



Universidad
Antonio de Nebrija

**El diario,
un recurso didáctico
para la mejora de la fluidez oral
en principiantes japoneses de ELE**

M^a Jesús Escudero Martín

**Departamento de Lenguas Aplicadas
Universidad Antonio de Nebrija**

**Memoria del Máster en Español como
Lengua Extranjera (MEELE)**

Diciembre 2006

Dirigida por
Arancha Ruiz Martín

A mis estudiantes, quienes a diario hacen cuestionarme mi labor como docente y sin los que esta memoria no habría sido posible.
Y a mi pequeña gran familia Makoto y Noemí.

Agradecimientos:

A mi directora Arancha Ruiz Martín por su amabilidad, consejos y orientaciones.

Y a mi madre por todo.

Haz lo necesario para lograr tu más ardiente deseo, y acabarás lográndolo.

Ludwing van Beethoven.

Índice

Introducción	6
1. Estado de la cuestión	9
1.1. Breve recorrido histórico	9
1.2. Trabajos recientes:	10
1.2.1. En el ámbito de la enseñanza:.....	10
1.2.1.1. La estructura de participación de los japoneses en la conversación de inglés como lengua extranjera	12
1.2.2. En el ámbito de la psicología:	12
1.2.2.1. Relación de la <i>fluidez</i> y la <i>personalidad</i>	12
1.2.2.2. Efecto de la edad, nivel educativo y estado cognitivo general sobre la <i>fluidez</i> verbal en hispanoparlantes.....	13
1.2.2.3. Análisis del comportamiento verbal articulatorio en conversaciones grupales espontáneas	13
1.3. Las <i>pausas</i> en la investigación sobre <i>fluidez</i> en diversas disciplinas y en la comunicación no verbal	14
1.4. Investigaciones basadas en diarios	14
2. Marco Teórico	15
2.1. Definiciones de <i>fluidez</i> desde las distintas disciplinas:	15
2.1.1. La <i>fluidez</i> en la enseñanza de lenguas	16
2.1.1.1. La <i>fluidez</i> en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación	21
2.1.2. La <i>fluidez</i> en la lingüística	22
2.1.3. La <i>fluidez</i> en la psicolingüística	22
2.1.4. La <i>fluidez</i> en la psicología	22
2.1.5. La <i>fluidez</i> en la comunicación no verbal	24
2.1.6. La <i>fluidez</i> en la sociología	24
2.2. Definiciones de las <i>pausas</i>	25
2.2.1. Las <i>pausas</i> en la fonética.....	25
2.2.2. Las <i>pausas</i> desde la psicolingüística	25
2.2.3. Las <i>pausas</i> desde la comunicación no verbal.....	26
2.3. La comunicación no verbal	27
2.4. La expresión oral	28

3. Metodología de investigación.....	64
3.1. Procedimiento	64
3.2. Distribución temporal para la toma de las sesiones	65
3.3. Composición del grupo.....	66
4. Justificación de la propuesta didáctica y su relevancia.....	67
5. Propuesta didáctica	69
5.1. El diario	69
5.2. La conversación	72
6. Presentación de resultados y análisis	74
6.1. Análisis de las transcripciones de las sesiones	74
6.2. Análisis de la (no) aplicación del diario en la conversación.....	80
6.3. Análisis de las tablas de autoevaluación	82
6.3.1. Análisis de las tablas de autoevaluación del diario.....	82
6.3.2. Análisis de las tablas de autoevaluación de la conversación.....	82
6.3.3. Análisis de las tablas de autoevaluación de las tres sesiones tratadas	83
7. Conclusiones.....	84
7.1. Conclusiones del presente estudio	84
7.2. Interrogantes	86
7.3. Futuros estudios	87
8. Bibliografía.....	88
9. Apéndices.....	94
9.1. Apéndice 1: Mi progreso de diario. Mi progreso de conversación.....	94
9.2. Apéndice 2: Diarios correspondientes a la primera sesión	95
9.3. Apéndice 3: Transcripción de la primera sesión.....	100
9.4. Apéndice 4: Transcripción de la segunda sesión.....	131
9.5. Apéndice 5: Transcripción de la tercera sesión	153
9.6. Apéndice 6: Vídeo digital de las tres sesiones	177

Introducción

El propósito de la presente memoria es contribuir a la mejora de la fluidez oral en principiantes japoneses de ELE en un curso intensivo, a través de un recurso didáctico, el diario, y la aplicación del mismo a la clase de conversación.

Los alumnos que realizan el curso intensivo para participar como J.O.C.V (Japan Overseas Cooperation Volunteers) tienen que adquirir, en muy poco tiempo, los contenidos necesarios de español para poder desenvolverse a nivel profesional y familiar en un país de Hispanoamérica donde desempeñarán su labor por dos años. En el curso intensivo se da prioridad al desarrollo de la destreza oral.

El estudiante japonés, en general, se expresa bastante bien a nivel escrito pero no a nivel oral, principalmente debido a la tradición de la enseñanza en Japón y al papel sumiso que debe adoptar.

Se propone por tanto utilizar una destreza adquirida, la escrita, para el desarrollo de otra destreza, la oral.

El estudiante japonés, por norma general, se siente inseguro al expresarse oralmente, desea hablar con tal corrección que le impide expresarse con fluidez a nivel oral. Es por ello que con la escritura a priori del diario se pretende proporcionar seguridad, las estructuras y léxicos necesarios para que pueda al expresarse oralmente mejorar la fluidez. Somos conscientes de las diferencias existentes entre la lengua hablada y la escrita, sin embargo consideramos que a través del diario podemos capacitar al estudiante, aprovechando su buen nivel de expresión escrita, para desarrollar la expresión oral.

Proporcionamos al estudiante herramientas, en este caso el diario, que enfocado hacia la aplicación del mismo en la clase de conversación, le permita desenvolverse a nivel oral con fluidez utilizando la activación de la función del monitor y los procesos cognitivos que se realizan al escribir el diario.

Para alcanzar estos objetivos, se presentan en el primer capítulo de esta memoria, un breve recorrido histórico de los autores más destacados así como las investigaciones realizadas sobre *fluidez* desde el campo de la enseñanza y de la psicología. Al tratar la *fluidez* se plantean *las pausas*. En este capítulo se presentan temas relacionados de la fluidez con la edad, la personalidad, el nivel educativo, el comportamiento verbal en conversaciones grupales y la estructura de la participación de los japoneses en las discusiones como estudiantes de una lengua extranjera. Para completar este capítulo se exponen de forma breve diferentes aplicaciones del diario.

En el segundo capítulo correspondiente a las fundamentaciones teóricas de nuestro trabajo, se presentan las diferentes definiciones del término *fluidez* en los distintos ámbitos: la enseñanza, la psicología, la lingüística, la psicolingüística, la comunicación no verbal y la sociología. También son tratadas: las pausas, la comunicación no verbal y la expresión oral, centrándonos principalmente en la conversación. Los estilos de aprendizaje nos proporcionan los conocimientos para saber la adecuación del recurso elegido. Otro punto tratado en este capítulo por su relación con la destreza oral y con los estilos de aprendizaje son las estrategias correspondientes. La escritura del diario y la utilización de lo escrito en la conversación se convierte en un proceso de interacción que se realimenta, el *input* recibido se transforma en escrito (*output*) que a su vez se transforma en nuevo dato de entrada (*input*) cuando se utiliza en la clase de

conversación, es por ello que tanto el *input* como el *output* se tratan en este capítulo. El concepto de interlengua se expone por considerarse fundamental y relacionado con el estudio que se lleva a cabo. Podemos observar la variabilidad de la fluidez a medida que la interlengua de los alumnos se desarrolla. Se plantea el concepto de diario. Para concluir este capítulo con la descripción del marco educativo correspondiente a los voluntarios japoneses que participan en J.O.C.V (Japan Overseas Cooperation Volunteers).

En el tercer capítulo se especifica la metodología de investigación, de orientación aplicada. En nuestro estudio se analizan y contrastan tres sesiones de unos cincuenta minutos, dos de ellas realizadas a mediados del curso y otra al final del mismo. La primera y tercera sesión analizadas tienen como base el diario y la segunda no lo tiene.

En el cuarto capítulo se expresa la justificación de la propuesta didáctica y su relevancia. Teniendo en cuenta las características del estudiante japonés y de la influencia de la educación recibida, se propone el recurso del diario para facilitar y acelerar el desarrollo de la expresión oral en el curso intensivo.

En el quinto capítulo se desarrolla y especifica el recurso didáctico, el diario de clase elaborado hacia la aplicación en la conversación que permite el desarrollo y mejora de la expresión oral y por tanto de la fluidez.

En el sexto capítulo se presentan los resultados y análisis de nuestro estudio cualitativo-cuantitativo, consistente en el contraste de las transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo, según la definición de *fluidez* dada por Vázquez (2000). También se realiza un estudio cuantitativo, obtenido de las tablas de autoevaluación completadas

por los alumnos a lo largo del curso intensivo, de la escritura del diario y de la conversación.

En el séptimo capítulo se exponen las conclusiones de la propuesta educativa.

El octavo capítulo corresponde a la bibliografía y en el noveno y último capítulo adjuntamos los apéndices en los que incluimos las plantillas de autoevaluación del diario y la conversación, la recopilación de los diarios correspondientes a la primera sesión, las transcripciones de las tres sesiones grabadas y el vídeo digital.

1. Estado de la cuestión

En este punto presentamos a los autores más destacados que han tratado la *fluidez*, los trabajos más recientes y relevantes en la enseñanza de lenguas y la psicología donde se tiene en cuenta la relación de la *fluidez* con otros factores y comentamos un estudio sobre el comportamiento en conversaciones grupales. Señalamos a los autores que más han investigado sobre las *pausas* y finalizamos con algunos trabajos realizados con *diarios*.

1.1. Breve recorrido histórico

Los trabajos realizados sobre *fluidez* son numerosos, la mayoría en inglés, desde diversas disciplinas¹, encontramos estudios teóricos y empíricos, desde distintos enfoques². En la Enseñanza de Lenguas unos nos proporcionan investigaciones del término a nivel cualitativo: **Crystal & Davy** (1975), **Brumfit** (1984), **Scarcella** y

¹ La enseñanza de lenguas, la lingüística, la psicolingüística, la comunicación no verbal, la psicología y la sociología.

² Entrevistas, exámenes orales, lectura de textos, conversaciones, conferencias, *etc.*

Oxford (1992), **Schmidt** (1992), **Chambers** (1997), **Guillot** (1999), **Vázquez** (2000), **Wood** (2001); otros cuantitativo: **Breiner-Sanders et al.**(2000), **Ano** (2005); o conjugación de ambos: **Lennon** (1990), **Cucchiarini et al.** (2002) y **Freed** (2004). **Ernest, McGrath y Rivers** (2005) combinan recursos didácticos. En la lingüística destaca **Fillmore** (1979), en la psicolingüística **Goldman-Eisler** (1964), en la psicología **Dalton y Hardcastle** (1990), en la sociología **Giddens** (1995) y en la comunicación no verbal **Poyatos** (1994).

1.2. Trabajos recientes:

En este apartado comentamos los últimos avances en el ámbito de la enseñanza – donde incluimos la estructura de participación de los japoneses en la conversación– y en el ámbito de la psicología se investiga la relación de la *fluidez* con otros factores –personalidad, edad, nivel educativo ... –.

1.2.1. En el ámbito de la enseñanza:

Vázquez (2000) realiza un trabajo en el marco de las instituciones educativas. Analiza el fenómeno «hablar» desde diversas perspectivas. Intenta responder a cuestiones eminentemente prácticas: «crear contexto para la comunicación en clase, guiar la producción oral y evaluarla, analizar los impulsos para comunicarse y el medio que utilizamos para hacerlo» (Vázquez, 2000: 4).

Wood (2001) propone un modelo de producción oral espontáneo basado en la automatización. Su estudio está destinado a un curso intensivo para hablantes de distintas lenguas y el inglés como LO (en Internet, 18).

Cucchiarini et al. (2002) realizan un estudio cualitativo y cuantitativo para evaluar la idoneidad de la percepción como juicio de la fluidez en hablantes de distintas lenguas y el danés como LO³.

Freed junto con Segalowitz y Dewey (2004) estudian a nivel cualitativo y cuantitativo⁴ la adquisición de la *fluidez* en 28 hablantes de inglés y estudiantes de francés en tres contextos diferentes (el aula formal, un programa intensivo de inmersión, y en el extranjero) (en Internet, 10).

Ano (2005) en la Universidad de Waseda de Tokio realiza una investigación partiendo de dos hipótesis, una sobre la relación que existe entre la *fluidez* y una serie de variables⁵; y otra sobre la *fluidez* y la *precisión* en hablantes japoneses y el inglés como lengua de estudio⁶ (en Internet, 2).

Ernest, McGrath y Rivers (2005) motivan y apoyan a sus alumnos⁷, estudiantes de inglés como LE, a trabajar en parejas⁸ sobre un tema dado por el profesor. Según estos autores este procedimiento ayuda a los estudiantes a mostrar sus fuerzas, lograr los objetivos del curso, y aceptar la responsabilidad de su propio estudio (en Internet, 8).

³ Utilizan dos tipos de materiales el obtenido por la lectura por teléfono de cinco oraciones seleccionadas que cubrieran totalmente todos los sonidos del danés y el conseguido al utilizar ocho elementos del examen oficial de idioma (Profieltoets).

⁴ Entrevistas de 15 a 30 minutos grabadas (en Internet, 10).

⁵ El número total de palabras, el número de pausas silenciosas, el número de repeticiones, el número de correcciones y la longitud promedio de expresiones (en Internet, 2).

⁶ Nos referiremos a la lengua de estudio indistintamente como lengua objeto (LO), lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2); y a la propia como lengua materna (LM) o primera lengua (L1).

⁷ Utilizaremos indistintamente a lo largo de esta memoria los términos: alumno, estudiante, aprendiente o discente. Consideramos en esta generalización incluido el género femenino.

⁸ Dos aprendientes preparan una serie de actividades sobre el tema y lo presentan en la clase (en Internet, 8).

1.2.1.1. La estructura de participación de los japoneses en la conversación de inglés como lengua extranjera

Fujimoto⁹ (2005) realiza un estudio para conocer los papeles que toman los estudiantes en las conversaciones de inglés y también en japonés. Esta investigadora forma grupos reducidos para las conversaciones. Deduce de este estudio que en cada grupo se establece una jerarquía: a) una persona clave¹⁰, b) otro que lo apoya respondiendo y preguntando a veces y c) otro que los apoya a estos dos y a otros miembros del grupo en silencio. Esta jerarquía está influenciada por la escala que existe en realidad en la sociedad japonesa. Esta investigadora deduce en el estudio que los estudiantes en gran grupo no pueden realizar discusiones con éxito y en grupos pequeños los que eran catalogados como desmotivados o poco participativos no lo son puesto que lo hacen según el rol que les corresponde (en Internet, 11).

1.2.2. En el ámbito de la psicología:

1.2.2.1. Relación de la *fluidez* y la *personalidad*

Los estudios realizados en el campo de la psicología sobre la *fluidez* y la *personalidad* concluyen que no existe ninguna relación entre estos dos factores (Granados García Tenorio, 2001: 14 sigs.).

⁹ Profesora de inglés en Osaka (en Internet, 11).

¹⁰ El que comienza una discusión, realiza preguntas a otros estudiantes, saca un nuevo tema, cambia de asunto, ayuda a otros compañeros, hace bromas, motiva a otros estudiantes para que hablen (en Internet, 11).

1.2.2.2. Efecto de la edad, nivel educativo y estado cognitivo general sobre la *fluidez verbal* en hispanoparlantes

Alamo, Mir, Olivares, Barroso y Nieto (1999) estudian la *fluidez verbal* fonética y semántica de sujetos normales¹¹, investigan el efecto de la edad, del nivel de estudios y del estado cognitivo general (MMSE¹²). Las conclusiones a las que llegan son:

La edad y el estado cognitivo general muestran un efecto significativo en la ejecución de tareas de fluidez verbal. Concretamente, el rendimiento disminuye con la edad, mientras que una buena ejecución en este tipo de tareas se asocia con mayores puntuaciones en el estado cognitivo general.

[...]

Por lo que respecta al nivel educativo, sería necesario aumentar el número de sujetos en determinados niveles educativos para poder llevar a cabo análisis más precisos (en Internet, 1).

1.2.2.3. Análisis del comportamiento verbal articulatorio en conversaciones grupales espontáneas

Barrull (1992) estudia y analiza conversaciones radiofónicas y conversaciones en un contexto social de privacidad. Concluye que

no existe ningún tipo de orden cíclico o rítmico en el comportamiento verbal articulatorio producido en conversaciones espontáneas. En consecuencia, el comportamiento verbal articulatorio no se organiza mediante una secuencia de patrones internamente ordenados. Finalmente, esto es así hasta tal punto que, el comportamiento verbal articulatorio tiende, en su desarrollo temporal, al máximo desorden que le es posible (en Internet, 4).

¹¹ Utilizan 75 sujetos de habla hispana, entre 15 y 90 años de edad, y con 12 o menos años de estudios. Aplican FAS (Test para la detección de fluidez fonética) y Test de fluidez de animales (consiste en decir el mayor número posible de nombres de animales en un minuto) (en Internet, 1).

¹² Mini-Mental State Examination (Mini-examen del estado mental). (La traducción es nuestra).

1.3. Las *pausas* en la investigación sobre fluidez en diversas disciplinas y en la comunicación no verbal

En este punto presentamos a los autores más representativos que han realizado aportaciones sobre las *pausas*.

Muchos autores estudian la *fluidez* paralelamente a las *pausas* como: **Lennon** (1990), **Chambers** (1997), **Guillot** (1999), **Cucchiari et al.** (2002) y **Freed** (2004). Destacan en la investigación de las *pausas* **Quilis** (1992), **Goldman-Eisler** (1994) y en la comunicación no verbal **Poyatos** (1994).

1.4. Investigaciones basadas en diarios

En este apartado presentamos algunas de las diferentes aplicaciones y usos realizados con diarios.

Numerosos son los casos en el que el propio profesor pasa a ser alumno y describe el proceso de adquisición de segundas lenguas, por ejemplo **Schumann & Schumann** (1977), **Bailey** (1991); **McDonough** (1994); **Numrich** (1996) (en Internet, 17).

Fedderholdt (1998) usa el diario para desarrollar estrategias de aprendizaje en la adquisición del inglés en hablantes japoneses (en internet, 9).

Matsuda (2003) propone a los estudiantes japoneses de la universidad, cuya LO es el inglés, mantener un diario¹³ de lengua como uno de los requisitos del curso. Deduce que

¹³ Los temas tratados incluyeron (a) *nuevas cosas aprendidas* (gramática, vocabulario, pronunciación); (b) *trabajo hecho con un "compañero de estudios"*; (c) *mi éxito esta semana*; (d) *mi reto para la próxima semana* ; y (e) *actividades exteriores usando el inglés* (TV/películas/videos, lectura, y discurso en inglés) (en Internet, 16).

el diario para el aprendizaje de idiomas promueve la autonomía y la capacidad introspectiva de los principiantes (en Internet, 16).

Zabalza (2004) propone la realización de los diarios como un instrumento de análisis del pensamiento del profesorado. En su estudio intenta analizar el funcionamiento de los diarios y el tipo de “selección de eventos” que hacen los profesores que participan en la experiencia (Zabalza, 2004: 59).

2. Marco teórico

En este capítulo correspondiente a las fundamentaciones teóricas de nuestro trabajo, se presentan las diferentes definiciones del término *fluidez* desde diversas disciplinas. También son tratadas: las *pausas*, la *comunicación no verbal* y la *expresión oral*, centrándonos principalmente en la conversación. Los *estilos de aprendizaje* nos proporcionan los conocimientos para saber la adecuación del recurso elegido. Otro punto tratado en este capítulo por su relación con la *destreza oral* y con los *estilos de aprendizaje* son las *estrategias*. Otros temas que se corresponden con el estudio son el *input*, el *intake* y el *output* así como el concepto de *interlengua*. Se plantea el concepto del *diario*. Se concluye este capítulo con la descripción del marco educativo correspondiente a los voluntarios japoneses que participan en J.O.C.V (Japan Overseas Cooperation Volunteers).

2.1. Definiciones de *fluidez* desde las distintas disciplinas:

En este punto se recopilan diferentes definiciones de *fluidez* según distintos autores, desde diversas disciplinas y enfoques: la *fluidez* en la enseñanza de lenguas, la lingüística, la psicolingüística, la psicología, la comunicación no verbal y la sociología.

Es necesario señalar que no hay una definición universal del concepto *fluidez*, por norma general, se parte de que se conoce el término y no se realizan definiciones previas. El concepto ha ido evolucionando a través del tiempo y en las diversas disciplinas.

2.1.1. La *fluidez* en la enseñanza de lenguas

En la enseñanza de lenguas, el término *fluidez* es utilizado como un criterio de evaluación de la producción oral.

La importancia del análisis de la fluidez se basa en el hecho de que puede ser un parámetro de evaluación para determinar las destrezas o la competencia que tiene un individuo en una lengua extranjera. En algunos casos, si no se contempla directamente la fluidez, sí algunos criterios muy relacionados con ella. Con estos criterios nos referimos a los intraparámetros que normalmente se asignan a las tipologías, taxonomías o clasificaciones que se han propuesto para la medición de la fluidez. Esta pluralidad explica en parte que no se disponga de una definición universalmente aceptada y además pone de relieve la disparidad de opiniones a la hora de organizar dichos criterios, lo que hace difícil alcanzar una única tipología (Pradas Macías, 2004: 66-67).

Crystal & Davy entienden la *fluidez* como una noción sumamente compleja, que se relaciona principalmente con la continuidad en el discurso e intentan responder a la pregunta «how the continuity of utterance is maintained, once it has been initiated» y la definición que proporcionan es «Fluency is a highly complex notion, which we here relate mainly to smoothness of continuity in discourse»¹⁴ (Crystal & Davy, 1975: 88 sigs.).

¹⁴ «como la continuidad de expresión es mantenida, una vez que ha sido iniciada»
«La fluidez es una noción sumamente compleja, que aquí relacionamos principalmente con la suavidad de continuidad en el discurso». (La traducción es nuestra).

Brumfit realiza la siguiente definición «Fluency, then, is to be regarded as natural language use, whether or not it results in native-speaker-like language comprehension or production»¹⁵ (Brumfit, 1984: 56).

Lennon a nivel cualitativo, se plantea dos cuestiones de uso del término *fluidez* «a broad sense and a narrow sense» (un sentido más amplio y uno más restringido) (Lennon, 1990: 388). El sentido más amplio abarca la competencia oral y correspondería a la máxima competencia en una lengua. El sentido más restringido de la *fluidez* se refiere, en la enseñanza del inglés, a un componente, presumiblemente aislable, de competencia oral, utilizado sobre todo en exámenes orales (*ibíd.*, p. 388-389).

La *fluidez* es igual a tener una velocidad en la manifestación oral como la de un nativo (*ibíd.*, p. 390).

Se plantea el lugar de la *fluidez*, entre los criterios lingüísticos o los extralingüísticos.

Según Lennon la percepción del oyente para la evaluación de la fluidez es de gran importancia y afirma «...fluency is an impression on the listener's part that the psycholinguistic processes of speech planning and speech production are functioning easily and efficiently»¹⁶ (*ibíd.*, p. 391).

Este autor a nivel cuantitativo y en base a la unidad-T¹⁷, estableció un total de 12

¹⁵ «uso natural de la lengua, ya resulte o no este uso en una comprensión y producción como la del hablante nativo». (Traducción de Pradas Macías, 2004: 71-72).

¹⁶ Ésta es más bien una impresión por parte del oyente de que los procesos psicolingüísticos de planificación del habla y de producción de ésta están funcionando con facilidad y eficacia. (Traducción Pradas Macías, 2004: 82).

¹⁷ Utiliza la definición dada por Hunt (1970: 4) y Vorster (1980: 28) (Lennon 1990:406) 'unidad-T' es una oración principal y todas sus oraciones subordinadas y unidades no oracionales. Una oración coordinada es una unidad-T a menos que se elimine la conjunción. (Traducción Pradas Macías, 2004: 83).

variables cuantificables¹⁸ relacionadas con la *fluidez*.

Scarcella y Oxford definen el término «to refer to the ability to fill time with talk easily without unnecessary hesitations. It includes the ability to speak appropriately in a wide range of contexts, but not include the ability to use grammatically correct sentences»¹⁹ (Scarcella y Oxford, 1992: 167).

Schmidt está interesado en la producción de la *fluidez*, más que en la percepción, y concibe una gradación de la *fluidez* en una lengua extranjera porque cree en su evolución y enseñanza. También distingue *fluidez* en una lengua extranjera de la *fluidez* en la lengua materna.

La definición que aporta este autor es «fluency in speech production is automatic procedural skill»²⁰ (Schmidt, 1992: 358).

También proporciona una definición de los procesos automáticos²¹.

¹⁸ F1 total de palabras por minuto, F2 total de palabras por minuto (excluyendo repeticiones y autocorrecciones), F3 repeticiones por unidad-T, F4 autocorrecciones por unidad-T, F5 pausas rellenas por unidad-T, F6 porcentaje de palabras repetidas y autocorregidas, F7 tiempo total de pausas no rellenas como porcentaje del tiempo total de presentación, F8 tiempo total de pausas rellenas como porcentaje del tiempo total de presentación, F9 duración de habla entre pausas (en palabras), F10 porcentaje de unidades-T seguidas por una pausa, F11 porcentaje de tiempo total de pausas entre todas las unidades-T y F12 tiempo medio de pausas entre unidades-T (Lennon, 1990: 404 y 405). (Traducción Pradas Macías, 2004: 83).

¹⁹ «para referirse a la capacidad de llenar el tiempo fácilmente en la conversación sin vacilaciones innecesarias. Esto incluye la capacidad de hablar de manera apropiada en una amplia gama de contextos, pero no comprende la capacidad de usar oraciones gramaticalmente correctas». (La traducción es nuestra).

²⁰ «la fluidez en la producción lingüística es una destreza de procedimiento automático». (Traducción Pradas Macías, 2004: 87).

²¹ Generalmente se consideran las propiedades más importantes del tratamiento automático, (a) rapidez y eficiencia, (b) facilidad, (c) no exista limitación por la capacidad de memoria a corto plazo, (d) no exista control voluntario, (e) sea difícil de modificar o inhibir, y (f) no esté disponible a la introspección. (Schmidt, 1992: 360).

Chambers estudia la *fluidez* desde el campo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera²².

La definición que proporciona es: «word as a performance descriptor for oral assessment of foreign language learners and as an indicator of progress in language learning»²³ (Chambers, 1997: 535).

Esta autora expresa la idea de que la fluidez no se puede enseñar.

Guillot desde el campo de la enseñanza de lenguas cree en la posibilidad de enseñar *fluidez* y se cuestiona aspectos como la cultura:

But however much light we can throw on this neglected and under-investigated topic, certain obstinate questions are likely to keep us engaged for some time to come. What is, for instance the relationship between quantifiable variables and the parameters of viability and efficiency across languages? How do the defining criteria of fluency vary across languages, in relation to social and cultural correlates? And how does all this affect teaching and learning?²⁴ (Guillot, 1999: 170).

Esta autora diferencia entre el sustantivo “fluency” (fluidez) y el adjetivo “fluent” (fluido)²⁵.

²² CLT-Communicative Language Teaching.

²³ «término usado para describir la actuación en la evaluación oral de principiantes de idioma extranjero y como indicador del progreso en el aprendizaje de idiomas». (La traducción es nuestra).

²⁴ Por mucha luz que podamos aportar sobre este descuidado y poco investigado tema, hay ciertas preguntas sin respuesta. ¿Cuáles son, por ejemplo las relaciones entre las variables cuantificables y los parámetros de viabilidad y eficacia en las lenguas? ¿Cómo varían los criterios de definición de fluidez en las lenguas, en relación con la sociedad y la cultura? ¿Y cómo todo esto afecta en la enseñanza y el estudio? (La traducción es nuestra).

²⁵ Si los términos se pudieran intercambiar se eliminarían diferencias importantes en cuanto el sustantivo describe de forma más genérica y el adjetivo describe una cualidad (Guillot, 1999: 15).

Breiner-Sanders et al., se interesan por el carácter cuantitativo del término y consideran la *fluidez* relacionada con cinco factores:

- (1) The total number of words spoken in a fixed time.
- (2) The number of silent pauses for thinking.
- (3) The number of repetition of words, phrases or clauses.
- (4) The number of repair or reformulation for correction.
- (5) Mean length of utterance (MLU)²⁶ (Breiner-Sanders, 2000, *apud* Ano en Internet, 2).

Freed destaca la importancia de la *fluidez* en el estudio de una lengua extranjera y relaciona dicho término con el contexto de aprendizaje.

Para esta autora «fluency is a complex phenomenon that encompasses a multitude of linguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic features»²⁷ (Freed, 2004: 279).

La medición de la fluidez oral la realiza, al igual que Lennon, a través de variables cuantificables pero con una terminología diferente y teniendo en cuenta fenómenos temporales o de vacilación, ambos relacionados con la fluidez del discurso²⁸ (*ibíd.*, p. 284-285).

²⁶ (1) Número total de palabras habladas en un tiempo fijado. (2) Número de pausas vacías dedicadas para pensar. (3) Número de repetición de palabras, frases o cláusulas. (4) Número de correcciones o nueva formulación para corrección. (5) Longitud promedia de expresiones. (La traducción es nuestra).

²⁷ «la fluidez es un fenómeno complejo que abarca una multitud de rasgos lingüísticos, psicolingüísticos, y sociolingüísticos». (La traducción es nuestra).

²⁸ Considera: Número de palabras por minuto, habla sin pausas, pausas llenas, habla fluida, repeticiones, correcciones gramaticales, número total de palabras habladas, duración del habla, longitud de los giros (Freed, 2004: 285-286).

Vázquez al igual que Guillot, cree en la posibilidad de enseñar *fluidez*.

La definición de *fluidez*²⁹ propuesta por esta autora es la siguiente:

El concepto de fluidez no significa solamente comunicarse espontáneamente y con eficacia, sino que incluye:

1. Una entonación y pronunciación aceptables.
2. La propia convicción de que lo que estamos diciendo es, indiscutiblemente, español, independientemente de la opinión ajena.
3. Atención a las características de la lengua hablada.
4. Atención al ritmo y a la expresividad.
5. Atenerse a las normas propias del discurso, Una de sus subnormas es precisamente infringir la norma lingüística.
6. Procesar la información rápidamente y reaccionar (Vázquez, 2000: 17-18).

2.1.1.1. La fluidez en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

En el Marco Común Europeo, la fluidez es uno de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada junto con el alcance, la corrección, la interacción y la coherencia (Consejo de Europa, 2001: 32-33).

La definición del término proporcionada por el Marco es «La **fluidez**, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida» (*ibíd.*, p. 125)³⁰.

²⁹ Definición tenida en cuenta para nuestro estudio.

³⁰ El Marco Común Europeo en la página 126 proporciona a su vez una escala ilustrativa para este aspecto cualitativo según los niveles comunes de referencia.

2.1.2. La *fluidez* en la lingüística

Consideramos que el autor que más ha aportado al término *fluidez* en esta disciplina es Fillmore. Para dicho concepto, este lingüista distingue:

- a) the ability to fill time with talk,
- b) the ability to talk in coherent, reasoned and “semantically dense”,
- c) the ability to have appropriate things to say in a wide range of contexts.
- d) the ability... to be creative and imaginative in language use³¹ (Fillmore, 1979: 93).

2.1.3. La *fluidez* en la psicolingüística

En esta disciplina destacamos como figura más relevante a **Goldman-Eisler**. El objetivo de esta autora es «analizar la posibilidad de aislar del fluir del habla espontánea algunos elementos que sean indicativos de los distintos niveles de la producción de habla y que sean medibles» (Goldman-Eisler, 1964: 118, *apud* Pradas Macías, 2004: 110).

2.1.4. La *fluidez* en la psicología

Nos centramos en este apartado en el trabajo realizado por **Dalton y Hardcastle**³². Estos autores en su estudio analizan la *fluidez* desde el punto de vista patológico y la adquisición de una lengua.

Any discussion of disfluency and the effects it may have on communication is hampered by the absence of a clearly defined concept of fluency in speech. It

³¹ a) La habilidad de llenar el tiempo con habla, b) la habilidad de hablar de forma coherente, razonada y en frases «semánticamente densas», c) la habilidad de decir cosas apropiadas en una amplia gama de contextos, d) la habilidad de algunas personas de ser creativas e imaginativas en el uso del lenguaje. (Traducción Pradas Macías, 2004: 106).

³² Desde que Galton en 1883 introdujera el concepto de *fluidez* en la literatura psicológica hasta nuestros días, muchos han sido los psicólogos y muchas han sido las aportaciones desde este campo al término que nos ocupa. Recopilados en la tesis doctoral de Granados García Tenorio (2001).

is accepted that 'normal' nonfluency exists in the utterance of all speakers, varying with the context, the emotional state of the speaker and the complexity of what is being said³³ (Dalton & Hardcastle, 1990: xi).

Estos psicólogos realizan una diferencia del concepto *fluidez* según sea aplicado a la psicología o a la adquisición de una lengua. En el campo de la terapia, se investigan los desórdenes de *fluidez* –como la tartamudez –. Consideran que en el uso del término en la instrucción de lenguas, el énfasis se pone en el lado de la producción del discurso³⁴. Exponen que los factores principales que contribuyen a la fluidez en el aprendizaje de una lengua extranjera se pueden agrupar en dos apartados:

- Los referentes a la exactitud en el uso de la lengua.
- Los referentes a los aspectos temporales y secuenciales como las repeticiones y las pausas.

