunta esperando que sea completada correctamente.

L38: A8 la completa de nuevo erróneamente.

L39: P repite el error del aprendiente y lo escribe en la pizarra.

L40: A8 se percata del error y propone otra posibilidad correcta.

L41: Los aprendientes discuten.

L42-L43: P apunta las dos posibilidades en la pizarra y, ante el revuelo de clase, entre risas hace sonar un timbre que tiene.

L44-L45: P repite la pregunta original y repite la primera propuesta de A8 preguntando por su corrección.

L46: Varios aprendientes se muestran contrarios a la posibilidad de A8

expresándolo en LE.

L47: A2 hace otra propuesta errónea.

L48: P pregunta por el género del nombre

L49: Varios aprendientes responden correctamente en LE.

L50-L52: P repite la respuesta de los aprendientes y apela al caso del nombre en la frase haciendo un gesto de movimiento de dirección con la mano.

L53: A11 responde en L1 tratarse de movimiento.

L54-L55: P repite la respuesta de A11 en LE a modo de aprobación y pregunta si la preposición tiene un caso concreto.

L56: A2 responde afirmativamente en LE.

L57: P vuelve a preguntar si la preposición está adscrita a un caso concreto en L1.

L58: A13 responde negativamente en LE.

L59: Enlazando con la respuesta de A13, P pregunta por los siguientes pasos que se han de seguir en ese caso.

L60: A1 propone decidirse entre dos casos: acusativo o dativo.

L61-L62: P repite su pregunta.

L63: Comentarios de los aprendientes inapreciables.

L64: A11 comenta en L1 tratarse de movimiento.

L65: Varios aprendientes formulan en LE la pregunta de dirección.

L66-L67: P muestra su aprobación y repite el comentario de los aprendientes en LE.

L68: A11 hace referencia al caso de que se trata.

L69: P repite la propuesta de A11 aprobándola y preguntando concretamente por ese caso en el contexto de la transparencia.

L70: A11 propone el artículo del nombre en acusativo.

L71-L73: P pregunta a los aprendientes sobre la corrección de la intervención de A11 y remite a los aprendientes al póster de las declinaciones para que busquen la forma. Repite la partícula interrogativa antes esbozada por los aprendientes y la preposición esperando que los aprendientes la completen.

L74: A1 la completa en LE correctamente.

L75: P repite la respuesta de A1 a modo de afirmación y se asegura que haya sido entendido por todos.

L76: A11 repite la respuesta correcta en LE.

L77: Pregunta en LE si está claro.

L78: Los aprendientes discuten.

L79-L80: P continúa con el ejercicio de la transparencia y formula otra pregunta en LE.

L81: Los aprendientes cambian impresiones.

L82: P muestra a los aprendientes que tienen una ayuda al estar indicado el género de los nombres.

L83: A7 formula una respuesta correctamente.

L84: P repite la intervención de A7 a modo de afirmación y pregunta en LE si los demás aprendientes están de acuerdo.

L85: Varios aprendientes responden afirmativamente en LE.

L86-L89: P continúa con el ejercicio y formula la siguiente pregunta en LE preguntando por el género del nombre.

L90: Varios aprendientes responden correctamente.

L91-L92: P pregunta en LE si la siguiente preposición tiene un caso adscrito.

L93: Varios aprendientes responden negativamente.

L94: P repite la intervención de los aprendientes a modo de aprobación y anima en LE a continuar.

L95: A8 hace una propuesta correcta.

L96: A1 una propuesta incorrecta.

L97: P pide repetición en LE.

L98: A11 hace una propuesta incorrecta.

L99: P repite la primera propuesta de A8 y pregunta a la clase por su corrección.

L100: A7 se muestra de acuerdo con la propuesta de A8.

L101-L104: P da una explicación a esa propuesta apelando al género y a la declinación. Luego sigue el ejercicio formulando la siguiente pregunta.

L105: A2 responde erróneamente.

L106: A8 repite la intervención de A2 y la corrige a modo de pregunta correctamente.

L107: P invita a repetir aquella intervención volviendo a formular la pregunta en LE.

L108: A7, A8 y A2 responden correctamente en LE.

L109-L110: P repite la intervención anterior a modo de aprobación y sigue con el ejercicio formulando la siguiente pregunta.

L111: A7 propone una proposición.

L112: Se hacen varias propuestas ininteligibles.

L113: A1 hace una propuesta correcta.

L114: A11 hace la misma propuesta correcta.

L115: P la repite y se asegura en LE que haya sido entendida.

L116: Varios aprendientes afirman haberlo entendido y discuten entre ellos.

Esquema analítico

Plenum 1 C

Episodio 1

Wohin fliegt der Vogel? Auf den Tisch – in den Schrank – auf die Lampe – unter das Bett.

Preposiciones locales sin caso adscrito: Akkusativ y Dativ.

Akkusativ es movimiento: Wohin.

11. (L109-L114)	Wohin // unter // das Bett P? A7+ (AA) A1+ A11+
10. (L101- L108)	Wohin // auf die Lampe PA2- A8+ PA7+ A8+ A2+
9. (L86-L100)	Schrank ist maskulin // in no tiene Kasus // in den Schrank P? AA+ P? AA+ P? A8+ A1- P? A11- P A7+
8. (L77-L85)	Wohin // auf den Schrank P? AA P? AA P A7+ P? AA+
7. (L66-L76)	acusativo // den // auf den Tisch

	P? A11+ P? A11+ P? A1+ P A11+
6. (L59-L65)	Dativ o Akkusativ // movimiento // wohin P? A1+ P? (AA) A11+ AA+
5. (L54-L58)	auf no tiene caso adscrito P? A2- P? A13+
4. L50-L53)	Wohin // es movimiento P? A11+
3. (L47-L49)	auf der Tisch // Tisch ist maskulin A2- P? AA+
2. (L37-L46)	nicht korrekt P? A8- P A8+ AA P AA+
1. (L31-L36)	Wohin fliegt der Vogel? // auf dem Tisch P? (A11) P? AA A8-

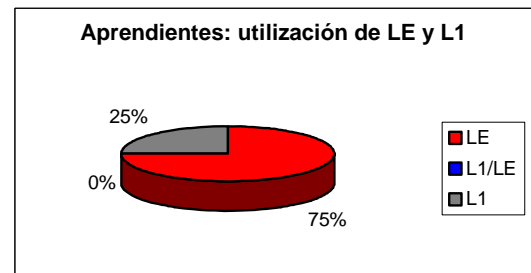
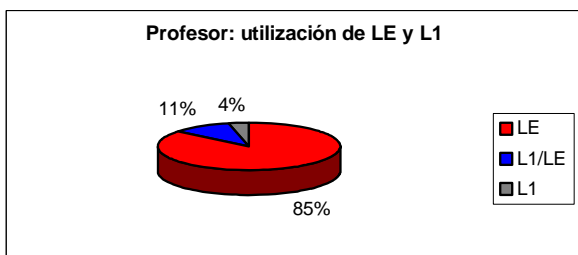
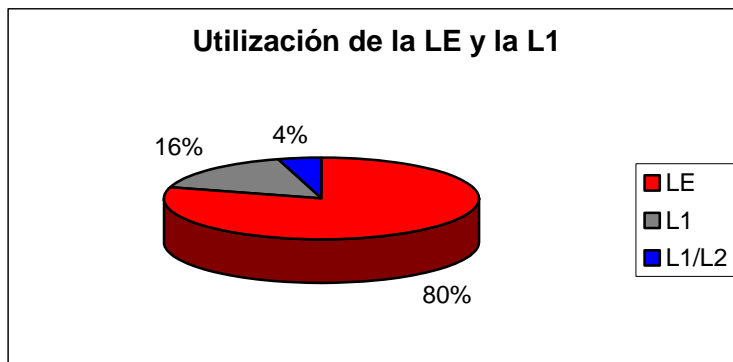
Análisis interpretativo del episodio 1

En este episodio los aprendientes muestran dificultades a la hora de diferenciar el dativo y el acusativo de las preposiciones locales. El profesor les ayuda a recordar la función de cada caso y, con ayuda de las declinaciones, a declinar correctamente el artículo atendiendo a los géneros. Para que los aprendientes lleguen a formular los enunciados correctos, el profesor utiliza procedimientos como rebotar una intervención errónea al resto de la clase a modo de pregunta y aportando pequeños comentarios metalingüísticos a modo de pistas para que sean los propios aprendientes los que lleguen a solucionar sus problemas

85 líneas transcritas

Intervenciones totales: 68: 27 de P y 39 de A

Gráfico Plenum Grupo 1C – Episodio 1



Episodio 2

Los aprendientes han estado trabajando en grupos escribiendo una pequeña historia a partir de unas viñetas acompañadas de alguna ayuda a nivel de vocabulario. El profesor se ha percatado de la dificultad general que plantean los verbos *liegen* y *legen* y decide resolver el problema in plenum.

Transcripción

- 183 P: *Einen Moment. Alles klar? Seht ihr den Unterschied? Ist das klar? Liegen und*
184 *legen.*
- 185 AA: (discuten)
- 186 P: *Kommentiert das mal, ihr habt zwei Beispiele (P lee) Der Fisch liegt auf dem*
187 *Tisch.*
- 188 A1: Es poner o estar puesto.
- 189 A8: Y *legen* es colocar.
- 190 P: *Der Vater legt den Fisch auf den Tisch. Ja? Einverstanden? Estáis de acuerdo?*
191 *Einverstanden?*
- 192 A5: *Nein.*
- 193 AA: *Ja.*
- 194 P: *Könnt ihr wiederholen, sie hat es nicht verstanden. Eh, Josep, bitte!*
- 195 A8: *Legen ist coloca (()) y liegen es estar estirado, colocado.*
- 196 P: *Siehst du das, Montse? Ja? Siehst du das? //: Zum Beispiel...eh...Das ist eine*
197 *Mappe, die Mappe, ja? Gut. Das ist der Projector. Beschreibt was ich mache.*
198 *Was mache ich? (P coloca la carpeta sobre el proyector)*
- 199 A1: (())
- 200 A8: *Du legst.*
- 201 A4: *Du legst.*
- 202 P: *Du legst....was?*
- 203 A1: El Mapa...Qué (())?
- 204 P: *Mappe, die Mappe. Du legst?*
- 205 A1: *Die Mappe.*
- 206 P: *Die Mappe?*

207 A1: *Auf dem.*

208 A8: *Auf den Projektor.*

209 P: *Auf dem oder auf den?*

210 A5: *Auf dem.*

211 A1: *Auf den porque es legen.*

212 P: *A ver, eine Frage...Auf ist eine Präposition, mit welchem Kasus? ¿Qué caso*

213 *lleva auf?*

214 A3: *Nada.*

215 P: *Kein Kasus. Ist eine Wechselpräposition. Es una preposición que cambia. ¿Qué*

216 *me tengo que plantear?*

217 A2: *Movimiento o no.*

218 P: *Gut. Wenn ich sage, du legst die Mappe auf den Projektor...*

219 A8: *den es den, ¿no?*

220 P: *Akkusativ oder Dativ, movimiento o no movimiento es (())*

221 A3: *(())*

222 P: *Also, auf?*

223 A1: *Den.*

224 P: *Den projektor. ¿Lo véis o no?*

225 A1: *¿Qué has dicho, dem oder den? Den, no? Akkusativ.*

226 P: *Dem oder den? Warum Akkusativ?*

227 AA: *Porque es movimiento.*

228 P: *O.K. Ich lege die Mappe auf den Projektor. (P deja la carpeta encima del*

229 *proyector) Leute, eine Frage...*

230 A1: *Wo ist (se ríe)*

231 P: *Wo ist?*

232 A1: *Ist...*

233 P: *Die Mappe?*

234 A1: *Liegt auf dem Tisch.*

235 P: *Ja, bitte laut. Die Mappe?*

236 A1: *Liegt auf dem.*

237 A3: *Liegr auf dem, ¿no?*

238 P: *Liegt auf?*

239 A3: *Auf dem Projektor.*

240 P: *Auf dem Projektor. Seht ihr das, versteht ihr das? Ja oder nein?*

241 AA: *Ja.*

242 P: *Hay movimiento ahora, die Mappe liegt auf dem Projektor?*

243 AA: *Nein.*

Micoanálisis Funcional

L183- 184: P pregunta en LE si ven la diferencia entre los verbos liegen y legen

L185: Los aprendientes discuten

L186-187: P anima a los aprendientes en LE que lo comenten entre ellos y les remite a los ejemplos.

L188: A1 traduce uno de los verbos.

L189: A8 propone la traducción del otro verbo.

L190-191: P pregunta en LE y en L1 si todos están de acuerdo repitiendo la frase.

L192: A5 se muestra disconforme

L193: Muchos aprendientes se muestran de acuerdo.

LL194: P pide a los aprendientes y concretamente a A8 que repita la explicación .

L195: A8 traduce ambos verbos

L196-199: P se asegura de que A5 lo ha entendido y pone un ejemplo para que la clase lo resuelva.

L200: A1 hace una propuesta inapreciable.

L201: A8 hace una propuesta correcta.

L202: A4 hace la misma propuesta que A8.

L203: P repite la propuesta de A4 y pide en LE que sea completada.

L204: A1 intenta completarla pero duda ante el vocabulario y le pide ayuda al profesor.

L205: P le traduce el vocabulario a LE y le pide que continúe esbozando el principio de la frase en LE.

L206: A1 formula una parte de la frase en LE.

L207: P repite la propuesta de A1 a modo de pregunta para que sea completada.

L208: A1 hace una propuesta errónea.

L209: A8 hace una propuesta correcta.

L210: P repite la propuesta de A1 y la de A8 a modo de pregunta a la clase para que decida.

L211: A5 se decide por la propuesta equivocada.

L212: A1 corrige a A5 argumentando con el verbo.

L213-214: P pregunta en LE por el caso de la preposición y repite la pregunta en L1.

L215: A3 asegura en L1 que no lleva caso.

L216-217: P repite en LE la propuesta de A3 y pregunta en L1 los pasos que se deben seguir.

L218: A2 hace una propuesta correcta.

L219: P muestra su acuerdo y propone una posibilidad en LE para que los aprendientes la completen.

L220: A8 responde correctamente.

L221: P pregunta por el caso y la característica del caso en L1

L222: A3 hace un comentario inapreciable.

L223: P esboza el principio a modo de pregunta para que los aprendientes lo completen.

L224: A1 hace una propuesta correcta.

L225: P la repite y pregunta en L1 si está claro.

L226: A1 se asegura haber entendido la forma correcta y se inclina hacia la forma correcta atribuyéndole el caso que le corresponde.

L227: P repite las dos posibilidades a modo de pregunta a toda la clase y pregunta por el caso propuesto por A1.

L228: Varios aprendientes razonan correctamente la utilización del caso.

LL229-230: P muestra acuerdo y repite la frase en LE. Luego formula una pregunta a modo de ejemplo.

L231: A1 interrumpe a P adelantándole la pregunta para la clase en LE.

L232: P repite la formulación de A1 en LE.

L233: A1 repite el verbo en LE.

L234: P completa la pregunta en LE para la clase.

L235: A1 responde en LE correctamente.

L236: P pide en LE a A1 que repita su propuesta para toda la clase.

L237: A1 repite su propuesta en LE.

L238: A3 repite la propuesta de A1 asegurándose de haberla entendido bien.

L239: P esboza el principio de la propuesta para que sea completada de nueva por la clase.

L240: A3 la completa correctamente en LE.

L241: P repite la propuesta de A4 y se asegura en LE que haya sido entendida por todos.

L242: Varios aprendientes responden afirmativamente en LE.

L243: P hace una pregunta respecto a la nueva propuesta en L1.

L244: Los aprendientes responden correctamente.

Esquema analítico

liegen y legen: preposiciones locales con acusativo o dativo

Legen es colocar, *liegen* es estar colocado.

Du legst die Mappe auf den Projektor: *legen*, hay movimiento, *Akkusativ*, den Projektor.

Die Mappe liegt auf dem Projektor: *liegen*, no hay movimiento, *Dativ*, dem Projektor.