Señalan la dificultad de medir la fluidez en los diversos contextos estilísticos especificando que lo que puede ser una forma lingüística perfectamente aceptable en un estilo puede ser inadecuada en otro.

Un criterio también utilizado para la evaluación de la *fluidez* en el aprendizaje de lenguas es la cantidad de lengua hablada o escrita en un tiempo dado (*ibíd.*, p. 1-2) y consideran útiles para analizar la fluidez una serie de variables³⁵.

³³ Cualquier discusión de disfluidez y los efectos que pueda tener sobre la comunicación está obstaculizada por la ausencia de un concepto claramente definido de fluidez en el discurso. Es aceptado que la no fluidez 'normal' existe en la expresión de todos los hablantes, que varía con el contexto, el estado emocional del hablante y la complejidad de lo que está diciendo. (La traducción es nuestra).

³⁴ Cadena ininterrumpida de palabras usada para fines comunicativos (Vázquez, 2000: 178).

³⁵ Pausas, modelado rítmico, regulación de ritmo, entonación y el modelo de tensión y otros rasgos incluyendo interjecciones, interrupciones etc., que fácilmente no pueden ser incluidas bajo otras categorías (*ibíd.*, p. 5).

2.1.5. La *fluidez* en la comunicación no verbal³⁶

Poyatos distingue entre la fluidez lingüística y fluidez cultural verbal-no verbal. La «fluidez cultural que abarcaba tanto el mismo lenguaje verbal como cualquier otro sistema comunicativo» (Poyatos, 1994a: 49) y realiza la distinción entre fluidez emisora y fluidez receptora. La primera que permite «escoger en todo momento entre una serie de alternativas comportamentales frente a mi interactor, incluso dentro de mi propia cultura» (*ibíd.*, p. 49). La segunda que abarca

todas las formas inteligibles de esa cultura extranjera, o la nuestra propia, desde ideas religiosas y morales y sus muchas ramificaciones en el estilo de vida hasta los valores culturales o sociales de ciertas expresiones verbales (*ibíd.*, p. 49).

2.1.6. La *fluidez* en la sociología

En este campo consideramos las aportaciones realizadas por **Giddens**. «Los sociólogos siempre han aceptado que el lenguaje es fundamental en la vida social» (Giddens, 1998: 110).

Expone la importancia del contexto para el entendimiento de las conversaciones de la vida cotidiana y de la «complicidad» que existe entre los interlocutores para llegar a comunicarse. «Las palabras empleadas en el habla cotidiana no tienen significados precisos y nosotros “fijamos” lo que queremos decir mediante sobreentendidos implícitos que los respaldan» (*ibíd.*, p. 111). Destaca las fragmentaciones, vacilaciones y agramaticalidad de las conversaciones de la vida real, factores decisivos para la *fluidez*.

³⁶ Para Cestero Mancera «Con la expresión *comunicación no verbal* se alude, generalmente, a la forma de comunicación humana producida mediante la utilización de signos no lingüísticos» (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004: 594).

2.2. Definiciones de las *pausas*

En este apartado presentamos definiciones de las *pausas*³⁷ de autores relevantes en: la fonética, la psicolingüística y la comunicación no verbal.

2.2.1. Las *pausas* en la fonética

En esta disciplina la definición proporcionada es:

Las interrupciones o detenciones que realizamos cuando hablamos o leemos reciben el nombre de *pausas*.

Las *pausas* se originan por dos razones: a) fisiológicas; b) lingüísticas. Lo ideal es que coincidan las dos.

Fisiológicamente, vienen determinadas por la necesidad de respirar y de recuperar el aire que nuevamente necesitaremos para la fonación.

Lingüísticamente, las *pausas* señalan el final de una expresión³⁸ (Quilis Morales, 1992: 163-164).

2.2.2. Las *pausas* desde la psicolingüística

En este punto transcribimos la opinión de **Goldman-Eisler**.

Esta autora sostiene que la mitad del tiempo que hablamos espontáneamente, lo hacemos en frases de no más de tres palabras y que tres cuartas partes de todas las frases tienen como máximo cinco palabras, y que una media de un 40 a un 50 por ciento está ocupada por *pausas*... las *pausas* forman parte del acto de hablar y de la expresión vocal de las palabras, y que parecen ser por tanto

³⁷ En los estudios se subordinan las *pausas* a la *fluidez* y se consideran como intraparámetros de ésta.

³⁸ Pueden ser: 1. *Pausa final absoluta*, después de un enunciado completo. Es la que la ortografía señala por medio de un punto. 2. *Pausa enumerativa*, la que se produce entre los miembros de una enumeración: *están callados / serios / tristes //*. 3. *Pausa explicativa*, la que se produce en el principio y en el final de un enunciado explicativo introducido en un enunciado más amplio: *el emperador francés / muy emocionado / besaba la bandera //; las mujeres / contentas / estaban en el jardín //*. 4. *Pausa potencial*, la que se realiza por voluntad del hablante; puede ser hiperbática: *cuando llegamos / estaba cantando el pájaro //* (también puede enunciarse: *cuando llegamos estaba cantando el pájaro //*); expresiva: *el jueves / llega pronto //* (frente a: *el jueves llega pronto //*; sin embargo si el sujeto está pospuesto al verbo, no hay *pausa*: *llega pronto el jueves //*). 5. *Pausa significativa*: su presencia o ausencia cambia por completo la significación del enunciado: *los alumnos / que viven lejos / llegan tarde //*, frente a : *los alumnos que viven lejos llegan tarde //*; o *no / necesitamos estudiar más //*, frente a: *no necesitamos estudiar más //* (ibíd. , p. 164).

parte esencial del habla espontánea (Goldman-Eisler, 1964: 119-120, *apud* Pradas Macías, 2004: 110).

Si en algunos estudios las pausas se ven como responsables de la falta de fluidez o incluso de la ausencia de ella, la afirmación de Goldman-Eisler vendría a confirmar, si se acepta que las pausas son normales en la producción del lenguaje, que no depende en realidad de las pausas el que se perciba un discurso como fluido o no, sino que depende de la percepción misma (Pradas Macías, 2004: 110).

2.2.3. Las pausas desde la comunicación no verbal

Poyatos tiene en cuenta el valor comunicativo del sistema paralingüístico y el kinésico³⁹, y diferencia dos tipos de pausas:

La inexactitud (especialmente desde un punto de vista semiótico) de la mal estudiada dicotomía ‘pausa llena’ (*filled pause*, ej., ‘Aaah...’) y ‘pausa vacía’ (*unfilled pause*), lleva a muchos a ignorar el valor comunicativo de los mensajes no verbales paralingüísticos y kinésicos, pues ‘Aaah...’ es, en primer lugar, un ‘alternante’ paralingüístico de gran valor léxico y, además, es difícil imaginarlo emitido oralmente sin ningún acompañamiento gestual de duda, o al menos de una conducta kinésica puramente contextual que también llene ese segmento comunicativo. Pero las llamadas pausas vacías tampoco están vacías en absoluto, ya que cualquier interrupción en el discurso es realmente ‘llenada’ por paralenguaje (ej., una desdeñosa espiración nasal, un clic ingresivo de petición de turno en la conversación) o por kinésica (ej., una sonrisa, un gesto de llamada), o por ambos; y, en algunas ocasiones, por actividades proxémicas, dérmicas, térmicas o químicas que pueden transmitir ciertos mensajes tan eficazmente o más que las palabras (Poyatos, 1994a: 169).

³⁹ El sistema paralingüístico: cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasi-léxicos, pausas y silencios... - El sistema kinésico: movimientos y posturas corporales... (Cestero Mancera, 1999: 16-17).

2.3. La comunicación no verbal

Poyatos es el primer investigador que enfoca la transcripción del discurso desde lo que él llama «estructura triple básica de la comunicación humana»: lenguaje-paralenguaje-kinésica» (Poyatos, 1994a: 16).

Este autor asegura que la comunicación se realiza

fundamentalmente a través de unas caras que yo no sólo oía, sino que veía... y esas caras las percibía unidas morfológicamente y hasta sintácticamente a unas manos y a unos cuerpos que, en definitiva, representaban a sus culturas (*ibíd.*, p. 16-17).

La *comunicación no verbal* la define este investigador como «las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración» (*ibíd.*, p. 17).

También trata el rico repertorio de alternantes cuasiléxicos⁴⁰ como «por ejemplo, el ‘Eeh’ o ‘Nnn’ japoneses de pura cortesía, y no de afirmación o aprobación, como suele creer el occidental» (Poyatos, 1994b: 226). Afirma que «hablamos por medio de sonidos que están limitados y definidos como tales precisamente por los ‘no-sonidos’ que los preceden o siguen; y así es cómo percibimos cada palabra» (*ibíd.*, p. 166) y la dificultad que reviste para el intérprete la interpretación de los silencios:

...los silencios interactivos que ya se ha visto cómo están bien lejos de ser meras lagunas en la corriente del discurso; entonces ¿debe o no el intérprete verbalizarlos a veces?, ¿tiene derecho a convertir un silencio en palabras

⁴⁰ Son elementos cuasi-léxicos las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico pero con gran valor funcional, bien expresivo, referencial o regulador interactivo (Cestero Mancera, 1999: 33).

cuando el hablante no las ha dicho, o podemos decir que debe discernir entre el silencio que quiere expresar y el que quiere ocultar? (*ibíd.*, p. 226).

También nos interesa la definición que proporciona este autor sobre la risa

... una serie de movimientos de aire bucales o nasales audibles, casi siempre irregulares, sobre todo espirados, con variaciones en su tensión muscular, ritmo y características fónicas, acompañados de conductas corporales y faciales variables y de posibles reacciones químicas, dérmicas y térmicas, simultáneos al lenguaje verbal o alternando con él o independientes, que expresan sentimientos positivos o negativos respecto a uno mismo, a otros, a sucesos o al ambiente (*ibíd.*, p. 91).

Como cualquier otro elemento no verbal, Poyatos asigna las funciones de la risa como calificadora del mensaje verbal⁴¹ y se centra en las categorías funcionales de la risa social⁴². «La risa es, fundamentalmente, una forma de apoyo, una estrategia de cooperación conversacional» (Cestero Mancera, 1996: 298).

2.4. La expresión oral

En este párrafo planteamos la producción oral en los enfoques comunicativos y la competencia comunicativa. En las características de la lengua hablada, distinguimos el código gráfico del fonético y las diferencias fundamentales de la lengua hablada y la lengua escrita. Especificamos las funciones y características formales de la lengua hablada; y tratamos las microdestrezas de la comprensión auditiva y la expresión oral. Nos centramos en la progresión de las actividades de expresión oral y concretamos en la conversación los elementos que intervienen, el entrenamiento en la conversación y la *fluidez*. Finalizamos este apartado con los papeles del profesor y del alumno en la

⁴¹ Para confirmarlo, realzarlo, debilitarlo, contradecirlo, camuflarlo, ocultarlo o reemplazarlo (*ibíd.*, p. 91).

⁴² Resumimos en: 1 Asociación, 2. Agresión, 3. Miedo, 4. Ansiedad social, 5. Alegría, 6. Tristeza, 7 Comicidad y absurdo, 8. Risa casual interactiva y 9. Risa de uno mismo.

conversación.

2.4.1. La producción oral en los enfoques comunicativos

La producción oral adquiere en los diferentes métodos y enfoques formas diferentes; dicho con otras palabras: la noción de competencia comunicativa variará según la metodología, el enfoque y las técnicas utilizadas. (Vázquez, 2000: 13).

En el enfoque comunicativo, Vázquez (2000) expone que el objetivo es aprender para comunicarse de forma fluida. Los textos se basan en muestras de lengua⁴³ que ejemplifican contenidos nociofuncionales⁴⁴. La gramática es un instrumento para construir un discurso, sea oral o escrito. Siempre se enseña en referencia al significado social o discursivo. La gramática usada está enfocada más a la producción que a la recepción. La interacción es la base del proceso de aprendizaje. El aprendizaje gira en torno a centros de interés y funciones. La unidad mínima es el discurso. Los errores que ponen en peligro la comunicación se corrigen mediante técnicas de expansión⁴⁵.

⁴³ Diálogos (entre otros tipos de texto) que reflejan el funcionamiento de la lengua o ejemplifican un análisis gramatical (Vázquez, 2000: 179).

⁴⁴ Enfoque basado en un análisis de la lengua por nociones y funciones, es decir, conceptos tales como “lugar”, “tiempo”, “espacio” –nociones–, o “saludar”, “despedirse”, “pedir”, “rechazar” –funciones– (ibíd., p. 179).

⁴⁵ Técnica que consiste en retomar una producción errónea y repetirla de manera completa y correcta, o bien reemplazarla por una emisión de discurso más compleja. Ejemplo: - ¿Y qué has hecho con el libro? / - En casa- / Lo has dejado en casa... (Vázquez, 2000: 178).

2.4.2. La competencia comunicativa⁴⁶

Cenoz Iragui expone que:

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más importantes en lingüística aplicada, tanto en el estudio de la adquisición de segundas lenguas como, a un nivel más práctico, en la enseñanza de lenguas. ...trata de responder a las siguientes preguntas:

- ¿En qué consiste adquirir una lengua?
- ¿Qué conocimientos, capacidades o destrezas se necesitan para hablar una lengua?
- ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza de lenguas? (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004: 449).

Desde la distinción realizada por Chomsky (1965) entre *competencia* y *actuación*, y la primera formulación de Hymes (1971) de la *competencia comunicativa*, el concepto ha ido evolucionando y se han realizado diferentes modelos⁴⁷ de competencia comunicativa.

La competencia comunicativa en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, comprende una serie de componentes⁴⁸.

Resumimos estos componentes en el siguiente esquema.

⁴⁶ La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de **uso de la lengua**, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. M. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: La competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social (en Internet, 6).

⁴⁷ Destacamos los modelos de: Canale y Swain (1980), Bachman (1990); y Celce-Murcia y Thurrel (1995).

⁴⁸ Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades (Consejo de Europa, 2001: 13).

C O M P E T E N C I A S C O M U N I C A T I V A S	LINGÜÍSTICAS⁴⁹	Léxica	Conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo.
		Gramatical	Conocimiento de recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.
		Semántica	Conciencia y control de la organización del significado con que cuenta el alumno.
		Fonológica	Conocimiento y destreza en la percepción y producción de: unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de las palabras,...
		Ortográfica	Conocimiento y destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos.
		Ortoépica	Conocimiento de las convenciones ortográficas, capacidad para consultar un diccionario...
	SOCIO-LINGÜÍSTICAS⁵⁰	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Uso y elección del saludo, formas de tratamiento, interjecciones y frases interjectivas, convenciones para los turnos de palabra...
		Normas de cortesía	Cortesía («positiva», «negativa»), descortesía...
		Expresiones de sabiduría popular	Refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes, valores...
		Diferencias de registro	Solemne, formal, neutral, familiar...
		Dialecto y acento	Clase social, procedencia regional...
	PRAGMÁTICAS⁵¹	Discursiva	Conocimiento de la ordenación de las oraciones y capacidad de controlar esa ordenación.
		Funcional	Uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos.

(Consejo de Europa, 2001: 106 sigs.).

⁴⁹ Conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos (*ibíd.*, p. 107).

⁵⁰ Conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (*ibíd.*, p. 116).

⁵¹ Conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (*ibíd.*, p.120).

Vázquez proporciona un esquema de la competencia comunicativa y el lugar que ocupa en ella la *fluidez*.



(Vázquez, 2000: 17)

2.4.3. Características de la lengua hablada

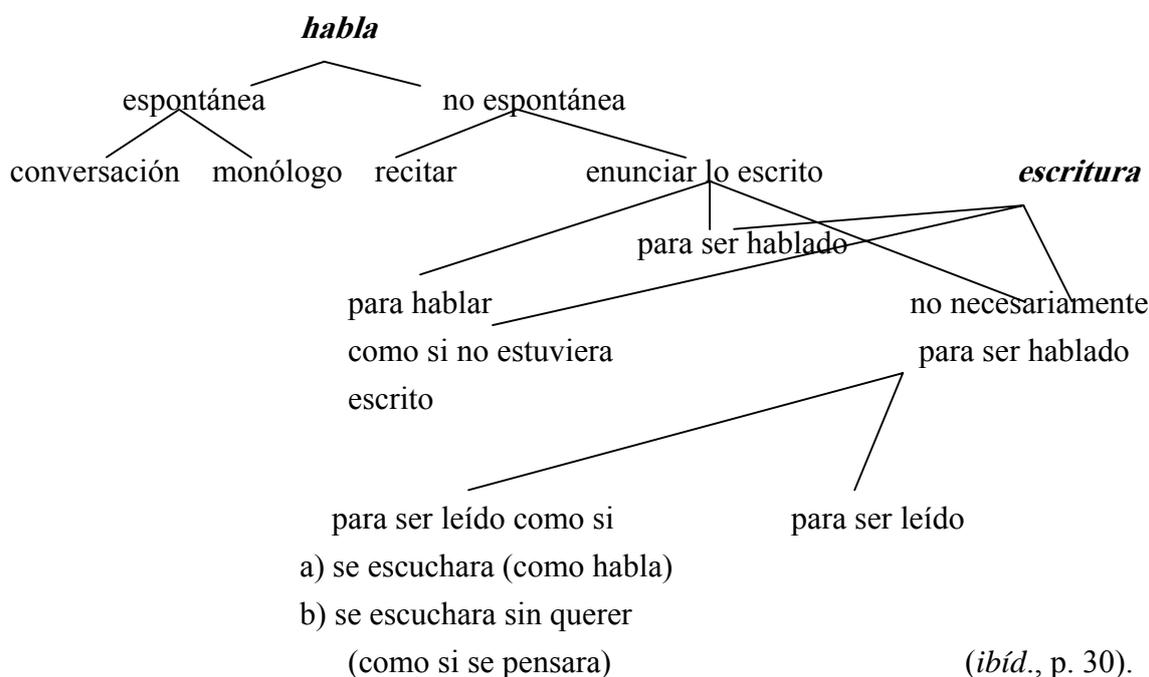
Una de las caracterizaciones más conocidas y completas de los elementos que integran y condicionan situaciones orales comunicativas es la resumida por Dell Hymes en su fórmula mnemotécnica SPEAKING:

- S *Setting*: ambiente
- P Participantes
- E *Ends*: fines (objetivos y resultados)

- A *Art characteristics*: forma del mensaje y tema
- K *Key*: clave (fuerza ilocutiva)
- I *Instrumentalities*: canal y código
- N Normas de interpretación
- G Género: tipo de acto de habla (Moreno Fernández, 2002: 49).

2.4.3.1. El código gráfico y el código fonético

La oralidad y la escritura⁵² son básicamente dos formas de construir el discurso, la principal diferencia entre estas formas reside en el modo de transmisión del discurso: en el primer caso, transmisión oral; en el segundo, transmisión gráfica. Entre la pura oralidad y la pura escritura existen posibilidades intermedias o combinadas que dependen de factores diversos. Gregory y Carroll proponen el siguiente esquema:



⁵² Morel y Danon Boileau consideran «De l'oral à l'écrit il y a un monde» (Narbona Jiménez, 2006 : 78). «De la oralidad a la escritura hay un abismo» (La traducción es nuestra). Brown y Yule (1983: 4) también marcan la diferencia entre el lenguaje hablado y el escrito.

2.4.3.2. Lengua hablada y lengua escrita: diferencias fundamentales

...hablar y escribir suponen dos actividades diferentes y autónomas. Son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas, aunque, por supuesto, tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico (Baralo, 2000: 10).

Proporcionamos un esquema de: Baralo (2000), Briz Gómez (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) y Vázquez (2000).

		Comunicación oral	Comunicación escrita
Canal		sonidos a través del aire	imágenes en soporte estable
Percepción		oído	vista
Emisor		hablante	escritor
Receptor		oyente	lector
Factores	tiempo memoria	<ul style="list-style-type: none"> ♦ inmediatez en producción-recepción ♦ interacción entre emisor y receptor ♦ negociación de significados ♦ efímera ♦ simultaneidad imposible 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ sin inmediatez en producción-recepción ♦ sin interacción entre emisor y receptor ♦ sin negociación de significados ♦ duradera ♦ simultaneidad posible
Contexto		dependiente	independiente
Recursos		paralingüísticos del tono de voz, suspiros, estado anímico, posturas, risa,...	restricción a la disposición del texto dependiendo del soporte
Lingüísticamente		poco elaborada ⁵³ rectificación con rastros	muy elaborada rectificación sin rastros

⁵³ Predominio de enunciados concatenados, en gramática llamaríamos coordinación aditiva o yuxtaposición y menor uso de la subordinación sintáctica; uso de marcadores discursivos, conectores, ordenadores de la materia discursiva; frecuentes repeticiones y reelaboraciones –reinicios– cambios de plan sintáctico, reformulaciones; presencia de oraciones truncadas o suspendidas; en un orden de palabras pragmático. El empleo del léxico está sometido al contexto previo y a la situación, hay que extraer parte de la información de los signos verbales.

2.4.3.3. Funciones y características formales de la lengua hablada

En el siguiente esquema incluimos las funciones de la lengua según Vázquez (2000), y Vigara Tauste (1992). Proporcionamos también algunos ejemplos de características formales de la lengua según Vigara Tauste (1980).

	Funciones	Forma
Objetivo Motivación	Iniciar y mantener contactos sociales. Negociar soluciones, obtener algo, ... Se habla para conseguir información.	Elementos de inicio: y, pues, si, bueno, sabes, mire, ¿eh?,
Instrucción	Función instrumental que pocas veces utiliza la forma imperativa.	Tomar contacto o mantener la tensión: oye, mira, oiga,...
Emoción/ opinión	En general, la expresión afectiva o racional se da espontáneamente.	Titubeo: me parece a mí, no sé,... Gestos, expresividad,...
Corrección	Abunda la autocorrección. Tiene normas lingüísticas propias.	Repetición de: palabras, parte de la frase,... Inseguridad: no sé, creo,...
Roles	Tantos como emisores y receptores ⁵⁴ .	
Tema o mensaje	Se construye e incluso cambia salvo en formas estructuradas ⁵⁵ .	Observación: por cierto, a propósito, a todo esto, a lo que iba, cambiando de tema.
Ritmo Entonación pronunciación	Preferencia por lo verbal, ritmo acelerado, alta expresividad, gestos, mímica, falta de silencio.	Interjecciones: Mmm, Ehh, Ahh,... Subir o bajar la voz.
Estructura	La conversación está organizada por turnos ⁵⁶ . Para proporcionar conexión y mantener la tensión.	Interrupciones, gestos, mímica. Mantener la tensión: fijate, imagínate...
Otras características	Expresividad, comodidad y adecuación. No es importante seguir la lógica ni las normas lingüísticas, interesa la participación en la comunicación.	Enlaces: pues, pero, conque, y, si, que... Final: no sé, en fin, bueno, nada, pues eso...

⁵⁴ Que comparten el código, el canal, el mensaje y el contexto.

⁵⁵ Como la conferencia, la entrevista, el discurso político.

⁵⁶ Impulsos y réplicas, un código de palabras que indican secuencias, estructura abierta.

2.4.3.4. La comprensión auditiva. Las microdestrezas

«Parecería redundante decir que la práctica de la destreza oral está íntimamente ligada a la comprensión auditiva» (Vázquez, 2000: 85)

¿Qué función tiene la comprensión auditiva?

[...] la comprensión auditiva todavía tiene, en muchos manuales, la función de controlar la comprensión, y es abordada con la pretensión de entender todo lo que se escucha, en vez de priorizar la función de proporcionar modelos de lengua hablada. (*ibíd.*, p. 85).

Las muestras de lengua han de ser, en lo posible, muestras reales, algunos autores ponen énfasis en la naturaleza activa de la audición, y consideran inadecuado el concepto de “oyente-grabadora” (Anderson y Lynch, 1988: 10).

Anderson y Lynch (1988) distinguen entre audición recíproca – referida a aquellas tareas auditivas en las que el oyente tiene la oportunidad de comunicarse con el hablante personalmente y de negociar el contenido de la interacción – y audición no recíproca – aquella que es unidireccional, tareas como escuchar la radio o una conferencia.

[...]

Richards también clasifica las tareas auditivas según requieran el tipo de procesamiento que podemos calificar “de lo particular a lo general” o “de lo general a lo particular”. En el primer caso se trabaja sobre el mensaje que se recibe y se descodifican los sonidos, las palabras, las cláusulas y las frases.

[...]

Los procesos que van “de lo general a lo particular” utilizan el conocimiento previo para ayudar a la comprensión del mensaje (Nunan, 1989: 23 sigs.).

Una comprensión oral satisfactoria implica:

- la habilidad de segmentar el mensaje oral en palabras y frases significativas;

- reconocer grupos de palabras;
- relacionar el mensaje de entrada con los propios conocimientos previos;
- identificar la intención retórica y funcional de un enunciado o de partes de un texto oral;
- interpretar el ritmo, la acentuación y la entonación para identificar la clave de la información así como el tono emocional y la actitud;
- extraer la idea global o la información esencial de textos orales amplios sin necesidad de entender todas las palabras (*ibíd.* , p.26).

Las microdestrezas de la comprensión auditiva que señalamos para trabajar con los alumnos son:

<i>Reconocer</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, etc. - Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua. - Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua... 	
<i>Seleccionar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas, repeticiones, redundancias, etc.). - Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas [...] 	
<i>Interpretar</i>	Comprender el contenido del discurso.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la intención y el propósito comunicativo. - Comprender el significado global, el mensaje[...]
	Comprender la forma del discurso.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la estructura o la organización del discurso [...] - Identificar la variante dialectal (geografía, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc) del discurso. - Captar el tono del discurso: agresividad, humor [...]
<i>Anticipar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso. - Saber prever el tema, el lenguaje... el estilo del discurso [...] 	
<i>Inferir</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter,... - Saber extraer información del contexto comunicativo. 	
<i>Retener</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos ... - Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso... - Utilizar los diversos tipos de memoria[...] 	

(Cassany, 2002: 107-108).

2.4.3.5. La expresión oral. Las microdestrezas

En puntos anteriores tratamos la expresión oral y nos centramos en este apartado en las microdestrezas de la expresión oral y la conversación.

<i>Planificar el discurso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la situación... para preparar la intervención. - Usar soportes escritos para preparar la intervención... - Anticipar y preparar el tema (información, estructura, ...) [...] 	
<i>Conducir el discurso</i>	Conducir el tema	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar temas adecuados para cada situación. - Iniciar o proponer un tema. - Desarrollar un tema. - Dar por terminada una conversación. - Conducir la conversación hacia un tema nuevo. - Desviar o eludir un tema de conversación. - Relacionar un tema nuevo con uno viejo. - Saber abrir y cerrar un discurso oral.
	Conducir la interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). - Escoger el momento adecuado para intervenir. - Utilizar eficazmente el turno de palabra ... - Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra. - Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.
<i>Negociar el significado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la comprensión del interlocutor... 	
<i>Producir el texto</i>	Facilitar la producción	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificar la estructura de la frase... - Usar expresiones y fórmulas de rutinas...
	Compensar la producción	<ul style="list-style-type: none"> - Autocorregirse... - Reformular lo que se ha dicho.
	Corregir la producción	<ul style="list-style-type: none"> - Articular con claridad los sonidos del discurso. - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua...
<i>Aspectos no verbales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono. - Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. - Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores 	

(*ibíd.*, p. 148-149).

2.4.4. Actividades de expresión oral⁵⁷

«...la producción del discurso depende siempre de la finalidad que el propio discurso tenga» (Moreno Fernández, 2002 : 41).

2.4.4.1. La progresión

Gelabert y Bueso distinguen entre actividades *controladas*⁵⁸, *semicontroladas* y *abiertas o libres*⁵⁹.

Littelwood realiza la distinción entre prácticas de técnica parcial (por ejemplo, el uso de un tiempo verbal determinado) y de tarea⁶⁰ completa, en las que se integran distintos niveles. Este autor presenta cuatro tipos de tareas:

- 1) El *trabajo precomunicativo*: técnica parcial sin necesidad de que haya transmisión de nuevos significados. Ejemplo: práctica reiterada de un uso en una situación comunicativa simulada.
- 2) La *práctica comunicativa de lenguaje*: técnica parcial, pero con significados predecibles. Ejemplo: descripción de una imagen para que sea reconstruida por un oyente.
- 3) La comunicación estructurada: tarea completa, pero haciendo uso solamente de los elementos recién aprendidos. Ejemplo: petición de objetos dentro de un juego de rol.
- 4) La comunicación auténtica: tarea completa con significados que surgen en la interacción. Ejemplo: debate sobre un tema polémico (*ibíd.*, p. 75-76).

⁵⁷ Se trata de actividades que respetan los principios de los enfoques comunicativos (la lengua al servicio de la comunicación; autonomía de la persona que aprende; importancia de los intereses personales; desarrollo de la capacidad estratégica) (Vázquez, 2000: 102).

⁵⁸ Las controladas suelen tener un fin lingüístico, por ejemplo: las prácticas repetitivas, ejercicios automáticos, juegos de las diferencias con dibujos, creación de historias a partir de fotos... (Moreno Fernández, 2002 : 75).

⁵⁹ Las abiertas a menudo tienen un fin comunicativo. Dependiendo del grado de control, serían: las exposiciones, las entrevistas, las conversaciones, los juegos de rol o simulaciones (*ibíd.*, p. 75).

⁶⁰ Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo (Marco Común Europeo, 2002: 10).

2.4.4.2. Tipos de actividades de expresión oral: La conversación

Teniendo en cuenta el grado de formalidad de la lengua hablada, el tipo de audiencia y el canal comunicativo utilizado se obtienen ocho tipos de discurso hablado diferentes. Como ejemplos de estos ocho tipos presentamos:

- A: Debates, mesas redondas.
- B: Entrevista telefónica para un medio de comunicación.
- C: Conferencia, exposición ante un auditorio.
- D: Discurso o exposición a través de un medio de comunicación.
- E: Conversación informal.
- F: Conversación telefónica informal.
- G: Exposición o narración informal.
- H: Mensaje coloquial en contestador automático (*ibíd.*, p. 42).

Nos centramos en la conversación informal. Según Mignolo (1987) la conversación está «determinada por tres características: *la actualización oral, su inmediatez y la interdependencia dinámica de todos los elementos* en el proceso de la comunicación» (Vigara Tauste, 1992: 38).

«La conversación es la interacción comunicativa por excelencia... Puede definirse como una sucesión de turnos implicados: A-B-A-B» (Moreno Fernández, 2002: 53).

Mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo⁶¹.

También en la conversación se desarrollan habilidades de carácter lingüístico⁶² (Baralo, 2000: 16).

⁶¹ Estas habilidades de carácter cognitivo hacen posible la recuperación de datos y su organización, de forma coherente, para poder perfilar las propias opiniones frente a las de los demás, para poder argumentar, describir, narrar o contribuir a que el interlocutor lo haga (Baralo, 2000: 16).

⁶² La conversación exige un esfuerzo de descodificación de lo que se escucha, de pronunciación clara, de búsqueda de palabras precisas, de logro de una buena interacción con personas... (*ibíd.*, p. 16).

2.4.4.2.1. Elementos de la conversación

Los elementos indispensables en una conversación son:

- Una entonación y pronunciación aceptables.
- Atención a las características de la lengua hablada:
 - Los turnos;
 - las pausas;
 - el titubeo.
- Respetar el principio de cooperación⁶³.
- La capacidad de procesar rápidamente información y reaccionar.
- La preferencia expresiva y el ritmo.
- La intencionalidad.
- El *feedback*⁶⁴.
- La capacidad estratégica para salir del paso (Vázquez, 2000: 168).

La estructura global de Van Dijk adaptada a la conversación en español es:

*Preparación*⁶⁵, *apertura*⁶⁶, *preámbulo*⁶⁷ *orientación*⁶⁸, *objeto de la conversación*⁶⁹, *conclusión*⁷⁰, *preparación del siguiente encuentro*⁷¹ y *cierre*⁷² (Moreno Fernández, 2002: 55).

⁶³ Este principio, de Grice, requiere que los interlocutores participen en la interacción adecuándola a un propósito y en una dirección determinada. No debe entenderse como una regla explícita, sino como una guía que aceptan los participantes de cualquier interacción comunicativa (Moreno Fernández, 2002: 51-52).

⁶⁴ Retroalimentación o retroacción (Vázquez, 2000: 99).

⁶⁵ Se pretende llamar la atención, establecer la conversación.

⁶⁶ Corresponde a esta categoría el saludo, que suele depender de la formalidad de la situación, la intimidad de los interlocutores y el tiempo transcurrido desde el último encuentro.

⁶⁷ Turno o conjunto de turnos donde suelen aparecer rutinas de preguntas ...

⁶⁸ Turno o conjunto de turnos con la función de preparar el tema de conversación.

⁶⁹ Asunto; esta categoría constituye la base para la función pragmática de los enunciados,...

⁷⁰ Turno o conjunto de turnos con la función de concluir el tema de conversación.

⁷¹ Turno o conjunto de turnos con la función de prever ... el siguiente encuentro.

⁷² Corresponde a esta categoría la despedida, que suele depender de la formalidad de la situación, ...

2.4.4.2.2. El entrenamiento en la conversación y la fluidez

En las actividades destinadas al desarrollo de la fluidez juegan un papel determinante:

- Los modelos que se utilizan;
- El desarrollo de la competencia receptiva;
- El rol (menos central) de la persona que enseña;
- La utilización o no de la lengua nativa;
- El trabajo en grupo (Vázquez, 2000: 103).

2.4.4.2.3. Papeles del profesor y del alumno en la conversación

El papel de la persona que enseña es

aconsejar, informar, dar ideas e impulsos, intentar escuchar lo que ocurre en algunos grupos y hacer una evaluación mental de ello. Llegado el momento, la persona que enseña puede dar su *feedback* de la actividad, que incluirá no sólo los errores, sino también los aspectos positivos (Vázquez, 2000: 99).