6. (L229-L244)	<i>Wo ist // die Mappe // liegt auf dem Projektor // no hay movimiento // Dativ</i> P? A1+ P A1? P? A1+ P? A1+A3+? P? A3+ P? AA+ P? AA+
5. (L225-L228)	<i>Den // Akkusativ // movimiento</i> P? A1?+ P? AA+
4. (L216-L224)	<i>Wechselpräposition // plantear si hay movimiento o no // den</i> P? A2+ P? A8+ P? (A3) P? A1+
3. (L 210-L215)	<i>Auf den porque es legen // auf no lleva caso</i> P A5- A1+ P? A3+
2. (L196-L209)	<i>Du legst // die Mappe // auf den Projektor</i> P? (A1) A8+ A4+ P? A1-? P? A1+ PA1- A8+
1. (L183-L195)	<i>Liegen und legen // legen es colocar // liegen es estar estirado. colocado</i> P? AA P A1+ A8+ PA5- AA+ PA8+

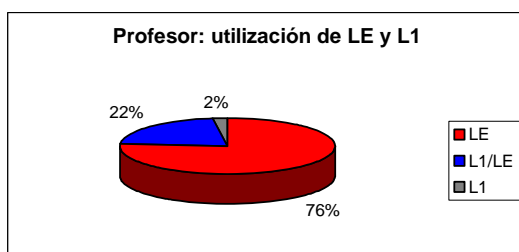
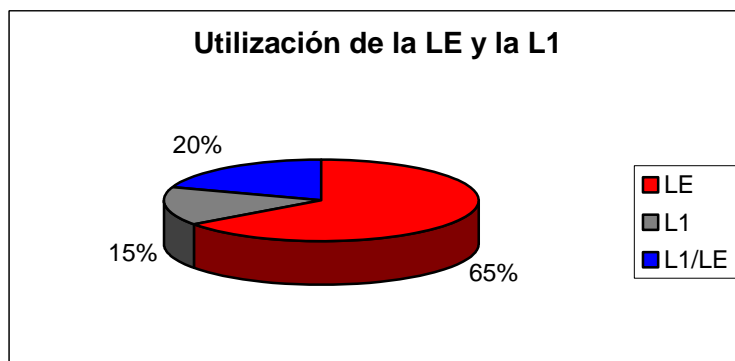
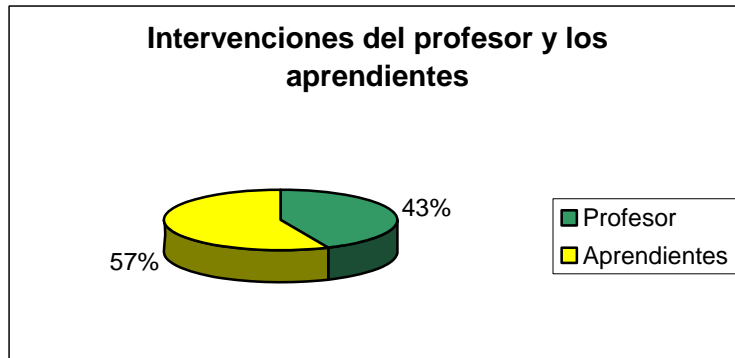
Análisis interpretativo del episodio 2 del grupo 1 C

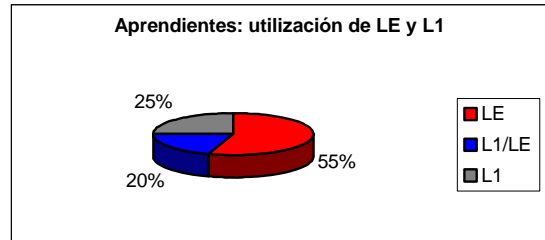
El profesor presenta dos ejemplos con los verbos *liegen* y *legen* respectivamente. Los alumnos buscan una traducción que en principio es correcta pero que no parece aclarar la duda. El profesor invita a los aprendientes a describir con los verbos varias situaciones que él mismo gesticula. A partir de aquí los aprendientes hacen varias propuestas que el profesor va rebotando al resto de la clase repitiendo a menudo solamente la parte correcta e invitando a que sea completada correctamente. De vez en cuando destaca aspectos gramaticales para que los aprendientes autocorrijan razonadamente sus enunciados.

63 líneas transcritas

53 intervenciones totales: 23 de P y 30 de A

Gráfico Plenum Grupo 1C – Episodio 2





Segundo trimestre

Trabajo en gruppos

Grupo 1 C

Subgrupos

Subgrupo A

Episodio 2

A partir de las viñetas el grupo redacta una pequeña historia. Dispone de una pequeña ayuda a nivel de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades para traducir `del lago`.

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 P: *Am Ufer, gut, `von´ ist eine Präposition mit Dativ.*
- 2 A1: *Ah!*
- 3 P: *Und es ist der See, also?*
- 4 A2: *(())*
- 5 P: *See ist maskulin, ja? Und `von´ ist eine Präposition mit?*
- 6 A3: *Dativ*
- 7 P: *Immer, also? // See ist maskulin. Du sagst `am Ufer´ // A ver, `von´ ist eine*
- 8 *Präposition mit dem Dativ, ja? Tú quieres decir, en la orilla.*
- 9 A3: *Del lago.*
- 10 P: *Del lago, vale, ist der See. Ist O.K., die Präposition ist O.K. Aber es fehlt ein*
- 11 *Artikel. See ist maskulin und `von´ ist mit Dativ.*
- 12 A2: *Sie gehen (())*
- 13 A1: *(())*
- 14 P: *Schau mal, Andrea, da hast du die Deklination (P señala el póster)*
- 15 A1: *Ah, von dem. Ja.*
- 16 P: *(()) von dem ist O.K. Aber was kannst du auch sagen?*
- 17 A1: *Vom.*

- 18 P: *Vom, O.K. Ja? Du kannst sagen von dem, ist O.K., aber du kannst auch sagen*
19 *vom, ja?*
20 A1: *Ja.*

Microanálisis funcional

- L1: P lee lo que ha escrito el grupo y resalta en LE que `von` es una preposición con Dativ.
- L2: A1 asiente.
- L3: P resalta en LE que el sustantivo que lleva la preposición es masculino y abre la pregunta para que lo corrijan.
- L4: A2 hace un comentario inapreciable pero erróneo.
- L5: P repite en LE que el sustantivo es masculino y pregunta por el caso que rige la preposición `von`.
- L6: A3 responde correctamente.
- L7-L8: P corrobora el comentario de A3 en LE añadiendo que siempre es el caso y se asegura en L1 de lo que quiere escribir el grupo formulándolo en L1.
- L9: A3 completa la formulación de P en L1.
- L10-L11: P repite la formulación de A3 en L1 y recuerda en LE que el sustantivo en LE es masculino y que falta el artículo.
- L12: A2 hace una propuesta en LE inapreciable.
- L13: A1 hace una propuesta inapreciable pero errónea.
- L14: P se dirige a A1 en LE y le remite en LE al cuadro de declinación.
- L15: A1 se percata de su error y se autocorrige.
- L16: P repite el comentario de A1 a modo de aprobación y pregunta en LE por otra posibilidad.
- L17: A1 contrae el artículo con la preposición.
- L18-L19: P repite la propuesta de A1 a modo de aprobación.
- L20: A1 asiente.

Esquema Analítico

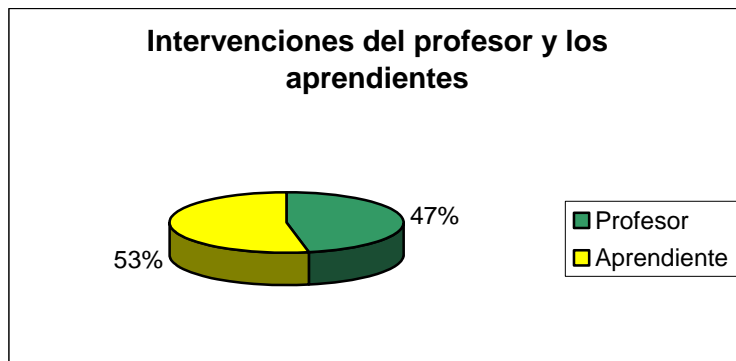
La preposición `von´ va con Dativo y se puede contraer

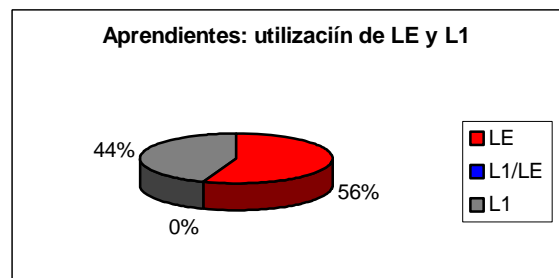
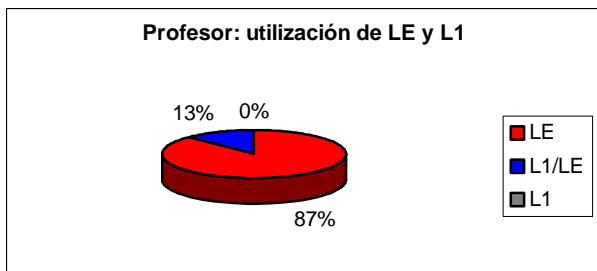
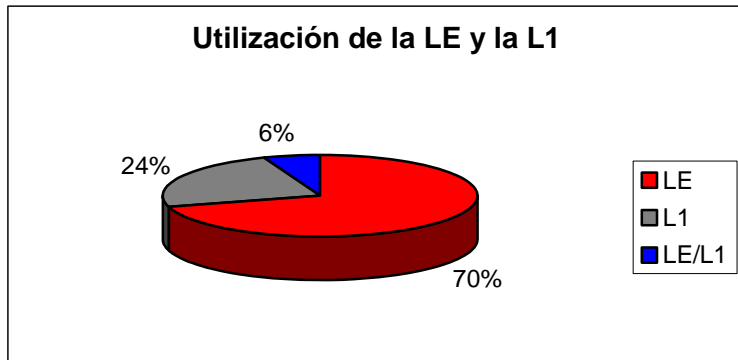
3. (L16-L20)	auch vom P? A1+ P?A1+
2. (L7-L15)	Del lago, der See // von ist mit Dativ // von dem PA3 P? A2+ (A1-) PA1+
1. (L1-L6)	von mit Dativ P A1+ P? (A2-) P? A3+

20 líneas transcritas

17 intervenciones totales: 8 de P y 9 de A

Gráficos Subgrupo A – Episodio 2





Subgrupo B

Episodio 1

A partir de las viñetas el grupo redacta una pequeña historia. Dispone de una pequeña ayuda a nivel de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes han conjugado mal el verbo `fangen`.

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 A1: *Fangt* acaba en `t`. *Sie fangt*, tercera persona, *fangt einen*, porque es
2 complement directe, no?
3 A2: Sí.
4 A1: ¿El verb?
5 P: *Fangen konjugiert man wir fahren*
6 A1: Ah, dos puntos.
7 P: *Genau.*
8 A2: *Fängt.*
9 P: *Fangen, fängt wie fahren. Fährt, ja?*
10 A1: Con (gesticula el Umlaut)
11 P: *Umlaut.*

Microanálisis funcional

- L1-2: A1 conjuga el verbo destacando la conjugación y el complemento directo a modo de pregunta en L1.
L3: A2 asiente.
L4: A1 pregunta por el verbo.
L5: P destaca en LE que es un verbo que se conjuga como otro para ellos conocido.
L6: A1 se percata del error y se lo corrige.

- L7: P asiente a modo de aprobación.
- L8: A2 pronuncia el verbo en LE correctamente
- L9: P repite la similitud de ambos verbos en la conjugación y se asegura que ha sido entendido en LE.
- L10: A1 repite gesticulando el cambio de sonido que tiene lugar.
- L11: P destaca la palabra en LE equivalente para denominar el cambio de sentido.

Esquema analítico

Fangen se conjuga como *fahren*, con *Umlaut* en la tercera persona

2. (L6-L11)	Wie <i>fahren</i> // <i>fängt</i> // con <i>Umlaut</i> A1+ PA2+ P3? A1+ P
1. (L1-L5)	<i>fängt</i> // tercera persona A1+ A2+ A1? P

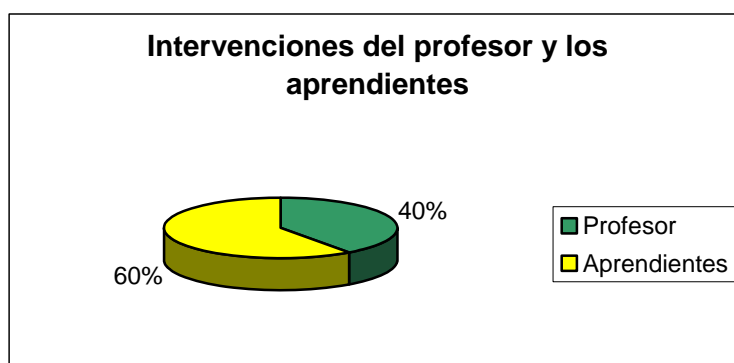
Análisis interpretativo del episodio seleccionado

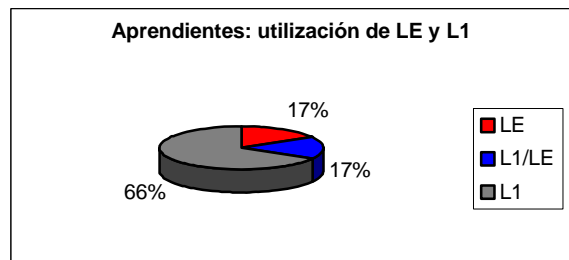
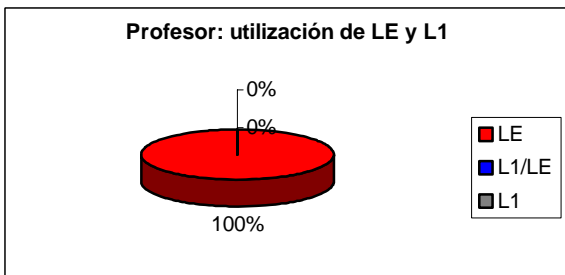
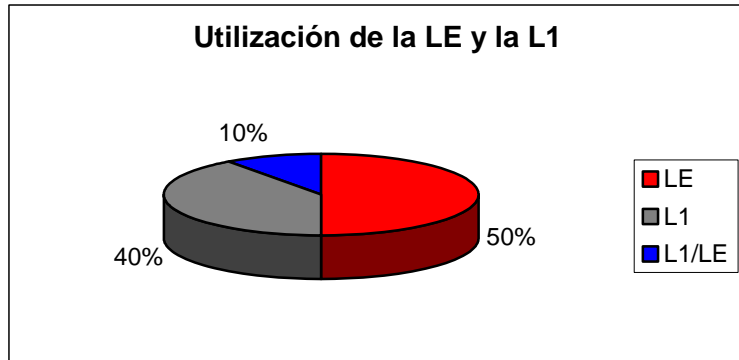
Los aprendientes resuelven el problema de conjugación cuando el profesor resalta un verbo conocido para ellos. La comparación no sólo les lleva a conjugarlo adecuadamente sino que también corrigen su pronunciación.

11 líneas

10 intervenciones totales: 4 de P y 6 de A

Gráficos Subgrupo B – Episodio 1





Grupo 1 D

1 D Subgrupo A

Episodio 1

Los aprendientes en grupos se disponen a escribir una historia a partir de unas viñetas. Disponen de algún vocabulario como ayuda debajo de cada viñeta. En el presente episodio surgen problemas de vocabulario y de declinación a la hora de completar un enunciado.

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 A4: (()) Angela (()) Esto está bien?
- 2 P: (P lee en voz alta) *Ein Vater und sein Sohn sind am Ufer, O.K.*
- 3 A4: Pero si quiero decir en la orilla del...del lago, es *lachen*, no?
- 4 P: *Nein, See, der See. Mit einem `s´, `e´ `e´. Der See.*
- 5 A4: *Lachen* qué es?
- 6 P: *Lachen ist* (P lo hace)
- 7 A4: (()) reír.
- 8 A4: *Netz?*
- 9 P: *Das ist ein Netz* (lo señalo)
- 10 A4: Una red.
- 11 A6: Red.
- 12 P: *Am Ufer? Und du wolltest sagen?*
- 13 A4: *Von //*
- 14 P: *Von ist eine Präposition mit dem Dativ.*
- 15 A2: *Von?*
- 16 P: *Ja, ist mit dem Dativ, also? Und lago, wir haben gesagt lago ist der See, also?*
- 17 A4: *Von, von der?*
- 18 A6: *Von dem, von dem.*
- 19 P: O.K. Eso lo puedes contraer, *vom, ja? Ist das klar?*
- 20 A1: Mira, un pare i el seu fill estan a la orilla del lago.
- 21 (()) ?
- 22 A4: No, no, porque mira, *vom...*

- 23 A1: El *vom* aquest.
- 24 A4: *Von* és la preposició d'en...
- 25 A1: El *vom* más *dem* // *vom*.
- 26 A4: És del *Dativ* (()) i llavors per tant s'hauria de posar *dem*, *dem*, no? Perquè és
- 27 masculí.
- 28 A5: I *dem*.
- 29 A4: *Von* i *dem*.
- 30 A5: *Vom*, ah vale, aixó és una `m´.

Microanálisis funcional

- L1: A4 se dirige a P para asegurarse de que su enunciado sea correcto.
- L2: P lee el texto en LE en voz alta da muestras de aprobación. L3: A4 quiere continuar su enunciado y propone un contenido en L1 dando una traducción errónea en LE.
- L4: P niega la traducción y le da la respuesta correcta deletreando l a palabra en LE.
- L5: A4 pregunta por el significado de su primera traducción a LE.
- L6: P le muestra con un gesto lo que significa la palabra en LE.
- L7: A4 traduce la palabra a L1.
- L8: A4 pregunta por una de las palabras en LE que se encuentra debajo de una viñeta.
- L9: P indica en LE señalando la viñeta el objeto correspondiente a la palabra en LE.
- L10: A4 traduce la palabra en cuestión a L1.
- L11: A6 también traduce la palabra en cuestión.
- L12: P repite el final del enunciado escrito en LE por los aprendientes a modo de pregunta para que éstos lo completen.
- L13: A4 propone una preposición correcta.
- L14: P da muestras de aprobación y alude en LE al hecho de tratarse de una preposición de dativo.
- L15: A2 repite la preposición a modo de pregunta.
- L16-17: P repite en LE tratarse de una preposición con el dativo y le recuerda al aprendiente el significado del nombre antes aludido.
- L18: A4 contrae la preposición con un artículo que no corresponde al género y caso del nombre.
- L19: A6 corrige a A4.
- L20: P da muestras de aprobación y los propone en L1 contraer la preposición con el artículo.
- L21-22: A1 se orienta traduciendo a L1 el enunciado hasta ahora escrito en LE y hace una pregunta inapreciable.

- L23: A4 le intenta contestar y dar una explicación pero es interrumpido por A1.
- L24: A1 repite su pregunta acerca de la preposición contraída.
- L25: A4 intenta contestar a A1.
- L26: A1 le interrumpe intentando deshacer la contracción de la preposición con el artículo.
- L27-28: A4 le explica tratarse de una preposición de Dativo que se contrae con el artículo masculino del nombre.
- L29: A5 pregunta por el artículo en concreto.
- L30: A4 descompone la preposición y el artículo.
- L31: A5 Contrae la preposición con el artículo, y da muestras de haberlo entendido resaltando la consonante final contraída a la preposición.