Uno de los roles más razonables como docente es no considerarse centro del aprendizaje, sino adoptar el papel de persona observadora y colaboradora que, en un momento determinado, podrá dar su opinión sobre las actividades en curso, sugerir cambios, proponer soluciones... (*ibíd.*, p. 164).

Consideramos que el alumno en una actividad de conversación debe sentirse protagonista, tomar un papel activo, participativo, ser negociador y comunicador que da y recibe información⁷³.

⁷³ Tiene que elegir y proponer los temas a tratar, preparar el vocabulario, las preguntas...

2.5. Los Estilos de Aprendizaje

En este punto tratamos los aspectos fundamentales de los Estilos de Aprendizaje (EA), el concepto de aprender a aprender, los EA y la educación de adultos, la clasificación de los EA según Honey y Mumford. Finalizamos con las características de los cuatro EA.

2.5.1. Aspectos fundamentales

La definición que propone Keefe (1988) sobre los EA es:

Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso, 1995: 48).

«Los educadores han tratado siempre de definir la educación como una respuesta a las necesidades del individuo» (*ibíd.*, p. 52).

Coindimos con Dewey, Piaget y Rogers que «insisten una y otra vez, en la importancia de individualizar o personalizar la educación» (*ibíd.*, p. 52).

2.5.2. Aprender a aprender

Una definición es: «el conocimiento y destreza necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación en que uno se encuentre» (*ibíd.*, p. 54).

«Saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario» (Consejo de Europa, 2001: 104).

Smith proporciona una lista de aspectos que especifican lo que significa en la práctica aprender a aprender.

Cómo controlar el propio aprendizaje. Cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje. Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente. Cómo describir su Estilo de Aprendizaje. Cómo superar los bloqueos personales en el aprendizaje. En qué condiciones aprende mejor. Cómo aprender de la radio, T.V., prensa, ordenadores. Cómo participar en grupos de discusión y de resolución de problemas. Cómo aprovechar al máximo una conferencia o un curso. Cómo aprender de un tutor. Cómo usar la intuición para el aprendizaje (Alonso, 1995: 54).

Los docentes deben ser capaces de utilizar distintos Estilos de Enseñanza para facilitar el aprendizaje de alumnos con distintos Estilos de Aprendizaje y, a la vez, deben fomentar la flexibilidad de los alumnos en el uso de los Estilos... Es uno de los aspectos de enseñar a aprender a aprender (*ibíd.*, p. 158).

2.5.3. Estilos de aprendizaje y educación de adultos

Según Smith hay educadores capaces de realizar un diagnóstico de los EA usando la observación sistemática, la escucha, la evaluación y la propia experiencia. Pero el uso de un instrumento fiable puede ahorrar mucho tiempo y equivocaciones.

Desde la perspectiva del discente adulto, del aprender a aprender, el autoconocimiento de los Estilos personales es un buen recurso tanto para alumnos que regresan a la Universidad, como de participantes en cursos de Formación en empresas e instituciones (*ibíd.*, p. 64).

2.5.4. Los Estilos de Aprendizaje según Honey y Mumford

Los EA para P. Honey y A. Mumford son cuatro, que a su vez son las cuatro

fases de un proceso cíclico de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (*ibíd.*, p.69).

Esta clasificación no se relaciona directamente con la inteligencia porque hay gente inteligente con predominancia en diferentes Estilos de Aprendizaje. Parece útil la estrategia de Honey y Mumford de prescindir parcialmente de la insistencia en el factor Inteligencia, que no es fácilmente modificable, e insistir en otras facetas del aprendizaje que sí son accesibles y mejorables (*ibíd.*, p. 70).

2.5.5. Características de los cuatro Estilos de Aprendizaje

Se expone un esquema de características de cada uno de los estilos⁷⁴:

Estilo	Características principales	Otras características
Activo	Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.	Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, divertido, ...
Reflexivo	Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo	Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, investigador, asimilador, lento, distante, ...
Teórico	Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.	Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador...
Pragmático	Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista	Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí mismo, organizador, actual...

(*ibíd.*, p. 71 sigs.)

⁷⁴ Para diagnosticar el EA de un alumno o grupo de alumnos existe el CHAEA: Cuestionario Honey-Alonso de EA. Es una batería de 80 ítems breves y de fácil aplicación (*ibíd.*, p. 217 sigs.).

2.6. Estrategias

Comencemos por la definición «Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse» (Consejo de Europa, 2001: 10).

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (Consejo de Europa, 2001: 60-61).

En líneas generales Ellis (1985) distingue entre estrategias sociales –controlan la interacción– y estrategias cognitivas –controlan el aprendizaje y el uso de los nuevos conocimientos –. Entre las estrategias que controlan el uso, Ellis diferencia entre las estrategias de recepción y producción –cuando se utilizan los recursos existentes con el mínimo esfuerzo– y las estrategias de comunicación –cuando el conocimiento lingüístico previo no es suficiente para conseguir el fin comunicativo previsto y el aprendiz reduce su plan o lo varía– (Fernández, 1997: 33).

Nos centramos en las estrategias de aprendizaje y comunicación.

2.6.1. Estrategias de aprendizaje

O' Malley y Chamot consideran el aprendizaje de la lengua como una actividad cognitiva compleja, subrayan que en el proceso el aprendiz se empeña en una búsqueda de sentido en la nueva lengua y para conseguirlo *procesualiza* el conocimiento, pasa de

un conocimiento declarativo –saber cosas– a un conocimiento procesual o procedimental –saber usarlas–.

O’ Malley y Chamot (1990) encuadran en tres categorías las estrategias de aprendizaje según el tipo de operaciones que se activa.

Metacognitivas	Operan sobre el control de situaciones de aprendizaje.
	Implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
	Ejemplos: Atención selectiva, planificación, monitorización, evaluación.
Cognitivas	Operan sobre los datos recibidos.
	Implican una puesta en marcha de una serie de mecanismos que facilitan la interiorización de esa información.
	Ejemplos: repetición, organización, elaboración, transferencia...
Socioafectivas	Operan sobre el aprendizaje y el control de la dimensión afectiva.
	Implican la interacción y la cooperación.
	Ejemplos: cooperación, preguntas de clarificación, hablarse a sí mismo.

(Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004 : 426).

Entre las estrategias que se utilizan para aprender están:

1. la memorización de «fórmulas» o frases hechas y 2. los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo. Las fórmulas se atestiguan especialmente en los primeros estadios de la adquisición y se asimilan como un conjunto, sin analizar sus componentes... o esquemas semiabiertos... son útiles cuando el aprendiz todavía no ha llegado a generar sus propias frases y se ve obligado a interactuar en la lengua meta

[...]

Es importante señalar los dos polos de mayor o menor consciencia o intencionalidad entre los que se sitúan las diferentes estrategias: por un lado los mecanismos, operaciones mentales que rigen los procesos humanos del aprendizaje y que habitualmente actúan de forma inconsciente, y, por otro, los recursos, técnicas, procedimientos, trucos, que si no son intencionados, sí son accesibles a la introspección (Fernández, 1997: 33-34).

«Referidos a la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas suponen en el aprendiz un protagonismo activo en la apropiación de la nueva lengua» (Fernández, 1997: 32).

Para promover las acciones que favorezcan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera un medio eficaz es un entrenamiento basado en:

- ◆ la introspección y el reconocimiento de las propias estrategias,
- ◆ el control de las estrategias, para utilizarlas eficazmente en cada caso,
- ◆ el ensayo con otras estrategias: de compañeros o insinuadas por el profesor,
- ◆ el desarrollo consciente de las más rentables:
 - en momentos específicos de entrenamiento estratégico,
 - como práctica habitual en todo el proceso de aprendizaje

El aprendiz que sabe cómo aprender y lo pone en práctica, activa de la mejor manera posible su proceso de aprendizaje, aprovecha sus propias motivaciones (Fernández, 1966: 9).

2.6.2. Estrategias de comunicación

El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación (Consejo de Europa, 2001: 61).

Se asume que las estrategias de comunicación⁷⁵ son mecanismos potencialmente conscientes que actúan cuando es necesario resolver alguna dificultad de comunicación.

Corder indica que ante un problema comunicativo el aprendiz opta por dos soluciones: 1. evitar el riesgo, o 2. enfrentarlo y arriesgarse (estrategias de adaptación y estrategias de

⁷⁵ En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje y comunicación, aunque nos ceñamos a las definiciones que se dan en cada tipo de estrategia, es con frecuencia difícil o imposible su distinción. Como señala Tarone (1983) desconocemos la motivación del aprendiz, y así, una pregunta hecha al interlocutor, por ejemplo, puede surgir por la necesidad de superar un fallo en la comunicación –estrategia de comunicación– y al mismo tiempo por el deseo de aprender el significado de un término desconocido –estrategia de aprendizaje– (Fernández, 1997: 36).

expansión). Obviamente, estas últimas son las que pueden activar el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997: 36).

En el recurso a una estrategia de comunicación siempre subyacen, por parte del hablante, dos tipos de procesos que, normalmente, tienen lugar de forma simultáneas: un análisis del concepto y un control del código formal (Bou, 1992). El análisis de concepto supone un acercamiento reflexivo a los rasgos semánticos y significativos de una palabra, mientras que el control del código significa la elaboración lingüística del estudiante, que se sirve de sus conocimientos formales del sistema (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004 : 441).

Pinilla Gómez propone una posible clasificación de las estrategias de comunicación que subyacen a las producciones orales:

- a) Paráfrasis. Es el resultado de una estrategia procesal de análisis del concepto. Comprende los procesos de reestructuración lingüística realizados por el estudiante para referirse a la palabra que desconoce.
- b) Acuñaciones léxicas. Consiste en la creación de una nueva palabra que puede existir o no. Supone un análisis del concepto y una elaboración del código lingüístico.
- c) Recursos a la lengua materna. Consiste en una transferencia no elaborada de la lengua materna del estudiante y responde a una estrategia de control del código.
- d) Peticiones de ayuda al interlocutor. Es el resultado de una estrategia de control del código. Supone una evidencia directa de que el estudiante necesita ayuda explícita.
- e) Recursos no verbales. Consiste en el paso del código verbal al código no verbal –mímica, gestos– (*ibíd.*, p. 441).

2.6.3. Comportamientos estratégicos en las cuatro destrezas

Resumimos en la siguiente tabla de Giovannini los comportamientos estratégicos en las cuatro destrezas.

Estrategias de comprensión auditiva	Estrategias de expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> - Audición selectiva de información. - Técnicas de comprensión global. - Identificación de los rasgos de entonación. - Atención al contexto situacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transferencia y aplicación de estrategias de la lengua materna. - Verificación de la comprensión correcta. - Suplencia de carencias de expresión. - Control de la comunicación.
Estrategias de comprensión lectora	Estrategias de expresión escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Predicciones e hipótesis sobre el contenido: deducción del contexto. - Búsqueda selectiva de información. - Técnicas de comprensión global. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del texto. - Reconocimiento de los elementos discursivos. - Detección y corrección de errores. - Técnicas de expresión escrita.

(*ibíd.*, p. 440).

2.7. El *input*, el *intake* y el *ouput*

Sobre estos términos Baralo, en la construcción del conocimiento⁷⁶, expone que

en la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto⁷⁷ (*input*), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el de la toma (*intake*), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (*ouput*), que permite comprender y expresarse en la lengua meta (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004: 370).

Esta autora también facilita un esquema del proceso que podría

⁷⁶ Existen dos tipos de conocimiento lingüístico: el *implícito* y el *explícito* que han de ser entendidos como un continuo en cuyos extremos se encontrarían el *conocimiento más controlado* y el *más analizado* respectivamente (Bialystock, 1994). El aprendizaje del conocimiento implícito no es consciente. Se adquiere cuando la información es procesada receptivamente. El aprendizaje del conocimiento explícito es consciente. Es el conocimiento de reglas y rasgos de una L2 de los que el aprendiz puede dar cuenta (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004: 268).

⁷⁷ Los términos *input*, *intake* y *ouput* están generalizados en el ámbito científico y resultan más precisos que entrada, toma, salida que serían sus correspondientes en español.

estructurarse en una secuencia que comienza con la exposición a muestras de lenguas susceptibles de ser procesadas por el que aprende hasta que llega a una respuesta lingüística, interpretativa o productiva:

→ **Input** → **Percepción semántica y sintáctica** →
→ **Intake** → **Integración** →
→ **Output (comprensión)** →
(En Internet, 3).

Ellis⁷⁸ afirma que «el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado *input* en L2» (Ellis, 2005: 42). Asegura que «Si los aprendientes no son expuestos a la lengua meta no podrán adquirirla. En general, cuanto mayor sea la exposición a la lengua, más rápido y completo será el aprendizaje» (*ibíd.*, p. 42).

Para garantizar un *input* variado, este autor aconseja :

1. Incrementar al máximo el uso de la L2 dentro del aula. De forma ideal, la L2 debe llegar a ser el medio y el objeto de la enseñanza.
2. Crear oportunidades para que los estudiantes reciban *input* fuera del aula⁷⁹ (*ibíd.*, p. 43).

Ellis asegura⁸⁰ que «el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (*output*)». Este autor discrepa de Krashen⁸¹ –para quien la adquisición depende por completo del *input* comprensible– y Ellis reconoce como otros muchos investigadores que la producción (*output*) del aprendiente desempeña un importante papel.

Shehan (1998), basándose en Swain (1995), resume las contribuciones que pueden provenir del *output*:

1. La producción del aprendiente sirve para generar un mejor *input* mediante la retroalimentación proporcionada por el esfuerzo dedicado a la producción.
2. Fuerza el procesamiento sintáctico (es decir, obliga a los aprendientes a

⁷⁸ En Principios generales para el éxito de la enseñanza, principio 6.

⁷⁹ Afirma que es improbable que los estudiantes alcancen altos niveles de proficiencia en una L2 si el único *input* que reciben se halla en el contexto de un número limitado de clases semanales basadas en un libro de texto.

⁸⁰ En Principios generales para el éxito de la enseñanza, principio 7.

⁸¹ Para Krashen el *input* debe hacerse “comprensible” bien mediante su modificación bien mediante apoyos contextuales. Afirma que el *input* comprensible es todo lo que hace falta para que la adquisición tenga éxito. La hipótesis del *input* comprensible junto con la hipótesis del filtro afectivo, la hipótesis del monitor y la hipótesis del orden natural constituyen la teoría general de adquisición de segundas lenguas formulada por Krashen en 1983.

prestar atención a la gramática).

3. Permite que los aprendientes pongan a prueba hipótesis sobre la gramática de la lengua meta por medio de la retroalimentación que obtienen cuando cometen errores.

4. Contribuye a automatizar el conocimiento existente.

5. Proporciona oportunidades para que los aprendientes desarrollen habilidades discursivas, por ejemplo, mediante la producción de “turnos conversacionales largos”.

6. Es importante para ayudar a los aprendientes a desarrollar una “voz personal” y guiar la conversación hacia temas sobre los que desean aportar opiniones.

Ellis (2003) añade otra contribución del *output*:

7. Pone a disposición del aprendiente un *auto-input* (esto es, los aprendientes pueden atender al *input* proporcionado por sus propias producciones) (*ibíd.*, p.43).

Para nuestro trabajo es fundamental tener presente las funciones del *output*, en concreto:

La primera función del *output* consiste en desarrollar la fluidez y la automatización del procesamiento. La justificación del valor de esta función la encontramos en la psicolingüística y, más concretamente, en el ámbito que se interesa por el procesamiento de la información (McLaughlin, 1987 y 1990). En este campo, la mente humana se estudia como un sistema limitado que cuenta con dos tipos de procesamiento, uno controlado y otro automático. El aprendiz pasa del primer tipo de procesamiento al segundo mediante la práctica de una tarea determinada. En otras palabras, el trabajo que inicialmente exige un alto nivel de control y gran capacidad de procesamiento se puede convertir en una labor automática, que demanda poca atención y poca capacidad de procesamiento (Arnaiz Castro, y Peñate Cabrera, 2004: 42).

2.8. La interlengua. Características generales.

La interlengua⁸² (IL) constituye una etapa obligatoria en el aprendizaje y se define como

un «sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más

⁸² Término generalizado por Selinker (1972), «competencia transitoria» para Corder (1967), «dialecto idiosincrásico» Corder (1971), «sistema aproximado» Nemser (1971), «sistema intermediario» Porquier (1975) (Fernández, 1997: 19).

complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico» (Frauenfelder *et al.* 1980, 46 *apud* Fernández, 1997: 20).

Para Baralo «los procesos de construcción de la IL, reconocidos por los especialistas se pueden resumir, fundamentalmente, en la transferencia⁸³, en las estrategias de aprendizaje, en la fosilización⁸⁴, en la permeabilidad⁸⁵ y en la variabilidad⁸⁶» (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004: 374).

En nuestro estudio consideramos los procesos de construcción de la IL muy importantes ya que inciden directamente en la expresión oral del aprendiente y por tanto en la *fluidez*.

2.9. Diarios

En este punto tratamos los usos didácticos de los diarios, el concepto del mismo y aportamos una tipología. Finalizamos este apartado con las pautas a seguir para la realización de un diario.

Existen dos vías principales del uso didáctico del «diario de clase» (de alumnos o profesores) utilizado como recurso para: recoger la marcha de la clase y orientado a la

⁸³ Es «cómo influye en la IL el conocimiento lingüístico previo del aprendiente, conocimiento constituido por su LM y por las otras lenguas que haya ido adquiriendo» (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004: 374).

⁸⁴ «Mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos desde su lengua materna en relación a una lengua objeto dada» (*ibíd.*, p. 378)

⁸⁵ «Propiedad específica de la IL que permite la entrada en ella de las reglas de gramática de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2 (Adjémian, 1982)» (*ibíd.*, p. 380)

⁸⁶ «Se puede entender como el producto del uso diferenciado del conocimiento explícito y del conocimiento implícito, que se caracteriza por no ser homogéneo sino más bien heterogéneo» (*ibíd.*, p. 382).

investigación y evaluación de los procesos didácticos⁸⁷.

Las experiencias en las que los profesores piden a sus alumnos que realicen un diario de clase son numerosas⁸⁸ (Zabalza, 2004: 27 sigs.).

2.9.1. Concepto y tipología. Diversas modalidades de diarios

Partimos de que «no puede darse por supuesto que exista un acuerdo general sobre qué es un diario de clase o de qué hablamos cuando nos referimos a los diarios de clase» (*ibíd.*, p. 15). Existen diversas denominaciones para referirse a esta técnica de documentación: *diarios*, *diarios de clase*, *historias de aula*, *registro de incidentes*, *observaciones de clase*, etc. Todas tienen puntos en común pero dependen del uso y del fin para el que están destinados.

Realizamos algunas observaciones para aclarar la definición:

- ♦ Los diarios no tienen por qué ser una actividad *diaria*.⁸⁹
- ♦ Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores o por los alumnos.
- ♦ El contenido de los diarios puede quedar abierto o estar condicionado por alguna consigna o planificación previa.
- ♦ El marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario (*ibíd.*, p. 16).

⁸⁷ Porlan (1987) y Porlan y Martín (1991) han insistido en este tipo de aportación de los diarios. Según Porlan (1987) a través de los diarios se recoge información significativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, se acumula información histórica sobre el aula y lo que en ella acontece, se describen sucesos o momentos parciales, se analizan los datos... (Zabalza, 2004: 30).

⁸⁸ Celestin Freinet utilizó los diarios de los alumnos y alumnas como recurso de aprendizaje y de narración de la experiencia escolar.

⁸⁹ Cumplen perfectamente su función aunque su periodicidad sea menor.

Holly (1989) identifica diversos tipos de diarios en función de la modalidad de narración que se emplea: *journalistic writing*⁹⁰, *analytical writing*⁹¹, *evaluative writing*⁹², *ethnographic writing*⁹³, *therapeutic writing*⁹⁴, *reflective writing*⁹⁵, *introspective writing*⁹⁶ y *creative and poetic writing*⁹⁷ (*ibíd.*, p. 18).

2.9.2. Realización del diario

Existen diversas razones para la realización del diario, nosotros destacamos la utilizada para la clarificación del propio estilo de trabajo. Toda técnica de documentación tiene como objetivo la idea de clarificar las propias prácticas. La documentación fija en un soporte la actividad analizada y le da objetividad y permanencia (*ibíd.*, p. 147).

«Los diarios poseen una estructura narrativa que es, por su propia naturaleza, muy flexible» (*ibíd.*, p. 150). Los objetivos y resultados de la realización del diario varían dependiendo de la forma en que se aborde la realización del mismo. Es importante seguir unas condiciones que se adapten a la función que el diario pretende desarrollar en cada ocasión. Siguiendo las condiciones trazadas por Zabalza señalamos:

⁹⁰ De naturaleza fundamentalmente descriptiva y siguiendo las características propias del periodismo.

⁹¹ El observador se fija en los aspectos específicos y/o en las diversas dimensiones que forman parte de lo que se desea observar.

⁹² Es una forma de abordar los fenómenos descritos dándoles un valor o enjuiciándolos.

⁹³ El contenido y sentido de lo narrado toman en consideración el contexto físico, social y cultural en el que se producen los hechos narrados. Los eventos narrados aparecen como parte de un conjunto más amplio de fenómenos que interactúan entre sí.

⁹⁴ El contenido y el estilo empleado sirven para descargar las tensiones de quien lo escribe, es un proceso de catarsis personal.

⁹⁵ Cuando la narración responde a un proceso tratando de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados.

⁹⁶ El contenido del diario se realiza sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias).

⁹⁷ No solamente se trata de reflejar la realidad sino la posibilidad de imaginar o recrear las situaciones que se narran.

1. La *consigna*. Tiene que ver con el tipo de instrucción que se da a quienes han de realizar el diario.
2. La *periodicidad*. Es una cuestión relevante y se basa en: la *regularidad*⁹⁸, la *representatividad*⁹⁹ de los hechos narrados y una cierta *continuidad*¹⁰⁰.
3. La *cantidad*. No es una cuestión fundamental, depende de la capacidad expresiva y de la facilidad para manejarse con la escritura.
4. El *contenido*. Queda supeditado a la consigna dada.
5. La *duración*. Conviene limitar la duración del proceso en función de las características de la actividad a documentar (*ibíd.*, p. 150 sigs.).

2.10. Marco Educativo

En este punto se especifica la situación concreta que rodea al estudiante japonés que tratamos, en su proceso de aprendizaje del español.

2.10.1. Japan International Cooperation Agency (JICA)

Fundada en 1974, Japan International Cooperation Agency (Agencia de Cooperación Internacional de Japón), es una institución administrativa japonesa independiente que lleva a cabo numerosos programas¹⁰¹ realizados en beneficio de la comunidad internacional.

⁹⁸ Es necesario garantizar la continuidad y una cierta sistematicidad en las anotaciones.

⁹⁹ Fidelidad hacia lo que se pretende narrar.

¹⁰⁰ Esta continuidad se refiere a la estructura del diario para no perder la perspectiva de conjunto.

¹⁰¹ Proyectos de Cooperación técnica, Auxilio de emergencia para desastres, Envío de voluntarios, Centro de recursos humanos para la cooperación internacional, *etc.* (JICA: 11-12).

Su objetivo principal es contribuir al avance económico y social de los países en vías de desarrollo y ayudar a agilizar la cooperación internacional.

En Japón la JICA cuenta con diecinueve oficinas dedicadas a la realización de proyectos y en todo el mundo posee noventa oficinas de representación local y de coordinación de voluntarios para promover proyectos que satisfagan las necesidades locales.

2.10.1.1. Japan Overseas Cooperation Volunteers (JOCV)

Japan Overseas Cooperation Volunteers (Jóvenes Voluntarios para la Cooperación en el Extranjero) es un organismo dependiente de JICA, creado en 1965.

El objetivo de JOCV es: Promover y ayudar a los habitantes de otros países y brindar cooperación para el desarrollo económico y social en colaboración con el país que lo solicite (en Internet, 14).

Participan las personas, de edad comprendida entre 20 y 39 años, que desean utilizar sus conocimientos, técnica y experiencia, tras pasar unas pruebas, y realizar un entrenamiento en uno de los dos centros que existen en Japón –KTC (Komagane Training Center) o NTC (Nihon Training Center)– para desempeñar su labor por un periodo de dos años en el país asignado.

Los campos en los que puede participar un voluntario son: agricultura, procesamiento, mantenimiento, sanidad, ingeniería, educación y deporte.

2.10.2. Variables del Centro, del curso y de los alumnos

El Centro de Komagane tiene capacidad para 200 aspirantes a voluntarios –el

número varía de un curso a otro dependiendo de las solicitudes de los países receptores –con destinos diferentes (Asia, África, América y Oceanía) y estudian sus correspondientes idiomas. El Centro se encuentra, aislado en la montaña, cerca de un pueblo (Komagane) de unos 33.000 habitantes en la provincia de Nagano, Japón.

La naturaleza del curso es intensivo, de 70 días, un total de 225 horas de estudio de la LO.

Objetivo del curso: Poder expresarse oralmente en español a nivel familiar y ser capaz de realizar su trabajo en español.

Los aspirantes se encuentran en régimen de internado, con normas y horario de actividades estricto:

Hora	Actividad
6:30 – 7:30	Reunión en el exterior, gimnasia y carrera, pueden optar por caminar.
7:30 – 8:00	Desayuno.
8:00 – 8:45	Preparación.
8:45 – 9:35	Primera sesión de LO.
9:35 – 9:50	Descanso.
9:50 – 10:40	Segunda sesión de LO (descanso de 10 minutos).
10:40 – 10:50	Descanso.
10:50 – 11:40	Tercera sesión de LO.
11:40 – 13:00	Descanso para el almuerzo ¹⁰² .
13:00 – 13:50	Cuarta sesión de LO.
13:50 – 14:00	Descanso.
14:00 – 14:50	Quinta sesión de LO.
15:10 – 17:00	Reuniones, conferencias, actividades sobre sus especialidades, países de destino, salud, grupo de vida, etc. ¹⁰³

¹⁰² En ocasiones tienen reuniones en este descanso.

¹⁰³ Suelen disponer de dos horas de estudio libre por las tardes.

Todos los martes tienen vacunación, por lo que los estudiantes, los miércoles e incluso los jueves, sufren los efectos secundarios.

Todos llevan tarjeta de identificación en la solapa.

Número máximo de alumnos por clase: 6 de ambos sexos. En el caso que nos ocupa hay cinco alumnos, tres mujeres y dos hombres.

Edad: Entre 20 y 40 años. En nuestro caso de estudio la edad media es de 24 años.

Nivel cultural: Alto (con conocimientos de inglés).

Nacionalidad: japonesa.

Destino: Un país de Latinoamérica donde trabajarán 2 años.

Días de clase: Seis días a la semana. El horario de las sesiones ha sido expuesto en la página anterior.

Nivel del idioma de LO: Inicial (todos parten de cero).

2.10.2.1. Estilos de aprendizaje del grupo meta

El primer día de clase los alumnos realizaron el test CHAEA¹⁰⁴, con el siguiente resultado:

¹⁰⁴ Presentado en el punto 2.5.5.

Alumno \ Estilo	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
A	11	15	18	9
B	13	17	16	13
C	14	11	5	12
D	14	15	10	12
E	17	11	8	13
Media	13.8	13.8	11.4	11.8

Estamos por tanto ante un grupo activo-reflexivo¹⁰⁵.

2.10.3. Características generales de la comunicación en japonés

En este párrafo son tratadas las características generales, factores externos y sociales que influyen directa o indirectamente en la manera de actuar y comunicarse, el pueblo japonés, a nivel oral. No se trata de estereotipar una sociedad¹⁰⁶, se trata de conocer y analizar los usos del habla en japonés para poder aplicar técnicas que partiendo de sus propias estructuras y esquemas podamos utilizar, dosificar y ampliar de una forma próxima a la LO.

En japonés la comunicación y en particular la conversación y manera de dirigirse hacia los demás son muy diferentes a como se realiza en otros idiomas y muy concretamente en la LO que tratamos. «Las manifestaciones concretas de la cortesía social dependen decisivamente de cada cultura» (Escandell Vidal, 1995: 60).

Un japonés al presentarse enseguida tendrá que suponer la edad y posición de su interlocutor para poder saber en qué nivel tendrá que dirigirse y expresarse.

¹⁰⁵ Recordamos las características principales del estilo activo: Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo. Las características principales del estilo reflexivo: Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo (Alonso, 1995: 48).

¹⁰⁶ La relatividad de los puntos de vista es indiscutible, el nuestro es desde la mentalidad occidental.

Sometimiento espontáneo (o al menos, dócilmente aceptado) a un orden jerarquizado: la edad, la antigüedad, la posición relativa en el grupo y la estructura social, el cargo o autoridad que se ostenta, *etc.* prevalecen ante otras consideraciones (Planas y Ruescas, 1984: 272).

La relación y forma de cómo se relacionan los japoneses está determinada desde su nacimiento¹⁰⁷.

Esta espontánea y general aceptación de un orden establecido, es como un instinto ancestral por el que cada individuo se siente en comunidad y ocupa en ella el lugar que le corresponde» (*ibíd.*, p. 322).

Es por ello que necesitan de la existencia de un elaborado lenguaje honorífico, con verbos y expresiones propias para el rebajamiento propio y el ensalzamiento ajeno, y en consecuencia es prueba elocuente del relieve que adquieren en Japón las manifestaciones de cortesía y asimismo, las reiteradas expresiones de gratitud, y disculpas aun por motivos insignificantes (*ibíd.*, p. 463).

«En japonés la concordancia pragmática es tan obligatoria como para los hablantes de español la concordancia de género» (Escandell Vidal, 1995: 55).

En Japón priman los sentimientos de sentirse admitido por la sociedad más que los sentimientos de tipo individualista.

«El concepto de *imagen* presenta, pues, una doble vertiente: la de sentirse libre e inviolable, de un lado; y la de sentirse aceptado, respetado y apreciado por los demás, de otro» (*ibíd.*, p. 56).

Consecuentemente el papel del alumno y del profesor está claramente delimitado «Si un principio básico de la educación japonesa es el respeto a los demás, dentro de esa

¹⁰⁷ Incluso en la familia los niños se dirigen a sus hermanos según el rango (hermano/a mayor /menor).

actitud general se reserva una especial consideración para el profesor o maestro» (Planas y Ruescas, 1984: 35).

Un buen alumno es aquel que no habla en clase más que cuando se le pregunta, pacientemente espera su turno, abiertamente no expresa el desacuerdo.

Para intentar comprender más sobre el tipo de relaciones que se percibe en la comunicación y consecuentemente en el carácter japonés, de los rasgos que Planas y Ruescas proponen, destacamos los siguientes :

- ♦ Cierta sensación de participación impersonal en la Naturaleza, que trae consigo algo así como una difuminación del yo, de la propia personalidad y de cuanto signifique exaltación del individualismo.
- ♦ Extraordinario sentido del honor y la dignidad personal, que les hace sumamente agradecidos, muy conscientes de su situación y su papel, y temerosos del ridículo... Su sentido del humor tiene unos límites concretos que no se deben nunca rebasar...
- ♦ Predilección por la sugerencia y los modos indirectos de manifestarse por esta razón en el tratamiento de los temas se evitan en lo posible las afirmaciones contundentes, las negativas rotundas, la declaración expresa de sus deseos o gustos propios, las preguntas sin escapatoria...
- ♦ Notable influencia de lo sentimental y lo sensitivo sobre lo racional, en la esfera íntima del individuo. Y, sin embargo, en contraste, un evidente pudor en cuanto a exteriorización de sentimientos (gesto frecuentemente inexpresivo o estereotipado, falta de mímica o acción, dificultad para la interpretación).
- ♦ Inhibición, por respeto o por timidez, ante quienes no pertenecen al propio círculo de relaciones establecidas (normalmente, el japonés tiende a ser callado, reservado, y procura no llamar la atención)(*ibíd.* , p. 271).

De esta forma existe un «claro predominio del espíritu de grupo sobre cualquier egocentrismo o vedettismo personal» (*ibíd.* , p. 271) que influye en la forma de relacionarse, comunicarse, dirigirse y expresarse en sociedad «ese sentido comunitario

se ve reforzado por la homogeneidad de la población japonesa» (*ibíd.*, p. 322). Es particularmente notable la elevada moral social, el sentido del respeto, de la responsabilidad personal y capacidad de disciplina y sacrificio (*ibíd.*, p. 272).

Para integrarse en el grupo desarrolla un alto grado de adaptabilidad, que se manifiesta sobre todo ante situaciones y circunstancias difíciles, motivadas por fuerzas ineludibles o de orden superior (*ibíd.*, p. 271).

Otras características que nos permiten comprender y adentrarnos en el mundo japonés:

detallismo, meticulosidad, minuciosidad, puntualidad... muy cuidadosos de las formas, de los ritualismos y ceremonias, de las normas y costumbres establecidas, de los cálculos numéricos, de las programaciones ordenadas, pormenorizadas, cronometradas (*ibíd.*, p. 271).

y «Lógica no exactamente lineal, sino más bien cíclica. Sentido ecléctico, para la asimilación y aceptación de todo lo bueno y valioso que encuentran» (*ibíd.*, p. 272).

En la ética social japonesa, hay varios conceptos fundamentales: el sentido del *ón* (obligación contraída al recibir algún favor) lleva consigo una conciencia del deber (*gímu*) y un sentimiento de rectitud y justicia (*giri*) que impulsa a la adecuada reciprocidad de favores, y a respetar la propia dignidad personal. Virtud básica es también la autenticidad (*makoto*) o entrega plena al propio deber, rectitud, desinterés, autodisciplina (*ibíd.*, p. 323).