Esquema analítico del episodio seleccionado:

Ein Vater und sein Sohn sind am Ufer vom See.

Vom – von dem – Dativ maskulin

5. (L27-L31)	<i>Dativ // dem perquè és masculi // von i dem // vom</i> A4+ A5+ A4+A5+
4. (L19-L26)	<i>Von dem // vom // vom más dem</i> A6+ P(A1?) A4 A1? A4
3. (L12-L18)	<u>Am Ufer? // von // von der</u> P? A4+ PA2? Pm? A4-
2. (L5-L11)	<i>lachen? // reír // Netz? // red</i> A4? PA4+ A4? PA4+ A6+
1. (L1-L4)	<i>Ein Vater und sein Sohn sind am Ufer // del lago // lachen? // der See</i> A4? PA4- P

Análisis interpretativo global del episodio

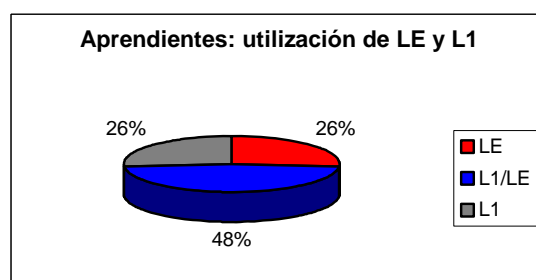
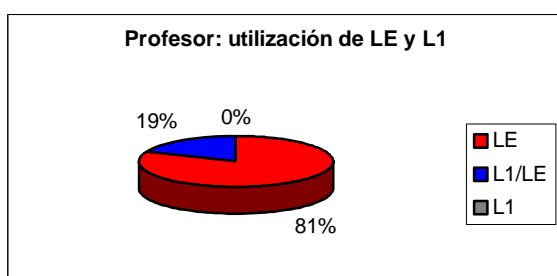
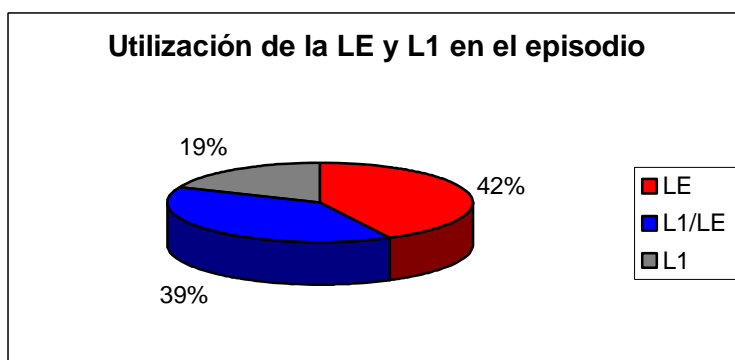
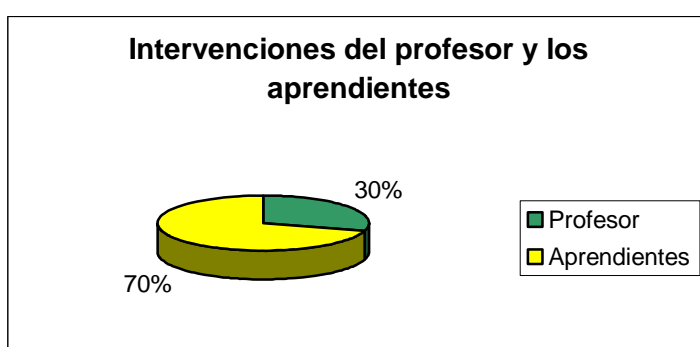
En el presente episodio los aprendientes presentan dificultades a la hora de completar un enunciado. El profesor les ayuda con el vocabulario y apuntando el caso que rige la preposición para que sean ellos mismos los que lleguen a la solución. El procedimiento más utilizado es esbozar el principio de un enunciado esperando que sea completado a partir de una apunte complementario.

31 líneas transcritas

27 intervenciones: 8 intervenciones de P

19 intervenciones de A

Gráficos del episodio



1 D Subgrupo A

Episodio 2

A partir de las viñetas el grupo redacta una pequeña historia. Dispone de una pequeña ayuda a nivel de vocabulario debajo de cada dibujo. En este episodio los aprendientes tienen dificultades a la hora de utilizar correctamente las preposiciones `mit´ y `in´.

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 A4: Angela, una pregunta, *¿Mit der Fisch in den Eimer oder im Eimer?*
- 2 A5: *Im ¿no?*
- 3 P: *Ein Moment. Fisch, Genus? ¿Qué género es?*
- 4 A7: *Masculí ¿no?*
- 5 A4: *Pero no es complemento directo.*
- 6 P: *Aber du hast eine Präposition hier, mit. Mit ist immer mit welchem Kasus,*
- 7 *immer, immer, immer?*
- 8 A7: *Dativ.*
- 9 A: *Dativ.*
- 10 P: *Mit, also (()) nicht mit der Fisch sondern mit? // Schau mal (señalo póster), mit*
- 11 *ist immer Dativ.*
- 12 A: *Mit dem.*
- 13 P: *Fisch ist Maskulin, also, mit?*
- 14 A: *Mit dem*
- 15 A7: *Dem.*
- 16 P: *Ja? // So weiter.*
- 17 A4: *Im Eimer oder in dem?*
- 18 P: *Was glaubst du, im Eimer oder in dem?*
- 19 A4: *Im.*
- 20 P: *Im, warum?*
- 21 A4: *Porque se contrae.*
- 22 P: *O.K. In dem, ja, Dativ, wo, ja? No wohin.*

Microanálisis funcional

- L1: A4 se dirige a P exponiéndole en LE dos posibles complementos preposicionales para completar un enunciado
- L2: A5 se inclina por la posibilidad correcta.
- L3: P advierte un error en un complemento preposicional anterior y en LE pregunta por el género del nombre de dicho complemento dado por correcto por los aprendientes.
- L4: A7 contesta correctamente.
- L5: A4 afirma no tratarse de un complemento directo.
- L6-7: P señala en LE la preposición y pregunta por el caso que lleva.
- L8: A7 contesta correctamente.
- L9: Un aprendiente no identificado contesta correctamente.
- L10-11: P da muestras de aprobación y señala el error y el póster con las declinaciones colgado en el aula para que rectifiquen su error. Dar muestras de aprobación e invitar a completar esbozando solamente una parte.
- L12: Un alumnos no identificado responde correctamente.
- L13: P recuerda al grupo el caso que rige la preposición.
- L14: Un alumnos no identificado responde correctamente.
- L15: A7 también contesta correctamente,
- L16: P se asegura en LE que hayan entendido todo y les anima a seguir.
- L17: A4 vuelve a la pregunta inicial exponiendo la preposición del complemento preposicional contraída con el artículo y sin contraer, dudando cuál de ellas poner.
- L18: P le pide en LE su opinión.
- L19: A4 señala la preposición contraída con el artículo como posibilidad correcta.
- L20: P le pide en LE que razone su respuesta.
- L21: A4 afirma tratarse de una contracción.

- L22: P asiente y completa el comentario y el caso concreto con su partícula interrogativa.
- L23: A4 asiente.

Esquema analítico del episodio seleccionado:

Mit dem Fisch im Eimer: mit dem – Dativ maskulin
 im Eimer – in dem

4. (L17-L23)	<i>Im Eimer oder in dem? // im // porque se contrae</i> A4? P? A4+ PwA4+ PA4+
3. (L10-L16)	<i>mit dem //</i> P3? A+ P? A+ A7+ P
2. (L5-L9)	<i>mit // mit Dativ</i> A4+ PmA7+ A+
1. (L1-L4)	<i>Mit der Fisch in den Eimer oder im Eimer? // Fisch es masculí</i> A4? A5? P? A7+?

Análisis interpretativo global del episodio:

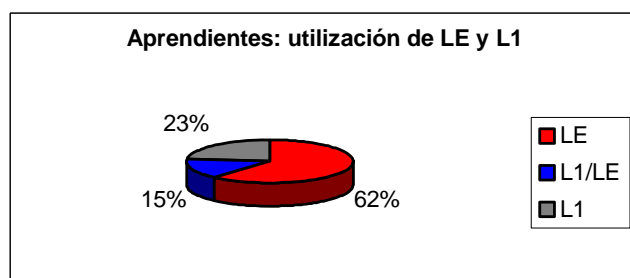
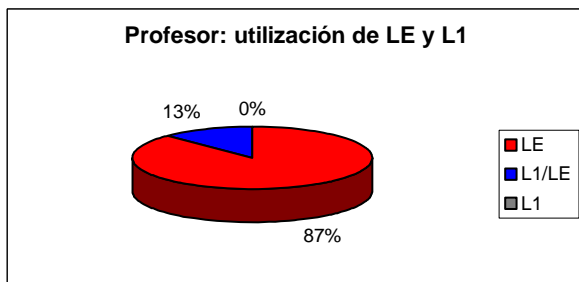
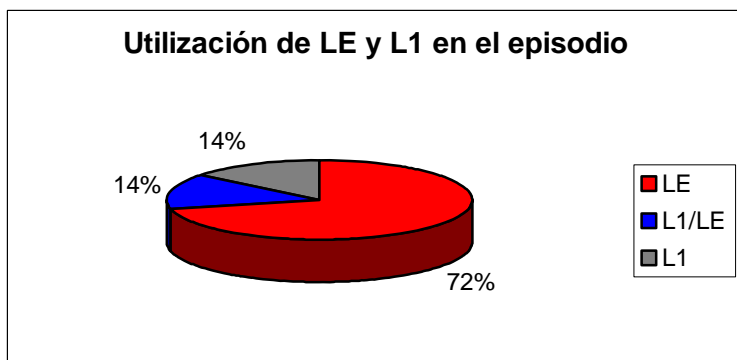
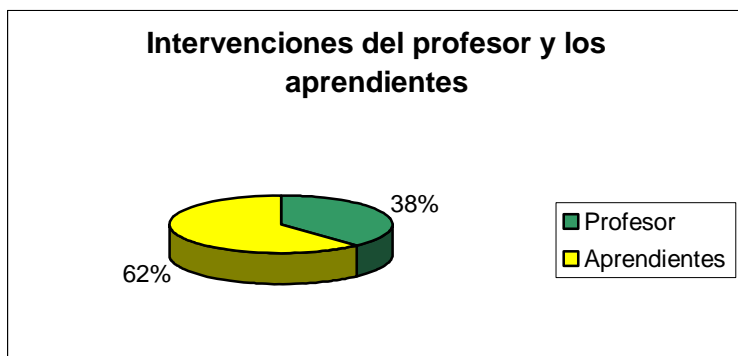
A partir de una duda el profesor detecta un error en el enunciado de los aprendientes y les lleva a solucionarlo apelando a su memoria y destacando algún rasgo como el género, para que ellos mismos corrijan su enunciado. También la duda al principio esbozada por un aprendiente del grupo queda aclarada por el mismo aprendiente al pedirle el profesor que elija una de las posibilidades que contempla y razone su elección.

23 líneas transcritas

21 intervenciones: 8 intervenciones de P

13 intervenciones de A

Gráficos del episodio



Tercer Trimestre

1 C Plenum

Episodio 1

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior.

Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación los resultados son comentados 'in plenum'.

Transcripción del episodio

- 1 P: *Wollen wir das mal sehen? // (()) Nummer eins. (()) // So // Wollen wir mal*
2 *sehen. Wir korrigieren jetzt Nummer eins. (lee) Sie ist zufrieden, weil sie*
3 *Freizeit habe aber hat sein Mann nicht Freizeit* (se dirige a un grupo que discute
4 todavía una frase): *Wir können das auch jetzt diskutieren, ja? Wenn der Satz*
5 *kommt. Also, bitte: Sie ist zufrieden, weil sie Freizeit habe aber hat sein Mann*
6 *nicht Freizeit. Bitte (()) verbessert das.*
- 7 AA: (()) (discuten)
- 8 A1: *Hat,*
- 9 A2: *Sie ist zufrieden, weil...hat*
- 10 A3: *Freizeit hat.*
- 11 P: *Weil sie Freizeit?*
- 12 AA: *Hat.*
- 13 P: *Warum 'hat'?*
- 14 A4; *Sie.*
- 15 A1: *Sie.*
- 16 P: *Sie.*
- 17 A2: *Sie Freizeit hat.*
- 18 A4: *Sie hat.*

Microanálisis Funcional del episodio

L1-L7: P se dispone a corregir una de las frases y la lee en voz alta para unificar las correcciones de los aprendientes. Se dirige a dos aprendientes que discuten, sin ponerse de acuerdo, sobre una de las frases a corregir y les anima a esperar al turno de la frase para continuar su discusión.

L8: Los aprendientes discuten sobre la frase a corregir.

L9: A1 corrige uno de los verbos.

L10: A2 repite la frase incluyendo el verbo corregido.

L11: A3 propone la misma corrección verbal.

L12: P esboza el principio de la frase para que la completen. L13: Varios aprendientes responden con la forma verbal conjugada correctamente.

L14: P pregunta por la razón de su propuesta.

L15: A4 alude al pronombre de la conjugación.

L16: A1 repite el mismo pronombre que A4.

L17: P repite la forma propuesta a modo de aprobación.

L18: A2 repite la última parte de la frase.

L19: A4 repite el pronombre con la forma conjugada correctamente

Esquema analítico del episodio

Weil sie Freizeit hat

3. (L14-L19)	sie // sie hat P A4+ A1+ PA2+ A4+
2. (L12-L13)	weil sie Freizeit // hat P? AA+
1.(L1-L11)	weil sie Freizeit habe // hat P? (AA) A1+ A2+ A3+

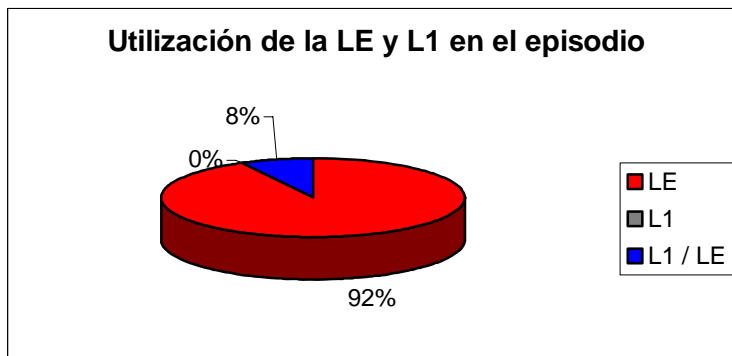
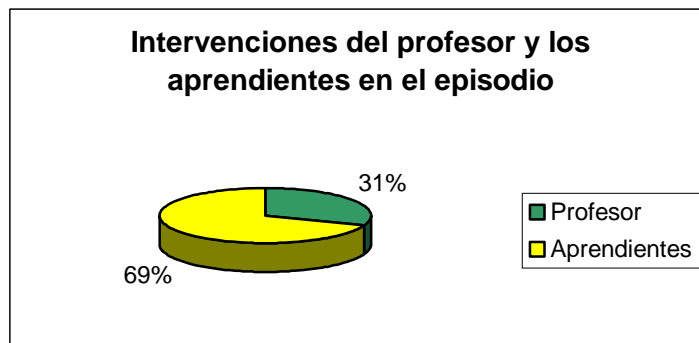
Análisis Global del episodio

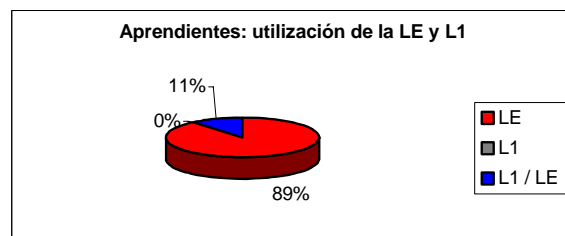
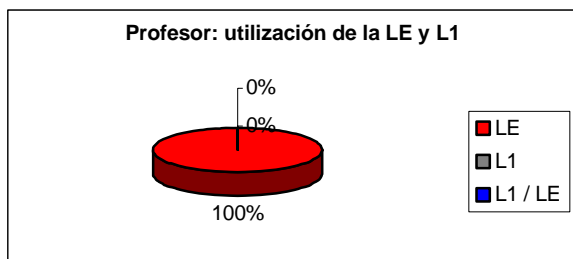
Los aprendientes se han equivocado en la conjugación del verbo en su enunciado. Se autocorrigieron y razonan su respuesta al pedirles razonamiento el profesor.

19 líneas transcritas

13 intervenciones totales: 4 intervenciones de P
9 intervenciones de A

Gráficos del episodio





Episodio 2

Transcripción del episodio

- 21 A2: *Freizeit // aber...*
- 22 A1: *Aber sein Mann.*
- 23 A2: *Aber sein.*
- 24 A1: *O seine...¿ `sein´ o `seine´?*
- 25 A3: *Sein.*
- 26 P: *A ver, diese Gruppe. Sein: Raquel schlägt vor: Aber hat sein o seine. Was*
- 27 *meint ihr?*
- 28 AA: *(discuten) Ihr Mann.*
- 29 P: *Von wem ist der Mann?*
- 30 A5, A3: *Von sie.*
- 31 P: *Von ihr. Von der Frau, ja? Also, gut. Aber ihr Mann.*
- 32 A2: *Ihr es (())*
- 33 AA: *(()) (discuten)*
- 34 P: *Hm, Raquel, Raquel. Du hast gesagt, sein oder seine. Jetzt verstehst du, daß*
- 35 *es ihr ist, ja?*
- 36 A1: *Ihr Mann.*
- 37 P: *Gut, ihr oder ihre?*
- 38 A3: *(())*
- 39 P: *Bitte, ihr oder ihre?*

- 40 A1: (()) *ihrer oder ihren?*
- 41 P: *Gut, was hast du vorgeschlagen, sein oder seinen, no? Era tu propuesta. ¿Por*
- 42 *qué seinen oder ihren? Vamos a trasladarlo a la forma (())*
- 43 A1: (()) *su de él o su de ella.*
- 44 P: *A ver.*
- 45 AA: (()) *(discuten)*
- 46 P: *Ihre Mann* (va a la pizarra a escribir)
- 47 A3: *Es Nominativ.*
- 48 A6: *Ihren Mann es Akkusativ.*
- 49 P: *Aber Raquel, warum das `e´?*
- 50 A1: *Porque es de ella, ¿o no?*
- 51 P: *A ver.*
- 52 A1: *Es su hombre, de ella.*
- 53 P: *El hecho que sea de ella, ¿con qué lo señalas tú?*
- 54 A3: *Con el `ihr´.*
- 55 A2: *Con el `ihr´.*
- 56 A1: *A vale, con el `ihr´, con el `ihr´.*
- 57 P: *O sea el que posee. ¿Tú con qué (()) lo señalas?*
- 58 A1: *Con el `ihr´.*
- 59 P: *Con el `ihr´. Si fuera (()) tú dices mi hombre. ¿Tú que dices?*
- 60 A1: *Mein Mann.*
- 61 A2: (())
- 62 P: *Mein Mann. ¿Si dirías mi madre?*
- 63 A1: *Mein...meine Mutter.*
- 64 P: *Meine Mutter. ¿Por qué pondrías una `e´? Warum ein `e´?*
- 65 A1: *Porque es feminin.*
- 66 P: *Ja? Verstehst du das?*
- 67 A1: *Vale.*
- 68 P: *Gut, was schreib ich hier?*
- 69 A1: *Entonces sería ihren Mann.*
- 70 P: *Ihren Mann?*
- 71 A6: *Ihr.*
- 72 P: *So? (lo escribe) Warum ihr?*
- 73 A1: *Porque es hombre, es masculino.*
- 74 P: *Welcher Kasus ist das?*
- 75 A5: *Nominativ.*
- 76 P: *Nominativ.*

- 77 A1: *Nominativ.*
- 78 P: *Wie ist der Possessivartikel im Nominativ? ¿Cómo es die Frau im Nominativ?*
- 79 Buscátla, si, ¿no? (señala póster con decinlación) Si miráis *die Artikel* , es:
- 80 *mein...Wie geht's weiter? Im Nominativ, die Form?*
- 81 A: *Sein*
- 82 P: *Mein? Sein? Weiter?*
- 83 A6: *Ihr.*
- 84 A2: *Ihr, sein (()) el `ihr´ y el `sein´.*
- 85 P: *Was schreib ich, ihrer oder ihr?*
- 86 A: *Ihr Mann.*
- 87 A3: *Ihre.*
- 88 P: *Welcher Kasus ist das?*
- 89 AA: *Nominativ.*
- 90 P: *Nominativ (()) ¿Cómo dirías `mi hombre´?*
- 91 A1: *Mein...mein Mann.*
- 92 P: *No dirías meiner Mann.*
- 93 A1: *Claro, porque es der Mann.*
- 94 P: *Verstehst du?*
- 95 A1: *Vale.*
- 96 P: *Ja?*
- 97 A1: *Vale.*
- 98 P: *Die Form im Nominativ ist so. Der Artikel im Nominativ ist der. Aber der*
- 99 *possessivartikel ist mein, dein, ihr, O.K.?*
- 100 A1: *Vale.*
- 101 P: *Gut. Also, Satz drei.*
- 102 A2: *Ihr Mann, sense la `e´.*
- 103 P: *Ihr Mann.*
- 104 A2: *Sense l`e´ ¿ (()) ¿Es con `e´ o sin `e´?*
- 105 P: *A ver, ¿qué te parece?*
- 106 A2: *Sin `e´.*
- 107 P: *¿Por qué...warum ohne `e´?*
- 108 A2: *Sin `e´¿no?*
- 109 P: *Warum?*
- 110 A2: *El warum és més complicat.*
- 111 AA: *discuten*
- 112 A2: *Porque es masculino.*
- 113 A5: *Ihr Mann.*

- 114 P: ¿Y qué género...y qué género...*welche Deklination, welcher Kasus?*
- 115 A1: *Nominativ.*
- 116 P: *Nominativ, ja? Nominativ.*
- 117 A2: *Es `seine´¿no?*
- 118 P: *Ohne `e´. Si yo diría su madre, la de ella, ¿qué diría?*
- 119 A2: *Seine.*
- 120 A7: *Ihre.*
- 121 A2: ¿De ella? A no, perdón, de ella, *ihre.*
- 122 P: *Ihre Mutter.*
- 123 A2: *Ihre Mutter.*
- 124 P: ¿Si yo dijera con su madre, de ella?
- 125 A3: *Mit ihrer.*
- 126 A2: *Mit ihrer.*
- 127 A7: *Ihrer.*
- 128 A1: *Ihrer.*
- 129 P: *Warum `e`r´, mit ihrer?*
- 130 A2: Porque es *Dativ.*
- 131 A: *Dativ.*
- 132 A6: *Feminin.*
- 133 P: *O.K. Dativ feminin. Ist das kllar?*
- 134 AA: Sí.
- 135 A2: Pero con el *Mann* va sin `e´.
- 136 P: ¿Pero por qué va sin `e´? Esto está mal, ja?
- 137 AA: (discuten)
- 138 A2: Ah, es que lo veo ahí (()) sin `e´. (señala la pizarra)
- 139 P: *Ohne`e´, ja?*
- 140 A2: (()) vale, es que jo no ho entenia (())
- 141 A6: *Aber ihr Mann hat (())*
- 142 P: *Aber ihr Mann.*
- 143 A1: *Hat keine Freizeit.*
- 144 P: Aha.
- 145 A1: *Keine.*
- 146 P: Warum keine?
- 147 AA: (discuten)
- 148 A2: Per què califiques al *Freizeit.*
- 149 P: *Ja?*
- 150 A3 *Ist Akkusativ.*

- 151 P: *Ist Akkusativ feminin. Aber warum `keine´ un nicht `nicht´?*
152 A2: Porque califica al Freizeit.
153 P: *O.K., ja?*
154 A2: Y el `nicht´sería del verbo.

Microanálisis Funcional del episodio

- L21: A2 se dispone a continuar con la corrección.
L22: A1 continúa la corrección repitiendo una forma errónea.
L23: A2 repite la misma forma errónea.
L24: A1 corrige el artículo posesivo dudando entre dos posibilidades.
L25: A3 se inclina por una de las dos , siendo ésta errónea.
L26-L27: P traslada la duda de A1 a toda la clase a modo de pregunta. L28: Varios aprendientes corrigen la forma del posesivo proponiendo una tercera posibilidad, esta vez correcta.
L29: P pregunta por el origen del posesivo.
L30: A5 y A3 contestan correctamente a la pregunta de P aunque cometen un error de declinación al contestar en LE.
L31: P repite la propuesta de A5 y A3 correctamente a modo de aprobación y esboza el principio del enunciado para que lo completen.
L32: A2 hace un comentario sobre el posesivo ininteligible.
L33: Se abre una corta discusión en la clase.
L34:-L35: P se asegura de que A2 haya entendido el cambio del posesivo.
L36: A1 repite la forma en LE correcta.
L37: P utiliza la forma correcta pero la declina de las dos formas propuestas en clase preguntando por la forma correcta.
L38: A3 hace un comentario ininteligible.
L39: P repite su pregunta en LE.
L40: A1 propone otras dos declinaciones.
L41-L43: P pide razonamiento.
L44: A1 explica el origen del posesivo.
L45. P se dispone a hacer un comentario.
L46: Se abre una corta discusión.
L47: P se dirige a la pizarra para escribir la forma.
L48: A3 hace referencia al caso.
L49: A6 repite una de las formas y alude a otra declinación.
L50: P pide que razone la declinación a A1.

L51: A1 hace un razonamiento erróneo señalando el sufijo del artículo posesivo como indicador del agente poseedor.

L52: P hace un comentario de reflexión.

L53: A1 repite su explicación.

L54: A raíz del razonamiento de A1, P pregunta por el verdadero indicador del agente poseedor. Formular una pregunta concreta

L55: A3 responde correctamente.

L56: A2 responde igual que A3.

L57: A1 da muestras de haber entendido la forma.

L58: P repite su pregunta anterior.

L59: A1 responde correctamente.

L60: P repite la forma correcta a modo de aprobación y propone otra forma en L1 para que sea traducida a LE.

L61; A1 responde correctamente.

L62: A2 hace un comentario ininteligible.

L63: P repite la forma correcta a modo de aprobación y propone otra forma en L1 para que sea transformada a LE.

L64: A1 responde correctamente.

L65: P repite la forma correcta a modo de aprobación y pide que razone el sufijo añadido al posesivo.

L66: A1 responde correctamente aludiendo al género.

L67: P se asegura de que lo haya entendido.

L68: A1 muestra haberlo entendido.

L69: P vuelve a la frase a corregir y pregunta qué cambios se deben efectuar.

L70: A1 contesta utilizando el posesivo correcto pero equivocándose con la declinación.

L71: P repite la respuesta para toda la clase.

L72: A6 corrige el posesivo.

L73: P lo escribe y pide razonamiento.

L74: A1 alude al género.

L75: P pregunta por la declinación.

L76: A5 responde correctamente.

L77: P repite la respuesta de A5 a modo de aprobación.

L78: A1 repite la declinación.

L79-L82: P pregunta por el posesivo en el caso en cuestión y les remite a la tabla de artículos declinados.

L83: Un aprendiente responde erróneamente con una forma de posesivo distinta.

L84: P esboza la primera y la segunda persona del posesivo para que los aprendientes sigan para que lleguen a la forma deseada.

L85: A6 responde con la forma correcta.

L86: A2 repite dos formas del posesivo.

L87: P pregunta por la forma correcta entre las dos propuestas. Formular pregunta concreta

L88: A responde con el posesivo y el nombre correctos.

L89: A3 propone otra declinación del posesivo utilizado por A.

L90: P pregunta por el caso.

L91: Varios aprendientes responden correctamente

L92: P repite la propuesta correcta a modo de aprobación y propone una forma en L1 para que sea pasada a LE.

L93: A1 responde correctamente.

L94: P propone como errónea una forma no utilizada para mostrar el error cometido anteriormente.

L95: A1 razona la imposibilidad del enunciado esbozado por P.

L96: P se asegura de que haya sido entendido.

L97: A1 da muestras de haberlo comprendido.

L98: P se vuelve a asegurar, esta a vez a nivel de clase, de que haya sido entendido
Formular pregunta

L99: A1 responde afirmativamente.

L100-L101: P compara la forma del artículo con la del posesivo.

L102: A da muestras de haberlo entendido.

L103: P se dispone a pasar a la siguiente frase.

L104: A2 se asegura de haber entendido correctamente la forma del posesivo correcta.

L105: P repite la forma propuesta por A2 a modo de aprobación.

L106: A2 duda entre dos declinaciones del posesivo.

L107: P le pide su opinión.

L108: A2 se decide por la forma correcta.

L109: P le pide razonamiento.

L110: A2 vuelve a repetir la forma por la que se ha decidido a modo de pregunta.

L111: P le pide razonamiento.

L112: A2 expresa tener dificultades para explicarlo.

L113: Varios aprendientes discuten.

L114: A2 hace referencia al género.

L115: A5 formula la forma correcta en LE.

- L116: P pregunta por el género.
- L117: A1 señala el caso correcto.
- L118; P repite la respuesta de A1 a modo de aprobación.
- L119: A2 propone otro posesivo erróneo
- L120: P señala la ausencia de sufijo en la declinación del posesivo y propone una forma en L1 para que sea transformada a LE.
- L121: A2 hace una propuesta errónea.
- L122: A7 hace una propuesta correcta.
- L123: A2 se autocorrigió correctamente.
- L124: P repite la forma en LE correctamente.
- L125: A2 repite la forma correcta en LE.
- L126: P propone una forma en L1 para que los aprendientes la transformen a LE.
- L127: A3 responde correctamente en LE.
- L128: A2 responde correctamente en LE.
- L129: A7 destaca el pronombre correcto en LE.
- L130: A1 destaca el pronombre correcto en LE.
- L131: P pide razonamiento.
- L132: A2 hace un razonamiento correcto aludiendo al caso.
- L133: Un aprendiente repite el caso correcto.
- L134: A6 alude al género.
- L135: P da muestras de aprobación repitiendo las respuestas y se asegura de que haya sido entendido.
- L136: Varios aprendientes responde afirmativamente.
- L137: A2 hace referencia al cambio de posesivo utilizando otro nombre.
- L138: P pide razonamiento aludiendo a la forma errónea en la pizarra.
- L139: Varios aprendientes discuten.
- L140: A2 reconoce haber dudado por lo escrito en la pizarra.
- L141: P aprueba al cambio antes propuesto por A2.
- L142: A2 alude al desconcierto que le causó la forma escrita erróneamente en la pizarra.

Esquema analítico del episodio

13. (L137-L142)	con Mann va sin `e´ A2+ P (AA) A2 PA2
-----------------	--

12. (L120-L136)	La madre de ella // <i>seine</i> // <i>ihre</i> // con su madre // <i>mit ihrer</i> // <i>Dativ</i> // <i>feminin</i> P? A2- A7+ A2+ P A2+ P? A3+ A2+ A7+ A1+ PA2+ A+ A6+ P? AA
11. (L114-L119)	es masculino // <i>ihr Mann</i> // <i>Nominativ</i> A2+ A5+ P? A1+ P3A2+?
10. (L103-L113)	<i>Ihr Mann</i> // sense `e´ P A2+ P A2? P? A2+ P A2+? P A2 (AA)
9. (L90-L102)	<i>Nominativ</i> // mi hombre // <i>mein</i> // <i>der Mann</i> P? AA+ P? A1+ PA1+ P? A1 P? A1 A1
8. (L79-L89)	<u>Ihr Mann // ihre</u> P? A+ P? A6+ A2+ P? A+ A3-
7. (L69-L78)	Sería <i>ihren Mann</i> // <i>ihr</i> // porque es masculino // <i>Nominativ</i> P? A1- P A6+ P A1+ P? A5+ P A1+
6. (L60-L68)	Mi hombre // <i>mein Mann</i> // mi madre // <i>meine Mutter</i> // con `e´ porque es <i>feminin</i> P3 A1+ (A2) P3? A1+ PA1+ P? A1
5. (L53-L59)	Es su hombre // de ella // lo señlas con el <i>ihr</i> A1- P? A3+ A2+ A1+ P? A1+
4. (L41-L52)	<i>Ihre Mann</i> // <i>Nominativ</i> // <i>ihren Mann</i> // <i>Akkusativ</i> // `e´ porque es de ella P A1+ P (AA) P A3+ A6+ P A1- P
3. (L32-L40)	<i>Ihr oder ihre</i> // <i>ihrer oder ihren</i> (A2) (AA) P? A1+ P? (A3) P? A1-
2 (L26-L31)	<i>Ihr Mann</i> // <i>der Mann</i> // <i>von ihr</i> PAA+ P? A5+ A3+ P?
1. (L21-L25)	<i>Aber sein Mann</i> // <i>sein</i> o <i>seine</i> A2 A1- A2- A1- A3-

Análisis Global del episodio

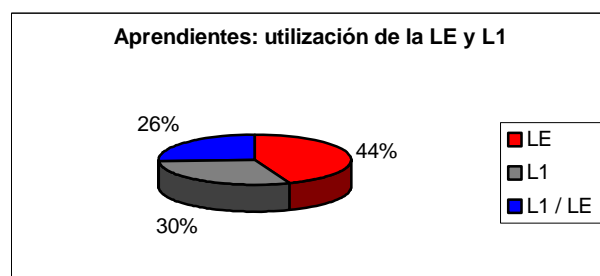
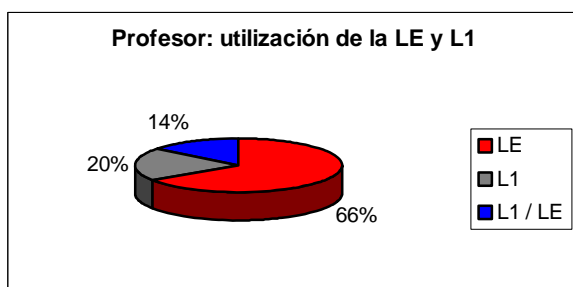
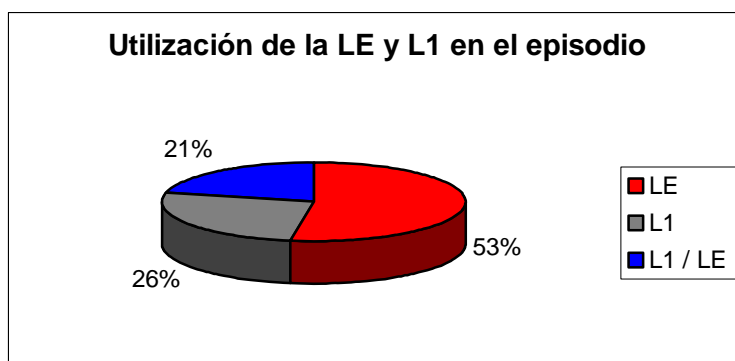
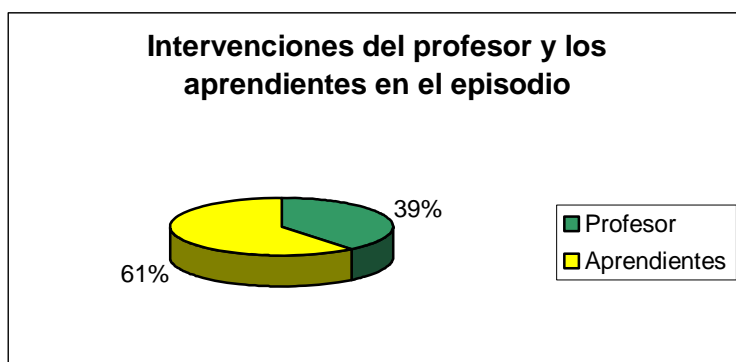
Este episodio muestra la dificultad que los posesivos tienen en alemán. Intentando corregir la forma que han escrito en un enunciado, los aprendientes con ayuda del profesor a través de preguntas, peticiones de razonamiento y rebotando las intervenciones al resto del grupo llegan a analizar distintas formas.