Japón, aun con las tensiones inevitables que impone la dura competencia y la constante lucha por la vida (que cobra su correspondiente cuota de víctimas, en suicidios, depresiones, etc.), es una sociedad notoriamente homogénea y coherente, bastante conservadora en tradiciones y costumbres, pero a la vez flexible y abierta a toda deseable renovación (*ibíd.*, p. 371).

3. Metodología de investigación

La metodología utilizada en esta investigación, es analítica, se ha elegido para el estudio un parámetro: la *fluidez*. Nuestra investigación correspondería principalmente a una investigación práctica (Seliger y Shohamy, 1989: 17-20) centrada en la aplicación del diario de clase para el desarrollo de una destreza concreta, la destreza oral, que influye directamente en el parámetro objeto de estudio, la *fluidez*.

3.1. Procedimiento

El estudio de campo realizado consiste en:

- Toma de vídeo¹⁰⁸,
- Recogida de material¹⁰⁹: diarios¹¹⁰ y autoevaluaciones realizadas por los estudiantes¹¹¹ sobre la escritura del diario y el desarrollo de las conversaciones,
- Transcripción¹¹² de tres sesiones. Se ha tratado de realizar la transcripción lo más detallada posible, en el borde izquierdo en línea vertical constan los minutos y en horizontal aparecen todas las participaciones de los alumnos y del profesor.

Two main types of notation schemes can be distinguished: linear notation,

¹⁰⁸ La cámara utilizada es de DVD digital. Para la visualización del vídeo se aconseja utilizar un ordenador dado que el sistema audiovisual de Japón es NTSC.

¹⁰⁹ La recogida del material fue realizada inmediatamente a la finalización de la toma de vídeo. El material que no aparece en los apéndices está a disposición de la persona que desee revisarlo (recopilado y en posesión del autor de esta memoria). Existe también un diario del profesor.

¹¹⁰ Incluidos en el punto 9. Apéndice 2.

¹¹¹ Los derechos legales de los participantes y el anonimato también se han tenido en cuenta. Contamos con el consentimiento de los alumnos para la realización de este trabajo y para mantener su anonimato nos dirigimos a ellos por: A, B, C, D, E, y al profesor por P. La investigación debe tener en cuenta los derechos legales de los participantes y debería obtener el consentimiento por escrito para su participación en el proyecto y también para el empleo de los datos que proporcionan... Además, para conservar el anonimato, es una buena práctica usar seudónimos para no utilizar los nombres personales ni de las calles (Como, 2006: 108).

¹¹² Incluidas en el punto 9. Apéndices 3, 4 y 5 respectivamente. La duración de las sesiones es: S1: 50 minutos, S2: 41 minutos y S3: 51 minutos. Se incluye en la primera página de cada transcripción un esquema del aula, disposición de los alumnos, el profesor y la cámara.

where turns are organized on continual transcription lines... and score notations, where the turns of the different discourse participants are ordered time-iconically on vertically arranged lines¹¹³ (Pusch, 2006: 227).

- Contraste del análisis de la *fluidez* de la transcripción de las tres sesiones de vídeo (S1, S2 y S3)¹¹⁴.

3.2. Distribución temporal para la toma de las sesiones

Especificamos, a continuación, las consideraciones tenidas en cuenta respecto al factor tiempo en la toma de las sesiones¹¹⁵:

- ◆ S1, a mediados de curso teniendo como base el diario, se contrasta con el mismo diario. Hasta la toma de esta sesión, en el aula, se han presentado una gran variedad de situaciones de comunicación con el léxico correspondiente¹¹⁶. Esta primera sesión corresponde a la conversación número 12 de las conversaciones realizadas en el aula. El tema elegido por los alumnos fue: un personaje famoso.
- ◆ S2, una semana después¹¹⁷ de S1, corresponde a la conversación número 17, no tiene como base el diario y se contrasta con S1. Se intenta evitar las interferencias que podrían aparecer con el aprendizaje de nuevo contenido entre la S1 y la S2 y eludir

¹¹³ Se distinguen principalmente dos tipos de esquemas de notación: la notación lineal, donde los turnos son organizados según líneas de transcripción continua ... y notaciones de puntuación, donde los turnos de los diferentes participantes del discurso son ordenados cronológicamente según líneas organizadas verticalmente. (La traducción es nuestra).

¹¹⁴ Realizado en el apartado 6. Presentación de resultados y análisis.

¹¹⁵ Para evitar interferencias o cambios hemos tenido en cuenta el factor tiempo. Dado que la adquisición de L2 también ocurre con el paso del tiempo, los cambios del funcionamiento de lengua son a menudo sutiles (Seliger y Shohamy, 1989: 99).

¹¹⁶ En las situaciones se usan principalmente el presente de indicativo, en casos necesarios se ha utilizado el imperativo y muchos otros contenidos gramaticales: artículos, otros determinantes, concordancia de género y número –muy difíciles de asimilar puesto que en japonés no existe ni género ni número–, pronombres, *etc.*

¹¹⁷ El día de la primera toma fue realizado al azar pero se tuvo en cuenta que en el transcurso de esa semana estaba previsto realizar revisión y repaso de los contenidos dados. El día antes de la segunda toma los alumnos realizaron el examen correspondiente a la mitad del curso intensivo.

«...the possible negative effects of the passage of time on the study»¹¹⁸ (Seliger y Shohamy, 1989: 101). La elección del tema propuesto por el profesor fue: Otro personaje famoso¹¹⁹.

◆ S3, a finales de curso teniendo como base el diario aunque no se realiza el contraste con el mismo¹²⁰, se contrasta con S1. Corresponde a la conversación número 33 de las realizadas en el curso. Se han tratado, hasta el momento de la toma de vídeo, situaciones de comunicación más complejas¹²¹.

3.3. Composición del grupo

Dado que los grupos son muy reducidos¹²², en nuestro caso cinco alumnos¹²³, hemos decidido no realizar las tomas de vídeo con un grupo de control, en el que un grupo recibe un tratamiento –grupo experimental –mientras que el otro, no recibe ese tratamiento, sino con el mismo grupo para que no interfieran ni los métodos de enseñanza de otros profesores ni las características individuales de los alumnos. Es por ello que se realiza la comparación y contraste con el mismo grupo, eliminando el recurso didáctico que se estudia.

¹¹⁸ Los posibles efectos negativos del paso del tiempo sobre el estudio. (La traducción es nuestra).

¹¹⁹ El tema es el mismo que en S1 intentando evitar interferencias que afecten al desarrollo del tema. Los alumnos presentan a un personaje famoso diferente del presentado en S1.

¹²⁰ Los alumnos trataron temas tan dispares que no tiene objeto el contraste con el diario.

¹²¹ Situaciones comunicativas en las que aparecen el uso de los pasados (muy complicado de asimilar por los aprendientes japoneses dado que en su LM solamente hay uno) y el futuro imperfecto.

¹²² El tamaño de la población sujeta a estudio en la adquisición de una lengua no es siempre un factor relevante y depende del diseño de la investigación, del tema, e incluso del tipo de datos que sean el foco del estudio (Seliger y Shohamy, 1989: 99).

¹²³ Cuando el número de sujetos en un estudio es pequeño, cada uno ejerce una gran influencia en el funcionamiento del grupo en su totalidad (Seliger y Shohamy, 1989: 96).

4. Justificación de la propuesta didáctica y su relevancia

En este punto justificamos nuestra propuesta didáctica y especificamos su importancia.

Dadas las características del estudiante japonés¹²⁴ y los objetivos del curso intensivo en el que participa¹²⁵, se concientia al aprendiente de la necesidad de la realización de un diario en LO para que sea capaz de desarrollar la expresión oral, y con ello mejorar la *fluidez*, en la LO usando la expresión escrita. En el estudiante japonés reconocemos «sus buenas aptitudes para la destreza escrita pero no para la oral» (en Internet, 15), es como ha sido entrenado durante muchos años en el aprendizaje del inglés, en clases numerosas donde la expresión oral era imposible de ser tenida en cuenta y practicada principalmente por el número de estudiantes que formaban las clases y porque el objetivo principal es la formación para el examen de ingreso a la universidad.

La responsabilidad personal, capacidad de disciplina y estilos de aprendizaje que tienen los aprendientes japoneses favorece la combinación de dos actividades –el diario y la conversación– para cubrir las necesidades detectadas: falta de fluidez en la expresión oral.

Consideramos que escribir **el diario** es relevante como preparación de la clase de conversación porque proporciona:

- Seguridad y confianza al estudiante.
- La realización de una actividad preparatoria. En palabras de Martín Peris

¹²⁴ Punto 2.10.3 Características generales de la comunicación en japonés.

¹²⁵ Epígrafe 2.10.2 Variables del Centro, del curso y de los alumnos.

«solemos prepararnos (de diversas formas: psicológica, temática, lingüística...) para una comunicación o una interacción» (Zanón Gómez, 1999: 31).

- Soporte escrito, se quiere destacar que queda materializado. No se trata de que lo escrito se repita a nivel individual¹²⁶
- Índice de progreso, tanto el aprendiente como el profesor pueden confirmar el avance que se realiza a lo largo del curso intensivo.
- Interacción con el profesor. Las correcciones diarias, tanto a nivel escrito como oral, proporcionan oportunidades para que el profesor se relacione con el aprendiente.
- Un instrumento de autoevaluación y evaluación.
- La realización de una tarea.

La actividad de **conversación** cumple los cuatro requerimientos esenciales que Johnson (1995) identificó para que la adquisición en el aula sea fecunda.

1. Crear contextos de uso de la lengua donde los estudiantes tengan razones para prestar atención a la lengua.
2. Proporcionar oportunidades para que los aprendientes usen la lengua para expresar sus propios significados personales.
3. Ayudar a los estudiantes a participar en actividades relacionadas con la lengua que se encuentran más allá de su nivel de proficiencia actual.
4. Ofrecer un conjunto de contextos amplio para propiciar una “producción lingüística completa” (Ellis, 2005: 44).

¹²⁶ Según el punto 2.4.3.5. una de las microdestrezas incluidas en la planificación del discurso es usar soportes escritos para preparar la intervención y en el punto 2.9.2. destacamos una razón para escribir el diario: la utilizada para la clarificación del propio estilo de trabajo. Toda técnica de documentación tiene como objetivo la idea de clarificar las propias prácticas. La documentación fija en un soporte la actividad analizada y le da objetividad y permanencia (Zabalza, 2004: 147).

5. Propuesta didáctica

En este apartado se presentan dos actividades que consideramos forman parte de las estrategias, documentos e instrumentos para el desarrollo de la fluidez en un curso intensivo para usuarios básicos japoneses, utilizando como recurso didáctico el diario enfocado para la aplicación en la conversación.

5.1 . El diario:

Objetivo general:	Dotar al estudiante de una herramienta que le permita desarrollar estrategias para desenvolverse a nivel oral con fluidez.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar al estudiante para relacionar la expresión escrita con la oral en la lengua objeto de estudio. - Facilitar al estudiante la libre expresión. - Ampliar el léxico del estudiante. - Proporcionar seguridad al estudiante.

No vamos a exponer los beneficios que implican el escribir un diario para el desarrollo de la expresión escrita, se trata de la utilización de la expresión escrita, adquirida y firmemente afianzada en los aprendientes, para el desarrollo de la fluidez oral. Se propone por tanto utilizar una destreza adquirida, la escrita, para el desarrollo de otra destreza, la oral.

Tras la primera semana del inicio del curso, los aprendientes comienzan a escribir el diario en un cuaderno¹²⁷, los conocimientos que poseen sobre la LO son muy escasos y básicos¹²⁸. Tienen libertad para escribir sobre los temas que ellos elijan, sobre los expuestos hasta el momento en las clases de español. Por tanto esta actividad no

¹²⁷ El cuaderno, en lo posible, ha de ser de hojas fijas, no en hojas sueltas, el objetivo es que al final de curso quede constancia material del progreso y evolución que ha realizado en la LO.

¹²⁸ Véase punto 2.10.2.

consiste en describir las actividades diarias de los aprendientes. Se les aconseja no usar más de treinta minutos de su tiempo de estudio¹²⁹.

Pasada la segunda semana¹³⁰ del inicio del curso, se elige un tema¹³¹, del que escribirán lo que deseen para **conversar** con sus compañeros en la sesión inicial del día siguiente. En el caso de que alguno de los aprendientes desee escribir sobre un tema de su propio interés tiene libertad para hacerlo. En el momento de escribir el diario tienen tiempo para pensar, ordenar las ideas que pretenden expresar y buscar el léxico apropiado.

La elección del tema por parte de los aprendientes lleva implícito:

- «Un desafío a los papeles asignados a profesores y alumnos[...] o sea romper las barreras jerárquicas» (Nunan 1989: 20).
- Implicación en el proceso de aprendizaje.
- Interacción entre los aprendientes.

Para la realización de este tipo de diario se necesita preparar al estudiante mediante unas indicaciones. Seguimos las pautas señaladas por Zabalza (2004)¹³²:

1. La *consigna*. En nuestro caso el tipo de instrucción dada para la realización del diario es la elección de un tema que se desarrollará a nivel oral en la conversación.

¹²⁹ Como se ha expuesto en el punto 2.10.2. en el curso intensivo los alumnos disponen de poco tiempo y deben realizar numerosas actividades. A pesar de que el japonés es muy consciente en el uso del tiempo, con un horario tan sobrecargado, la buena utilización del mismo es una de las estrategias que debe aplicar para tener éxito en el curso.

¹³⁰ Generalmente a finales de la segunda semana o principios de la tercera, depende de las características de cada grupo, en algunas ocasiones puede ser después.

¹³¹ El tema es elegido por los propios estudiantes. Si no hubiera ninguna propuesta, el primer día no suele haberla, el profesor proporciona uno relacionado con la unidad didáctica que se está tratando.

¹³² Véase epígrafe 2.9.2.

2. La *periodicidad*. El diario se escribirá de lunes a sábado quedando optativo la escritura del mismo para el domingo.

3. La *cantidad*. El aprendiente tiene libertad absoluta para escribir la cantidad que desee, según el tiempo de que disponga, estado de ánimo, interés, etc. Lo importante es que lo que escriba le garantice una participación en la conversación del día siguiente.

4. El *contenido*. Queda supeditado a la consigna dada, en nuestro caso a la elección del tema realizado por los alumnos y en su defecto por el profesor.

5. La *duración*. Dada la limitación de tiempo y cantidad de actividades que han de realizar los voluntarios, el tiempo está limitado a treinta minutos.

Al finalizar de escribir el diario el aprendiente completa una pequeña tabla de autoevaluación¹³³, «Mi progreso de diario», en el que escribe el tiempo utilizado para desarrollarlo y el grado de satisfacción al escribirlo.

Cada día el profesor corrige el diario y lo comenta con el alumno, a nivel escrito y en las ocasiones que sean necesarias a nivel oral.

¹³³ Ver apéndice 1.

5.2 La conversación:

Objetivo general:	Enseñar al estudiante a aprender a través de la comunicación.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar al estudiante de su capacidad de expresión oral en la LO. - Proporcionar al estudiante muestras reales de lengua hablada. - Crear oportunidades efectivas y reales del uso de la lengua. - Desarrollar destrezas y microdestrezas para propiciar una comprensión auditiva satisfactoria. - Desarrollar destrezas y microdestrezas para propiciar una expresión oral satisfactoria (y consecuentemente mejorar la <i>fluidez</i>). - Establecer y mantener relaciones interpersonales a través de las que puede intercambiar información, ideas, opiniones, actitudes o sentimientos.

En el punto 2.10.3 se trata el orden de turnos que se producen en una conversación japonesa. El primer paso por tanto corresponde a dar muestras de conversaciones en español.

Se trata de realizar una conversación, no una clase de conversación, se intenta no caer en lo que Vázquez expone: «En realidad, en una clase de conversación se hace de todo menos conversar» (Vázquez, 2000: 110).

La primera sesión de cada día, salvo las correspondientes a la primera semana del curso, se destina a tratar el tema propuesto, preparado y desarrollado por los aprendientes en el diario¹³⁴.

El profesor debe concienciar al aprendiente de su capacidad de comunicación.

Los aprendientes exponen libremente las ideas que plasman en el diario para el tema

¹³⁴ En general el alumno japonés no considera aprendizaje la conversación, su razonamiento podría ser que no queda materializada en forma de apuntes y en su experiencia lo importante es la gramática y la traducción por ello para dar la máxima importancia a la conversación se elige la primera sesión del día. Para evitar el vacío de falta de materialización se realiza el diario.

propuesto. Los alumnos escuchan y participan realizando preguntas para intercambiar información, ideas, opiniones, actitudes o sentimientos¹³⁵.

La creación de un ambiente relajado y seguro es prioritario, el docente, pondrá sumo cuidado en no realizar comentarios críticos de los que el aprendiente pueda sentirse rebajado o infravalorado. El alumno debe estar convencido de la necesidad que supone esta herramienta de trabajo para la actividad que realizará en el país destinado¹³⁶.

En nuestro caso concreto, en las primeras semanas el inicio de la clase lo realiza el profesor, de una forma breve con los saludos en la LO pero imitando, solamente en los comienzos, la manera japonesa¹³⁷, ésta gradualmente irá desapareciendo hasta la forma de saludo, más informal, español e incluso, al final del curso, es el aprendiente el que toma la iniciativa de comenzar la conversación¹³⁸.

Durante la conversación de los alumnos el profesor está muy atento al desarrollo, toma un papel secundario, interviene lo menos posible, ayuda, anima, escribe en la pizarra el léxico desconocido y anota los errores¹³⁹ – de significado más que de corrección – que

¹³⁵ La escritura del diario y la utilización de lo escrito en la conversación se convierte en un proceso de interacción que se realimenta, el *input* recibido se transforma en escrito (*output*) que a su vez se transforma en nuevo dato de entrada (*input*) cuando se utiliza en la clase de conversación. Proporcionamos al estudiante una herramienta, en este caso el diario, que enfocado hacia la aplicación del mismo en la clase de conversación, le permita desenvolverse a nivel oral con fluidez utilizando la activación de la función del monitor y los procesos cognitivos que se realizan al escribir el diario. Véase punto 2.7. El *input*, el *intake* y el *output*.

¹³⁶ Véase epígrafe 2.10.2.

¹³⁷ Da buen resultado empezar con un breve comentario sobre el tiempo climático, dada su variabilidad es un tema muy tratado en el país, y para seguir un simple *¡Vamos a empezar!* típicamente japonés.

¹³⁸ Debido a la meticulosidad, cuidado y ritualismo que los caracteriza, tratado en el punto 2.10.3, es importante cuidar estos pequeños detalles.

¹³⁹ Consideramos que las creencias de los alumnos acerca del error en el proceso de aprendizaje se transforman a lo largo del curso intensivo. Al principio los estudiantes quieren evitarlo a toda costa y sienten vergüenza o miedo de hacer el ridículo, **exigen la corrección inmediata**, pero a medida que transcurre el curso, la mayoría va cambiando de opinión (Es evidente que la opinión de todos los alumnos no es unánime). Para conseguir esta transformación, de negativa a positiva hacia el error, se trata el tema tanto al inicio como durante el curso y se intenta transmitir a los alumnos que de los errores se aprende y que perder el temor a cometerlos es un gran avance para que utilicen la LO. También utilizamos unos refranes o dichos japoneses: *saru mo ki kara ochiru*, *koobo no fude no ayamari* y *shippai wa seiko no moto*, respectivamente *el mono también se cae del árbol, hasta el mejor escribano echa un borrón y el error es la base del éxito*. (La traducción es nuestra).

han cometido. Según el tipo de errores que se cometan los tratará a nivel particular o general. El comentario general del profesor es necesario, a ser posible primando los puntos positivos.

Cinco minutos se dedican a la elección del tema del próximo día, que sin ser consciente el aprendiente, es otra manera de conversar y negociar.

Al finalizar la conversación, los aprendientes utilizan una tabla de autoevaluación en la que reflejan el grado de participación, el estado de ánimo en la conversación, la afinidad por el tema y la facilidad de la elección del tema¹⁴⁰.

6. Presentación de resultados y análisis

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en los análisis de las transcripciones de las sesiones tomadas en vídeo¹⁴¹, el análisis de la aplicación –no aplicación– del diario en la conversación y los análisis cuantitativos de las tablas de autoevaluación del diario y la conversación¹⁴².

6.1. Análisis de las transcripciones de las sesiones

Dada la duración de las sesiones¹⁴³, los resultados corresponden a un estudio cuantitativo y cualitativo de las transcripciones según la definición proporcionada por Vázquez del término *fluidez*¹⁴⁴. Pasamos a desglosar la definición de esta autora para el análisis:

¹⁴⁰ Véase Apéndice 1.

¹⁴¹ Véase puntos: 3. Metodología de investigación y 9. Apéndices.

¹⁴² Completadas por los estudiantes. Véase punto 9. Apéndice 1.

¹⁴³ S1: 50 minutos, S2: 41 minutos y S3: 51 minutos.

¹⁴⁴ Véase punto 2.1.1 La *fluidez* en la enseñanza de lenguas.

- «El concepto de fluidez no significa solamente comunicarse espontáneamente¹⁴⁵ y con eficacia¹⁴⁶».

En las tres sesiones (S1, S2, S3) analizadas, respecto a «comunicarse espontáneamente» observamos que los aprendientes intervienen de forma natural, lo corroboramos en la siguiente tabla del número de intervenciones realizadas por los participantes¹⁴⁷. Incluso destacamos un único caso, de un alumno que cuando no desea participar lo expresa abiertamente¹⁴⁸. Además podemos observar que en las tres sesiones dos alumnos destacan por sus participaciones¹⁴⁹. Si ordenamos de mayor a menor el número de intervenciones (I) de los alumnos realizadas por minuto y por sesiones, según la tabla 1, es: S1, S2 y S3.

	S1	S2	S3
A	220	127	161
B	168	80	89
C	127	102	84
D	240	85	200
E	150	113	57
P ¹⁵⁰	403	156	109
Total I de alumnos	905	507	591
I de alumnos / min	18,1	12,36	11,59

Tabla 1. Intervenciones realizadas en las tres sesiones.

¹⁴⁵ Consideramos el significado del término *espontáneamente* como de forma natural, voluntaria, es decir la participación en la conversación se realiza por propia iniciativa del alumno.

¹⁴⁶ Consideramos por *eficacia* que el alumno al hablar consiga el efecto deseado.

¹⁴⁷ Cómputo realizado por ordenador, programa Word.

¹⁴⁸ S2, minuto 12. **B**: ¿Cómo es su famoso? (Dirigiéndose a D) / **D**: Mmmm. No recuerdo ahora, mmm / **C**: ¿La última? ¿Última? / **D**: Último turno.

¹⁴⁹ En: S1: A y D, en S2: A y E; y en S3: A y D. Se corrobora lo expuesto en el punto 1.2.1.1 La estructura de participación de los japoneses en la conversación de inglés como lengua extranjera.

¹⁵⁰ Incluimos este dato para señalar el proceso de independización de los alumnos del profesor en el transcurso del curso, conforme el curso avanza las intervenciones del profesor son menos necesarias, en un principio las confirmaciones o correcciones del profesor son exigidas por los alumnos.

En relación a la «eficacia» pensamos que los alumnos al comunicarse consiguen el efecto deseado en los interlocutores y en las ocasiones que han considerado que no lo hacían han utilizado recursos y estrategias para asegurarse que lograban sus propósitos. Sin embargo encontramos diferencias en las transcripciones de las sesiones. En la S3 descubrimos la «complicidad» de la que habla Giddens¹⁵¹ debido posiblemente a la elección y tratamiento libre de los temas que se desarrollan en dicha sesión. Por lo tanto, de mayor a menor «eficacia»¹⁵² consideramos que las sesiones siguen el orden: S3, S1 y S2.

- **1. Una entonación y pronunciación aceptables.**

En las tres sesiones tratadas tanto la entonación como la pronunciación son aceptables, encontramos en la S2, más que en las otras sesiones, algunas palabras o algunos casos de frases de entonación descendentes (S1, minuto 15)¹⁵³, (S2, minutos: 4, 8, 9, 11,)¹⁵⁴ y otro tipo de errores de pronunciación que quedan marcados en la transcripción¹⁵⁵.

- **2. La propia convicción de que lo que estamos diciendo es, indiscutiblemente español, independientemente de la opinión ajena.**

Para analizar este punto hemos contabilizado¹⁵⁶ el número de palabras en español, las

¹⁵¹ Véase epígrafe 2.1.6.

¹⁵² Casos de poca eficacia lo encontramos en: S3, min. 5-6, intervención de **D**; S1, min. 5, intervención de **D**, S2, min. 2, intervención de **C**, S2, min. 36, intervención de **D**.

¹⁵³ **B**: Japón pero, su, pero su madre soy, su madre chigau, pero (con entonación descendente, P hace gestos con el dedo hacia arriba con el fin de corregir) pero soy, su madre es de Corea y su padre es de Norteamérica.

¹⁵⁴ Min. 4, **B**: Ella dicee que piensa sobre; Min. 8, **C**: Yo soy yo peró; Min. 9, **B**: ... peró cuandoo; Min. 11 **B**: Ella, por esó cuando trabajá, **B**: Aprendoo.

¹⁵⁵ Confusión de la pronunciación de *l* y *r*, o léxico *ciudad* por *cuidado* (S1, min. 11), *Estadosu Unidosu* (S1, min. 36); *peró, esó* (S2, min. 10), *Perooo* (S3, min. 9), ... Véase punto 9. Apéndices 3, 4 y 5.

¹⁵⁶ Cómputo realizado manualmente.

palabras incompletas¹⁵⁷ y el número de palabras en japonés e inglés de las tres sesiones. En la S1 es donde más palabras en español utilizan, seguidos de la S3 y por último la S2.

Para su mejor comprensión ilustramos con los siguientes gráficos, Figura 1, en los que incluimos también las palabras incompletas y elementos cuasiléxicos que tratamos en el punto cuatro de la definición «el ritmo y la expresividad».

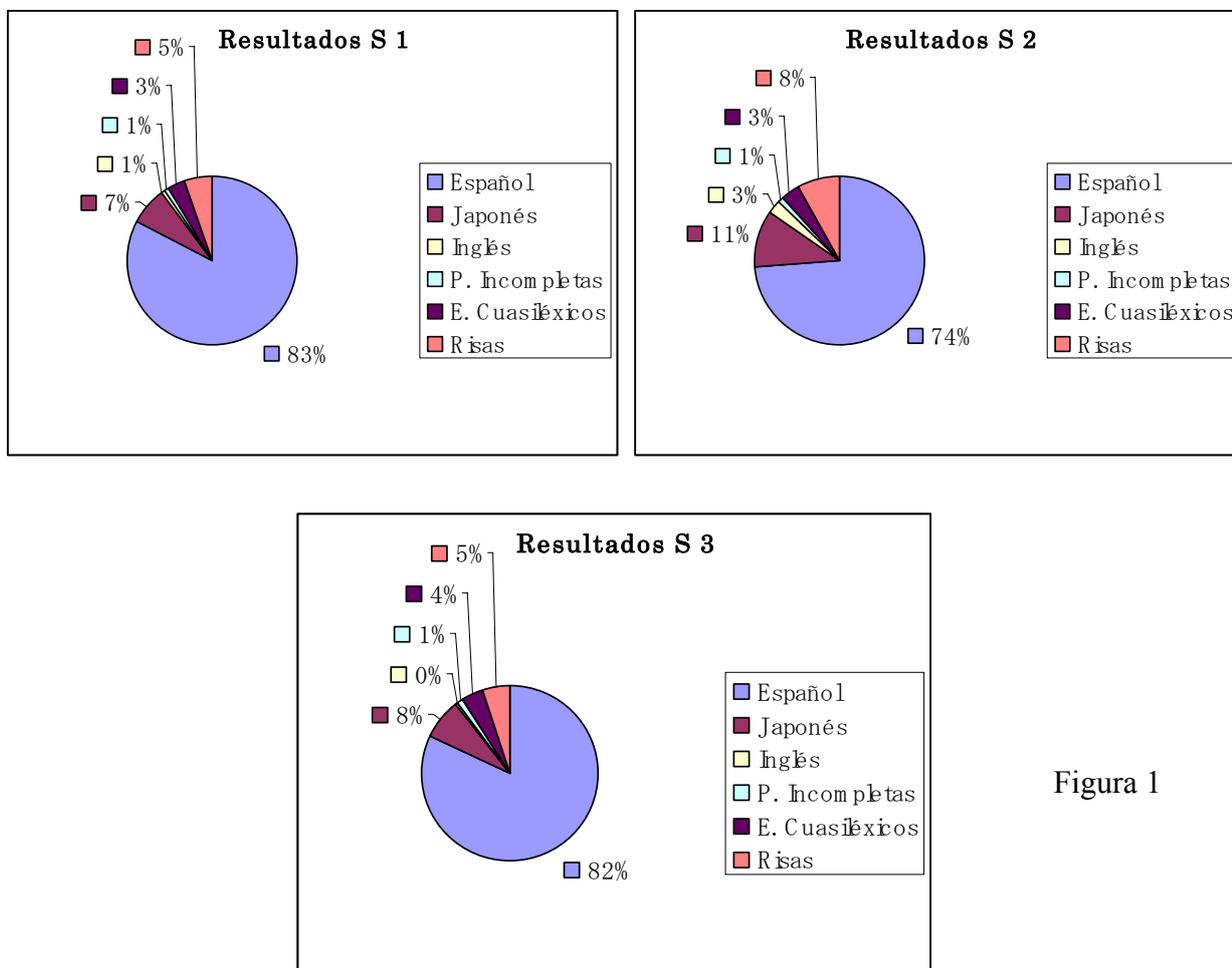


Figura 1

¹⁵⁷ Nos referimos a empiezos fallidos, palabras no concluidas o no pronunciadas en su totalidad: yo pien, pensaba. (S3, min. 36).

3. Atención a las características de la lengua hablada.

En este punto nos centramos en: los turnos, las pausas y el titubeo (Vázquez, 2000: 168) realizados por los alumnos en las tres sesiones.

Los alumnos interactúan de forma cooperativa y realizan turnos a iniciativa propia –la mayoría de los casos– o por requerimiento de otro interlocutor¹⁵⁸ al realizar alguna pregunta directa. En las tres sesiones aparecen numerosas pausas y titubeos.

En la S1 observamos que los alumnos intervienen por turnos, necesitando un apoyo en el profesor, exponen el tema mientras el resto realiza preguntas, consideramos que los turnos están relacionados con el gran número de intervenciones, veáse la tabla 1.

En la S2 los alumnos intervienen por turnos respetando un cierto orden y una vez expuesto un tema los restantes alumnos realizan algunas preguntas, a lo largo de la exposición del tema realizan menos intervenciones que en S1 como queda reflejado en la tabla 1.

En la S3 los alumnos intervienen por turnos más aleatoriamente, realizan frases con más información. No se apoyan tanto en el profesor. Como hemos hecho notar con anterioridad dos estudiantes participan más que otros.

Por lo que hemos expuesto, respecto a las características de la lengua hablada la clasificación que hacemos es: S3, S1 y S2.

¹⁵⁸ S1, min. 26, intervención de **B**: ¿Qué es su persona famosa?; S2, min. 9, intervención de **C**: ¿Cómo se dice? ¿Qué, quién persona famosa le gusta?; S3, min. 2, intervención de **B**: ¿Por qué? ¿Hay algo?

- **4. Atención al ritmo y a la expresividad.**

Respecto al ritmo hemos de reconocer que es bastante variable, en algunos casos demasiado lento, debido a pausas molestas, especialmente en la S2 donde encontramos ejemplos en los minutos: 9, 10, 13, 15, 16, 17 y 36; y en la S3: 5, 16, 17, 19, 20, 24 y 26.

Consideramos para la expresividad los elementos cuasiléxicos que aparecen en las transcripciones como: Nnnn, Mmm, Ahhh, Ehhe, Ohhh y paralingüísticos como la risa¹⁵⁹, véase Figura 1.

Los elementos cuasiléxicos ordenados de mayor a menor aparición en las sesiones es: S2, S3, S1. El orden de mayor a menor aparición de la risa es: S2, y S1 igual que S3.

- **5. Atenerse a las normas propias del discurso. Una de sus subnormas es precisamente infringir la norma lingüística.**

En las tres sesiones se infringe la norma lingüística, por ejemplo se repite la información obtenida¹⁶⁰, se retoma o reitera parte de la misma aunque en muchos casos los alumnos suelen esperar a que el otro compañero deje de hablar para tomar la palabra, como se observa claramente en la S2¹⁶¹, influyendo negativamente en la *fluidez* de la conversación.

¹⁵⁹ En la transcripción, optamos por la notación *risas* dada la variedad existente de jajaja, jeje, jiji e incluso juju.

¹⁶⁰ Por citar un ejemplo, en S1, min. 22, **A:** ¿Puedo decir? / **E:** no, todavía no. / **D:** Todavía no, más tiempo.

¹⁶¹ En S2, minutos 13 y 18 se utiliza casi un minuto para aclarar una idea o término desconocido.

• **6. Procesar la información rápidamente y reaccionar.**

En las sesiones S1 y S3. en la mayoría de las intervenciones, la información se procesa rápidamente y se reacciona. En la sesión S2 observamos que los alumnos necesitan más tiempo para procesar la información y reaccionar¹⁶².

6.2. Análisis de la (no) aplicación del diario en la conversación.

En la S1 se contrastan los diarios escritos por los estudiantes y las palabras utilizadas en la conversación grabada en vídeo. Con ello pretendemos saber la repercusión que ha tenido el escribir el diario en la conversación realizada.

En la transcripción de la S1 hemos marcado en amarillo las palabras escritas por los estudiantes en sus diarios¹⁶³. Indicamos a continuación el porcentaje de palabras de los diarios utilizadas en la conversación¹⁶⁴:

	A	B	C	D	E
Porcentaje	95,24%	33,72%	59,26%	36,6%	57,78%

Tabla 2. Porcentaje de palabras de los diarios usadas en la conversación.