122 líneas transcritas

115 intervenciones totales: 45 intervenciones de P

70 intervenciones de A

Gráficos del episodio



Grupo 1 D

1 C Plenum

Episodio 1

El profesor ha extraído unas frases de unos textos escritos por ellos el día anterior.

Las frases tienen errores y los aprendientes disponen de unos minutos para corregirlas en grupos. A continuación los resultados son comentados `in plenum`.

Transcripción del episodio

- 1 P: *Wollen wir das mal sehen? // (()) Nummer eins. (()) // So // Wollen wir mal*
2 *sehen. Wir korrigieren jetzt Nummer eins. (lee) Sie ist zufrieden, weil sie*
3 *Freizeit habe aber hat sein Mann nicht Freizeit* (se dirige a un grupo que discute
4 todavía una frase): *Wir können das auch jetzt diskutieren, ja? Wenn der Satz*
5 *kommt. Also, bitte: Sie ist zufrieden, weil sie Freizeit habe aber hat sein Mann*
6 *nicht Freizeit. Bitte (()) verbessert das.*
- 7 AA: (()) (discuten)
- 8 A1: *Hat,*
- 9 A2: *Sie ist zufrieden, weil...hat*
- 10 A3: *Freizeit hat.*
- 11 P: *Weil sie Freizeit?*
- 12 AA: *Hat.*
- 13 P: *Warum `hat`?*
- 14 A4; *Sie.*
- 15 A1: *Sie.*
- 16 P: *Sie.*
- 17 A2: *Sie Freizeit hat.*
- 18 A4: *Sie hat.*

Microanálisis Funcional del episodio

L1-L7: P se dispone a corregir una de las frases y la lee en voz alta para unificar las correcciones de los aprendientes. Se dirige a dos aprendientes que discuten, sin ponerse de acuerdo, sobre una de las frases a corregir y les anima a esperar al turno de la frase para continuar su discusión.

L8: Los aprendientes discuten sobre la frase a corregir.

L9: A1 corrige uno de los verbos.

L10: A2 repite la frase incluyendo el verbo corregido.

L11: A3 propone la misma corrección verbal.

L12: P esboza el principio de la frase para que la completen.

L13: Varios aprendientes responden con la forma verbal conjugada correctamente.

L14: P pregunta por la razón de su propuesta.

L15: A4 alude al pronombre de la conjugación.

L16: A1 repite el mismo pronombre que A4.

L17: P repite la forma propuesta a modo de aprobación.

L18: A2 repite la última parte de la frase.

L19: A4 repite el pronombre con la forma conjugada correctamente

Esquema analítico del episodio

Weil sie Freizeit hat

3. (L14-L19)	sie // sie hat P A4+ A1+ PA2+ A4+
2. (L12-L13)	weil sie Freizeit // hat P? AA+
1.(L1-L11)	weil sie Freizeit habe // hat P? (AA) A1+ A2+ A3+

Análisis Global del episodio

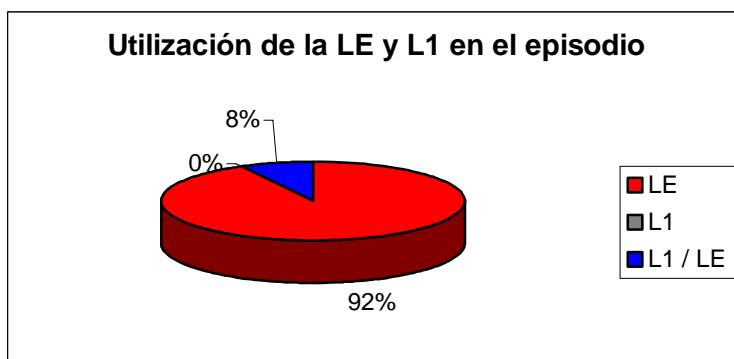
Los aprendientes se han equivocado en la conjugación del verbo en su enunciado. Se autocorrigieron y razonan su respuesta al pedirles razonamiento el profesor.

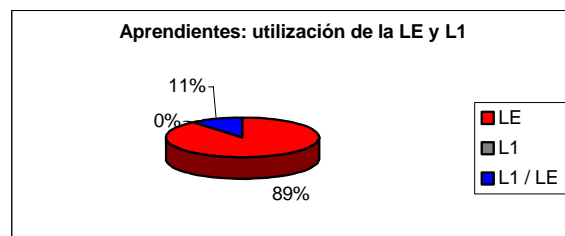
19 líneas transcritas

13 intervenciones totales: 4 intervenciones de P

9 intervenciones de A

Gráficos del episodio





Episodio 2

Transcripción del episodio

- 21 A2: *Freizeit // aber...*
- 22 A1: *Aber sein Mann.*
- 23 A2: *Aber sein.*
- 24 A1: *O seine...¿ `sein´ o `seine´?*
- 25 A3: *Sein.*
- 26 P: *A ver, diese Gruppe. Sein: Raquel schlägt vor: Aber hat sein o seine. Was*
- 27 *meint ihr?*
- 28 AA: *(discuten) Ihr Mann.*
- 29 P: *Von wem ist der Mann?*
- 30 A5, A3: *Von sie.*
- 31 P: *Von ihr. Von der Frau, ja? Also, gut. Aber ihr Mann.*
- 32 A2: **Ihr** es (())
- 33 AA: (()) (discuten)
- 34 P: *Hm, Raquel, Raquel. Du hast gesagt, sein oder seine. Jetzt verstehst du, daß*
- 35 *es ihr ist, ja?*
- 36 A1: *Ihr Mann.*
- 37 P: *Gut, ihr oder ihre?*
- 38 A3: (())
- 39 P: *Bitte, ihr oder ihre?*

- 40 A1: (()) *ihrer oder ihren?*
- 41 P: *Gut, was hast du vorgeschlagen, sein oder seinen, no? Era tu propuesta. ¿Por*
- 42 *qué seinen oder ihren? Vamos a trasladarlo a la forma (())*
- 43 A1: (()) *su de él o su de ella.*
- 44 P: *A ver.*
- 45 AA: (()) *(discuten)*
- 46 P: *Ihre Mann* (va a la pizarra a escribir)
- 47 A3: *Es Nominativ.*
- 48 A6: *Ihren Mann es Akkusativ.*
- 49 P: *Aber Raquel, warum das `e´?*
- 50 A1: *Porque es de ella, ¿o no?*
- 51 P: *A ver.*
- 52 A1: *Es su hombre, de ella.*
- 53 P: *El hecho que sea de ella, ¿con qué lo señalas tú?*
- 54 A3: *Con el `ihr´.*
- 55 A2: *Con el `ihr´.*
- 56 A1: *A vale, con el `ihr´, con el `ihr´.*
- 57 P: *O sea el que posee. ¿Tú con qué (()) lo señalas?*
- 58 A1: *Con el `ihr´.*
- 59 P: *Con el `ihr´. Si fuera (()) tú dices mi hombre. ¿Tú que dices?*
- 60 A1: *Mein Mann.*
- 61 A2: (())
- 62 P: *Mein Mann. ¿Si dirías mi madre?*
- 63 A1: *Mein...meine Mutter.*
- 64 P: *Meine Mutter. ¿Por qué pondrías una `e´? Warum ein `e´?*
- 65 A1: *Porque es feminin.*
- 66 P: *Ja? Verstehst du das?*
- 67 A1: *Vale.*
- 68 P: *Gut, was schreib ich hier?*
- 69 A1: *Entonces sería ihren Mann.*
- 70 P: *Ihren Mann?*
- 71 A6: *Ihr.*
- 72 P: *So? (lo escribe) Warum ihr?*
- 73 A1: *Porque es hombre, es masculino.*
- 74 P: *Welcher Kasus ist das?*
- 75 A5: *Nominativ.*
- 76 P: *Nominativ.*

- 77 A1: *Nominativ.*
- 78 P: *Wie ist der Possessivartikel im Nominativ? ¿Cómo es die Frau im Nominativ?*
- 79 Buscátla, si, ¿no? (señala póster con decinlación) Si miráis *die Artikel* , es:
- 80 *mein...Wie geht's weiter? Im Nominativ, die Form?*
- 81 A: *Sein*
- 82 P: *Mein? Sein? Weiter?*
- 83 A6: *Ihr.*
- 84 A2: *Ihr, sein (()) el `ihr´ y el `sein´.*
- 85 P: *Was schreib ich, ihrer oder ihr?*
- 86 A: *Ihr Mann.*
- 87 A3: *Ihre.*
- 88 P: *Welcher Kasus ist das?*
- 89 AA: *Nominativ.*
- 90 P: *Nominativ (()) ¿Cómo dirías `mi hombre´?*
- 91 A1: *Mein...mein Mann.*
- 92 P: *No dirías meiner Mann.*
- 93 A1: *Claro, porque es der Mann.*
- 94 P: *Verstehst du?*
- 95 A1: *Vale.*
- 96 P: *Ja?*
- 97 A1: *Vale.*
- 98 P: *Die Form im Nominativ ist so. Der Artikel im Nominativ ist der. Aber der*
- 99 *possessivartikel ist mein, dein, ihr, O.K.?*
- 100 A1: *Vale.*
- 101 P: *Gut. Also, Satz drei.*
- 102 A2: *Ihr Mann, sense la `e´.*
- 103 P: *Ihr Mann.*
- 104 A2: *Sense l`e´ ¿ (()) ¿Es con `e´ o sin `e´?*
- 105 P: *A ver, ¿qué te parece?*
- 106 A2: *Sin `e´.*
- 107 P: *¿Por qué...warum ohne `e´?*
- 108 A2: *Sin `e´¿no?*
- 109 P: *Warum?*
- 110 A2: *El warum és més complicat.*
- 111 AA: *discuten*
- 112 A2: *Porque es masculino.*
- 113 A5: *Ihr Mann.*

- 114 P: ¿Y qué género...y qué género...*welche Deklination, welcher Kasus?*
- 115 A1: *Nominativ.*
- 116 P: *Nominativ, ja? Nominativ.*
- 117 A2: *Es `seine´¿no?*
- 118 P: *Ohne `e´. Si yo diría su madre, la de ella, ¿qué diría?*
- 119 A2: *Seine.*
- 120 A7: *Ihre.*
- 121 A2: ¿De ella? A no, perdón, de ella, *ihre.*
- 122 P: *Ihre Mutter.*
- 123 A2: *Ihre Mutter.*
- 124 P: ¿Si yo dijera con su madre, de ella?
- 125 A3: *Mit ihrer.*
- 126 A2: *Mit ihrer.*
- 127 A7: *Ihrer.*
- 128 A1: *Ihrer.*
- 129 P: *Warum `e`r´, mit ihrer?*
- 130 A2: *Porque es Dativ.*
- 131 A: *Dativ.*
- 132 A6: *Feminin.*
- 133 P: *O.K. Dativ feminin. Ist das klar?*
- 134 AA: *Sí.*
- 135 A2: *Pero con el Mann va sin `e´.*
- 136 P: ¿Pero por qué va sin `e´? Esto está mal, ja?
- 137 AA: *(discuten)*
- 138 A2: *Ah, es que lo veo ahí (()) sin `e´. (señala la pizarra)*
- 139 P: *Ohne`e´, ja?*
- 140 A2: *(()) vale, es que jo no ho entenia (())*
- 141 A6: *Aber ihr Mann hat (())*
- 142 P: *Aber ihr Mann.*
- 143 A1: *Hat keine Freizeit.*
- 144 P: *Aha.*
- 145 A1: *Keine.*
- 146 P: *Warun keine?*
- 147 AA: *(discuten)*
- 148 A2: *Per què califiques al Freizeit.*
- 149 P: *Ja?*
- 150 A3 *Ist Akkusativ.*

- 151 P: *Ist Akkusativ feminin. Aber warum `keine´ un nicht `nicht´?*
- 152 A2: Porque califica al Freizeit.
- 153 P: *O.K., ja?*
- 154 A2: Y el `nicht´sería del verbo.

Microanálisis Funcional del episodio

- L21: A2 se dispone a continuar con la corrección.
- L22: A1 continúa la corrección repitiendo una forma errónea.
- L23: A2 repite la misma forma errónea.
- L24: A1 corrige el artículo posesivo dudando entre dos posibilidades.
- L25: A3 se inclina por una de las dos , siendo ésta errónea.
- L26-L27: P traslada la duda de A1 a toda la clase a modo de pregunta.
- L28: Varios aprendientes corrigen la forma del posesivo proponiendo una tercera posibilidad, esta vez correcta.
- L29: P pregunta por el origen del posesivo.
- L30: A5 y A3 contestan correctamente a la pregunta de P aunque cometen un error de declinación al contestar en LE.
- L31: P repite la propuesta de A5 y A3 correctamente a modo de aprobación y esboza el principio del enunciado para que lo completen.
- L32: A2 hace un comentario sobre el posesivo ininteligible.
- L33: Se abre una corta discusión en la clase.
- L34:-L35: P se asegura de que A2 haya entendido el cambio del posesivo.
- L36: A1 repite la forma en LE correcta.
- L37: P utiliza la forma correcta pero la declina de las dos formas propuestas en clase preguntando por la forma correcta.
- L38: A3 hace un comentario ininteligible.
- L39: P repite su pregunta en LE.
- L40: A1 propone otras dos declinaciones.
- L41-L43: P pide razonamiento.
- L44: A1 explica el origen del posesivo.
- L45: P se dispone a hacer un comentario.
- L46: Se abre una corta discusión.
- L47: P se dirige a la pizarra para escribir la forma.
- L48: A3 hace referencia al caso.
- L49: A6 repite una de las formas y alude a otra declinación.
- L50: P pide que razone la declinación a A1.

L51: A1 hace un razonamiento erróneo señalando el sufijo del artículo posesivo como indicador del agente poseedor.

L52: P hace un comentario de reflexión.

L53: A1 repite su explicación.

L54: A raíz del razonamiento de A1, P pregunta por el verdadero indicador del agente poseedor. Formular una pregunta concreta

L55: A3 responde correctamente.

L56: A2 responde igual que A3.

L57: A1 da muestras de haber entendido la forma.

L58: P repite su pregunta anterior.

L59: A1 responde correctamente.

L60: P repite la forma correcta a modo de aprobación y propone otra forma en L1 para que sea traducida a LE.

L61; A1 responde correctamente.

L62: A2 hace un comentario ininteligible.

L63: P repite la forma correcta a modo de aprobación y propone otra forma en L1 para que sea transformada a LE.

L64: A1 responde correctamente.

L65: P repite la forma correcta a modo de aprobación y pide que razone el sufijo añadido al posesivo.

L66: A1 responde correctamente aludiendo al género.

L67: P se asegura de que lo haya entendido.

L68: A1 muestra haberlo entendido.

L69: P vuelve a la frase a corregir y pregunta qué cambios se deben efectuar.

L70: A1 contesta utilizando el posesivo correcto pero equivocándose con la declinación.

L71: P repite la respuesta para toda la clase.

L72: A6 corrige el posesivo.

L73: P lo escribe y pide razonamiento.

L74: A1 alude al género.

L75: P pregunta por la declinación.

L76: A5 responde correctamente.

L77: P repite la respuesta de A5 a modo de aprobación.

L78: A1 repite la declinación.

L79-L82: P pregunta por el posesivo en el caso en cuestión y les remite a la tabla de artículos declinados.

L83: Un aprendiente responde erróneamente con una forma de posesivo distinta.

L84: P esboza la primera y la segunda persona del posesivo para que los aprendientes sigan para que lleguen a la forma deseada.

L85: A6 responde con la forma correcta.

L86: A2 repite dos formas del posesivo.

L87: P pregunta por la forma correcta entre las dos propuestas. Formular pregunta concreta

L88: A responde con el posesivo y el nombre correctos.

L89: A3 propone otra declinación del posesivo utilizado por A.

L90: P pregunta por el caso.

L91: Varios aprendientes responden correctamente

L92: P repite la propuesta correcta a modo de aprobación y propone una forma en L1 para que sea pasada a LE.

L93: A1 responde correctamente.

L94: P propone como errónea una forma no utilizada para mostrar el error cometido anteriormente.

L95: A1 razona la imposibilidad del enunciado esbozado por P.

L96: P se asegura de que haya sido entendido.

L97: A1 da muestras de haberlo comprendido.

L98: P se vuelve a asegurar, esta a vez a nivel de clase, de que haya sido entendido
Formular pregunta

L99: A1 responde afirmativamente.

L100-L101: P compara la forma del artículo con la del posesivo.

L102: A da muestras de haberlo entendido.

L103: P se dispone a pasar a la siguiente frase.

L104: A2 se asegura de haber entendido correctamente la forma del posesivo correcta.

L105: P repite la forma propuesta por A2 a modo de aprobación.

L106: A2 duda entre dos declinaciones del posesivo.

L107: P le pide su opinión.

L108: A2 se decide por la forma correcta.

L109: P le pide razonamiento.

L110: A2 vuelve a repetir la forma por la que se ha decidido a modo de pregunta.

L111: P le pide razonamiento.

L112: A2 expresa tener dificultades para explicarlo.

L113: Varios aprendientes discuten.

L114: A2 hace referencia al género.

L115: A5 formula la forma correcta en LE.

L116: P pregunta por el género.

L117: A1 señala el caso correcto.

L118; P repite la respuesta de A1 a modo de aprobación.