En la S1 los aprendientes han tratado un total de nueve temas¹⁶⁵.

En la S2 se pretende comprobar las repercusiones que tiene el no utilizar el diario para la conversación. Como podemos ver en los gráficos de la figura 1 los estudiantes han

¹⁶² S2, min. 28 intervenciones de B y E; **B**: ¿Quién es? / **E**: ¿Qué es? / **B**: ¿Quién es? / **E**: ¿Quién es? / **B**: ¿Quién es? / **E**: ¿Cómo se llama? / **E**: No sé, no sé, olvido.

¹⁶³ Véase punto 9. Apéndices 2 y 3.

¹⁶⁴ En algunas ocasiones, la idea de lo escrito en el diario queda plasmada en la conversación pero o no incluyen todo lo escrito o lo expresan con otras palabras.

¹⁶⁵ Los cinco correspondientes a cada personaje famoso presentado por cada estudiante, sobre gustos de películas, examen de deporte, del tratamiento de *usted* o *tú* y las travesuras de uno de los alumnos.

utilizado un 74% de palabras en español frente a un 83 % que utilizaron en la S1, han usado más elementos cuasiléxicos, un 11% frente a un 7% de S1, observamos un aumento de la risa (en S2 un 8%, en S1 un 5%) también usan más el inglés (en S2 un 3% y en S1 un 1%).

En la S3, teníamos pensado, al igual que en la S1, el contraste con lo escrito por los alumnos en los diarios pero dado el número de temas tratados, un total de 12¹⁶⁶, consideramos que no tiene objeto el tener en cuenta el diario escrito. Observamos que los aprendientes pueden improvisar más y tratar otros temas con más naturalidad, más «complicidad» y no dependiendo de lo escrito en el diario. Comprobamos que los alumnos pueden utilizar más el español, que han adquirido más estrategias pero a su vez que la fluidez se ve mermada porque los estudiantes al tener más conocimiento de la lengua quieren utilizar bien los tiempos verbales y dedican más tiempo en la conjugación de los mismos, es decir encontramos mecanismos de permeabilidad y variabilidad¹⁶⁷ que afectan negativamente en la *fluidez*.

6.3. Análisis de las tablas de autoevaluación

En los análisis de las tablas de evaluación, asignamos el

Valor	3	2	1	0
Para				
	Decididamente sí	Más sí que no	Más no que sí	Absolutamente no

¹⁶⁶ Temas tratados: Costo de la entrada de cine, razón por la que se puede estar feliz, un tipo de turno y servicio que los alumnos realizan en el Centro, otros tipos de servicios, espionaje, cansancio, día de la presentación, actividad de limpieza realizada el día anterior, el curso intensivo, la sociedad japonesa, las hormigas y, a petición del profesor, el tema que había sido elegido por ellos: un viaje impresionante.

¹⁶⁷ Algunos ejemplos en S3: min. 28, **C:** Ha ido, hemos, chigau, han, han ido a lago. Min. 30, **D:** Trae, trae, traio, ¿Eh? Min. 32, **A:** Cuneta, nosotros hacimos, nosotros hicieron, limpiamos, mm, limpiamos la cuneta, muy mal olor. Min. 33, **D:** Mi trabajo es no útil, utilice. Min. 34, **A:** ... Nosotros toma, tomamos, ...

6.3.1. Análisis de las tablas de autoevaluación del diario

Para conocer la rentabilidad respecto al tiempo y grado de satisfacción de los alumnos al escribir el diario, incluimos también un estudio cuantitativo del análisis de las tablas realizadas a lo largo de todo el curso intensivo. Tenemos en cuenta:

- ♦ Media de tiempo utilizado, para la escritura del diario (T):
- ♦ Media del grado de satisfacción al escribirlo (GS).

	A	B	C	D	E	Media
T	26,91	18,93	33,17	22,36	25,8	25,43
GS	1,76	1,76	0,73	1,69	1,67	1,52

Tabla 3. Media del tiempo y grado de satisfacción al escribir el diario.

Utilizan una media diaria de 25,43 minutos para escribir el diario. El grado de satisfacción de escribir el diario está en 1,52 es decir entre la clasificación de 😊 «Más sí que no» y 😐 «Más no que sí».

6.3.2. Análisis de las tablas de autoevaluación de la conversación

Tenemos en cuenta:

- ♦ Media del grado de participación (GP),
- ♦ Media del estado de ánimo en la conversación (EA),
- ♦ Media de la afinidad por el tema (AT),
- ♦ Media de la facilidad de la elección del tema (FE):

	GP	EA	AT	FE
A	2,11	2,22	2,03	2,18
B	2,07	2,26	2,21	1,75
C	2,13	2,71	2,59	1,95
D	2,36	2,05	2,36	2,20
E	1,34	1,28	1,63	1,39
Media	2,00	2,10	2,16	1,89

Tabla 4. Media de la evaluación realizada por los estudiantes de las clases de conversación.

Considerando la media observamos que el GP, el EA y la AT corresponde a 😊 «Más sí que no». La FE se encuentra entre 😊 «Más sí que no» y 😞 «Más no que sí».

6.3.3. Análisis de las tablas de autoevaluación de las tres sesiones tratadas

Finalizamos con la tabla correspondiente a las tres sesiones analizadas:

Media de	Diario		Clase de conversación			
	T	GS	GP	EA	AT	FE
S1	25	1,6	2,4	2,4	2,4	2,2
S2			2,6	2,6	2,6	
S3	26	2	2,2	2,2	2	

Tabla 5. Media de los resultados obtenidos en las tres sesiones.

En la S1 los alumnos han utilizado una media de 25 minutos para escribir el diario. El GS de escribir el diario está entre: 😊 «Más sí que no» y 😞 «Más no que sí». Respecto a la clase de conversación de ese día, el GP, el EA, la AT y la FE fue evaluada por 😊 «Más sí que no».

En la S2¹⁶⁸ no se utilizó el diario por lo que no aparece evaluado. Los resultados en la clase de conversación fueron 😊 «Más sí que no» para el GP, el EA y la AT. La FE no aparece ya que el tema fue propuesto por el profesor.

En S3¹⁶⁹ para el GP, el EA y la AT la evaluación fue 😊 «Más sí que no».

7. Conclusiones

7.1. Conclusiones del presente estudio

Determinados estudiantes tienen dificultad para expresarse a nivel oral con fluidez, un caso concreto es el que tratamos en este estudio sobre el alumnado japonés, que por su propia cultura en el ámbito de clase tiende a no expresarse a nivel oral en su propio idioma ¿Cómo conseguirlo en la LO?

En esta memoria se presenta un recurso didáctico que, como se ha expresado en el epígrafe 4, proporciona seguridad y confianza al aprendiente, es una actividad preparatoria, soporte escrito, índice de progreso, facilita la interacción con el profesor, es un instrumento de autoevaluación y evaluación y la realización de una tarea. Este recurso didáctico combinado con otra actividad, la conversación es utilizado en un curso intensivo para mejorar la fluidez del aprendiente básico japonés.

El uso del diario de clase como base para la conversación es una actividad que consideramos innovadora, para la mejora de la expresión oral y consecuentemente de la

¹⁶⁸ En S2 el tema fue propuesto por el profesor por ello no aparece ni el tiempo destinado a escribir el diario ni la elección del tema. Los resultados positivos son debidos a que los alumnos se sintieron muy sorprendidos de poder expresarse en español sin ninguna preparación. Los estudios de español habían sido iniciados hacía solamente un mes.

¹⁶⁹ En S3 se han incluido los datos correspondientes al tiempo y grado de satisfacción de escribir el diario aunque lo escrito en el diario no influyó en la conversación dado que los temas tratados fueron muy diversos al propuesto por los alumnos.

fluidez.

Los resultados de la investigación realizada nos permiten comprobar que la preparación anticipada de la conversación a través del diario repercute en la mejora de la expresión oral y en la *fluidez*, como hemos demostrado en los análisis de las transcripciones presentados en el capítulo 6. La realización del diario como recurso realizado para ser utilizado en la conversación influye positivamente, facilita y acelera el desarrollo de la expresión oral y por tanto la *fluidez*. En consecuencia pensamos que la *fluidez* se puede mejorar y enseñar desde niveles iniciales.

La actividad propuesta puede ayudar a algunos lectores que no han tenido contacto con este tipo de estudiantes y se enfrentan a ellos por primera vez, o para aquellos que han tenido y siguen teniendo dificultades para hacerlos hablar.

Consideramos que el trabajo presentado no debería limitarse a estudiantes iniciales japoneses, puede ser aplicado a cualquier grupo de estudiantes que tenga facilidad para la expresión escrita.

7.2. Interrogantes

Como hemos visto en el epígrafe 2, no existe una definición unánime del término *fluidez*.

Guillot (punto 2.1.1) plantea ciertas preguntas que aún no han sido contestadas ¿Cómo varían los criterios de definición de fluidez en las lenguas, en relación con la sociedad y la cultura? ¿Y cómo todo esto afecta en la enseñanza y el estudio?

Destacamos la escasa atención que recibe la *fluidez* en textos, materiales utilizados para la enseñanza del español, e incluso por parte de docentes y discentes. Es por ello que pensamos que existe un vacío en manuales y en programaciones de cursos de ELE.

En la enseñanza del español ¿cómo puede ser la *fluidez* tomada como un criterio de evaluación de la producción oral y no recibir la atención correspondiente? ¿Qué hacemos para desarrollar la fluidez del aprendiente? ¿Qué actividades ideamos? ¿Qué tipo de actividades combinamos? ¿Qué estrategias mejoramos y desarrollamos? ¿Cuánto tiempo dedicamos en el aula para mejorar la fluidez del alumnado?

En el epígrafe 2.4.4.2.2. señalamos actividades destinadas al desarrollo de la *fluidez* que dependerán de los alumnos a los que vayan dirigidas. Es por lo que el análisis de las características y necesidades de los aprendientes es fundamental para la aplicación de las técnicas disponibles en la enseñanza de ELE, combinándolas y adaptándolas al alumnado es la manera de poder conseguir mejores resultados.

Consideramos que en los casos en los que los alumnos no estén suficientemente motivados o no presenten interés por la escritura de un diario no se conseguirán óptimos resultados.

7.3. Futuros estudios

Una posible vía futura de trabajo para mejorar la fluidez en aprendientes japoneses es utilizar este recurso didáctico en conversaciones por parejas para intentar evitar la jerarquía establecida en las conversaciones grupales de la que habla Fujimoto (epígrafe 1.2.1.1.) y que hemos constatado en nuestro estudio.

Somos conscientes que el estudio presentado está limitado puesto que va dirigido a aprendientes con facilidad en la expresión escrita por ello los futuros trabajos estarán ideados para buscar las herramientas o recursos didácticos que se adapten mejor a las características de los aprendientes a los que vayan destinados.

Apuntamos que el mismo estudio realizado podría desarrollarse en contextos diferentes (como realiza Freed, punto 1.2.1.) al aula formal en la que ha sido realizado el presente estudio y podrían investigarse los posibles resultados que se obtendrían en aprendientes inmersos en un país de habla hispana, en cursos intensivos y extensivos.

Por último las transcripciones presentadas en el punto 9, apéndices 3, 4 y 5, podrían ser utilizadas para otro tipo de estudios, de los que indicamos: análisis de la IL, desarrollo y adquisición de estrategias por los aprendientes, relación de dependencia/independencia de los alumnos respecto al profesor.

8. Bibliografía

- Alonso, C. M.; D. J. Gallego y P. Honey (1995), *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*, Bilbao, ICE Deusto-Mensajero.
- Anderson, A. y T. Lynch (1988), *Listening*, Oxford University Press, Oxford.
- Arnaiz Castro, P. y Peñate Cabrera, M (2004), «El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones», en *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Nº 1, pp. 37-59
- Baralo, M. (2000), «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, en Carabela, 47 pp. 5-36.
- Brown, G. y G. Yule (1983), *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brumfit, C. J. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, Cambridge University Press.
- Cassany, D.; M. Luna, y G.Sanz (2002) [1994] , *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cestero Mancera, A. M^a (1996) «Funciones de la risa en la conversación en lengua española», en *Lingüística Española Actual*, XVIII/2, pp. 279-298
- (1999), *La comunicación no verbal y la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco Libros.
- Chambers, E. (1997) «What do we mean by fluency? », en *System* 25, 4, 535-544.
- Como, P. (2006), «Elicitation Techniques for Spoken Discourse», en *Encyclopedia of Language and Linguistics 2nd Edition*. Oxford, U.K. Elsevier, pp. 105-109.
- Crystal, D. & David, D. (1975), *Advanced Conversational English*, London: Longman.

- Cucchiari, C. *et al.* (2002), «Quantitative assessment of second language learner's fluency: Comparisons between read and spontaneous speech», en *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 111, No. 6, pp. 2862-2873.
- Dalton, P. y W. Hardcastle (1990) [1977], *Disorders of Fluency*, London, Whurr Publishers Limited. (Second edition).
- Escandell Vidal, M^a V. (1995), «Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas», en *Revista Española de Lingüística*, 25, 1, pp: 31-66
- Fernández, S. (1996), *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera.*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- (1997), *Interlengua y Análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fillmore, C. J.; Kempler, D. & Wang, W. S.Y. (1979) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York, Academic Press.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*. Madrid, Alianza.
- Guillot, M. N. (1999), *Fluency and its teaching*, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Multilingual Matters LTD.
- Lennon, P. (1990), «Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach», en *Language Learning* 40:3, pp. 387-417.
- Moreno Fernández, F. (2002), *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, Arco Libros.
- Narbona Jiménez, A. (2006) «Spoken Discourse: Diachronic Aspects», en *Encyclopedia of Language and Linguistics 2nd Edition*. Oxford, U.K. Elsevier, pp. 78-81.
- Nunan, D. (1989)[1996], *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, (traducción al castellano de M^a. González Davies), Cambridge, Cambridge University Press.

- Planas, R. y J.A. Ruescas (1984), *Japonés hablado, Introducción a la lengua y cultura de Japón*, Madrid, Omnivox.
- Poyatos, F. (1994a), *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Itsmo.
- (1994b), *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Itsmo.
- Pradas Macías, E. M. (2004), *La fluidez y sus pausas: Enfoque desde la interpretación de conferencias*, Granada, Comares.
- Pusch, C.D. (2006), «Corpora of Spoken Discourse», en *Encyclopedia of Language and Linguistics 2nd Edition*. Oxford, U.K. Elsevier. P. 226-230.
- Quilis Morales, A. (1990), *Curso de fonética y fonología españolas*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990
- Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I. (Dir.) 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Seliger, H.W. y E. Shohamy (1989), *Second Language Research Methods*, Oxford, Oxford University Press.
- Scarcella, R.C. y Oxford, R.L. (1992), *The Tapestry of Language Learning*, Boston, Mass, Heinle and Heinle Publishers.
- Schmidt, R (1992), «Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency», en *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)* 14, 357-385.
- Vázquez, G. (2000), *La destreza oral*, Madrid, Edelsa.
- Vigara Tauste, A. M^a (1980), *Aspectos del español hablado*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- (1992), *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid,

Gredos.

Zabalza, M. A. (2004), *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.

Zanón Gómez, J. *et al.* (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

EN INTERNET:

1. Alamo C. D.; M.^a L. Mir, T. Olivares, J. Barroso y A. Nieto: «Efecto de la edad, nivel educativo y estado cognitivo general sobre la fluidez verbal en hispanoparlantes», First International Congress on Neuropsychology. Union 1999. [Consulta 10-8-2005]. Disponible en :
<<http://www.uninet.edu/union99/congress/libs/val/v01.html>>.
2. Ano K.: «Japanese English: Fluency and Accuracy in the Spoken English of High School Learners», Waseda University. [Consulta 18-8-2005]. Disponible en :
<http://www.waseda.jp/ocw/AsianStudies/9A-77WorldEnglishSpring2005/LectureNotes/13_Japan_/Japanese_English_High_School_Ano.pdf>
3. Baralo, M: « Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué? », XII Encuentro práctico de profesores ELE, International House, Difusión, Barcelona. [Consulta 8-8-2005]. Disponible en :
<<http://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>>.
4. Barrull, E. (1992): «Análisis del comportamiento verbal articulatorio en conversaciones grupales espontáneas», en Biopsychology. Org. [Consulta 12-9-2005]. Disponible en :
<http://www.biopsychology.org/tesis_esteve/index.html>.
5. Consejo de Europa (2001): «Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación», Instituto Cervantes para la traducción en español: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). [Consulta 1-8-2005]. Disponible en : <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf>.

6. CVC Diccionario de términos clave de ELE : «Competencia comunicativa». [Consulta 12-9-2005]. Disponible en :
<http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm>.
7. Ellis, R. (2005): «La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes». Traducción y versión españolas: Abio, G.; J. Sánchez, y A. Yagüe [Consulta 8-5-2006]. Disponible en :
<<http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/Ellis.shtml>>.
8. Ernest C.; K. McGrath y M. Rivers: «Fluency dreams can come true», en A periodic newsletter for TESOL members, March 2005: Volume 25, Issue 1. [Consulta 10-8-2005]. Disponible en :
<http://www.tesol.org/s_tesol/article.asp?SID=1&NID=3063&DID=3632&VID=161&CIDQS=&Taxonomy=False&specialSearch=False>.
9. Fedderholdt, K.: «The Language Teacher Using Diaries to Develop Language Learning Strategies», en JALT publications. [Consulta 15-5-2006]. Disponible en :
<<http://jalt-publications.org/tlt/files/98/apr/fedderholdt.html>>
10. Freed, B. F.; N. Segalowitz, y D. P. Dewey, (2004): «Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs», en Studies in Second Language Acquisition Cambridge University Press, 26, 275-301. [Consulta 17-5-2006]. Disponible en :
<<http://www-psychology.concordia.ca/fac/segalowitz/pdfs/2004-Freed-et-al-SSLA.pdf>>
11. Fujimoto, D. «The Participant Structure of Japanese EFL Discussions», A periodic newsletter for TESOL members, December 2005 Volume 20 Number 3. [Consulta 10-2-2006]. Disponible en :
<http://www.tesol.org/s_tesol/article.asp?SID=1&NID=3091&DID=5004&VID=167&CIDQS=&Taxonomy=False&specialSearch=False>
12. Granados García Tenorio, M.^a J. (2001): «Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad: relaciones con la personalidad».

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología Diferencial. Madrid 2002 [Consulta 18-9-2005]. Disponible en :

<<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t25704.pdf#search=%2212.%20Granados%20Garc%C3%ADa%20Tenorio%20Definici%C3%B3n%20emp%C3%ADrica%20de%20los%20factores%20de%20fluidez%20ideativa%2C%20originalidad%20y%20creatividad%3A%20relaciones%20con%20la%20personalidad%22>>.

13. JICA, Agencia de Cooperación Internacional del Japón: «Guía de la JICA Un mejor mañana para todos». [Consulta 20-8-2005]. Disponible en :

<http://www.jica.go.jp/english/about/guide/pdf/guide_s.pdf>.

14. JOCV, Jóvenes Voluntarios para la Cooperación con el Extranjero: Guía [Consulta 20-8-2005]. Disponible en :

<<http://www.jica.go.jp/activities/jocv/outline/>>.

15. Martínez Martínez, I.: «Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: El estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE», en Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera. [Consulta 16-3-2005]. Disponible en :

<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/55.martinez_martinez.pdf>.

16. Matsuda, S. (2003): «What Counts as Success?: A Sense of Achievement in Language Learning Diaries», en JALT publications. [Consulta 16-4-2006] Disponible en :

<<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/08/matsuda>>.

17. Sinclair Bell, J.: «Introduction: Teacher Research in Second and Foreign Language Education», en Canadian Modern Language Review, Volume 54, 1, 1997 [Consulta 16-4-2006] Disponible en :

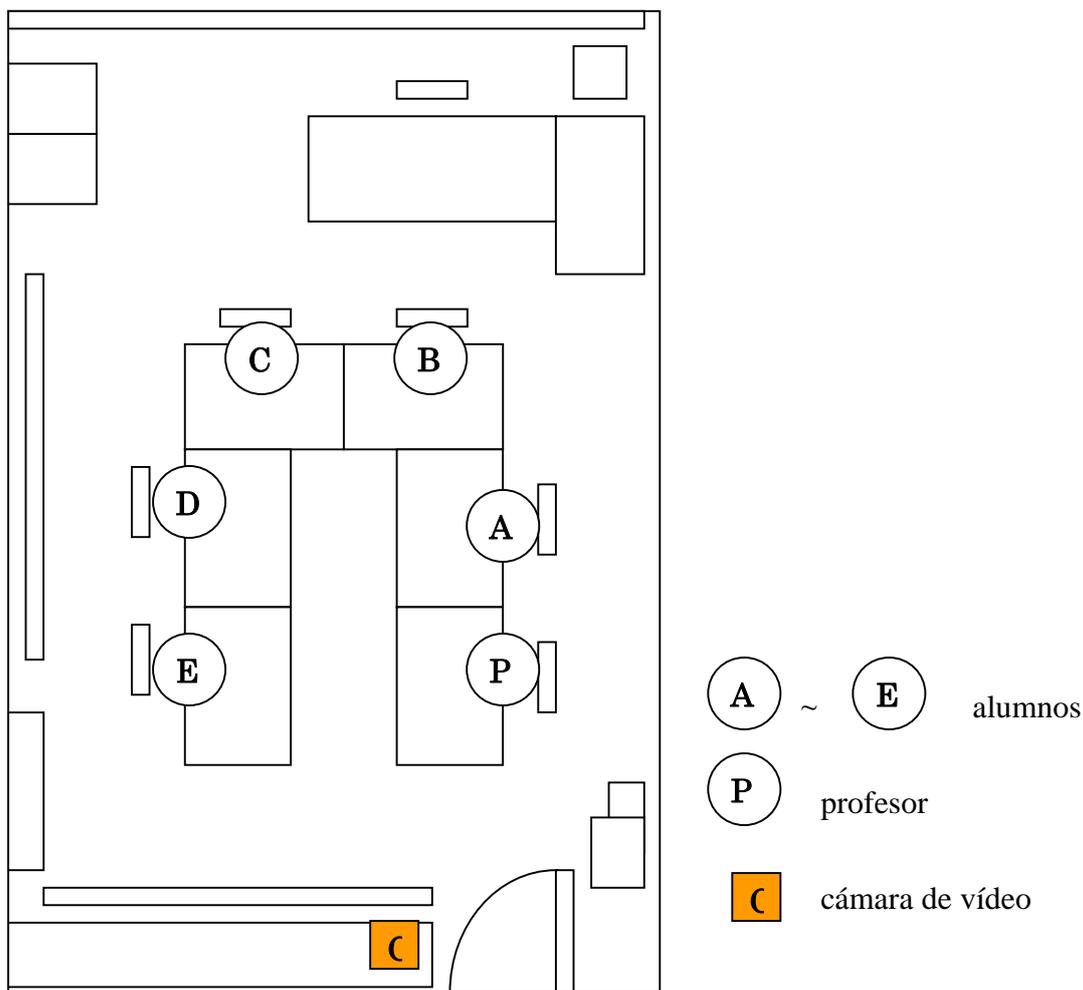
<<http://www.utpjournals.com/product/cmlr/541/541-Bell.html>>.

18. Wood, D.: «In Search of Fluency: What Is It and How Can We Teach It? », en Canadian Modern Language Review. Volume 57, Nº 4, June, juin 2001. [Consulta 14-5-2006]. Disponible en :

<<http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?lp=product/cmlr/574/574-Wood.html>>.

9.3. Apéndice 3: Transcripción de la primera sesión

El día de la toma de vídeo fue decidido al azar, sin poner en sobre aviso a los estudiantes. Se eligió el sábado 29 de abril del 2006, correspondiente al tema número 12, elegido el día anterior por los estudiantes: Un personaje famoso. La cámara de vídeo digital (DVD) fue colocada en la clase esa misma mañana. La disposición de la clase no varió en absoluto a otros días. Era la siguiente.



En la transcripción lamentamos no poder plasmar el buen ambiente y naturalidad en que se desarrolló la conversación. Fue interesante la pequeña variación que introdujeron libremente en la presentación del tema. El primer estudiante optó por realizar la conversación como un juego de adivinanzas y los restantes alumnos, excepto uno, la siguieron.

Min

P: Bueno, vamos a hablar sobre el tema de hoy ¿sí?.

Todos : Sí

P: ¿A quién van a presentar ustedes? Hoy es un personaje famoso. ¿Qué personaje famoso les gusta?

D: Quiero hablar.

P: Muy bien, pues habla.

D: Eeto wasureta (risas) Eeto, aaa pregunta, **pregunta** (risas).

C: ¿Qué? ¿Eeeh?

B: ¿Eeeh?

A: Pregunta

P: Sí, ustedes pueden preguntar.

01

B: ¿Qué es?

D: Pin, pin, ... Pin, pensare

P: Piensen

D: Piensen

P: Ah, sí, sí, como acertijo.

A, B, C: Sí, sí.

P: Para acertar

D: Eeto, eto, **es hombre**.

B: Actriz, actor.

D: **Con gafas**.

A: ¿Con gafas?

D: No, no es actor. Entreminuto, entreterminar, entretainer

P: ¿Para entretener? Para entretener.

D: Ah, para entretener. ...

B: ¿Joven?

D: No joven.

A: Eeto

P: Ah, Ya sé.

D: Sé

C: ¿Eeeh?

P: Creo que sí

D: ¿Verdad?

A: ¿Eeeh? Hayai ¡qué rápido!

D: Si co-conoce, pero no diga, por favor.

- P:** No diga.
(A, C, E Asienten con la cabeza)
- 02 **D:** Eeto, él es, pelo de él, es..
P: Su pelo.
D: Su pelo es corto y negro.
A: Corto y negro (en voz baja).
D: Eeto, sus gafas son negro, (risas) podemos, pedemos
P: Podemos,
D: Podemos mirar todos días.
C: Sí (asintiendo con la cabeza)
E: Sí, sí, sí
B, C: Aaah
D: Media hora, mediodía.
P: A mediodía.
D: A mediodía, en mediodía él es alegre pero en verde
P: Pero de verdad.
D: Verdad ya nai, pero viernes, viernes, ocho, hora
B: Aaah (moviendo la cabeza).
D: Es tranquila un poco.
P: Tranquilo.
D: Tranquilo, un poco.
P: Ah, el viernes a las ocho.
D: El viernes a las ocho
P: es un poco tranquilo
- 03 **D:** Es un poco tranquila.
P: Tranquilo.
D: Tranquilo. Siempre presentar.
P: Presenta.
D: Presenta de eeee programa de televisión. ¿Conocen?
B, C: Sí, sí,
(Risas).
E: Todavía no, no.
A: No, no sé.
E: Ocho
P: Sí, el viernes a las ocho.
A: Pista por favor.

C: Pista, sí, ah.

B: Sí, ah,

P: Sí, una pista por favor.

D: Una pista eeto

C: golpeando en la mesa: pin, pin, pin, pin
(risas)

P: También, también.

D: Aahhhh (risas) (asintiendo con la cabeza) eeto, mmm eeto sono toki dewa

P: Entonces.

A: Ah, pregunte, Pre, pregunta

P: Muy bien. Tengo una pregunta.

A: Tengo una pregunta.

D: Pregunte, por favor.

A: ¿Es de Fukuoka?

C: Aahhh.

B: Tose y habla con C sí, es de ...

D: Creo que ...Sí, sí, sí.

P: Sí, sí.

A: Aahhh sí

D: Creo que ya nakatta nanda ke

P: Estoy segura que

D: estoy segura que sí

A: Sí (se levanta para llenar su taza de café)

D: Conoce (dirigiéndose a E).

P: Sí

E: ¿Ocho? (dirigiéndose al profesor)

P: Por la noche, los viernes.

04 **D:** Estoy segura, estoy seguro que (mirando al profesor)

P: Segura.

D: (Dirigiéndose a E) Estoy segura conoce. Zettai eeto, otra vez, diga.

E: Ocho, ... ocho

P: Por la noche.

D: Todos los días

B: Puede mirar.

D: (Asiente con la cabeza) Puede mirar.

E: Ocho

D: Eeeh (negando con la mano) puede mirar, mediodía.

P: A mediodía.

D: A mediodía.

E: Sí, sí sí

D: De

(A se sienta de nuevo)

P: De, iranai

(D: risas).

P: Entonces, y.

D: Y viernes de ocho.

P: El viernes a las .

D: El viernes a las ocho mmmm presentar de cantar programa.

P: Presenta

D: Presenta un programa.

E: Ah, sí, sí, sí.

D: Entonces se llama...

P: Entonces ya sabemos como se llama, vamos.

E: Sí, sí

(B, C Se ríen)

D: Con permiso, se llama Tamori.

A: Muy bien.

05 **P:** Sí, muy bien.

D: Yo tengo, chigau, tienen pregunta. Pregunta nai, risas

P: Sí, hagan preguntas.

C: ¿Por qué ... por qué le gusta?

D: Betsu ni ya

P: ¿Por qué lo elige? ¿Por qué lo elige? Erabu. Elegir (P se levanta y escribe en la pizarra la nueva palabra)

D: (Mientras P escribe) Betsu ni no me gusta pero (Todos preparan el lápiz y papel) famoso quiero, y quiero pregunta, quiero, quiero, pregunta, quiz ni shita.

P: Ah muy bien. Quiero hacer preguntas.

D: Quiero hacer preguntas.

A: Muy interesante.

D: (risas) ah gracias.

P: Muy bien. ¿Quién quiere hablar?

C: (Levanta en seguida la mano) quiero, quiero igual forma.

- P:** Ah muy bien. Excelente.
A: Excelente.
- 06 **C:** Ella, ella es actriz famosa, en en todos en el todos, todos mundo.
P: En todo el mundo.
C: En todo mundo, en todo mundo.
P: Todo el mundo
C: Todo el mundo. Eeto sale, sale, las pregura ... película, películas que ejemplo eeto, ... días, dos días de chotto matte, el día de Roma.
D: Sí.
A: Sí,
C: Y desayuna en Tiffany
A, B, D, E, P: Síiii
(Risas)
- 07 **C:** Y etc. eetto, mucho, mujeres mucho mujeres imitan, imitan su pelo, pelo.
P: Corte de pelo, corte de pelo.
C: corte de pelo Nnn kami gata
P: Sí, sí corte de pelo.
C: Corte de pelo, corte de pelo, Nnn es al delgada y muy bonita, es, ella es ... ella es, ella trabaja en Iunicef, cuando es ancino.
P: Anciana.
C: Anciana, encontrada.
P: ¿Saben quién es?
C: ¿Saben quién es?
- 08 **P:** Sí... ¿No saben quién es?
A: ¿Saben quién es?
P: ¿Saben quien es?
A: Sí
D: Saben quién es. (Asentando que ha comprendido)
E: Sí.
C: Diga por favor.
E: Odory Jepban¹ (en voz muy baja)
C: Diga, diga por favor, Dice.
P: Diga.
C: Diga por favor.

¹ Audrey Hepburn

B y E: Odory Jepban

C y P: Sí, síii

P: Muy bien. (Aplausos de todos) Excelente. ¿Les gusta?

E: Me gusta pero no conozco conozco ella

P: Sus películas.

E: Sus películas. Sí.

P: ¿Verdad?

B: Verdad

D: Muy bonita io.

09 **P:** Todos los años ponen la misma película en Japón. Vacaciones en Roma.

A, C, D: ¡Vacaciones en Roma! (Asombrados del título de la película en español)

P: Vacaciones en Roma, todos los años ponen todos los años ¿qué día? La ponen. Siempre ponen la misma película. Muy bien.

A: Buenos películas.

P: Muy buenas películas. ¿Te gustan sus películas?

A: ¿Te gustan...? Ah, sí, me gustan. (Asienta con la cabeza, B y C también)

D: Mirar, miro, mire. Mire.

P: Mire.

D: Chigau wa mire, mira, mira la tranquila romantismo, risas romántico

P: Romántica. ¿Mira películas románticas? ¿Ve películas románticas?

A: De aaah de ¿Odory Jepban? Sí.

D: Betsu ni, Odory Jepban ya nai.... Románticas.

P: ¿Te gustan las películas románticas?

D: Asokka ¿Te gustan las películas románticas?

10 **A:** Nnn (moviendo la cabeza de arriba hacia abajo) (todos se ríen) Nnn así, así

D: Aaahh, bochi bochi así, así, gracias.

P: ¿Y a ti? (dirigiendose a D)

D: Ahhh encanta.

P: Me encantan.

D: Me encantan.

P: Muy bien (A quiere realizar una pregunta a C)

A: ¿Y tú?

P: ¿Y a ti?

A: ¿Y a ti?

C: A soka ... en películas tranquilas

D: Románticas.

C: Nnn a mí también

P: ¿Y a ustedes? (invitando a hablar, haciendo gestos con las manos).

B: A mí también.

E: Así, así.

A: Me gusta

(P se señala, para dar la pista del uso del pronombre) Risas

A: Te gusta.

D: ¿Usted, tú?

P: Ah sí, vamos a cambiar, hoy es, vamos a cambiar tú (P escribe en la pizarra)².

C: Tú

11 **P:** Hoy hablamos, hoy usamos tú.

(E está jugando con el mando a distancia del vídeo, P no puede verlo) Risas

A: E kun itazura shiteiru

(risas)

E: No, no, no, no

P: ¿E? ¿Qué estás haciendo E? (Risas)

E: No, no hago

P: Nada ¿verdad? ¿Qué hacía? Diga, diga ¿qué hacía? (Dirigiéndose a A)

(A toma el mando e imita a E)

D: ¿Tengo que ciudad? ¿Tengo que ciudad?

P: Tengo que tener cuidado.

D: Tengo que tener cuidado

P: Cuidado

D: Are

(C hace gestos)

P: Diga, diga.

D: Pregunte.