L119: A2 propone otro posesivo erróneo

L120: P señala la ausencia de sufijo en la declinación del posesivo y propone una forma en L1 para que sea transformada a LE.

L121: A2 hace una propuesta errónea.

L122: A7 hace una propuesta correcta.

L123: A2 se autocorrigue correctamente.

L124: P repite la forma en LE correctamente.

L125: A2 repite la forma correcta en LE.

L126: P propone una forma en L1 para que los aprendientes la transformen a LE.

L127: A3 responde correctamente en LE.

L128: A2 responde correctamente en LE.

L129: A7 destaca el pronombre correcto en LE.

L130: A1 destaca el pronombre correcto en LE.

L131: P pide razonamiento.

L132: A2 hace un razonamiento correcto aludiendo al caso.

L133: Un aprendiente repite el caso correcto.

L134: A6 alude al género.

L135: P da muestras de aprobación repitiendo las respuestas y se asegura de que haya sido entendido.

L136: Varios aprendientes responde afirmativamente.

L137: A2 hace referencia al cambio de posesivo utilizando otro nombre.

L138: P pide razonamiento aludiendo a la forma errónea en la pizarra.

L139: Varios aprendientes discuten.

L140: A2 reconoce haber dudado por lo escrito en la pizarra.

L141: P aprueba al cambio antes propuesto por A2.

L142: A2 alude al desconcierto que le causó la forma escrita erróneamente en la pizarra.

Esquema analítico del episodio

13. (L137-L142)	con Mann va sin `e´ A2+ P (AA) A2 PA2
12. (L120-L136)	La madre de ella // <i>seine // ihre //</i> con su madre // <i>mit ihrer //</i> <i>Dativ // feminin</i> P? A2- A7+ A2+ PA2+ P? A3+ A2+ A7+ A1+ PwA2+ A+ A6+ P? AA
11. (L114-L119)	es masculino // <i>ihr Mann // Nominativ</i> A2+ A5+ P? A1+ P3A2+?
10. (L103-L113)	<i>Ihr Mann //</i> sense `e´ P A2+ P3A2? P? A2+ P A2+? P A2 (AA)
9. (L90-L102)	<i>Nominativ //</i> mi hombre // <i>mein // der Mann</i> P? AA+ P? A1+ P A1+ P? A1 P? A1 P A1
8. (L79-L89)	<u>Ihr Mann // ihre</u> P? A+ P? A6+ A2+ P? A+ A3-
7. (L69-L78)	Sería <i>ihren Mann // ihr //</i> porque es masculino // <i>Nominativ</i> P? A1- P A6+ P A1+ P? A5+ P A1+
6. (L60-L68)	Mi hombre // <i>mein Mann //</i> mi madre // <i>meine Mutter //</i> con `e´ porque es <i>feminin</i> P? A1+ (A2) P? A1+ P A1+ P? A1
5. (L53-L59)	Es su hombre // de ella // lo señalas con el <i>ihr</i> A1- P? A3+ A2+ A1+ P? A1+
4. (L41-L52)	<i>Ihre Mann // Nominativ // ihren Mann // Akkusativ //</i> `e´ porque es de ella P A1+ P (AA) P A3+ A6+ P A1- P
3. (L32-L40)	<i>Ihr oder ihre // ihrer oder ihren</i> (A2) (AA) P? A1+ P? (A3) P? A1-
2 (L26-L31)	<i>Ihr Mann // der Mann // von ihr</i> P AA+ P? A5+ A3+ P?
	<i>Aber sein Mann // sein o seine</i>

1. (L21-L25)	A2 A1- A2- A1- A3-
--------------	--------------------

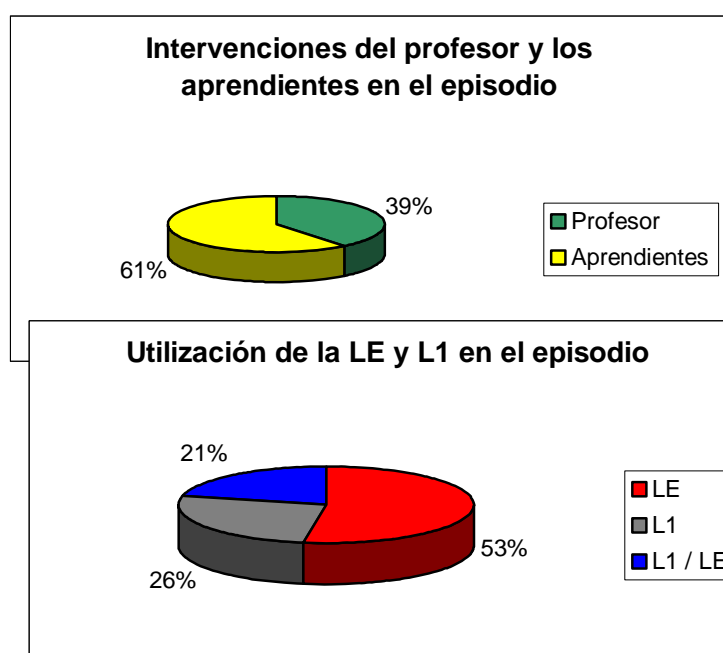
Análisis Global del episodio

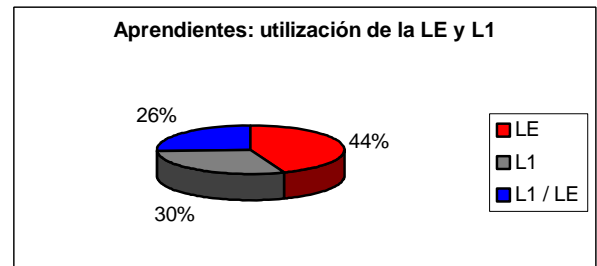
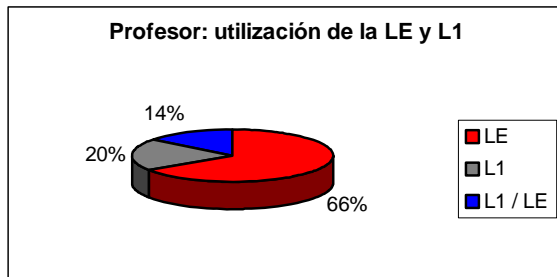
Este episodio muestra la dificultad que los posesivos tienen en alemán. Intentando corregir la forma que han escrito en un enunciado, los aprendientes con ayuda del profesor a través de preguntas, peticiones de razonamiento y rebotando las intervenciones al resto del grupo llegan a analizar distintas formas.

122 líneas transcritas

115 ntervenciones totales: 45 intervenciones de P
70 intervenciones de A

Gráficos del episodio





Trabajo en grupos

Grupo 1 C

Bist du zufrieden?

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo.

A continuación deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

Subgrupo A

Episodio 1

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 A1: *Ich jetzt habe?*
- 2 P: *Was glaubst du: Ich jetzt habe // ¿Por qué no estás contenta con esto?*
- 3 A1: Porque tengo que estudiar mucho.
- 4 P: Si, pero ¿por qué no estás contenta con esta construcción? Me has llamado.
- 5 A1: Sí.
- 6 P: ¿Qué es lo que no te gusta?
- 7 A1: (()) el *jetzt*, donde está puesto.
- 8 P: ¿Por qué no puede estar aquí?
- 9 A1: Está al final de la frase.
- 10 P: ¿Qué lugar está ocupando de la frase?
- 11 A1: El segundo, ah, vale, el verbo va en segundo lugar.
- 12 P: O.K. *Gut*. Eso para empezar. ¿Entonces cómo te queda la frase?
- 13 A1: *Arbeit és fememní.*
- 14 P: O.K. ¿Qué quieres decir?
- 15 A1: *Meine Arbeit, meine Arbeit*

Microanálisis Funcional del episodio

- L1: A1 se dirige a P y le expone un enunciado en LE a modo de pregunta.
L2: P le pide que reflexiones y le repite la frase preguntándole la razón por la que no le convence su enunciado.
L3: A1 malinterpreta la pregunta de P y le razona su insatisfacción debido a tener que estudiar mucho.
L4-L5: P le aclara que se refiere a la frase en concreto que ha formulado.
L6: A1 asiente.
L7: P pregunta a A1 que determine aquello que no le convence de su frase.
L8: A1 hace referencia a la posición de un adverbio.
L9: P le pide razonamiento.
L10: A1 señala que debe ir al final de la frase.
L11: P le pregunta por el lugar que está ocupando en la frase.
L12: A1 se da cuenta que está ocupando el lugar del verbo.
L13: P se muestra de acuerdo y le pide que reformula la frase.
L14: A1 destaca el género de uno de los nombre.
L15: P se muestra de acuerdo y pregunta por el significado que desea expresar.
L16: A1 corrige el posesivo del nombre correctamente.

Esquema Analítico del episodio

´Ich habe jetzt´ y ´Meine Arbeit´

A corregir: Ich jetzt habe – ich habe jetzt: verbo va en segundo lugar
Meine Arbeit – Arbeit es femenino

4. (L14-L16)	<i>Arbeit</i> es femenino // <i>meine Arbeit</i> A1 P3? A1+
3. (L11-L13)	El verbo va en segundo lugar P? A1+ P3?
2. (L7-L10)	El <u>jetzt</u> al final de la frase P? A1+ Pw A1-

1. (1-L6)	<i>Ich jetzt habe</i> A1-? Pw A1 Pw A1
-----------	---

Análisis Global del episodio

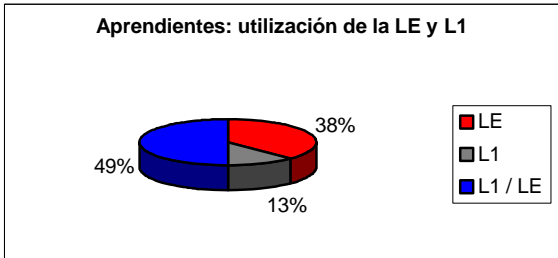
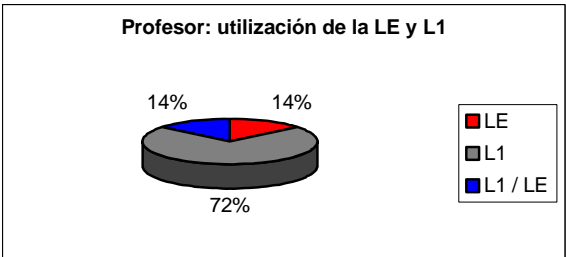
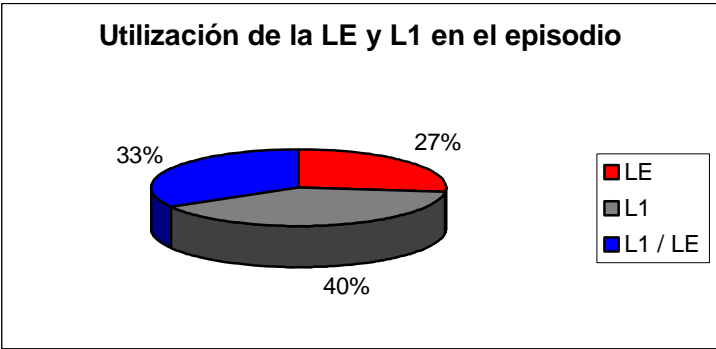
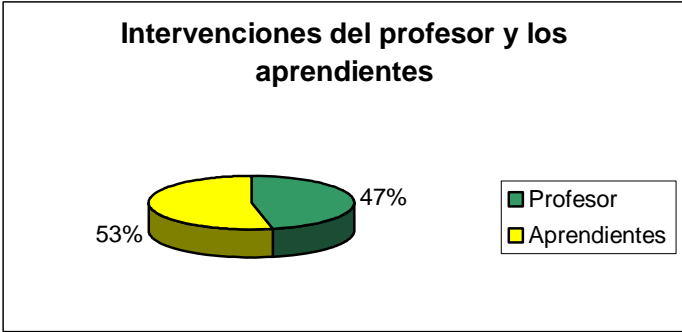
Surgen algunos problemas a la hora de construir un enunciado dentro del grupo. Un aprendiz expresa su duda acerca de la posición de un adverbio. El profesor le lleva, a través de preguntas concretas y de pedir razonamiento, a que entienda cuál es exactamente el error y se autocorrija.

16 líneas transcritas

15 intervenciones: 7 intervenciones de P

8 intervenciones de A

Gráficos del episodio



Episodio 2

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 A3: Ahora ya estoy atascada.
- 2 P: A ver.
- 3 A3: *Ich gehe in meine Arbeit* `porque´ y `me gusta´.
- 4 P: Vale. Tú, ese `me gusta´ en alemán, había muchas maneras de decirlo. ¿Te
5 acuerdas de alguna manera en concreto? ¿Una partícula o algún verbo?
- 6 A2: El `gern´ aquél.
- 7 A3: El `gern´.
- 8 P: Vale. ¿El `gern´ qué características tenía? // El `gern´ era una partícula que se
9 utilizaba con un verbo.
- 10 A3: Si.
- 11 A4: Con la comida.
- 12 P: Vale. Tú lo viste con el tema Essen y tú dices `me gusta comer tal´ : *Ich esse gern*
13 *Spaghetti*. Vale, aquí ahora quieres decir que te gusta, ¿qué es lo que te gusta?
- 14 A3: El trabajo.
- 15 P: Vale, entonces busca un verbo.
- 16 A3: *Arbeiten, arbeiten*.
- 17 A1: *Arbeiten*, el verb en segona posició y el (())
- 18 P: (()) haz lo mismo, tú pones la frase y como sabes que es con el `weil´ le aplicas la
19 inversión.
- 20 A3: *Weil ich gern arbeite*.

Microanálisis Funcional del episodio:

- L1: A3 da a entender que se encuentra con dificultades.
L2: P se dispone a ayudarla.
L3: A3 lee lo que ha formulado y señala dos formas en L1 que no sabe formular en LE.
L4-L6: P apela a la memoria de A3 para poder expresar la preferencia por algo.
L7: A2 recuerda una de las partículas para expresar preferencia por algo.
L8: A3 repite la forma recordada por A2.
L9-L10: P aprueba la intervención y pregunta por las características de la partícula propuesta por A3.
L11: A3 asiente.
L12: A4 recuerda el tema en que salió por primera vez la forma.
L13-L15: P apela a su memoria recordándole cómo lo habían utilizado a través de un ejemplo y esboza el principio de un enunciado en L1 para que lo completen.
L16: A3 lo completa en L1.
L17: P se muestra de acuerdo y pide que busquen un verbo.
L18: A3 propone un verbo en LE.
L19: A1 repite el verbo propuesto por A3 y determina la estructura de la frase.
L20-L21: P le anima a formular la frase en LE recordándole que es una subordinada.
L22: A3 formula la pregunta en LE correctamente.

Esquema analítico del episodio

`Weil ich gern arbeite`

Me gusta – con el gern:

Me gusta el trabajo – arbeiten: verbo, en segunda posición

Con el `weil` - weil ich gern arbeite

4. (L20-L22)	con <i>weil</i> // <i>weil ich gere arbeite</i> P A3+
3. (L17-L19)	Verbo <i>arbeiten</i> // en segunda posición P? A3+ A1+

2. (9-L16)	Apareció en el tema comida // te gusta el trabajo P? A3 A4 P? A3
1. (L1-L8)	me gusta // <i>gern</i> A3 P A3? PA2+ A3+

Análisis Global del episodio

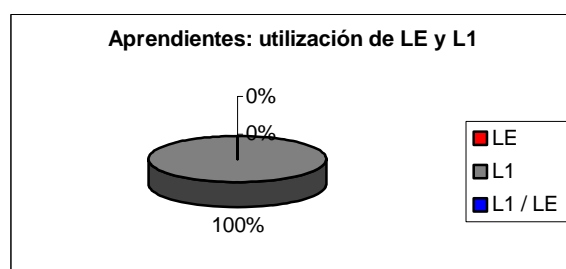
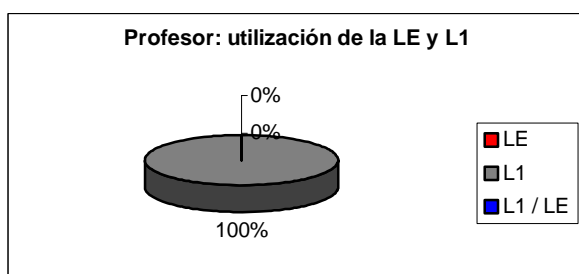
Los aprendientes de este grupo se encuentran con la dificultad de expresar un enunciado en LE. El profesor apela a su memoria y ellos recuerdan el contexto en el que conocieron la forma y lo trasladan a la frase y estructura del enunciado que se disponen a construir.

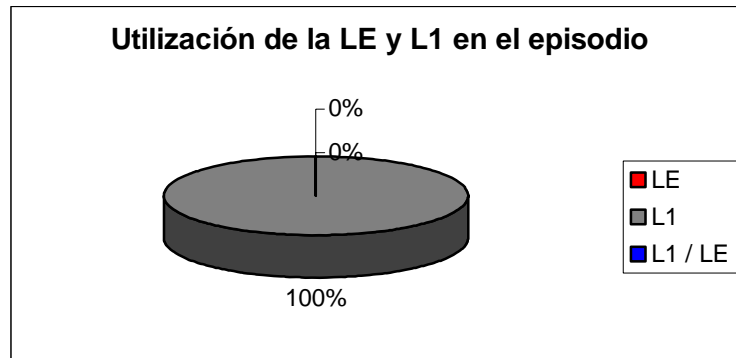
22 líneas transcritas

16 intervenciones: 6 intervenciones de P

10 intervenciones de A

Gráficos del episodio





Grupo 1 D

En grupos

Bist du zufrieden?

En este episodio los aprendientes, a partir de una tabla con los conceptos de familia, trabajo y vida, deben intercambiar información acerca de su satisfacción o insatisfacción en cada campo, razonando cada respuesta. Es un trabajo primero individual y luego de intercambio a nivel de grupo.