A: ¿Te gusta Odory Jerban?

D: Sí, sí, nanda ke, claro.

P: Ella se parece un poquito ¿no?

B: ¿Parece un poquito?

P: Se parece, se parece. Verdad. Nosotros ayer estudiamos parecer: Se parece

² Cada día se elige el tratamiento a seguir: tú o usted.

- (A afirma con la cabeza)
- C:** Nitenai
- D:** Bonita
- 12 **C:** Tonde monai, nanto iu
- D:** Niteru, se parece, risas
- E:** Sí, sí
- C:** Tonde monai, nanto iu
- P:** Pero ella no se parece a Tamori. No, no.
(Risas, A y D aplauden).
- D:** No, no quiero parecer
- P:** No no quiero parecerme.
(Risas)
- A:** Sa, sa, saru
- P:** ¿Mono?
- A:** No, no. (Con gestos, con los dedos de la mano hace como un hombre que camina)
- P:** ¿Salir?
- A:** Salir, salir con brisa.
- P:** ¿Prisa?
- A:** Kaze to tommo ni sarinu.
- P:** ¡Aaahh! ¿Nombre de película?
- A:** Nombre de película.
- P:** No sé.
- A:** Ahh soka kino no hanashi.
- P:** ¿Salir con prisa? Isoide dekakeru
- A:** Nnn (negando con la cabeza) salir con brisa.
- P:** Brisa
- D:** Viento
- P:** No, viento, no, brisa, brisa
- B:** Odori Jerban no en la película
- P:** No está
- 13 **B:** No está en la película.
- A:** Soo soo dakedo kiko to omotte.
- P:** Diga, diga en español.
- A:** (Toma la taza de café) detekimashita ke, (risas) (toma café)
- D:** En español, en español.

P: Sí, en español.

(Risas)

A: En el pericura.

P: En la película

A: En la película Odory Jerpun (toma café)

(risas)

D: Muy bonito.

C: No sé, no sé.

P: ¿Es una película antigua?

A: ¿Antigua?

P: Antigua, saliendo con brisa.

B: Antigua

A: Muy muy

P: Muy muy ¿Qué actores trabajan?

B: Cuatro, actores actores famosa, pero no sé como como

P: Cómo se llaman

14 **B:** Se llaman, nanto ka no sé aahhh

P: Bueno, ¿quién nos presenta otro, a otro personaje famoso? (A y B levantan la mano al mismo tiempo, A cede la palabra a B) Muy bien.

B: Gracias ¡Qué amable!

(Risas)

D: ¡Qué amable!

B: Igual

C: Ahhh

D: Igual personaje

B: Chigau, chigau

A: Igual personaje

(risas)

B: (Niega con la mano riéndose)

P: Igual manera

B: Manera, igual manera

P: Vamos a hacerlo igual. Sí, sí, sí.

D: ¿Manera?

P: Yarikata

B: El persona mí, a mí me gusta es canción, cantacion

P: Cantante.

B: Cantante, cantanta,

P: cantante

B: Ella es muy... muy joven, joven para mí. Watashi yori wakai.

P: Es más joven que yo.

B: Es más joven que yo Tabun... creo que no conocen.

(C Se ríe mucho)

A: Famoso, famoso

(B se ríe también mucho, P señalando para el papel donde está colocado el tema del día)

15 **P:** Famoso, famoso.

B: Pero para mí es famoso.

(A aplaude, risas)

D: Para ti, solamente

B: Yo, yo voy a la concierto.

P: Al concierto.

B: Al concierto su concierto en Sapporo en...

(B toma café pero sigue riéndose, se atraganta).

D: ¿Está bien?

P: Tenga cuidado, no queremos ducha de (risas).

A: No, no. (Dirigiéndose a B) Muy bien.

B: Ella, ella, vivo en.

P: Vive

B: Vive en Yapon,

P: Japón, Japón.

B: Japón pero, su, pero su madre soy, su madre chigau, pero (con entonación descendente, P hace gestos con el dedo hacia arriba con el fin de corregir) pero soy, su madre es de Corea y su padre es de Norteamérica.

16 (A, C y D Nnnnnnnn)

B: Por eso, por eso ella es no yaponese.

P: No es japonesa.

B: No es japonesa pero ah ve va a la escuela en Japón, por eso ella hablo

P: Habla

B: Habla inglés y japonese

P: Japonés

B: Japonés, ella va a la escuela de América, en la escuela ella tiene que hablar inglés por eso su inglés es perfecto, y ya nai yo, yo enseñar inglés

- P: Yo enseño
B: Yo **enseño inglés** en escuela por eso yo conozco, **su inglés es perfecto**. Es muy bien.
- 17 P: Muy bueno.
B: Muy bueno
E: Cantar.
P y B: **Cantante**.
D: Puede, puede, pueden, chigau puede, puedes, puede, puede bailar con cantar.
B: Ah, sí, sí, (moviendo afirmativamente la cabeza)
P: ¿Puede cantar mientras baila? Mientras, *nani nani shinagara*. (Se levanta para escribir la nueva palabra en la pizarra) Puede bailar mientras ... ¿Puede bailar mientras canta?
E: ¿Mujer?
B: Mujer, mujer
P: Mientras, mujer, mujer.
D: Creo que tiene..
A: ¿Tiene veint...
B: Veintiuno
A: ¿Veinte?
B: O veintiuno.
P: ¿Cómo es? Alta, baja, gorda, delgada, rubia.
B: Alta, delgada
P: ¿Bonita o fea?
(C se ríe).
B: **Bonita** pero ..
- 18 D: Pelo.
A: Pelo es ...
B: Carll (Haciendo gestos).
P: Rizado.
D: ¿Carl?
A: ¿Negro? ¿Pelo negro?
B: Negro, negro pero su padre es de, es de nanto iu no Sud en América negro en zona , ella parece.
P : parece.
B: Parece negro un poco, un poco negro, no parece yapones.
P: Japonesa.

- B:** Japonesa.
E: No parece
B y P: No parece japonesa.
B: Pero habla japonesa perfectamente.
P: Japonés.
B: Japonés perfectamente.
E: Nnnn, no sé. Cantante.
B y P: Cantante.
- 19 **C:** Eeto ¿Qué ..¿Cómo se llama eso, esa canción llama?
B: Inglés y ...
P: ¿Cómo se llaman sus canciones? Diga, diga el título, título de una canción famosa, bueno una canción.
B: Aaah.
P: No sé.
C: Koi ni ochitara
P: Si se enamora, si se enamora, si se enamora en español. (Escribe en la pizarra)
A: Nani mo dekinai (risas). (Frase casi inaudible)
P: Diga, diga otra vez
E: Si se enamora
A: Buena frase.
C: Wakatta, yo creo con bolita (¿? No llegamos a escuchar esta última palabra) (haciendo gesto con la mano).
B: Sí, so, so, so (aplaude) (risas)
C: Yo sé.
P: Si se enamora.
E: Sí.
(risas)
P: Este *si* no es *hai*, es *moshi*.
E: Sí, sí, (Risas)
P: Igual, igual.
E: Si se enamora, enamora, título.
B: *Saiki*.
- 20 **P:** *Últimamente*. (Se levanta de nuevo para escribir en la pizarra)
B: Últimamente cantar con Quimetry
A: ¿Eehhh? Shiranai

C: Famosa

B: Famosa

C: Famosa canción

A: No sé

C: Ce eme, de a eme, ce eme de a eme, ce eme a eme.

P: ¿Comercial ? ¿Anuncio de coche?

B: Comercial

P: ¿Comercial? ¿Anuncio de coche?

E: ¿Coche?

B: Creo que

C: Ato y (haciendo gestos como si se pusiera un teléfono en la oreja) keitai denwa.

P: Celular (Se levanta para escribir en la pizarra)

A: ¿Celular?

P: Sí, el celular, el celular.

D: ¿Eleguir? Eleguir? (Habla en voz muy baja dirigiéndose a C y E)
(D estornuda)

P: Salud

(Risas)

A: Rápido, rápido

E: Rápido, rápido.

B: Muy rápido.

D: Después de (gesto de estornudo) achís

P: Estornudar, a la vez, a la vez.

21 **E:** Corea, Corea.

P: Creo que sí sé quien es pero no sé cómo se llama.

A: Se llama (mirando a E).

E: Llama uaaaa, uaaaa (con gestos de la mano derecha)
(A se ríe)

B: Wakatta

E: Uaaaa

(C, D y P se ríen también)

B: Muu, muy (gesto abriendo los brazos) más

P: Muy largo

B: Más, más

E: Largo

C: Aaah Katakana

P: En katakana

C: En katakana

B: Se llama, es no, es no japonés.

P: No es nombre japonés.

B: No es nombre japonés.

A: AAmmmm

E: Canción con

B: Quimetry

E: Quimetry

A: (A asienta con la cabeza) ¿Conoce?

E: No japonesa

P: No es japonesa.

A: No es japonesa.

P: Americana

A: Y coreana

P: Coreana.

E: Famosa

B: (Riéndose) Para mí... ¿Puedo ... (gesto con la mano, delante de la boca, como para hablar).

22 **E:** No

P: ¿Puedo decir?

A: ¿Puedo decir?

E: No, todavía no.

D: Todavía no, más tiempo.

P: Más pistas.

E: Más pistas.

P: Pero lo del comercial, lo del anuncio publicitario es una buena pista. El anuncio publicitario es una buena pista.

B: No sé.

D: Anuncio.

P: Comercial, anuncio publicitario, es una buena pista.

D: Comercial ga ii hinto ya nai?

C: Sí, sí ya nai, si ella tengo

P: Tiene

C: Tiene, tiene, vez muy takai

- P:** Alto. (Gesto con la mano, señalándose el pelo hacia arriba)
- B:** Mmm (moviendo con la cabeza de arriba hacia abajo)
- P:** ¿Peinado, alto?
- C:** Ooki, Takai koe.
- P:** Voz aguda, voz aguda (se levanta y escribe en la pizarra).
- C:** Voz aguda.
- B:** Voz aguda
- A:** Eeehh
- D:** Largo??? Largo llama, largo llama.
- P:** ¿Qué llama?
- E:** Llama
- P:** ¿Qué es eso? No comprendo, a ver, explique, explique (se dirige y toma un pañuelo de papel)
- 23 **B:** Su voz parece, voz de ¿? Hikaru
- A, C, D:** Aaahh
- B:** Creo que
- A:** Creo que
- E:** Prima, prim, prim, saicho no
- P:** La primera
- E:** La primera moji
- P:** La primera letra
- B:** Ce
- E:** Ce
- P:** La segunda letra.
- (Risas)
- E:** La segunda letra.
- B:** Nanda ke, jota, ya nai na hache.
- E:** Hache
- B:** Ce, ache (risas)
- A:** Ce, hache, no sé (risas). Ce ka katakana to omotta
- D:** Watashi mo soo omotta, ce de hajimaru
- A:** Ce es alfabeto.
- P:** Eso es alfabeto, sí.
- B:** ¿Puede decir?
- P:** ¿Puedo decir?
- E:** No, no, no, no, no, no.

- (A, B, C se ríen y señalan a E con el dedo, E también se ríe).
- 24 **A:** Gano, gano, gana
(risas)
P: Sí, sí, pero él busca, ...
E: ¿Cuántas moyis?
P: ¿Cuántas letras?
E: ¿Cuántas letras? ¿Cuántas letras?
B: (Contando las letras con los dedos de la mano derecha) Ah, ocho, ocho letras Para por.
P: Para
B: Para, fers neim³.
P: Su nombre.
B: Su, nombre.
D: ¿En katakana?
B: No, en alfabeto.
P: Alfabeto
B: Y, y tres letras para ... miouyi.
P: Apellido.
B: Apellido. Aaah yaku kamo, ahh no sé.
P: No sé, al revés.
E: No, no.
B: En japonese
P: Japonés.
B: Japonés, (cuenta con los dedos de la mano derecha) sesenta letras.
P: ¿Sesenta letras?! ¡Madre mía! (Muy sorprendida).
(Risas)
B: Siete, siete letras
- 25 (Risas)
D: Demasiadas
A: Ju gemu, ju gemu, ...
(risas)
P: Imagina la firma
(Risas)
P: Sesenta letras ¡qué firma!

³ First name.

E: Che, che, ce, hache,...

B: Ku, ku

A: ¿Kuuuu? No sé.

E: ¿Ku?

B: Ku en japonese.

P: En japonés.

B: Japonés.

P: Ku en japonés.

B: Ku en japonés.

E: No es japonesa.

C: Kira kira kira, kira (Haciendo gestos con las manos).

B: (Imitando a C y a la vez) Kira, kira, kira

A: Ahhh.

(risas)

B: Pista

C: Pista.

(risas)

B y C: Kira, kira, kira, kira (risas)

P: ¿Pista?

D: ¿Pisto? Pisto, nanda ke

E: Kira, kira

B y C: Hinto kira, kira, kira

E: Joven.

B : Joven, joven.

D: ¿Qué es pista? Sore wa hinto.

P: Más joven que ella.

26

B: ¿Puedo decir?

D: Sí

E: No,

D: ¿Noooo?

E: (Asintiendo con la cabeza) Puede decir, decir.

B: Christal Kay

A y E: Ahhhh ahhh

E: No japonesa, no es japonesa.

B: (Negando con la cabeza) No es japonesa.

A y D: Ahhhh

E: Ahhh, síiii.

A: Muy famoso.

P: Famosa.

A: Muy famosa.

B: Famosa.

A: Pero .. wakaranai

C: (Haciendo gestos con las manos) Ii hinto

D: Pista.

C: Cristal.

E: Cristal

D: So iu hinto ahhh pinso, pinsa, mmm hinto

P: Pista

D: Pista sore de ...

B: (Dirigiéndose a A) ¿Qué es su persona famosa?

P: Muy bien ¿quién es?

B: ¿Quién es?

P: O sí, ¿qué es? Es actor, es actriz, es cantante.

27 **A:** No, Ahh. **Es** revolu, revolu, revolución

P: ¿Revolucionario?

B: ¿Qué es revolucionario? Ah ¿revolucionario?

A: **Revolucionario.**

D: Revolucionario.

B: Vive, vive, vive en Japón

A: No, no, no, no, no.

B: ¿Ahora?

A: No, no, no, no, no

(P hace cuenta con los dedos de la mano el número de veces que ha dicho no).

A: Es (Saca una insignia del personaje)

P: Hombre pero si sacas la foto ya sabemos.

E: Rápido.

P: Demasiado rápido. Al final sí, pero ahora, no.

A: No, no, no. Ichiban saisho ni dashitai.

P: Ah, quiere enseñar en seguida.

A: En seguida.

(A, enseña)

D: ¿Quién es?

E: Yo sé,

C: ¿Quién es?

P: (Confirmando a E) Yo sé. (Dirigiéndose a A) Él sabe.

E: Yo sé.

A: Ernesto Rafael Guevara de la Serna.

C: ¿Eh?

A: Che Guevara.

C: ¿Nombre?

P: Sí. ¿No lo conocen?

C: No, no lo conozco (Moviendo la cabeza).

B: ¿Qué es esto?

(A, se pone a jugar con la insignia y se le cae).

P: ¿Qué hace?

(Risas).

A: ¿Eeh?

B: No lo conozco (Negando con la cabeza).

28 A: Es de Argentina.

P: Argen.

A: Argentina. En reci, reci, recibo,

P: Be

A: Recibe, en recibe ah, un rebibe un bueno educación. Mmm. ... Su, su familia es rica, rica (risa)¿No conoce?

(B, C y D moviendo negativamente la cabeza)

E: Cuba

29 A: Cuba (Intentando recordar) Esssu asssmático, asmático

C: ¿Qué es asmático?

A: Asma, asma, assma, assmatico, (poniéndose la mano derecha en el pecho) pero le gusta jugar fútbol, Ah Tabi suro, tabi suro

P: Viaja.

A: Viaja a Suzamérica, ennnn moto.

P: Como E.

C: Como E

D: Como E to isscho.

E: No, no, no

A: Llavía, llevía, (Haciendo gestos con las manos)

P: Lleva.

- 30 A: Lleva, en lleva a caba revolución.
P: ¿Cuba?
A: Cuba, ah no, no, no, (Busca en su diario y lo enseña a P).
P: A cabo.
A: ¡Cabo!
P: Igual hace. Lleva a cabo igual hace. Hace.
A: Lleva, hace.
P: No, lleva a cabo o hace.
A: Hace
D: ¿Cómo?
P: Lleva a cabo, igual hace (Explicando para B, C, D y E).
D: ¿Qué es a cabo?
P: Llevar a cabo es igual que hacer (se levanta y escribe en la pizarra) llevar a cabo.
D: Idioma.
P: Toda una expresión, así, llevar a cabo, lleva a cabo.
A: **Lleva a cabo** es la lleva a cabo
D: ¿qué es llevar a cabo?
P: Hacer.
A: **Una revolución en Cuba**, mil...
- 31 P: En mil
A: En mil novecientos qui (se mira la palma de la mano) sesen qui sesen no cincuenta y nueva, nueva...
P: ¿Nueva?
A: Nueva, nuevo,
P: Nueve.
A: Nueve.
P: Otra vez, otra vez.
A: **En milu novecientos sesenta**
D: cincuenta (gesto con la mano extendida).
A: **cincuenta y nueve**
P: Nueve.
A: ¿No sé?
(B, C, D niegan con la cabeza)
P: ¿No lo conocen?
B: No lo conozco.

P: Pero E sí.

E: Sí.

B: Su amigo.

(Risas).

E: Sí.

A: Ce, ai, e, Ce, i, a.

P: Ce, i, a.

A: Ce, i, a.

P: La CIA.

32 **A:** **La CIA** mo mata, mata Guevara.

P: Mata a

A: **Mata a Guevara en Bolivia.** Fin.

D: ¿Mata?

(P hace gesto con la mano como si fuera una pistola)

A: Fin, pregunten por favor.

(E y P se rien del gesto realizado por A)

B: ¿Cuándo es? ¿Cuando es, mata Guevara en Bolivia? ¿Cuándo es?

A: ¿Cuándo es?

(B: risas)

P: ¿Cuándo? Pues en mil Ah ¿En qué año?

A: ¿Qué año?

B: Qué año

A: Trece, trece y nueve años.

P: ¿Qué es eso?

A: Trece, treinta y nueve.

B: Aaah

P: Cuando Guevara tiene 39 años. Cuando

33 **A:** Cuando

P: Guevara

A: Guevara

P: Tiene

A: tiene 39 años.

B: Qué hace en Bolivia.

A: No sé. En mon, mon, montaña. Diario de Guevara es muy famoso

C: ¿Diario?

P: El diario.

- A: El diario de Guevara. Guevara es, se llama.
C: Aaah ah (risas) wakatte nai.
D: ¿Por qué? ¿Por qué quiere su?
P: Porque es muy, muy famoso.
- 34 A: Muy, me gusta, me gusta mucho.
D: ¿Por qué? ¿Por qué?
A: ¿Por qué? Icon, shocho.
D: ¿Icon?
A: Icon shocho. Ah nanto iu no?
C: Simbol
A: Simbol, simbolo de, de revolución.
C: ¿Cómo es su revolución?
A: ¿Cómo es?
C: ¿Qué (gestos con las manos) qué cambien?
P: ¿Qué cambia?
C: ¿Qué cambia?
A: Ahh
P: No, no qué cambia.
A: Todos en Cuba.
(risas)
C: ¿Política?
A: Política y ... (gestos con la mano girando un dedo en la cabeza) kangaekata
P: Manera de.
A: Manera de Cuba.
P: De pensar.
A: Manera de pensar.
- 35 B: ¿Él hace Cuba nuevo país?
A: Cuba, en Castro, Castro
B: Porque él está en Quiuba hace revolución en Quiuba es bueno país.
A: Último ya nai.
P: Al principio.
A: Al principio.
P: Al principio, saisho, al principio. (Se levanta y escribe en la pizarra).
A: Pero Guevara va a Bo, Congo, y Bolivia, Cuba y chenji.
P: Cambia
- 36 A: Cambia.

C: Es Ci Ai e

P: La CIA

C: Ah ¿La CIA es política de América?.

A: Sí.

C: ¿Por qué la CIA (gestos con la mano de pistola)

P: Lo mata

C:Lo mata Guevara.

A: Mmmm (asintiendo con la cabeza) Porque en Estadosu Unidosu osoreta, kowai.

P: Tiene miedo.

A: Tiene miedo, cambia su política.

C: Su, su Guevara, ¿Quién es su?

P: ¿Qué es su?

A: Eeto Estados Unidos de América, cambien su

C: Mmmm

A:Tamibén social política, Guevara ku atteru?

P: Muy bien, muy bien, no hay problema.

37 C: Ya él, Ello, ¿él es famoso en América también?

A: También, Améri...,

D: Japón también.

A: Japón también.

D: ¿Por qué no conozco?

P: ¿Por qué? No sé.

A: Joven, joven muy me gusta Guevara en todo (gestos con las manos, círculo) país.

P: El Mundo.

A: El Mundo.

B, C, D: Nnnnnnn

P: ¿Sabe cuál es la profesión de Guevara? ¿Cuál es su profesión?

A: Ah, **guerrilla**.

P: Su primera profesión, ¿qué estudia en la universidad?

A: Médico, **es médico**.

B, C, D: Nnnn

A: Kanashi, na.

38 P: Noo, ¿por qué? ¿Por qué está triste?

D: Nnn Con permiso, con permiso.

A: Ahh, no sé, no conozco.

D: No conozco, conocemos.

P: Ah, no conocen.

D: No conocemos.

P: Pero muy buena oportunidad para conocer a un personaje latino, muy buena oportunidad para conocer a un personaje famoso latino ¿comprenden?

D: Nnn (moviendo la cabeza afirmativamente abajo).

P: Muy bien.

A: Motars, diario de moto en film.

P: Película.

A: No sé, a motors cicyn diary.

P: ¿Diario de un motociclista? ¿Tü tienes libros sobre él?

A: Sí, aahh pero dairio, pero solo Boli daiario de Bolivia

P: Diario de Bolivia.

A: Diario de Bolivia.

P: ¿Aquí en KTC?

39 A: No, en mi casa, en jugyo daigaku no pregunte ano ¿Qué, quién es su famoso, er famoso pers, su.

P: Su personaje

A: Su personaje famoso.

D: Lo siente no conocen, pero.

P: No conocemos ¡Qué famoso! (Risas).

E: Pero, pero, pero tú conoces.

P: Oh qué bien.

E: Es, es italiano.

A: Italiano.

40 E: Italiano, tiene veinte, veinte vientiseis años, es, es alegre y simpático y rápido y inteligente y y divertido.

A: Divertido

E: Es, es champion.

P: Campeón.

E: Campeón, campeón cinco años, con continu

P: Continuos.

E: Continuos.

P: Cinco años seguidos, cinco años seguidos.

E: Sí, sí.

- 41 P: Cinco años seguidos.
E: Cinco años seguidos.
P: Cinco años consecutivos.
D: ¿De qué es campeón?
(P hace gesto de moto)(risas).
D: Aaah gomen, gomen
E: Lo siento, lo siento.
P: Lo siento.
D: Lo siento.
E: Desde desde dos mil una.
P: Uno
E: Dos mil uno, hasta dos mil, hasta ahora, creo que no conozco.
P: ¿Conocen?
E: ¿Conocen?
A: Moto, moto
E: Motociclista.
A: Moto campeón.
P: Campeón de motos.
E: Motociclista más famoso, famosa.
P: Famoso.
E: Más famoso en el mundo de, en mundo de motociclismo.
- 42 P: Ahora.
E: Ahora.
P: Porque antes era muy famoso.
B: Tiene juego en Japón, shiai.
P: Participa.
B: Participa.
P: ¿Participa en Japón?
B: ¿En Japón?
P: Sí, claro.
E: Sí claro.
D: ¿Dónde?
E: Suzuka y Motegui.
D y A: Nnn (moviendo la cabeza afirmativamente abajo).
P: Se llama circuito de Suzuka y .. circuito.
E: Circuito.

D: ¿Dónde es? ¿De dónde es?

P: ¿De dónde es?

E: eee

P: Ella olvida, repita por favor ¿De dónde es?

D: ¿De dónde es? Saki itteta.

E: Italiano, italiano.

D: Ah italiano.

A: ¿Cuántos años?

(D habla en español mientras A y E hablan)

E: Tiene veintiseis.

D: Veintiseis.

E: Veintisiete.

43 **B:** ¿Cuántos años él katsu?

P: ¿Gana?

B: ¿Gana? (Risas)

D: Olvida olvida todo.

P: Olvidan todo (Risas) ¿De verdad que están escuchando?

C: Cinco, (gesto con la mano)

P: Cinco, muy bien.

E: Cinco años.

P: Consecutivos.

E: Consecutivos.

A: Muy famoso

E: Desde dos mil uno hasta

D: Mini itta koto ga aru.

(P está escribiendo en la pizarra)

E: Sí.

P: ¿Cómo se dice? ¿Va a verlo? ¿Va a verlo?

D: ¿Va a verlo? ¿Verlo?

P: ¿Cómo se dice? Va a verlo, va a verlo, kare o

D: Va a verlo, verlo

P: ¿Va a verlo?

D: Va a verlo. A verlo

P: Ir a ver mini iku

D: A ver, ahh

P: Kono lo wa kare o

- 44 E: Más **popular**, popular, en Europa, España, España, Francia, italiano.
P: Italia.
E: Italia, pero en Japón no así, así.
P: No es muy famoso todavía.
B: Casado o soltero.
(risas)
E: No, mmm soltero. *Soltero wa?*
P: Como tú, tú eres soltero, casado. Yo soy casada, tú eres soltero.
E: Soltero,
P: Soltero.
E: creo que.
(risas)
- 45 D: Naze, sonna koto (Risas) ureshisoona ¿Por qué tan feliz?
C: ¿Cuándo, (D sigue hablando en japonés) puedo pregun tengo una pregunta.
¿Cuántos hermanos tiene?
E: Hermanos, no sé
A: Rico, rica
P: Rico
E: Rico, rico, muy rico, creo.
D: ¿Cuánta eh cuantas veces va a verlo?
E: Veces, veces,
D: ¿Cuántas veces va a verlo? Nan kai.
E: Ahhh (empieza a contar con los dedos).
A: Ooooohh
E: Cuatro.
D: Ehhh
A: Nnnnn
D: Tu encanta.
P: Te encanta
D: Te encantas.
P: Te encanta.
D: Te encanta.
- 46 E: Me encanta.
P: ¿Es muy caro ir al circuito de Suzuka? ¿Es muy caro? ¿Es muy caro ir a ver las.
E: Caro, caro, pero, pero

P: ¿Verdad? ¿Cuánto

P y A: ¿Cuánto cuesta?

A: ¿Cuánto cuesta tiket?

E: Nueve, nueve mil.

P: Pero nueve mil detrás ¿Verdad?

E: Sí.

P: Nueve mil es muy lejos, muy lejos..

D: ¿solo mirar?

E: Sí, pero kokosei.

A: Kokosei.

P: Estudiantes, de estudiante.

(A se ríe mucho)

P: Los estudiantes de instituto.

E: Los estudiantes de instituto, mil no mil sesen.

P: Seis

E: Mil seis cientos mil yenes. Mil seiscientos yenes.

P: Entonces cuando vas, tú dices que eres estudiante de instituto.

E: Aaah Sí, sí, sí.

47 **P:** Pero no eres estudiante de instituto, todavía no, ya no.

(risas)

A: Kokosei ya nai keredomo.

E: Sí,

C: Ya nai.

E: Sí, kedo pero.

A: Pero.

E: Sono tsumori de itta.

(Risas).

D: Falso, falso.

B: Malo, malo.

P: No, no, inteligente, inteligente.

D: Tiene once años ¿verdad?

P: ¿Once años? Once no.

D: Es niño.

P: No.

D: Eres niño.

P: Dieciseis, diecisiete.

- D:** Eeeh?
- P:** Once no, dieciseis o diecisiete.
- D:** Ahhh (negando con la cabeza) Quiero hablar deporte examen.
- P:** Ahh examen de deporte.
- D:** Examen de deporte.
- P:** Aaah en el examen de deporte él tiene once años.
- 48 **D:** Menos, menos once años
- P:** ¡Qué bien!
- D:** Por eso, ahora tiene ahora tiene once años ¿Verdad?
- E:** Nnn.
- P:** ¿Y tú? ¿Y tu examen de deporte? ¿Y sus exámenes de deporte?
- E:** Deporte, ah, sí.
- D:** Menos cinco años.
- P:** Ohh Excelente ¡Qué bien!
- D:** Solamente.
- P:** Pero muy bien, imagina si sale más cinco años.
- D:** Más de cinco años, risas Ah qué malo.
- P:** ¿Qué tal sus exámenes de deporte?
- B:** Igual años.
- A:** Igual también.
- C:** Eh?
- D:** Examen (Hace gestos con las manos)
- P:** Examen de deporte:
- C:** Igual
- P:** Igual años.
- C:** Años
- D:** (Señalando a E) Menos diez años.
- P:** Entonces puede ir, puede decir soy estudiante.
- E:** No, no hay problema. (Risas)
- A:** Sí, inteligente
- 49 **D:** Kyu sen en ikura ni naru.
- E:** Otona
- P:** Adulto (Se levanta y escribe en la pizarra)
- A:** Adulto nueve mil yenes.
- D:** Sugoi desu ne.
- P:** Pero además lejos, muy lejos, muy lejos, muy pequeño.

D: Eehh

(A hace gestos como haciendo un circuito pequeño con el dedo en el aire).

C: ¿Por qué ¿Por qué puedo puedo, correr? ¿Correr? ¿Puede correr en moto so rápido? So ya nai.

D: Tan.

C: Tan rápido.

P: ¿Quién? ¿Él? (Señalando a E)

C: Ah, no.

P: Su personaje famoso.

E: Puedo.

C: ¿Por qué?

50 (Suenan las campanas).

E: Porque se ...

P: Desde niño.

E: Desde niño.

P: De niño.

E: Desde niño monta (gestos).

P: Monta.

E: Monta en moto.

D: Nnn.

E: Y ehh Padre.

P: Su padre.

E: Su padre también es motociclista.

B: ¿Cómo se llama?

E: Valentino Rossi.

A: Valentino Rossi.

B: Yo escucho

P: Escucho, he oído, he oído su nombre.

A: Escucho from you.

P: De ti, escucho de ti.

51 **A:** Escucho de ti.⁴

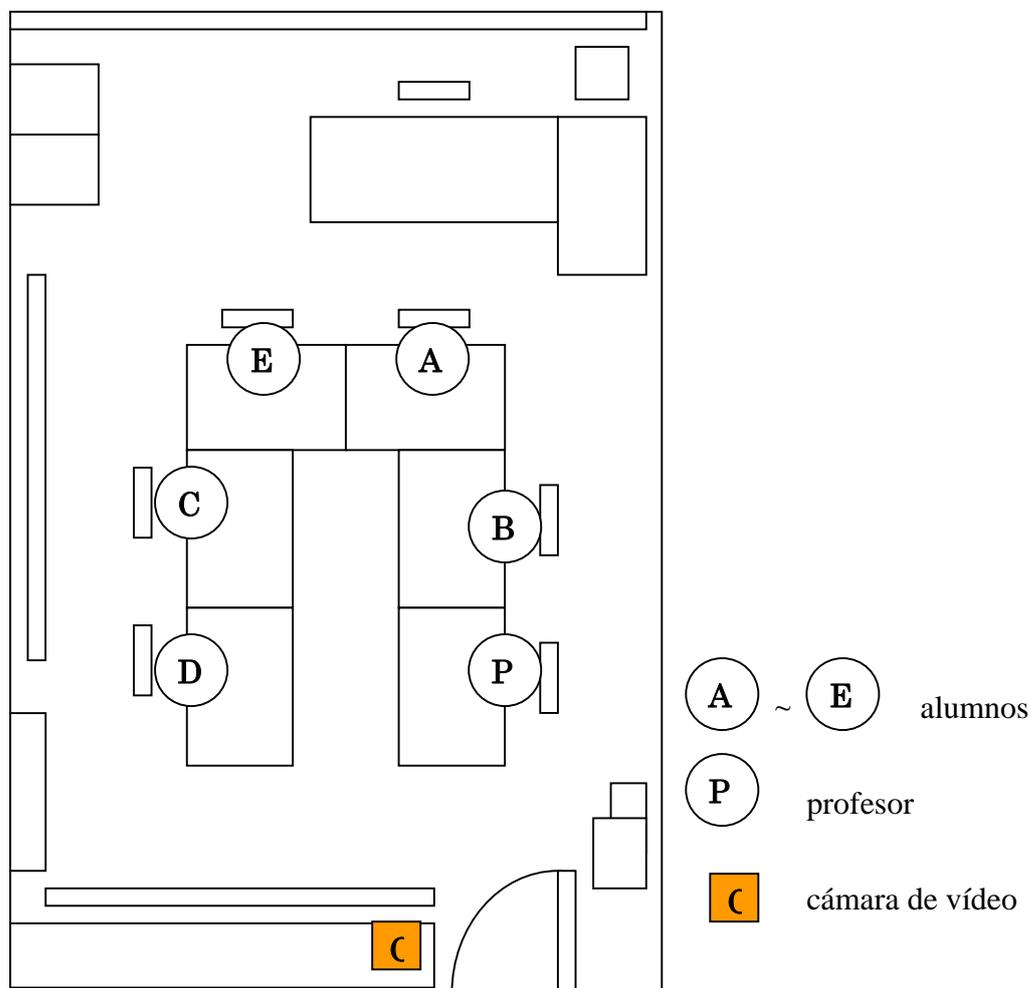
P: Muy bien, muy interesante hablan muchísimo y el próximo lunes ¿De qué tema quieren hablar? ¿Cuál es el tema?

D: El fin de semana.

⁴ Realizamos el estudio hasta la línea.