A continuación deben escribir un informe del grupo que resuma sus respuestas.

Subgrupo A

Episodio 1

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 P: (lee) *Ich bin zufrieden nicht mit meiner Schule, weil langweilig ist. Was ist...Hier*
- 2 *gibt's ein Problem. // Bist du zufrieden oder bist du nicht zufrieden?*

- 3 A1: *Nicht.*
- 4 P: *Also, ich bin zufrieden nicht. Ich bin?*
- 5 A1: *Nicht.*
- 6 P: *Nicht zufrieden, ja? Niegas zufrieden, O.K.? O.K. Und dann hast du. weil*
- 7 *langweilig ist. ¿Aquí que pasa? Wo ist dein Subjekt? // Si tú esta frase la*
- 8 *escribes normal, ¿cuál sería el sujeto?*
- 9 A1: *Die Schule.*
- 10 P: *Die Schule?*
- 11 A1: *Ist.*
- 12 P: *Ist.*
- 13 A1: *Langweilig.*
- 14 P: *Langweilig. Haz de esta frase una subordinada con `weil`.*
- 15 A1: *El verbo va aquí, ¿no? (señala el final de la frase)*
- 16 P: *O.K. ¿Cómo queda?*
- 17 A1: *Weil die Schule langweilig ist.*
- 18 P: *Weil die Schule langweilig ist. Como ya tengo Schule aquí, lo puedes sustituir.*
- 19 *¿Por qué lo sustituirías?*
- 20 A1: *Ella.*
- 21 P: *Gut.*
- 22 A1: *(A1 escribe sie)*
- 23 P: *Gut. O.K. El sujeto, ja?*
- 24 AA: *(asienten)*

Microanálisis Funcional del episodio

L1-L3: P lee la frase a corregir y señala la existencia de algún problema formulando una pregunta con los elementos de la frase en cuestión

L4: A1 contesta con la negación en LE a la pregunta de P.

L5: P repite la parte errónea de la frase y esboza el principio de la frase para que sea completada.

L6: A1 completa una parte de la frase colocando la negación correctamente.

L7-L9: P termina completa la frase a modo de aprobación y resalta que la negación se encuentra siempre delante de aquello que se quiere negar. Luego sigue leyendo la siguiente frase a corregir preguntando por el sujeto de la misma.

L10: A1 contesta a P correctamente en LE.

L11: P rebota la contestación de A1 a modo de pregunta a toda la clase para que sea completada la frase.

L12: A1 continúa formulando el enunciado proponiendo el verbo.

L13: P repite la propuesta de A1 a modo de pregunta para toda la clase.

L14: A1 completa la frase correctamente.

L15: P repite la intervención de A1 a modo de aprobación y le pide reformularla en una subordinada causal.

L16: A1 indica a modo de pregunta a P el lugar que tendrá el verbo en la frase subordinada.

L17: P se muestra de acuerdo y la pide que formule la frase.

L18: A1 formula la frase subordinada en LE correctamente.

L19-L20: P repite la frase a modo de aprobación y le pide que sustituya el sujeto.

L21: A1 propone un pronombre en L1.

L22: P Se muestra de acuerdo.

L23: A1 escribe el pronombre correctamente en LE.

L24: P se muestra de acuerdo y pregunta al grupo sin le ven claro.

AA: Los aprendientes asienten

Esquema analítico del episodio

Ich bin nicht zufrieden mit meiner Schule, weil sie langweilig ist.

A corregir: Ich bin zufrieden nicht – ich bin nicht zufrieden: estructura de la negación

Weil langweilig ist – sujeto: Schule

Weil die Schule langweilig ist – weil sie langweilig ist pronombre de Schule: sie

6. (L19-L23)	<i>die Schule // sie</i> P? A1 P A1+ ¹
5. (L15-L18)	con `weil` verbo al final // <i>weil die Schule langweilig ist</i> P? A1+ P? A1+
3. (L11-L14)	Die Schule // ist // langweilig P? A1+ PA1+
2. (L7-L10)	<i>weil lanweilig ist // sujeto // Schule</i> P? A1+
1. (L1-L6)	Ich bin zufrieden nicht // nicht zufrieden P? A1 P? A1

Análisis Global del episodio

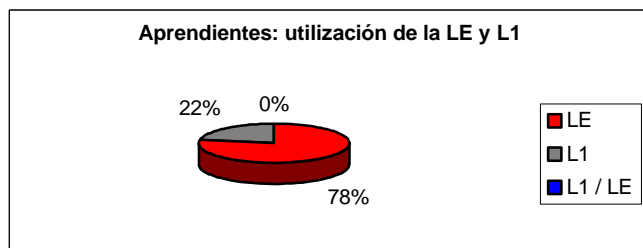
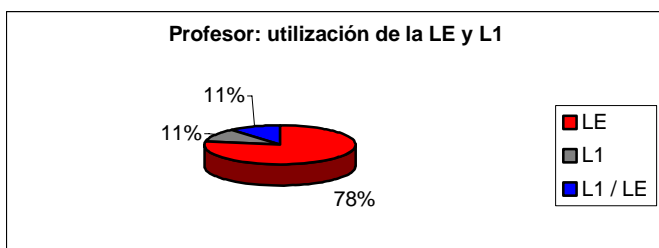
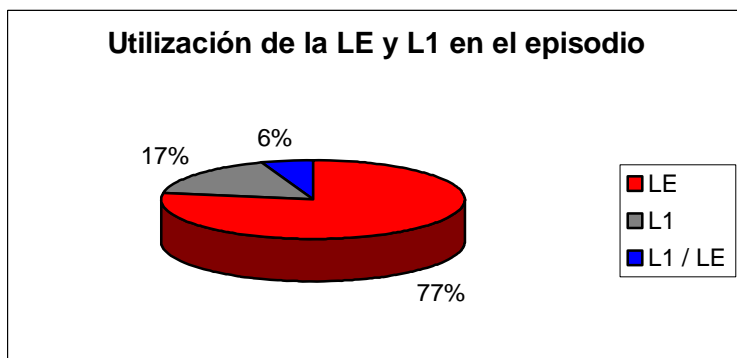
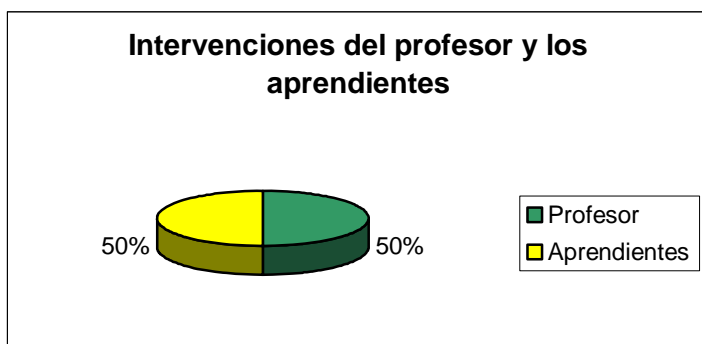
P señala la existencia de algún error en una de las frases escritas por el grupo. A1 corrige la posición de la negación y con ayuda de las preguntas concretas del profesor se percata de la falta de sujeto en la frase subordinada. Una vez formulado el sujeto el profesor le propone que lo sustituya por un pronombre. Cosa que el aprendiente hace sin problemas.

23 líneas transcritas

¹ contesta por escrito

18 intervenciones totales: 9 intervenciones de P
9 intervenciones de A

Gráficos del episodio



Episodio 2

Transcripción del episodio seleccionado

- 1 A1: *Weil ich wenig arbei*, porque trabajo poco.
- 2 P: (lee) *Weil ich wenig arbeit....Hier fehlt etwas.*
- 3 A2: ¿Cómo?
- 4 P: Falta algo.
- 5 A3: (()) *Meine, meine.*
- 6 P: *Wo ist das konjugierte Verb?*
- 7 A3: *Meine (())*
- 8 P: *Wo ist dein konjugiertes Verb?* El verbo conjugado.
- 9 A3: (señala el verbo correctamente)
- 10 P: ¿Cuál es el sujeto? *Ich?*
- 11 A2: *Arbeite.*
- 12 A3: *Arbeite wenig.*
- 13 P: *Ah. O.K. Ja?*
- 14 A2: Luego: *Ich bin nicht zufrieden mit meiner Studium.*
- 15 P: *Studium ist neutrum. Studium ist neutrum.*
- 16 A2: *Neutrum.*
- 17 P: Entonces qué le pasa a este *`meiner, meiner Studium´?*
- 18 A2: *Meinem.*
- 19 P: ¿Por qué pones *`meinem´?*
- 20 A2: Porque es Dativo.

Microanálisis Funcional del episodio

- L1: A1 lee la frase que ha escrito en LE y la traduce a L1.
- L2: P lee la frase y señala en LE haber algún problema.
- L3: A2 no entiende a P y le pide aclaración.
- L4: P repite su intervención anterior en L1.
- L5: A3 destaca el artículo posesivo en LE.
- L6: P pregunta por el verbo conjugado de la frase.
- L7: A3 repite el posesivo y sigue haciendo una formulación ininteligible.
- L8: P le pregunta en LE y L1 por el verbo conjugado.
- L9: A3 señala en su cuaderno el verbo.
- L10: P le pregunta por el sujeto.
- L11: A2 responde correctamente, esta vez corrigiendo el error de conjugación que existía.
- L12: A3 repite la propuesta de A2 completando la frase.
- L13: P se muestra de acuerdo.
- L14: A2 lee la primera parte de su frase a modo de pregunta.
- L15: P señala el género de uno de los nombres de la frase.
- L16: A2 repite el género en LE.
- L17: P señala el cambio del artículo posesivo teniendo en cuenta el género. Añadir información
- L18: A2 corrige el posesivo correctamente.
- L19: P le pide que razone su respuesta.
- L20: A2 alude al caso.

Esquema Analítico del episodio

Ich bin nicht zufrieden mit meinem Studium, weil ich wenig arbeite.

A corregir: weil ich wenig arbeit – arbeite: el sujeto es ich

Mit meiner Studium – meinem: Studium es neutro

Es dativo

5. (L19-L20)	porque es dativo P A2+
4. (L14-L18)	<i>mit meiner Studium // neutrum // meinem</i> A2- P A2+ P? A2+
3. (L10-L13)	<i>sujeto // ich arbeite // wenig</i> P? A2+ A3+ P
2. (L6-L9)	<i>das Verb // arbeit</i> P? A3- P? A3+ (p esc)
1. (L1-L5)	<u>Weil ich wenig arbeit // meine</u> A1- P? A2? P A3-

Análisis Global del episodio:

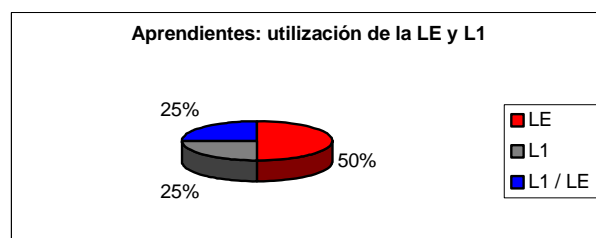
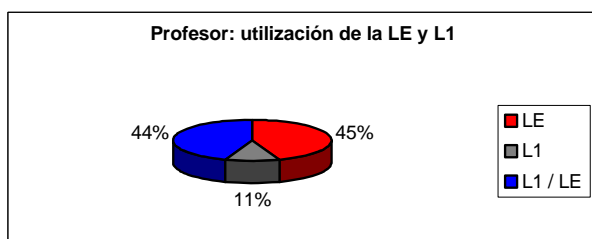
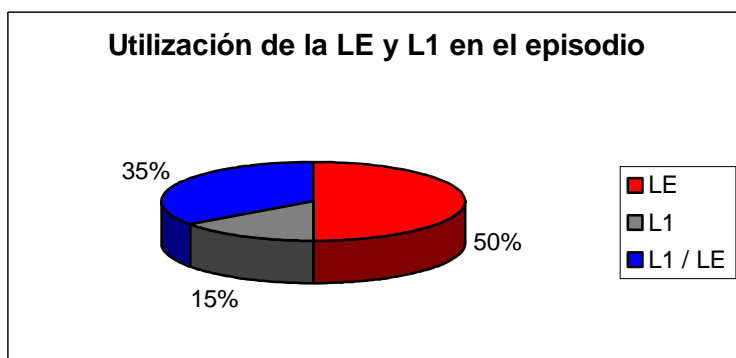
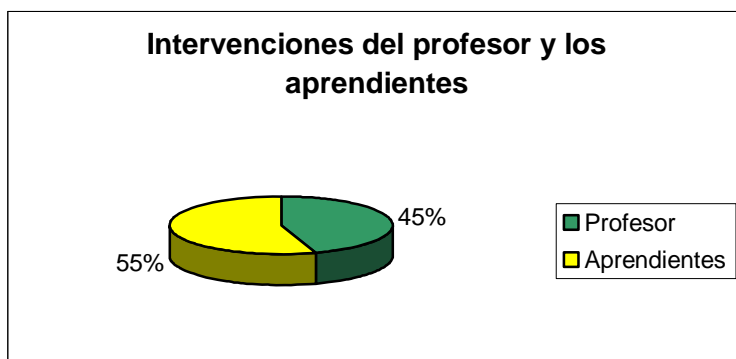
En este episodio los aprendientes corrigen la conjugación del verbo `arbeiten´ en primera persona con ayuda de las `pistas´ que el profesor les da preguntando por aspectos que les llevan a darse cuenta de su error y a autocorregirse. Del mismo modo corrigen el artículo posesivo al percatarse del género y el caso de la declinación.

20 líneas transcritas

20 intervenciones totales: 9 intervenciones de P

11 intervenciones de A

Gráficos del episodio



IV. Conclusions

En el present estudi hem presentat detalladament els resultats de la recerca a partir de les dades obtingudes de les transcripcions, la microanàlisi funcional, l'esquema analític i d'els gràfics corresponents..:

El disseny de les tasques que hem presentat s' inclouen dins del programes processurals, que permeten adequar-se a una situació d'aprenentatge amb objectius prefixats, la finalitat del quals és unir el programa extern (predeterminat) amb el programa intern dels aprenents. Entre el programa extern i el programa intern es crea un procés de presa de decisions atès que és fonamental perquè un grup de classe es dirigeixi de manera eficient i harmoniosa cap a la consecució de certs objectius.

Les conclusions més importants que extraiem a partir d'aquests resultats són les següents :

1. Tasques en les quals els aprenents construeixen conjuntament un text a partir d'un input

Les activitats d'escriptura col·lectiva són, ja des de la seva essència, prou interessants per iniciar una reflexió sobre la llengua. Per una banda ofereixen l'avanatatge d'unir forma i significat i, per un altre, fomenten un tipus d'interacció simètrica que ajuda a aprendre.

La negociació de significats que té lloc dins del grup es un pas necessari per l'adquisició gramatical; un cop s'hagi entès el missatge el aprenent serà lliure per centrar-se en la forma. Per aquest fet un *input* comprensible es importantíssim per l'adquisició gramatical, no per el fet de que es centri en el significat o perquè tingui lloc un intercanvi bilateral, sinó per que el fet de que sigui entès permet a l'aprenent concertar-se en la forma.

Això succeeix quan l'aprenent port participar inclus si el missatge conté elements lingüístics que encara no són part de la seva competència y el fet d'utilitzar el discurs pot ajudar-li a modificar el seu coneixement lingüístic.

La producció escrita genera no només un treball conscient i analític sobre la llengua sinó que té el gran potencial d'integrar llengua i contingut, és a dir, d'estendre el control de la llengua objecte d'estudi sense oblidar la seva finalitat comunicativa. Una activitat d'escriptura en col·laboració genera una reflexió metalingüística i una relació

simètrica a l'aula, la qual afavoreix la co-construcció de coneixements (scaffolding) entre iguals. Així l'aprenent es veu obligat a explicitar allò que sap en relació amb el problema que es planteja a reconsiderar i a construir conjuntament significats. Els aprenents poden construir, d'aquesta forma, coneixements lingüístics.

El disseny d'aquestes tasques concebudes dins dels plans processurals segueixen, com ja hem dit, els continguts de la programació establerta per la institució, i, per una altre, ofereixen un repertori de subtasques basades en la resolució de problemes que porten forçosament a una presa de decisions i a una negociació entre aprenent i ensenyant i, el que és més important, donen un espai perquè emergeixi el contingut intern de l'aprenent. Es tracta d'un tipus de tasca globalitzadora i oberta en les quals conflueixen dos aspectes:

- l'aspecte social de la interacció, es a dir, el que té lloc en situacions comunicatives de la vida quotidiana
- l'aspecte sociocognitiu, on destaca el paper important que té parlar sobre la llengua per tal d'aprendre-la. Es tracta en aquest sentit fomentar la presa de consciència i la reflexió metalingüística a la classe de LE.

En les tasques triades apareixen dos tipus de buit d'informació

- un buit d'informació que s'ha de completar a partir d'una interacció oral
- un segon tipus que s'ha de completar mitjançant la producció d'un text escrit.

2. Tasques, en les quals es traca explícitament algun conflicte lingüístic fomenten la participació dels aprenents en el seu procés d'aprenentatge..