9.4. Apéndice 4: Transcripción de la segunda sesión

El día de la toma de vídeo fue decidido en relación a la primera toma realizada, una semana después, sin poner en sobre aviso a los estudiantes. Se eligió el sábado 5 de mayo del 2006, correspondiente al tema número 17, el tema fue cambiado de improviso y corresponde: Otro personaje famoso. La cámara de vídeo digital (DVD) fue colocada en la clase esa misma mañana. La disposición de la clase no varió en absoluto a otros días. La disposición de los alumnos fue la siguiente.



Min

P: Vamos a empezar. Ustedes, sí (dirigiéndose a D) sí ahora es la hora de conversación. Ustedes hoy prepararon temas individuales ¿verdad?

A, B: Mmm.

P: Pero yo quiero cambiar, ustedes van a elegir otro personaje famoso ¿recuerdan? El sábado pasado nosotros hablamos sobre un personaje famoso.

A, C, D: Sí

P: Pues ahora, así, sin preparar nada, sin escribir en el diario ¿pueden pensar y hablar sobre otro personaje famoso?

B, A, E, C: Sí.

P: ¿Sí? Pues ¡Ánimo!

D: ¿Famoso?

P: Sí, ¿Recuerdas la semana pasada?

B: ¿Otro personaje que me gusta?

P: Sí, otro personaje famoso o famosa que te gusta.

B: ¿En Japón?

P: O donde tú quieras. ¡Ánimo!

E: No sé, no sé.

01 **P:** No sé, ¿no comprende?

E: Sí

P: La semana pasada, el sábado tú elegiste, una persona famosa, tú elegiste a un motorista famoso, pero tú primero preparaste y escribiste, pues ahora sin preparar nada vamos a hacer lo mismo ¿De acuerdo?

B: Sí, (afirmando con la cabeza).

E: ¿Hacer lo mismo? ¿Qué es lo mismo?

P: Onaji koto shimasho. Pero sin (hace gestos con la mano como si escribiera)

E: Sí.

D: Onaji koto shimasho.

P: ¿No comprende?

D: Iuttero koto wakaruu kedo onaji koto shimasho no imi.

P: Por ejemplo el hablar sobre un personaje famoso, el tema no es diferente.

D: Kakazu ni.

P: Chigau koto de wa nai deshoo? mattaku onaji tema, ¿sí?

D: Sí.

P: Demo chigau hito o erande kudasai. ¿Sí?

D: Sí.

P: ¿Sí? ¡Vamos a hablar!, sobre otro personaje famoso.

D: Mmmm

P: ¿Quién quiere hablar?

C: Cono

E: (Tiene apoyada la cabeza en su mano y se le cae).

P: ¿Está bien?

¹

02

E: Estoy bien. (Risas)

C: ¿Conocen Shijo? De moderna, modelo.

E: Shijo, no sé,

B: Aaah Sí, yo sé, me gusta.

A: No sé, no sé.

C: Y a mí también.

E: ¿Cómo se?

C: Trabaja, trabaja en alguna, comarcial.

A, E: Nnnn

C: Por ejemplo jiuman quea esquer, chigau, chigau (risas), nanda ke ...
keshohin

E: ¿Moderna?

C: Moderna, Muy, es muy altaa y delgadaa y guapo, guapa.

A: Guapa, asintiendo con la cabeza.

E: Shijo.

A: Shijo

C: Shijo, japonesa.

(Risas)

D: Moderu

03

C: Modela.

P: Modelo

C: Modelo, modela.

P: Modelo, hace de modelo, trabaja como modelo.

B: Está en la película de televisión suma suma

A: Eeeh

B: suma suma

E: No sé.

A: No sé, no comprendo.

C: Por voz, chigau, ella, tiene voz bonita.

¹ Realizamos el estudio a partir de la línea

- A:** Voz bonita.
D: Aah¿ verdad?
C: (Haciendo gestos con la mano) Voz bonita.
E: Shijo, pelo pelo largo y ...(gestos con la mano) o corto
C: Pelo largo
E: Pelo largo
C: Pelo largo y ¿rizado? (Haciendo gestos con las manos)
(P Afirma con la cabeza)
C: Y rizado.
A: ¿Cuántos años tieneee?
C: ¿Ehh?
B: Veintinueve.
A: ¿29?
C: Ohh (sorprendida por la respuesta de B) (Risas)
04 **A:** 29
C: No sé, watashi no sé.
P: Yo no sé.
B: Ella dicee que piensa sobree (Mira a P y en voz baja kekkon)
P: Casarse.
B: Casarse en la interview de revista.
P: Entrevista, entrevista.
A: ¿Qué es *entrevista*?
P: *Interview*.
A: Ahh interview.
B: Por eso ricuerdo (haciendo gestos con las manos hacia los ojos, risas,) importante tema. (Risas). 29.
D: ¿Tiene esta? Comido ¿comida? ¿comidaa?
P: (Haciendo gesto con la mano llevándosela a la boca como si tuviera una cuchara en la mano).
C: (Hace también gestos con la mano) Tabemono.
P: ¿Casado?
C: Ahhh casado, ¿está casado? Antes de ¿está, (no con la cabeza) tiene 30 años? (dirigiéndose a B) ¿No sé?
B: (Hace un gesto de no comprender con la cabeza).
D: Eto ¿Tiene, tiene, está ...?
B: Ahhh

- 05
- D:** Casado
P: Casada.
D: Casada.
A: No sé, dice quieré, quiere ya na está quieren estan casadoo
P: Casada.
A: Casadaa eeto algo años, hace algo años.
P: Hace algunos años.
D: Nnnnn
B: Pero ahora no quiere estar soltera.
P: Casarse.
B: Casarse.
D: Mmmm
A: ¿Es famosa? ¿Es muy famosa?
C: Mmm No muy así, así.
A: Así, así.
D: Comarcial, comarcial.
(C Asiente con la cabeza).
A: Eh
C: Comarcial y ...
P: Anuncio, eh, anuncio, anuncio.
A: Anuncio, anuncio, ce eme.
P: Anuncio.
C: Y cartel, el cartel, postaa
P: Poster
C: Poster.
- 06
- E:** ¿Qué es? Nan no
C: (Dirigiéndose a B)¿Qué es? ¿Cómo se dice *zasshi*? En español.
B: *Revista*.
C: Revista, muy ha hay muchas posters en revista, en revista
E: No sé (Mueve negativamente la cabeza)
C: Ah demo para mujer.
B: Para mujer
C: Revista para
E: Aaah ¡Para mujer?
A: Aaah
(Risas)

- C:** Ahh chigau. Tengo una tengo el libro
A: Aja (Asintiendo con la cabeza)
C: Tengo el libro sobre libro de ehh libro que que
B: ¿Yoga no yatsu?
C: No,
B: ¿No?
C: ¿Qué nombre? ¿Qué nombre? Shijo ¿atteru?
P: Se llama Shijo, que se llama Shijo.
- 07 **C:** Que se llama Shijo ella escribe.
P: Y se llama así, Shijo también.
B: Aaah
C: De, después leo
P: Después de leer.
C: Después de leer, después de leer me gusta... ella, la ella, me gusta ella.
B: ¿Por qué?
C: Mmmm pienso (gesto con el dedo índice como dando vueltas a la cabeza)
P: Su manera de pensar.
C: Su manera de pensar y stail de laif² ahhh chigau.
P: Estilo de vida.
C: Estilo de vida.
(B Asienta con la cabeza).
(C Asienta con la cabeza).
E: ¿Tiene, tiene esta libro aquí?
- 08 **C:** No.
E: No,
C: En mi casa, el libro, sí
A: Ser quiero, quiee re naaru como
P: Ser.
A: Quieero, ¿quieere ser como eella?
C: No, (risa) yo es yo.
P: Yo soy yo.
C: Yo soy yo,
A: Yo soy yo (Sonriendo y afirmando con la cabeza)
C: Yo soy yo pero etto kangae kata
P: Manera de pensar.

² Style ... life

- C:** Manera de pensar imita quiero imitar.
P: Mmja (Afirmando)
C: Imitar.
B, D: ¿Imitar?
P: Explica, explica qué es.
C: Kangae, dekiru tokoro mane shitai tokoro atta. Imitar, mane, owatta.
(A y B asienten con la cabeza)
- 09 **C:** ¿Cómo se dice? Eeto¿Qué, quién persona famosa le gusta?
B: Ehh ...Difícil, difícil para mí para pensar pero cuandoo cuando está en la mi escuela cuando trabaja en escuela está buena persona trabaja juntos, ella es enfermera en escuela.
E: Mmmm
B: Ella es, está veinte, chigau treinta y tres años y casada y tiene uno niño la manera de trabaja es muy in interesante y mmm importante para mí para por imitar, imitar, nanto iuu no no puede es setsumei dekina
- 10 **P:** No puedo explicar.
B: No puedo explicar pero ella es siempre, ochitsuite iru.
P: Está tranquila.
B: Está tranquila, no, no diga, no kuchiwa nai no, uchiwa nai ya nai kedo
P: No protesta.
A: ¿Protesta?
B: No protesta, muy simpática y amable y alegre, so por eso muchas personas
- 11 **quieren haber ha haber hablar con ello yo quieroo ser con**
P: como
B: como ello
P: ella
B: Ella, por eso cuando trabajá en mi escuela eto es eto manabu, manabu (dirigiéndose a P)
P: Aprendo
B: Aprendoo muchas cosas de ella.
P: Alla (moviendo la cabeza de arriba hacia abajo)
B: ¿Comprenden?
A, C, D y E: Nnnn (moviendo la cabeza)
B: No, no, no es famosa, pero famosa para mí, muy simpática y casado.
P: Casada
B: Y casada y tiene niño pero trabaja, bien,

(Todos afirman con la cabeza)

B: Bueno ejemplo.

12 **P:** Muy bien, excelente.

B: ¿Cómo es su su famoso? (Dirigiéndose a D)

D: Mmmmm (Habla muy bajo en japonés) No recuerdo ahora.mmm

C: ¿La última? ¿Última?

D: Último turno.

C: Última turno.

(Miran a P y P afirma con la cabeza)

C: ¿Quién? (Risas, mirando a A y a E)

A: Ahhh a mí me gusta aaaa el, la persona que se llamaaa Tarantino,

B: Tarantino.

A: Quentin Tarantino co ¿conoce? (dirigiéndose a E)

(C mueve la cabeza como afirmación)

E, B y C: Conozco.

A: Que que es director deee nanda que eiga

C: Película.

13 **A:** Película, película, su película es muy muy hageshii ¿Nani? Ah buen tiempo.

Tempo ga ii. ¿Nanto iu ka na?

E: Nagare ga ii.

A: Nagare ga ii

P: (No comprende) Ah ¿Está bien pensada, está bien llevada?

A: Está bien pensada.

P: Está bien realizada.

A: Está bien

P: Realizada

A: Realizada, eee película, la película se llama aaa Jackie Brown ¿conoce?

14 (dirigiéndose a E).

E: No conozco.

A: Es muy muy, Jackie Brown es nombre de la de una mujer es flyto atendanto.

P: Azafata.

A: Azafata un poco gorda, es un poco gorda y no es no joven pero muuy buen
buena kakkoi

P: Muy buena azafata.

A: Muy buena azafata.

B: ¿Quién es?

- A:** ¿Quién es?
B: ¿Cómo se llama
- 15 **A:** ¿Cómo se llama?...¿Cómo se llama? aaa eiga no en la película Jackie Brown pero no se ella, a, su, su nombre ¿honto no namae?
P: Su nombre de verdad.
A: Nombre de verdad aaa película e Kill Bill
(B y C hacen como que afirman con la cabeza)
A: es un poquito omoshirokunai, no interesante.
B: Pero yo me gusta Kill Bill (Risas).
A: Nagare wa warui.
P: La secuenciación, secuenciación de la película no es buena.
- 16 **C:** ¿Cómo, cómo es la música de Kill Bill?
A: Ahh
C: ¿Le gusta?
A: A mí me gusta mucho.
C: A mí también.
A: Pero en película, aaa Japón es ahh estoy?, estoy en la pelí, a el Japón estoy en la película (Se dirige a P que no comprende lo que quiere decir) Eiga no naka no Nihon) muy muy raro, en hay muchos samurais (risa)y tienen katana (risa).
P: Espada.
A: Espada muy raro mmm pero su, su costume.
P: Su vestido, su ropa
- 17 **A:** Su ropa es muy boni bueno ahh me gusta ¿te gusta Tarantino?
C: Sí(afirma con la cabeza).
A: ¿Qué co conoce la la película de Tarantino? ¿No conoce?
C: Kill Bill.
A: Fetisshu ¿Conoce?
C: No conozco.
A: Es muy mijikai.
P: Corta.
A: Corta, ... zehi zehi mite kudasai.
P: Mire sin falta.
A: Mire ...mire sin sin falta, mire si falta.
- 18 **C:** ¿Fetisshu? ¿Fetissh?
A: Fetishhh.

C: Fetish.

A: Fetish

C: ¿Cómo se dice fetish en japonesa?

P: Japonés.

C: Japonés.

A: Fetishhu, fetshhu wa ...en Japón también Fetishh.

(Risas)

A: Fetishs Nani nani ki chigai.

C: ¿Ki chigai?

A: Nani nani zuki mmmm hombre, na una mujer me gusta aa te gusta le gusta zatsujin gamba.

B, C: ¿Ehhh?

D: Nan no koto.

19 **A:** So, ah sobre zatsujin gamba no zoji ya san ga.

D y E: Ehh.

(Risas).

A: Sugooi muuy raro pero muy bueno.

B: Eeh ¡Qué raro!

(Risas)

D: ¡Qué japonés!

A: Gutty, gutty, gutty

E: Fetty, fatty.

C: Aaah, so iu koto.

D: Ahhh.

A: Mala fetty, mala fetty.

C: Senzen.

E: Mala fetty ¡Qué raro!

20 **A:** Películas, unos, unos películas, unas películas de Tarantino es muy muy raro pero música bueno y .. nanda ke nagare.

P: La secuenciación, secuenciación.

A: Secuenciación

P: Es buena.

A: Buena, miren, miren sin al sin

D: Otra vez.

A: Fetish

D: Fetish

- A:** Jacky Baum ahh eeto Tarantino, Tarantino res-pe-ta, respe-ta a Suzuki Zeijin en japonés, de, es japonés, Zuzuki Zeijin ¿conoce?
- C:** Ah creo que diri
- A:** Conoce.
- B:** No (moviendo la cabeza).
- A:** Director de Japón, es.
- C:** Ri, ri.
- A:** Muy muy famoso.
- P:** Pero nadie conoce.
- 21 (A se rie).
- C:** Creo quee conozco.
- A:** Toku toku no ah tiene toku toku
- P:** ¿Qué es?
- A:** Tokubetsu
- P:** Especial
- A:** Especial Sekai
- P:** Ah especial, mundo especial.
- A:** Mundo especial, Suzuki Zeijin tiene.
- P:** Tiene un mundo especial.
- A:** Y Tarantino Tarantino también. ... ¿Quién es su me gusta.. ¿Qué es te gusta la (risas de todos) persona fa famosa?
- E:** ¿Conoce un persona un persona se llama Pias Brosna³? ¿Conoce? ...
- 22 En eiga
- P:** Película
- E:** Película, película se llama cero cero siete.
- A:** Síiiii.
- D:** Ahhh.
- A:** A mí encanta.
- C:** Me encanta (Corrigiendo a A) (Risas).
- D:** Pero un poco misse.
- E:** ¿Conoce? (Dirigiéndose a D).
- A:** ¿Conoce?
- D:** Soro soro soro yo cero cero seven siete.
- E:** Cero cero siete.
- D:** Sí.

³ Pierce Brosnan

- E:** Pias Brosna es muy muy guapo.
B: ¿Es director?
E: ¿Director?
B: ¿Actor?
E: Actor, actor. Mita koto aru, mita koto ga aru?
B: ¿Cuáles películas?
E: ¿Cuál es película?
B: ¿Está?
E: ¿Está?
- 23 **A:** Ahhh (golpeando con los dedos en la mesa) Teila of Panama (Tailor of Panama).
E: Sí, sí, sí
C: Mmmm?
A: Teila of Panama. (Se señala su tarjeta identificativa, este alumno va a Panamá).
E: Teila of Panama.
C: Chigau.
A: Teila, teila
P: ¿Qué es teila?
(A hace gestos como que está cortando y cosiendo)
P: ¿Cortar? ¿Coser?
(A sigue haciendo gestos, cortando, cosiendo, el hombro) kore o.
P: ¿Coser?
A: Coser.
P: Nuno, coser, coser.
A: Mmmm (asintiendo con la cabeza) Coser de Panamá se llama(risas).
C: Pelí nombre de película.
B: ¿Cómo se dice en japonés?
A: Teila of Panama
D: ahhh Teeila ne.
A: Teila, teila of Panama.
D: Mmmm
E: ¿Les les gusta spai película?
(A se rie)
P: Película de espionaje.
A: Muuuuy bien.

- (risas)
- P:** De espionaje.
- 24 **E:** Por eso, por esto, por eso quiero ver, ver
- P:** Ver películas de espionaje.
- E:** Pe pe
- P:** Película de espionaje.
- E:** Películas de espionaje.
- A:** Quiero nan da que ser naritai.
- P:** Ser, quiero ser espía. (Se levanta y escribe la nueva palabra en la pizarra).
- D:** ¿Espía?
- E:** Quiero es
- P:** Quiero ser.
- E:** Quiero ser.
- P:** Espía.
- E:** Espía.
- D:** ¿Por qué?
- B:** ¿Por qué?
- (Risas)
- D:** ¿Qué, qué espía?
- P:** ¿Qué es espía?
- D:** ¿Qué es espía?
- E:** Spai.
- B:** Sobre qué.
- E:** Ah sobre e.
- C:** Aaah are, sobre Magia de Komagane⁴.
- (Risas)(aplausos)
- E:** Claro, claro
- (risas)
- E:** Es secreto, secreto.
- 25 **A:** Comprendo.
- E:** Información, información personal, espía. (Risas).
- C:** Ánimo, ánimo.
- B:** ¿Tiene información? ¿Tiene alguna información?
- E:** No.
- (risas)

⁴ Esta magia se refiere a las relaciones entre parejas que se inician durante el curso.

- P:** ¡Qué espía!
D: Tiene ánimo
E: Desde ahora, desde ahora.
C: ¿Por qué le gusta .. sono hito?
E: Pias Brosna
C: Pias Brosna
P: Esa persona
C: Esa
P: Persona
C: Esa persona
E: Porque porque él es es fue fuera fuer fuerta fuerto fuerta
(P hace gestos señalándose la mano)
P: Te⁵
26 **E:** Es fuerta
(Risas)
E: Fuerte (Risas) fuerte (risas) fuerte y interesante, y nanto iu... inteligente.
A: Inteligente.
E: Además, además, además guapo.
A: Tom Cruss⁶ también.
E: Ahh sí, Mishion imposable me gusta, me gusta, me gusta esta (Preguntando a P).
P: Película.
E: Me gusta esta película.
A: Ahhh ¿Te gusta el película de se llama 007?
27 **E:** ¿Tema? ¿Tema?
A: Música también.
E: Música, sí, sí, sí.
A: Omoshiroi ne inte interesante.
E: Sí.
(Risas) (E hace un gesto con la mano derecha de arriba hacia abajo, C y B lo imitan)
B y C: Pared
P: ¿Qué es esto?
B: Cortina.

⁵ En japonés *mano* se dice *te*. (Es una pequeña broma para que recuerden la terminación de la palabra)

⁶ Tom Cruise

- E:** (Dirigiéndose a D) ¿No conoce?
D: Eeeee
E: Película ya nai na wa conoce conoce, wasureta olvido olvido se llama.
P: Olvido su nombre.
E: Olvido su nombre.
P: Olvido cómo se llama.
E: Cómo se llama. Es muy muy interesante chigau omoshiroi gracioso
P: Gracioso.
- 28 **E:** Gracioso, y pelo no pelo (Haciendo gestos con sus manos en la cabeza).
P: No tiene pelo.
E: No tiene pelo, japonesa, japoneso.
P: Japonés.
B: ¿Quién es?
E: ¿Qué es?
B: ¿Quién es?
E: ¿Quién eh
B: ¿Quién es? ¿Cómo se llama?
E: No sé, no sé, olvido.
C: Ac ac ac
E: Actor okoru
P: Enfadado
E: Enfadado okorinagara
P: Mientras se enfada.
E: Mientras se en
P: Enfada.
E: Enfada
D: ¿En película?
E: En película, en película.
D: En película es
E: Película
A: Eiga
E: Sí, en película sí.
D: ¿En película siempre está enfadado?
P: ¿Siempre?
(Risas)
A: ¡Qué ... (Risas A hace muchos gestos como si estuviera enfadado)

- E:** No
(Risas)
- 29 **C:** Muy enfadado
E: Ce eme, ce eme corbata, (Haciendo gestos con las manos)
(risas)
D: Largo
A: Largo corbata.
P: Grande
E: Grande ¿conoce?
D: No, no.
E: Ce eme corbata corbata grande (Haciendo gestos con las manos).
(Risas)
A: Grande (Haciendo los mismos gestos)
B: Grande (Repitiendo los gestos)
E: Grande (Se pone de pie y repite los gestos)
(Risas)
E: Ce eme, ce eme.
D: No, no
B: ¿Cual película, cuales películas en le gusta en?
E: Película, ano guota bois⁷
D: Aah, ano hito.
C: Takenaka Naoto
E: Se llama Takenaka Naoto
A: Ah sí, sí.
E: ¿Conoce?
A: Sí, sí.
C: No sé corbata(haciendo gestos con las manos).
E: Ce eme.
(risas)
A: No sé corbata, sí, sí, sí(haciendo gestos con las manos).
E: No sé, no sé.
A: No sé corbata grande.
(risas)
- 30 **E:** Malo balance, malo balance.
(Risas)

⁷ Water Boys

- E:** Ano Naoto Takenaka con con mujer, mujer, la mujer.
A: Actar
P: Actriz.
A: Actriz.
E: Actriz Momoi Kaori ce eme.
B: Ahh sore nan ka conozco en igor película, en película conozco Momoi Kaori
E: No sé ce eme de comer, comarcilación.
P: Comercial.
E: Comercial.
B: Todas las películas.
E: No, no, no.
P: Anuncio, comercial es anuncio.
- 31 **E:** Dinero, dinero no, hensai no balansu ga taisetsu desu.
A: Mmm
E: ¿Conoce?
B y C: No conozco (Negando con la cabeza también).
A: Sí, Takenaka, Naoto Takenaka es samurai.
E: Sí, sí, sí.
A: Momoi Kaori Momoi es o hime sama
E: Ironna
P: Muchos
E: Muchos patán.
P: Muchos tipos.
A: Sore suki na, (risas) te gusta.
E: Meishi.
P: Tarjeta de visita.
E: Tarjeta de visita grande.
(Risas)
E: ¿Conoce?
D: Nani sore?
(Risas)
D: Grande bakari.
E: Sí, grande. Dos Naoto Takenaka
(Risas)
- 32 **E:** Siempre, siempre Momoi Momoi Kaori.

(Risas)

D: Imagine que es muy grande pero muy interesante.

A: ¡Qué raro!

E: ¡Qué raro!

(Risas)

D: Nande sonna omoshiroi na no.

P: En español, en español.

D: ¿Por qué por qué hablar?

P: Habla

D: ¿Por qué habla sobre corbata grande? Takenaka Naoto

E: Sí, sí me gusta.

D: Ah quiere hablar sobre Takenaka Naoto

E: Me gusta Naoto Takenaka porque porque muy grueso muy grueso

(P hace gestos de grueso)

A: Grueso

(Risas)

33 **E:** Gracioso, muy gracioso. Warai nagara okoru hito.

P: Mientras se ríe

E: Mien

P: Mientras se ríe.

E: Mientras se ríe

P: Se enfada (Se levanta para escribir en la pizarra)

E: Se enfada ¿Conoce? Shirani no mukashi no.

B: No (Negando con la cabeza) pero me gusta Shall we dance no Naoto Takenaka.

A: Sí, sí muy inter interesante omoshirokatta interesante ya na kute.

P: Muy divertida

A: Divertida

B: Divertida.

P: Muy buena película.

C: (Dirigiéndose a D) ¿Recuerde?

P: Recuerda.

C: Recuerda

D: No, no puede puedo elegir por eso quiero hablar sobre Nakamoto

A: Sí,

34 **D:** Ella es ano, hace, creo que hace diez diez años, mm, ella está famosa, en

canción mañana, (risas) canción no conozco mañana tomorrow,.

A: Mañana sí.

35 **D:** (risas) Nombre de canción pero especial especi especialista especial mundo de ella es diferente, diferente para mañana, (risas) para tomorrow es muy alegre y si si escucho tomorrow tiene ánimo.

P: (Hace gestos, contando con los dedos hasta cinco⁸) Tengo.

D: Tengo ánimo, tengo ánimo, pero su su canción es triste, nanto iu ka na triste verdad, (A se ríe) verdadero.

P: De verdad.

36 **D:** De verdad sufre sobre este (risas) por eso hacer muy hacer muy canción mmm atteru kana de eeto mm si estoy triste siempre escucho su canción. Su canción tiene ahh muchas imi ka

P: Tiene mucho mensaje.

D: Mucho mensaje

P: Mensaje o sentido, imi ga sentido.

37 **D:** Sentido.

P: Significado.

D: Significado

P: Pero aquí mensaje, la canción tiene mensaje. (Se levanta y escribe en la pizarra).

D: Mensaje, eto ella siempre ella dice mujer ya nai human nanda ke.

E: Gente

D: Gente, gente es no fuerte, no fuerte.

E: Fuerte.

B: ¿Qué es fuerte?

D: No es fuerte, débil. (Risas)

(A se ríe y hace como una persona débil)

38 **D:** Muzukashii.

P: ¿Difícil?

D: Rencently wa saikin

P: Últimamente (P se levanta y escribe en la pizarra).

D: Últimamente no no sali sale en televisión algo cosas porque tiene niño pero hasta ahora ima kara.

P: Desde ahora

D: Desde ahora creo que sale más que hasta ahora. (Risa) itteiru koto

⁸ En japonés *cinco* se dice *go*

wakkateiru no ka na.

P: ¿Comprenden?

D: ¿Comprenden?

E: Mi madre, mi madre

D: ¿Le gusta?

E: Le gusta mañana

D: (risas) Gracias

E: Sí, de nada

(A se rie)

39 **C:** Cuando es cuando es está primera escuela primera.

P: Escuela primaria.

C: Escuela primaria.

D: ¿Escuela?

C: Escuela primaria

B: ¿Eh?

C: Ehh Shogakusei no toki.

P: Cuando estoy en la escuela primaria.

D: Eeeh

B: dice una palabra en japonés inaudible

C: Eeh no, asoka cuando estoy en la escuela pri primavera

P: Primaria.

C: (Risa) Primaria

D: ¿Escucho? ¿Escucha?

C: No, no bailar, bailo, bailo.

B: Con tomorrow.

C: Sí, creo.

P: Con la música (Dirigiéndose a B)

C: En fiesta de deporte.

D: Ahhh sono gurai

A: mmm kana

40 **D:** ju ju Once o dice años hace.

P: Otra vez, por favor.

D: Hace

P: Muy bien

D: Once o do once o doce años.

P: Muy bien.

- B:** ¿Cuántos años tiene?
D: Eto ne, treinta y olvido pero treinta y dono gurai datta ka na treinta, treinta ato ya so so treinta y Aaah wasureta
P: Olvido
D: Olvido, perdón.
B: Hace diez años cuando
D: Diez, mo chotto ue, diez eh diez años
B: Diez años cuando Tomorrow, está famosa
P: Es famosa.
41 **D:** Eeeh diez años, motto mae, más.
B: Ehhh
P: Hace más de diez años.
D: Hace más de diez años.
B: Ya nakute diez años cuando Tomorrow.
D: Mmmm no no no eeto
B: Juu hace diez años Tomorrow es famosa.
D: Ah sí, sí
B: ¿Diez años?
A: ¡Qué rápido!
D: Motto, más.
B: Ehh, para mí es saikin últimamente.
(Risas)
D: Ehhh (asintiendo con la cabeza) Yo también.
P: Para mí también.
D: Para mí también. Sólo ¿Tomorrow está famosa?
B: Yo tengo un álbum de CD de otra
D: Pero otra canción no está famosa.
A y B: mmm (Asintiendo con la cabeza)
42 **B:** Y como Tomorrow es tomorrow
A: Sí
B: Imagine però me gusta, me encanta otra canción también.
A: No, no sé, no sé de wa nai kedo amari
B: Escucha por favor.
A: Sí, demo amari shiranai.
P: No conozco mucho.
A: No conozco mucho. ¿No sé? ya nai Conozco.

P: No conozco mucho.

B: Me gusta shashin (Dirigiéndose a D, haciendo gestos con las manos como si tuviera una cámara de fotos y estuviera tomando fotos) foto.

D: Fotos, sí (asintiendo con la cabeza).

C: Por ejemplo ¿Qué hay? ¿Qué canción?

D: Ahh famosa dattara Alone solo.

A: Ohh

B: Sólo, solamente.

(Risas)

D: Pero también famosa, creo que ya nai tal vez.

43 **C:** ¿Tal vez?

D: Maybe.

P: ¿Qué tema quieren tratar el lunes?

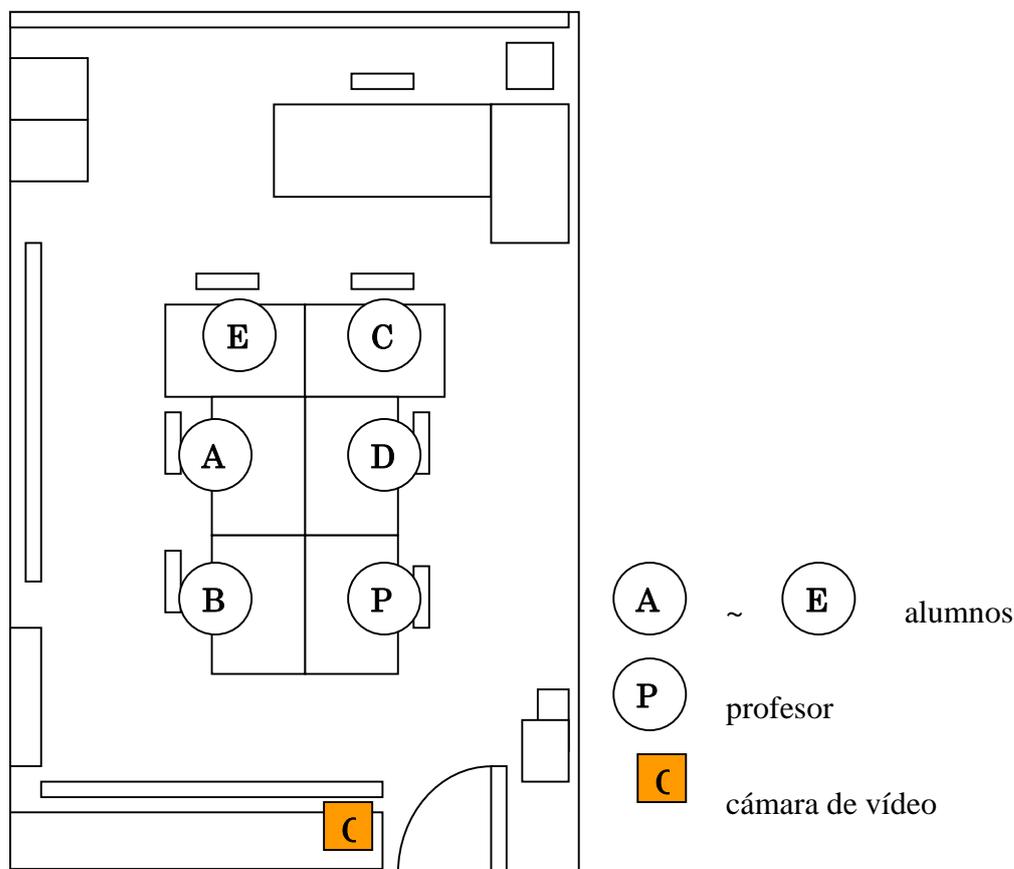
C: Yo quiero ¿qué escribe ayer?

43'20'' La conversación cambia y hablan sobre lo que habían escrito.

Tras la realización de la conversación se hizo un pequeño debate para conocer la opinión de los estudiantes. A, C y E piensan que necesitan seguir escribiendo el diario para tener seguridad y preparar el vocabulario. B opina que en el país a donde va tiene que hablar sin escribir el diario por eso preferiría hablar sin preparar nada aunque comprende que le falta mucho vocabulario. D opina que podría hacerse en días alternos el escribir o no el diario. C añadió que se sentía muy sorprendido porque solamente hace un mes que ha empezado a estudiar español y ha podido hablar.

9.5. Apéndice 5. Transcripción de la tercera sesión

El día de la toma de vídeo fue decidido al azar, sin poner sobre aviso a los estudiantes. Se eligió el jueves 1 de junio del 2006, correspondiente al tema número 33, elegido el día anterior por los estudiantes: Un viaje sorprendente. La cámara de vídeo (DVD) fue colocada en la clase esa misma mañana. La disposición de la clase no varió en absoluto a otros días, a excepción de la distancia entre las mesas, como se puede observar están todas unidas, signo de buena relación y unión en el grupo. Era la siguiente.



El día de la toma los estudiantes estaban francamente cansados, el día anterior habían realizado una actividad de limpieza y recogida de basura que como se puede observar en la transcripción y grabación, no les había gustado en absoluto. Les sirvió para desahogarse y consideramos que cambiaron su estado de ánimo. Podemos por tanto utilizar la conversación para mejorar el estado de ánimo de los estudiantes e intentar que expresen sus opiniones y se tranquilicen.