En el nostre estudi hem triat la correcció de frases extretes de texts escrits pels aprenents. Tal i com defineixen alguns estudis en adquisició de segones llengües exposats en aquest estudi (Donato & Adair-Hauck, 1992; Adair-Hauck & Donato, 1994) la unitat didàctica ha de passar d'activitats globalitzadores, es a dir, de la comprensió global, a activitats centrades en la forma. La idea que defensada per aquests autors és que l'aprenent ha d'entendre l'aspecte funcional del fenomen gramatical: les estructures gramaticals expressen significats. La seqüenciació aniria

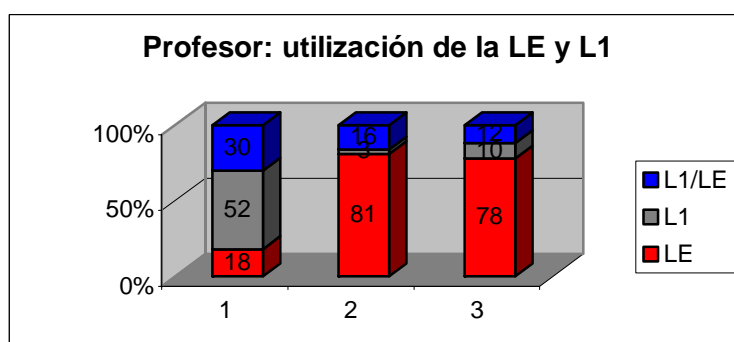
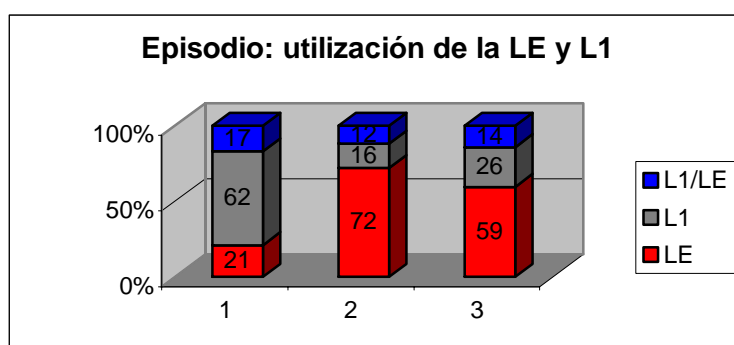
del significat del text global a la forma per tomat consciència dels elements gramaticals.

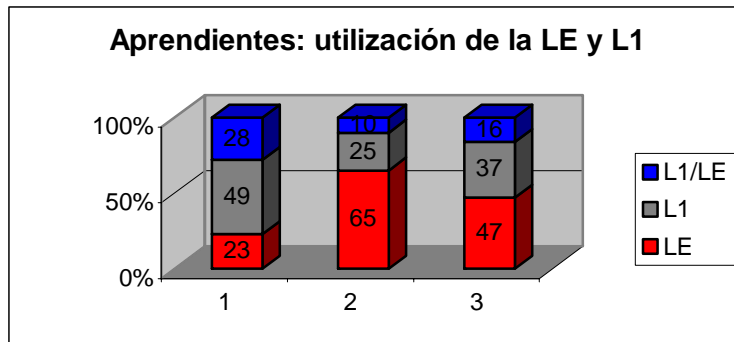
Les tasques basades en la correcció de frases extretes de textos escrits per ells es centra de forma explícita en els elements formals de la LE que els aprenents han d'analitzar conjuntament.

El coneixement explícit facilita el coneixement implícit al ajudar els aprenents a adonar-se *-noticing-* de determinades propietats lingüístiques de l'input. Els aprenents comparen aquell aspecte que els ha cridat l'atenció de l'input amb aquell que ells mateixos produeixen. Aquest tipus de comparació cognitiva *-cognitiva comparison-* els ajuda a identificar allò que encara necessiten aprendre *-notice the gap-* o ha corroborar allò que ells produeixen.

3. Utilització de la L1 (llengua materna) y la LE (llengua estrangera)

Utilització de la LE i L1 en els episodis `in plenum`

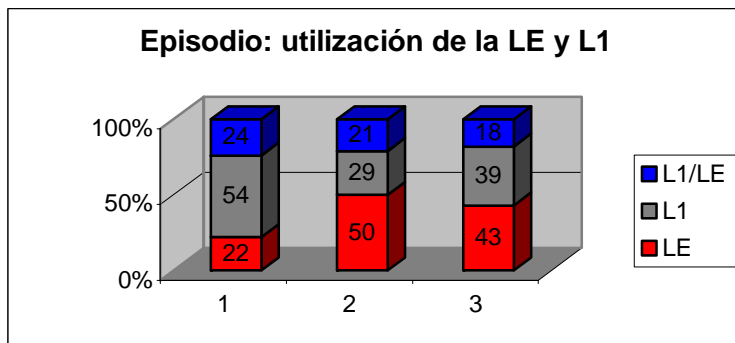


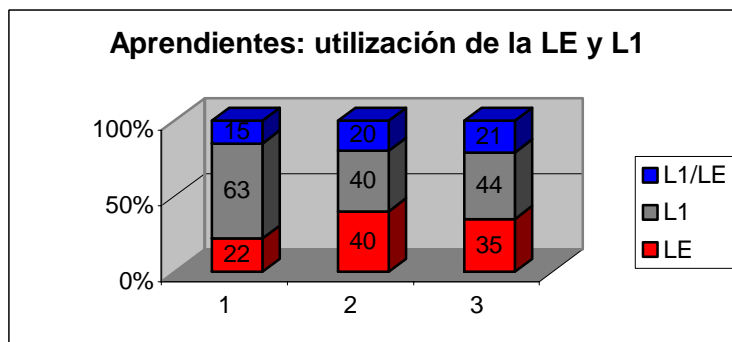
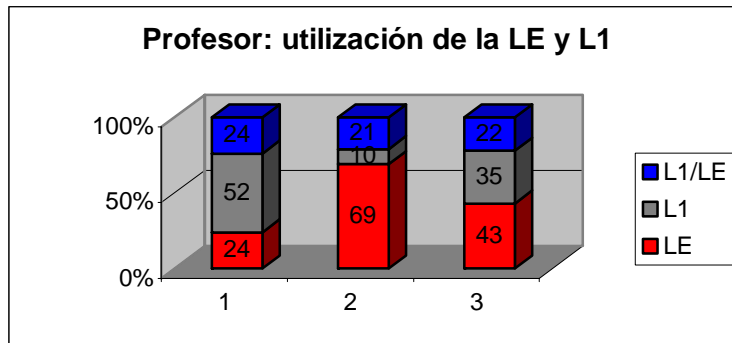


(els números 1, 2 i 3 de les coordenades horitzontals corresponen als tres trimestres)

Les dades extretes dels episodis i reflectits en els gràfics evidencien un notable augment de la LE per part del docent del primer al segon trimestre, tant en la classe frontal com en l'assistència en el treball en grups. Aquest fet repercuteix molt directament en els aprenents amb un augment en la utilització de la llengua meta, sobretot en la classe frontal també durant el segon trimestre.

Utilització de la LE y L1 en els episodis per grups





En el treball en petits grups la utilització de la LE es menor tant per part del docent com dels aprenents; es tracta d'episodis en els quals el mateix docent fomenta amb més intensitat la co-construcció de coneixement a partir de les necessitats concretes de cada grup o aprenent.

El docent, per tant, pren consciència de l'importància del seu discurs en el procés d'aprenentatge dels aprenents i es centra menys en la utilització de la LE. Aquest fet queda especialment reflectit durant el tercer trimestre i, sobretot, en el treball en grups, en els quals la utilització de la LE per part del docent descendeix notablement com la dels aprenents. En aquest últim trimestre el docent continua fomentant la LE en la classe frontal però a nivell de grups s'observa un interès molt marcat per aprofitar cada oportunitat d'aprenentatge i transmetre coneixement estratègic als aprenents deixant de banda amb freqüència la LE.

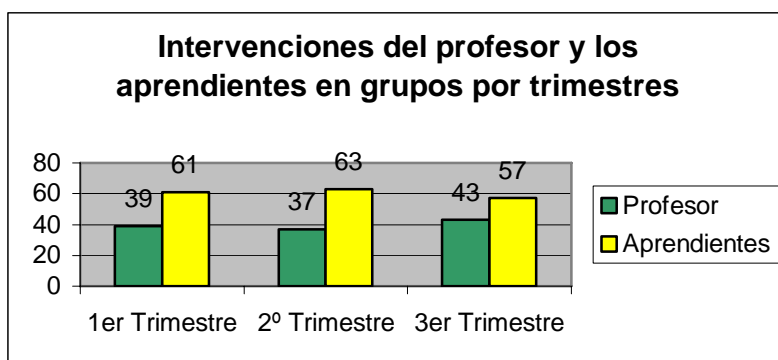
De les dades extretes dels episodis i sobretot de la microanàlisi funcional evidencien que les tasques utilitzades en aquest estudi fomenten el treball metalingüístic de la LE. Es tracta d'un treball cognitiu que en el que l'aprenent fa explícits pensaments i

reflexions internes a través del llenguatge. Entenent que es tracta d'un treball de reflexió i d'exteriorització de processos interns del propi procés d'aprenentatge dels aprenents, la seva llengua materna juga un paper importantíssim que no el podem ignorar.

4. Participació del docent i els aprenents

Les tasques presentades en aquest estudi mostren clarament una participació superior dels aprenents enfront del docent en tots els episodis seleccionats. Detallarem aquest fet en el treball per grups i en la classe frontal o 'in plenum'.

a) Teball en grups



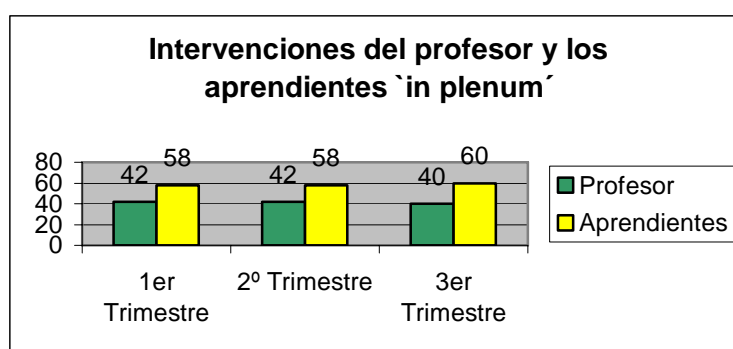
La participació en ambdós grups es sempre superior a la del docent tot i que augmenta durant el tercer trimestre. Veiem al llarg del primer trimestre que les intervencions del docent responen casi sempre a peticions explícites dels aprenents enfront d'algun dubte que sorgeixi o conflicte lingüístic.

A vegades la iniciativa dels aprenents ve precedida per una discussió dins del grup i es decideix recórrer a l'ajut del professor.

Durant el segon trimestre es detecta més iniciativa per part del docent i un augment de la participació dels aprenents. Aquest fet evidencia la presa de consciència del docent sobre el seu discurs en al co-construcció de coneixement i la consegüent implicació dels aprenents es aquest procés.

Durant el tercer trimestre la participació del docent en els grups augmenta i també la iniciativa en intervenir enfront un conflicte és igual entre docent i aprenents. El docent, per tant, intervé amb més freqüència. Es evident que aquest fet respon tanmateix a la presa de consciència del docent del seu discurs en la co-construcció de coneixement envers els aprenents. Aquest fet es detecta en ambdós grups.

b) Treball 'in plenum'



En ambdós grups la participació dels aprenents es superior a la del docent al llarg dels tres trimestre augmentant en el tercer. Hem de precisar que en ambdós grups la iniciativa del docent a intervenir augment durant el curs. Aquest fet torna a manifestar la seva implicació per ajudar els aprenents a solucionar els seus conflictes amb la transmissió d'estratègies d'aprenentatge a través del seu discurs. Els aprenents responen a aquest estímul amb una participació metalingüística que va augmentant al llarg del curs.

Un altre factor que es detecta en el treball en grups, com ja hem precisat, es una participació superior per part del aprenents a la del docent. La iniciativa per intervenir però part més freqüentment dels aprenents i té coma conseqüència una implicació més intensa per part del docent, fet que evidencia el augment de la seva participació al llarg del curs.

Aquest fet de recórrer amb més freqüència al docent respon al tipus d'activitat que duen a terme; tractant-se de la redacció conjunta d'un text els aprenents es veuen més exposats a crear i negociar significats, a passar del nivell semàntic al nivell morfosintàctic. En el treball en grups la co-construcció de coneixement és més intensa i respon molt directament a necessitats individuals o a problemes que sorgeixen en cada grup. En aquest procés de negociació de significats els aprenents despleguen tot el seu repertori lingüístic i apareixen dubtes de tot tipus.

5. Discurs del professor en la interacció entre aprenent i professor com a eina per la transmissió d'estratègies d'aprenentatge

En quan al discurs del professor creiem que hi ha uns procediments que afavoreixen el procés de "bastiment" en la co-construcció de coneixement explícit de l'aprenent i potencien el seu procés d'aprenentatge: Aquestes estratègies per part del professor es poden relacionar molt directament amb les tasques que hem analitzat en aquest estudi. Els procediments identificats de forma general han sigut els següents:

- Rebotar una pregunta o intervenció d'algun aprenent a la resta de la classe en forma de pregunta per poder ser resolta o analitzada conjuntament
- Invitar als aprenents a fer comparacions amb la seva llengua materna o amb altres llengües conegudes
- Apel·lar a la memòria de l'aprenent: aquest procediment pot portar a l'aprenent a través d'allò conegut a trobar la solució
- Corroborar alguna intervenció o donar mostres d'aprovació pot, en uns moments concrets, motivar al aprenent a solucionar els conflictes que se li presentin
- Completar la intervenció d'un aprenent per tal de potenciar el procés de bastiment

Finalitzant el nostre estudi i havent identificat els trets fonamentals de les tasques d'aprenentatge dins dels programes processurals, iniciem un nou estudi per aprofundir aquest darrer aspecte: els procediments del professor a través del seu discurs com a transmissor d'estratègies d'aprenentatge.

VI . Bibliografía:

ADAIR-HAUCK, B. & DONATO, R. (1994), "Foreign language explanations within the zone of proximal development", *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, nº 3, pp. 533-557.

ALLWRIGHT, D. Y BAILEY, K. (1991) Focus on the Language Classroom. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.

BREEN, M.P. (1996), Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas, *Signos: teoría y práctica de la educación*, vol.19, pp.42-49.

BREEN, M.P. (1997), Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas, *Signos: teoría y práctica de la educación*, vol.19, pp. 50.76

BROOKS, F.B. (1990), "Foreign language learning: a social interaction perspective", a b. VAN PATTEN & J. LEE, *Second language acquisition – foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 153-169.

BROOKS, F.B. (1990), "Foreign language learning: a social interaction perspective.", en B. VAN PATTEN & J. LEE, *Second language acquisition – foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 153-169.

CANALE M. & SWAIN, M. (1980), 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing', *Applied Linguistics*, nº1, pp.1-47

CROOKES & GASS (1993), Tasks and Language Learning, Multilingual Matters.

CROOKES, G. GASS, S. (1993), *Tasks and language learning. Integrating Theory & practice*, Clevedon (Ph), Multilingual Matters Ltd.

DONATO, R. (1994), "Collective Scaffolding in Second Language Learning", en J.P. LANTOLF & G. APPEL (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, (NJ), Ablex, pp. 33-55.

DONATO, R. & ADAIR-HAUCK, B. (1992), "Discourse perspectives on formal instruction", *Language Awareness*, nº1, pp.73-89.

DOUGHTY, C. & PICA, T. (1986), "Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition?", *TESOL Quarterly*, vol. 20, pp. 305-325.

DUFF, P. (1986), "Another look at interlanguage talk", a R. DAY (ed.), *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley, (Mass), Newbury House,

ELLIS, R. (1995), "Interpretation tasks for grammar teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 29, pp. 87-106.

ESTEVE, O. (1999), La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults, Dpt. De Didàctica fr la Llengua i Literatura, Univ. De Barcelona.

KOHONEN, V. (1992), "Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education.", pp.14-39., en Nunan, D. (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press.

KOWAL, M. & SWAIN, M. (1994), "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", *Language Awareness*, vol. 3, pp.73-93.

MARTÍN, E. (1995), "Las tareas en la enseñanza de español LE a adultos", en SIGUAN, M. (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, ICE, Universitat de Barcelona, Horsori, pp.39-65.

McCARTHY, M. (1991), *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

McCARTHY, M. (1994), *Language as discourse. Perspectives for language teachers*, New York, Longman.

MERCER, N. (1995), *The guided construction of knowledge*, Clevedon, Multilingual Matters.

NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1993), *Language as discourse. Perspectives for language teachers*, New York, Longman.

PICA, T. (1983), "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure", *Language Learning*, nº 33, pp. 465-497.

PRABHU, N.S (1987)., *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press.

RAMPILLON, U. (1994), "Language awareness: Eine Orientierung für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1.", *en Der Fremdsprachliche Unterricht / Englisch*, vol. 4, pp. 43.

ROGOFF, B. (1995), "*Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship.*", en J.W. Wretsch, P. Del Río & A. Álvarez (eds), *Sociocultural Studies of mind*, Cambridge University Press. pp. 139-161.

SHRUM, J. & GLISAN, E. (1994), *Teacher's handbook: contextualized language instruction K-12*, Boston (Ma), Heinle & Heinle.

STONE, C.A. (1993), "What is missing in the metaphor of scaffolding?", en E.A. FORMAN, M. MINICK & C.A. STONE (eds.), *Context for learning sociocultural dynamics in children's development*, Oxford, Oxford University Press, pp. 169-183.

SWAFFAR, J. (1991), "Language Learning Is More than Learning Language: Rethinking Reading and Writing Tasks in Textbooks for Beginning Language Study", a B.F. FREED (ed.), *Input in Second Language Acquisition*, Rwwley, (Mass), Newbury ouse.

UR, P. (1988), *Grammar Practice Activities: A practical guide for teachers*, Cambridge, Cambridge Handbooks for Language Teachers.

VAN LIER, L. (1994), "Some Features of a Theory of Practice" *en TESOL Journal*, vol. ¿? pp. 6-10.

_____ (1995), "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", *Signos. Teoría y prácticas de la Educación*, vol. 14, pp. 20-29.

_____ (1996), "From Input to Affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective", *en AILA Congress*, Finland, pp. 1-32.

ZANON, J. (Coord.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.