Min

A: (De pie en la pizarra) ¿Hoy es?

E: Jueves, pri.

D: Ah, Kawaii (C Está hablando con D).

P: En español.

D: Entonces quiere.

C: Sí, sí.

E: primar, primero, (mira a P).

(P asiente con la cabeza).

E: primero de mayo.

C: ¿Mayo?

D: Primero.

C: No, junio.

D: Junio.

E: Junio.

D: ¿Primero? ¿Primera?

P: Primero, primero, día primero.

(D no parece convencida).

C: Vamos a poner...

P: Sí, pero primero.

D: Mmmm.

A: (Sigue en la pizarra) Primero de.

B: Primero de mayo.

A: Mayo, ¿no?

D: Ahh junio.

A: Junio.

C: Junio, junio.

D: Fin, ¿qué? (Cantando) Para bailar la bamba, se necesita.

(A Se sienta)

D: Ah, última mes.

P: Último mes.

B: Ultimo mes (asintiendo con la cabeza).

A: Hoy es pe, día de película en Japón.

P: ¿Ah? Sí, explíqueme.

01 **A:** Nnn Es, más barato, película es más barato, mmmnecesitooo mil, mil yenes, eehh, muy bien, pero todavía un poco caro, mmm.

P: ¿Tú siempre ibas al cine? (D, también quiso hablar) (P, cede la palabra con un gesto).

D: Siempre, siempre, todos los eh miércoles.

A: Mjum (Moviendo la cabeza).

D: Ladys (risas).

A: Sí, sí, si.

D: Día de me.

A: Mejor,

D: No, no, día de.

E: Mujer.

D: De mujer, perdón, perdón para hombre.

B: Perdonen (Dirigiéndose a A y E).

A: No, no.

02 **D:** Perdonen, nosotras, nosotras podemos mirar solo mil yenes, yenes cada, cada miércoles.

A: ¿Cada? (Haciendo gestos con las manos).

(D Confirma con la cabeza).

P: Sí, cada.

A: Cada, ahh,(afirmando con la cabeza).

D: Pero, no sé, no ah siempre yo piensoo ¿por qué el día para sólo mujer?

A: Últimamente más fuer, es más fuerte ¿no?

D: (Tapándose la cara con las manos y riéndose, aplaude).

A: Porque.

P: (Risas) Por eso.

D: Nande, ¿por qué, por qué estás son sonreído? (Mira a P).

(P Afirmo con la cabeza).

D: ¿Sonreido? Risas.

A: ¿Por qué? Porque yo estoy contento.

B: ¿Por qué? ¿Hay algo?

D: ¿Para qué?

B: ¿Algo bueno?

A: Bueno, hace buen tiempo, hoy hace buen tiempo.

(Risas de todos).

D: ¿Solamente?

A: Solamente.

E: Solamente, ne!, sore dake.

- 03
- D:** (Riendo) Se ayudan.
- A:** (Risa) Español, por favor, español.
- D:** ¿Se, se ayudan?
- E:** Sore juubun.
- D:** Su, su (está pensando el término) sustantivo, ya nai.
- E:** Solamente con que (mirando a P).
- P:** (Mueve la cabeza negativamente).
- E:** Solamente, solamente para nosotros, (haciendo gestos con la mano).
- P:** Suficiente.
- E:** Suficiente.
- P:** Si hace buen tiempo es suficiente.
- E:** Si hace buen tiempo
- D:** Ah, yo también.
- E:** Es suficiente.
- (D y C se miran afirmando).
- A:** Mmm (afirmando).
- E:** No necesito.
- D:** Nada, algo.
- E:** Más, más algo.
- P:** Más razón.
- E:** Más razón.
- (Risas).
- P:** Otra razón.
- E:** Otra razón. No necesito (Mirando a A).
- A:** Nnnn (afirmando con movimiento de cabeza).
- E:** No necesitamos.
- (Risas)
- D:** Bien.
- B:** Esta semana yo ah yo tiene turno de turno de.
- 04
- D:** Día de servicio.
- P:** Muy bien
- D:** Día de servicio.
- P:** (Afirmando con la cabeza) ¿Qué haces?
- B:** Ayer yo ayerr antes chigau, antes, debajo, desde
- (P hace como si se pone debajo de la mesa).
- (Risas)

B: Después, después de eh once, once, menos, a las once menos veinte mirar todos habitaciones de todos pisos.

P: ¿Interesante?

B: Pero yo quiero, quiero dormir.

(Risas)

D: Pero un, tenemos que mirar solo dos o tres veces.

B: Ah, sí, sí, sí, dos veces.

D: Pero yo yo tenemos que cuatro veces.

B: ¿Ehh? ¿Por qué?

05 **D:** Porque uno es a todos, para todos (está pensando la explicación, se lleva las manos a la cara) ah eto próximo turno, próximo turno, a mem, membo, members.

P: Miembros.

D: Miembre.

P: Miembros.

D: Miembros de próximo turno tenemos que mirar a tenemos que mirar mañana de, eh tenemos que saber, manera de mirar y todos todos miremos juntos juntos, miembros primera y tres, tres veces yo miré, miré porque primera, primera y última eh nada que,mmm hay, hay siete días para uno semana ¿verdad? y uno y media y última porque yo miré(haciendo gestos y contando con los dedos de la mano) cuatro veces.

06

P: Y por eso, y por eso.

D: Y por eso, (mirando a C y afirmando) pero esto es un poco interesante para mí.

B: ¿Por qué?

D: Mmm un poco miedo, y chotto waku waku (risas).

A: Chotto waku, waku.

P: ¿Por qué?

D: Porque no hay luz y yo tengo luz (haciendo gestos con las manos).

P: Linterna.

D: Linterna, chotto (simula que se pone la linterna en la barbilla).

(Risas).

A: Como fantasma.

P: ¿Sola?

D: No, yo y otro, mi amigo, es interesante datta yo.

07

B: Iina na.

D: ¿Por qué?

B: No, no quiero, chigau, no tengo la manera de pensar así (risas).

D: Positivo deshoo.

B: No quiero, quiero dormir.

C: Yo tampoco, quiero, quería dormir

B: Y, sí, sí, y también necesitamos trabajar desde cuatro, chigau, desde cinco y siete, ni ji kan mo

P: Dos horas.

B: No necesita.

D: Me gustaría, chigau, te gustaría eh (mirando a P) gustar(P asiente con la cabeza) gustar How about?

P: ¿Qué tal si?

D:¿Qué tal si decir manera, manera de nosotros?

B: ¿En grupo?

D: Sí.

B: Yo dije pero.

D: No.

B: No

08 **D:** ¿Por qué? No es inteligente porque eso.

C: ¿Tú también (dirigiéndose a E) hace, hace, a chigau hacía, hacía mirar ayer anoche.

E: Sí.

D: ¿Mismo grupo?¹ (Dirigiéndose a B y E y haciendo gestos con las manos).
(P se levanta para cerrar la ventana, hay mucho ruido fuera).

B: Sí, mismo grupo.

E: Sí.

D: Mismo grupo en dos grupo.

B: Sí.

D: Mismo grupo puede recibir, tres, a tiene tres grupos, ne.

B: Sí, tiene tres grupos.

E: Sí.

D: Y cambia mucho.

E: Sí.

B: Cansada (risas) y ohiru mo también hoy, deshoo.

¹ Para comprender esta pregunta es necesario saber que los alumnos están organizados por grupos de vida, diferentes realizados por la oficina.

- 09 **A:** Mi grupo hacía eso, mm en abril ah es muy interesante ya na kute tanoshii.
P: Divertido.
A: Divertido porque es primero, mm hajimé no hoo datta kara. (Todos mueven la cabeza afirmativamente)
D: Así es.
B: Pero ahora hay examen.
A: Nnn (Mueve la cabeza)
B: Y primero semana de chotto hay muchas cosas na no ni, no quiero
D: Perooo ¿Tienen que estar en la sala? Dos horas. (Gestos con las manos).
B: Sala,sí,(moviendo la cabeza también)
D: En la sala de servicio pero no necesita, no necesitan hacer mucho, muchas cosas.
- 10 **B:** No, no dakara jikan chotto mottainai.
P: En español, en español.
B: Hay muchos tiempo pero no puedo hacer nada, e, esperante, esperar en nani ka ... mitai, cansada.
D: Yo estudio yo estudiaba en la sala con mi amiga, con mis amigos. Esto es interesante.
A: Yo también mmm (moviendo la cabeza)
B: OK (moviendo la cabeza afirmativamente) he cambiado (sonriendo).
A: (Dirigiéndose a E) ¿Qué piense?
B: Guiaku divertido
E: Un poco divertido porque, porque no tengo razón.
A: No.
- 11 **E:** No, pero divertido. (Risas)
D: Muy bien.
B: Muy bien.
P: ¿Cómo espía? (Risas)
C: Como espía.
E: Sí.
D: ¿Tiene información nueva?
E: Nueva, no.
D: Tiene alguna información.
E: No, no tengo, perdón.
D: Porque estás en vacaciones.
C: ¿Todavía?

D: Todavía.

(Risas)

E: No, no, no, no.

(Risas)

C: ¿Qué largo! (Haciendo gestos con las manos) largo demasiado.

E: Ya termino, termino vacaciones.

D: ¡Ah! ¿verdad?

D: Ahora.

E: Ahora

D: Ahora tendré.

E: Pero ahora espía(A risa) espía es cansado, espía estoy cansado.

(Risas)

12 **A:** Cambia nueva.

E: Muy ocupado, demasiado ocupado, mucho, hace mucho cosas, demasiado.

(E mirando a A asienten ambos con la cabeza) Por eso no, ahora no.

D: Estás cansado.

E: Estás cansado, estoy cansado.

A: Entonces ¿cuál es?

D: Anciano. (C se ríe) Creo que anciano.

A: Entonces¿Cuál es su profesión?

E: ¿Qué? (No ha podido escuchar la pregunta porque D habla a la vez y C se ríe).

A: Entonces ¿Cuál es su profesión?

E: ¿Ahora?

A: Ahora.

E: Ahora

D: Anciano.

E: No, ahora, estudiante.

A: Oh

D: Oh

C: ¿Estudiante de qué? (Risas) (D hace gestos con los dedos como si lo estuviera pinchando).

E: Ah ¿Qué ka?

D: Este es hari de chiki chiku.

E: Ah.

D: Secreto.

- E:** Claro, español.
- C:** Yo también, sí. (Asintiendo con la cabeza).
- 13 **A:** Yo también. (risas) ¿Qué?
- D:** ¿Puedo hablar sobre? (Señalando un papel)
- P:** Sí, sí.
- D:** ¿Ahora?
- P:** Sí, sí, no hay problema.
- D:** Eto, puedo hablar sobre gogaku kyoryu kai.
- A:** Ah, ah, sí, sí, sí.
- P:** En español, en español.
- D:** Gogaku kuoryu kai.
- P:** Presentación.
- D:** ¿Cómo se dice en español?
- P:** Presentación.
- D:** Presentación en español, eto, antes María Jesús dijo, a enseñó a nosotros, a, nosotros, pero yo participaré, a en la reunión de jefe, ayer, eto, diez, diez de junio, (señalando el calendario) sábado sábado próximo, próximo sábado.
- P:** El sábado de la próxima semana.
- 14 **D:** El sábado de próxima semana.
- A:** Mmm.
- D:** Por la por la mañana, ocho y, a las nueve menos cuar, cuarto (mirando el reloj) empezaremos, empezaremos y perdón, empezaremos y terminamos a las, a las, a las eto, doce de, doce menos cuarto, ¿entiende?
- C:** Sí.
- A:** Sí (B asiente con la cabeza)
- D:** Pero tenemos que ... wasureta (dirigiéndose a P y con las manos en la cara) jumbi suru.
- P:** Preparar.
- D:** Preparar, preparar, a, la sillas o mesas.
- A:** Mmm (Moviendo la cabeza)
- 15 **D:** A antes de empezar la reuni, la presentación, por eso, tenemos que ir a creo que ocho y treinta y cinco tenemos que ir, a so, tendré que ir a, eto, biblioteca.
- A:** Mmm
- D:** *Biblioteca wa honya* (Dirigiéndose a P)
- P:** No, *biblioteca* está muy bien.

- D:** *Honya wa nani.*
P: Eso es *librería*.
D: *Librería pero biblioteca.*
P: *Biblioteca, mmm (asíntiendo)*
D: Biblioteca y nosotros hablamos con dos y cuatro.
P: ¿Con dos y cuatro? Con la clase.
D: Con la clase número dos y con la clase número cuatro, y eto para uno
- 16 **P:** persona, para uno persona eto, tienen, tiene seis minutos.
A: ¿Siete?
D: A, gomen, perdón, siete minutos y a tendré que, tendremos que hablar cinco minutos, después dos minutos, alguno, alguno persona presen, presentar, presentaré, presentará (Dirigiéndose a P).
P: Preguntará.
D: Ah, preguntará ¿entiende? (A y B asienten) y tema, la tema es mm depende,
- 17 **D:** depende de todos, pero por ejemplo, informe sobre los países y ah informe en Japón, de Japón, etceterá. De e no pondré mirar la fresa, papel, (A asiente)pero la note, memo ah es OK (A asiente) y a so, eto tenemos que teeshitsu dasu.
P: Dar.
- 18 **D:** Tenemos que dar a tema, solo tema en japonés y en español, eto, hasta cinco, cinco de junio, (señalando el calendario, todos siguen con la mirada) lunes, y turno es cuatro, dos, tres, cuatro, dos, tres, cuatro, dos, tres (A asiente) y kore, como así.
A: Sí.
D: Sí, en la clase tenemos que decidir la turno, a el turno, nan demo ii, yan ken o
A: Amida es mejor.
D: Ah sí, entonces yo
A: ¿Por qué sonreír? (Dirigiéndose a P).
D: Haré, haré, hacer, haré amida, para
A: Gracias
D: Para ustedes.
A: Gracias.
- 19 **D:** Pregunten, tienen algún pregunta.
B: ¿Sobre qué necesitamos hablar?
D: Mmm no decidido y mm la la persona dijo a nosotrosu sobre, información de, a información en KTC, ah chigau, informacion que estudiaba en KTC,

- mm por ejempló información de los países y Kyoryoku internacional kokusai
- 20 Kyouryouku
P: Cooperación internacional.
D: Cooperación internacional y bunka rykai, diferente cultura.
P: Diferente cultura.
D: Diferente cultura y ... mismo, tú mismo.
P: Sobre.
D: Tú mismo también OK, pero solo información de tú mismo ya naku.
P: No solamente sino.
D: No solamente porque ir a la país o por qué venir a JOCV, por qué ser JOCV,
- 21 etcétera. Yo pienso en todos los días nosotros hablamos en primera hora, primera clase, la tema es anna kanji demo OK
P: De esa manera también. (Todos asientan con la cabeza)
D: Creo que la tema yo decidido.
P: ¿Ah sí?
D: No, no, no, no, no, yo decidiré, es, ya he hablado con ustedes, ¿esto está bien? (Dirigiéndose a P)
P: Oh, sí, sí, sí, sí ¡claro!
D: Datte.(Risas) ¿Entiende?
A: Entiendo. (Los demás asientan con la cabeza)
D: Mire por favor (señalando el papel que tiene en las manos) yo pondré aquí (señalando la pizarra) allí.
A: Sí, sí.
- 22 **D:** Mire por favor y algun tienen, y tendré algun pregunta, pregunte por favor.
A: Sí
D: Y pregunte P, por favor.
P: Sí, pregunten, cuando quieran.
A: Sí.
D: Sí.
P: Oficina de información (haciendo gestos con las manos) (Risas).
A: Ohhh (C se ríe).
D: Gracias. Pero tema, dake, sólo tema ah sólo tema y turno tenemos que eto dar temprano, por esó,a, decido, decide, decide temprano la tema por favor.
A: Mjum.
C: Sí. (Asintiendo con la cabeza).

- A:** Sí.
D: Sí.
A: Sí, entiendo (Asintiendo con la cabeza).
D: Bien, gracias.
A: Nosotros estamos un poco cansado ¿no? (E está bostezando) Porque ayer es, ano.
- 23 **D:** Hooshi katsudoo.
A: Hooshi katsudoo, (afimando con la cabeza y haciendo gestos con las manos como si tuviera una pala) actividad de fuera.
B: Pero no sentido.
D: Voluntario (dirigiéndose a A).
B: Pero no hay sentido.
D: No necesitamos limpiar.
B: Pero no sentido.
P: No tiene.
B: No tenía, no tenía ánimo (D se ríe).
A: Hacía, hacíamos.
D: Yo dije que a S. sensei sobre sobre esto ¿esto? (Mira a P para asegurarse).
P: Sí, está muy bien, está perfecto.
B: ¿Qué dijo?
D: ¿Él?
B: No, (mueve la cabeza).
D: ¿Yo? Yo dije, no necesitamos voluntario de fuera y hay muchas cosas que tenemos que hacer y mm ah excepto de ahh estudiar extranjero language,
- 24 language extranjero es un poco no necesito, ano, hay poco necesi, hay poco la clase necesito pero hay poco la clase no necesito, yo dije, entonces, él dijoo honbu, central, oficina central dice, ah, próximo mes, próximo año, año, próximo año gurai kara, hast.
- A:** Desde.
- 25 **D:** Desde próximo año creo que dos meses, aaa, dos mesesu, sólo eh.
B: ¿Qué es dos meses sólo?
A: Training, kunren es.
P: Entrenamiento.
D y P: Entrenamiento.
A: No, (negando con la cabeza).
C: ¿Más corto que ahora? (Haciendo gestos con las manos).

- D:** Sí, que ahora.
C: Wuaaa.
D: Pero, ah, él, ne, él dijoo pero no entiendo manera de oficina central y aa, si entrenamiento es solo nanda ke sesenta, no, es solo dos meses ah studioso, chigau, chigau, chigau, estudiantes ¿estudiantes ka kunrensei?
P: Sí, sí.
- 26 **D:** Estudiantes, pen, pensa, pensarén, pensarán, pensarán más importante es sólo language, pero yo pienso, yo él ne, yo pienso más importante es cuando cuando iré a extranjero más importante es, no es lenguaje, más importante es, salud y aa sobre.
A: Comunicación y otro.
D: Sí, sí, comunicación, sí, sí, sí comunicación (asintiendo con la cabeza).
A: (Asintiendo con la cabeza) Así es, es verdad.
D: Pero más corto, aa, si más corto estudi-antes piense, pensaré no necesita
27 kore ijoo, excepto language, demo amari yokunai daro datte.
P: En español.
D: Entonces por eso aaa, más corto es perior.
P: Peor
D: Peor que dijo él, me dijo.
A: No puedo imaginar sólo dos meses. (D afirma con la cabeza).
D: Pero, ano, siete, siete horas para uno día.
B: La verdad.
D: To iu no wa, no sé de S. san dijo. (risas) Tranquila (dirigiéndose a P) (risas). Increíble siete horas (afirmando con la cabeza).
- 28 **A:** Ayer ¿qué hicieron por so mm especialmente grupo uno?
C: ¿Grupo uno?
A: Sí.
C: Nosotros limpiamos, ¿Limpiamos? (mira a P para confirmar, P levanta el pulgar y C afirma) limpiamos alrededor del lago.
A: Nnn (moviendo la cabeza).
C: Sí, ca eeto, yo, noso, yo, yo fui al lago primera vez.
A: Nnn
B: Eee (como sorprendida).
C: Ha ido, hemos, chigau, han, han ido a lago.
A: No, todavía no.
C: ¿Ido? (Dirigiéndose a B).

- B:** Lago cerca de JOCV (Haciendo gestos con la mano).
C: Sí, sí, sí.
B: Sí.
A: ¿Lago, lago es grande?
29 **C:** No, ah nombre es, a lago de nombre, nombre de lago es lago grande, a, sur, sur lago grande.
A: Ehhhh.
C: Sí.
B: Minami.
C: Como, se llama minami oo ike en Japon pero muy pequeño, (risas todos) no grande.
B: Sí.
A: ¿Hay una pescado?
C: Sí.
A: ¿En la lago?
D: Pez, pez, pez.
A: Pez (Risas)
C: No hay pescado.
A: Sashimi.
C: Pero.
A: Sashimi (haciendo gestos con las manos).
C: Pero hay al al algún tipo, tipo ya nai, peso, pez.
D: Yo, yo fui a a calle, no, no calle eh (mira a P, pero P no dice nada) foresta, foresta, no hay calle (P señala a E).
C: ¿Cómo se dice mori en español? (Dirigiéndose a E).
E: Bosque.
30 **C y D:** Bosque
D: Bosque al lado del lago y limpioo, hirou, traigo.
P: Tomar.
D: Tomar la gomi.
P: Basura.
D: Basura, tomar la basura.
A: ¿Qué tipo de basura hay?
D: ¿Ehh?
D: Pett botle y.
A: Cap.

C: Botella de, sí, tenía tenía, ánimo demasiado. Sí.

D: Muy, muy sucio.

C: Hera (señalándose el antebrazo).

P: Heridas.

C: Heridas, muchas por árbol.

B: Ehh.

A: Mmmm.

D: Sí, yo también (levantándose el pantalón y enseñando la pierna) peligroso.

C: Sí.

D: Ah nani ka eh survival (dirigiéndose a P).

P: Supervivencia.

D: Supervivencia (risas)

C: Cia.

D: Después ah , nosotros, ustedes limpiamos mucho (P estornuda)

Todos: Salud.

P: Gracias.

D: Trae, trae, traio, ¿Eh? (dirigiéndose a P).

31 **P:** ¿Trajeron?

D: Trajeron mucho gomi.

P: Basura-

A: Sí, sí.

D: Basura, ¿trajeron mucha basura? MmmPeroo nosotros yaru koto amari nakatta, sono ato.

C: ¿Verdad?

P: En español.

D: Yaru koto, yaru koto ga nai to iu ka.

P: No teníamos que hacer muchas cosas.

D: No teníamos que hacer solo kusa nuki.

P: Quitar hierbas.

D: Quitar hierbas, pero yo pienso quitar hierbas de calle es no necesito, yo pienso.

C: Ahh (otros asienten con la cabeza).

D: Porque éste es natural.

A: Mmmm mmmm (asintiendo con la cabeza).

D: No necesito to omou (Habla en voz muy baja dirigiéndose a C) ¿qué te parece? ¿Muy divertido?

- C:** No, no (moviendo la cabeza).
- 32 **A:** Nosotros hacemos, limpio, limpia, limpio la miso (Haciendo gestos con las manos).
- D:** Buen trabajo, sore wa.
- C:** Botella de ayer (Dirigiéndose a E y riéndose).
- D:** Botella de ayer.
- E:** ¿Ella de ayer?
- P:** Botella de ayer.
- A:** ¿Cumeta?, ¿limpio de cumeta? (Ha buscado la palabra en su diccionario).
- P:** ¿Cubeta?
- A:** Cuneta.
- P:** Cuneta.
- A:** Cuneta, nosotros hacemos, nosotros hicieron, limpiamos, mm, limpiamos la cuneta, muy mal olor.
- D:** Ustedes trabajo es muy utilical, utilice.
- P:** Útil.
- D:** Útil, útil y buen trabajo.
- A:** Gracias, gracias.
- 33 **D:** Mi trabajo es no útil, utilice.
- A:** No, no, no (moviendo la cabeza).
- P:** Útil.
- D:** to omotta.
- P:** Creo.
- A:** ¿Cumeta? Cumeta
- P:** Cuneta.
- A:** Ah, gomen nasai (casi inaudible) En la cuneta hay muchos ojos (risas de todos) hojas, hojas.
- C:** ¡qué miedo! (tapándose los ojos).
- D:** ¡Qué miedo!
- C:** Tengo miedo.
- A:** (Risas) Hojas, hojas y botella de plástico, suna.
- P:** Arena.
- A:** Arena, por eso no la agua es bajo (gestos con la mano) Nosotros toma,
- 34 tomamos, la arena y hojas (haciendo gestos como si tuviera una pala) mucho, mucho y sa, y último agua es más bajo, más o menos un centímetro (haciendo gestos con una mano) pero hajime, primera vez, primera, primero (haciendo

gestos con las dos manos mostrando la profundidad).

E: ¿Tierra?

A: Agua , takasa.

P: En español.

35 **E:** No he mira, mirido, pero especialmente grupo tres, más buen trabajo.

A: Gracias, y tú, y tú ya nai, tú también.

E: Ano, grupo dos, divertido.

D: (Riéndose, habla en japonés) homerareteru.

P: En español. (B, C y D se están riendo).

C: Tienen buena relación.

P: Buena relación.

C: Buena relación.

P: Son buenos amigos.

B: ¡Qué buena persona!

A: Sí, claro, mi amigo. (Risas de todos) más mal olor, no hay mucho animal, ya nakute, bichos.

P: Bichos.

A: Bichos, pero dos bichos hay.

(Risas)

B: ¿Bicho?

P: ¿Qué es bicho? (Dirigiéndose a A)

D: Insecto.

36 **A:** Insecto o pequeño animal, animal pequeño.

D: Ah!, Soo nano?

P: Sí, sí.

D: No sabía, sólo insecto yo pien, pensaba.

A: Kani.

P: Cangrejo (se levanta para escribirlo).

A: Cangrejo y hiru (busca en su diccionario) sangüijuela, hiru.

B: ¿Eh? Sanguijuela ¿verdad?

A: Sí, sí.

B: ¿En la cuneta?

A: Sí.

D: ¿Eh?

B: Peligroso.

A: Como mi, nan da ke yuubi (dirigiéndose a E).

- E:** Dedo, dedo.
A: Dedo, como mi dedo.
B y C: ¿Eh? (sorprendidas)
37 **B:** su chi.
P: Sangre.
A: No, no, no, no (hace gestos como si la sacara) Ohhh.
D: Peligroso, eh, eh, miedo.
A: Pero sólo dos bichos y ma, mis ropas cambia, cambian sucio.
D: Sucio.
A: Y mal, mal olor.
D: ¡Buen trabajo!
B: ¡Buen trabajo!
A: Por eso yo estoy cansad un poco cansado.
B: Yo no trabajé buen ayer porque no tenía ánimo.
D: Yo tampoco.
A: Yo ve (lo interrumpe B).
38 **B:** No, no, no, no, pero es es buena buena oportunidad para mí, cómo otra personas trabajan. (risas de todos) Ahhh (señalando con el índice) buen trabajo, ahh no buen trabajo (risas y aplausos).
A: Jefe, jefe.
B: Puedo mirar cómo es la per personalidad (siguen las risas).
A: Como jefe.
B: Chotto, ne perdón.
D: No, no tiene, amari yattenai, no hace nada nunca, (A niega con la cabeza) no limpié tanto.
B: Yo tampoco.
D: Eto ne C siempre, siempre.
B: Buen trabajo
D: Sí, sí, así es, no tiene, no tiene miedo para insecto, pero, pero.
A: (Risa) Le gusta insecto.
D: Sí, sí, sí, pero eto solo ari tiene miedo.
39 **C:** Ah, sí.
D: Y ah, ah, ah.
C: Sí.
A: Ari.
P: Hormiga, hormiga.

D: Hormiga.

A: Hormiga.

P: Hormiga (Escribe en la pizarra).

C: Siempre miedo hormiga.

A: ¿Eh? ¿Por qué?

D: Siempre no tiene miedo.

B: ¿Por qué?

C: Porque hace miedo hormiga.

B: Ehh.

A: ¿Por qué?

D: Siempre no tiene ahhh mushi, konna kanji. (Risas).

A: Le gusta insecto pero.

C: Hay muchas razones, e, no conoce.

D: Come.

C: Hormiga, la hormiga que pueden, pueden comer personas.

D: Ehh.

C: ¿Conoce? (Dirigiéndose a P).

P: Sí.

A: ¿Persona mu?

C: No, sola.

A: Mu, mu shindeiru hito.

C: No.

P: Muerta.

A: Muerta, no.

C: No eto ere ga hormiga, este hormigas pueden comer elefanto también.

D: Eh.

40 **C:** Pero en África, sí, sí, no hay creo que no hay en Japón.

A: Mmmm ¿Es rojo o rubina? ¿verdad?

C: Ku, ka, (tartamudeando) kurokatta (Risas de todos)creo que. Yo leyo, ya nai, leí, leí a historia, la hormiga que puedo comer personas. Desde, después tengo miedo, muy pequeño pero muy fuerte.

A: Sí, muy fuerte.

C: Por eso no puedo quitar.

P: Tocar.

C: Tocar.

41 **D:** Ayer, estuve sorprendido para mirar C, yo pensaba, C no tiene miedo para

insecto y ari hay muchas hormigas, hay muchas jormi hormigas normal.

A: Mmm me gusta, me gusta hormiga.

D: En Komagane hay muchas hormiga y éste es muy grande ¿no?

A: Sí, sí se llama.

C: ¿Se llama? (Risas).

A: Se llama.

D: Especialista de hormiga.

B: Se llama Juan.

A: Grande negro hormiga.

D: Ehh.

P: En español, al revés.

A: Hormiga negro grande.

42 **D:** Nnnn ¿Por qué sabe?

A: Sí, yo, yo, yo me gusta hormiga, en.

D: Contrario.

(Risas).

A: Yo tengo interés sobre la sociedad de hormiga.

C y B: Aaahh.

D: Princes

A: Bi, Bi y avispa.

D: ¿Qué es?

C: Chicó (hace gestos como si picara una avispa).

43 **A:** Es más diferente de la otro, otro bichos, por eso yo tengo interés.

D: Te interesa (Dirigiéndose a P).

P: Sí, tiene interés o te interesa.

D: Te interesa hormigas, te gusta, te interesan mucho hormigas.

A: Nnnn.

E: Especialmente ayer enfadé enfadé de porque pensaba tener, tenía, tenía, tenía beñola.

A: Ahhh.

E: ¿Cómo se llama? Hata.

A: Bandera, bandera.

44 **E:** Bandera con JICA maru de.

A: Como.

E: Como como nosotros nosotros hacer buen trabajo, no me gusta, no me gusta

A: Yo tampoco.

- D:** No conozco, en frente de JICA, KTC ¿Tiene foto? Tendré Chigau tome foto.
E: Sí.
C: ¿Para qué?
E: No sé.
A: Para creo que para la kojo.
C: Promoción.
A: Promoción.
D: Promoción. (Habla algo en voz muy baja)
- 45 **B:** Pero si otras personas mirar como hacer las personas que están en KTC de ii kata kamoshirenai kedo.
P: En español.
B: Pero, pero mayoría de razón, como que como que hay persona que tiene JICA bandera de JICA es solamente para promoción.
A: Mmm (asintiendo con la cabeza) así es.
C: ¿Quién tenía?
B: Señor Y.
A: Ah, pero otro persona no sé.
B: ¿Verdad?
C: Staff.
B: Staff.
D: ¿Mujer joven?
B: No, mujer, hombre, hombre, hombre antiguo.
D: ¿ Antiguo?
(Risas).
A: ¿Calvo?
B: No, no recuerdo pero muy ojiisan.
P: ¿Quién es quién?
- 46 **D:** Antipático.
A: No, no me gusta tampoco, no tampoco me gusta.
B: Pero nosotros necesitamos miseru.
P: Enseñar, mostrar, mostrar.
B: Mostrar cómo hacer en KTC to omou kedo.
A: Bandera es demasiado ¿no?
(Risas).
E: Sí, sí, sí bandera y foto. (A gesticula como clavando la bandera en el suelo).

- C:** ¿Otra vez por favor? (Risas).
A: Pero, trabaje.
B: Sooo no trabaja.
A: Nunca trabaja.
B: Siempre los o san en Japón.
(Risas).
C: O san.
B: Siempre cuando so.
D: ¿Estás enfadada?
B: Yo estoy enfadada, cuando estaba en la escuela a veces nosotras necesitamos muy temprano porque ahh porque ahh enseñar como, como ponerse la seifu.
P: Uniforme.
B: Uniforme, a veces ano, hombre, onna no ko, hombre.
P: Mujer.
B: Mujer ponerse corta.
C: Nnnn.
B: Ah, ah iu tameni, temprano de ano empezar trabajo, pero ano director de escuela to ka chotto (A se rie) menor de director to ka a no trabajo nosotros siempre trabajo mmm mukatsuki mitai na(Risas de todos y aplausos) siempre pensaba moo choo mukatsuku no es igual.
A: Mmm
B: Pero ano tenía dinero mucho para como que mi pe pero yo trabajo mucho mm mukatsuku.
A: Mmmm
B: No me gusta la sistema de Japón. (Risas) Siempre o san wa erai pero o san
- 47
- 48
- A:** No trabaja mucho, no trabaja mucho.
E: ¿Cómo se dice o san?
P: ¿Podemos usar jefe?
E: Jefe, ah jefe.
D: Ehh ¿jefe? Jefe, jefe ka.
E: Jefe.
C: ¿Cómo se dice fuku, fuku?
P: ¿Ropa?
C: No, no fuku kai cho, to
A: Ah ¿sabe?
P: En español no hay.

A: Ehh

D: ¿Segunda?

P: Sí, el segundo pero por ejemplo decimos, director, subdirector.

C: ¿Sub?

P: Sub, subdirector, la persona que está debajo del jefe, subjefe.

A: Subjefe.

P: Pero no hay la misma pirámide como en Japón, no hay esa relación tan fuerte a nivel social, no hay. Sí, el segundo, podemos decir el segundo.

A: Ahh, no, no (tapándose la cara con las manos) malo día ayer.

49 **D:** Buen trabajo.

B: Buen trabajo ne.

P: ¿Y ustedes prepararon sobre el viaje más impresionante?

E: Ah.

C: Sí, escribí.

D: Pero un poco (mirando el reloj).

P: No hay problema, un poquito.

D: Yo tenía Brasil y yo me ahh estu niños, los niños ex, ex calle, calle niño.

P: Los niños de la calle.

D: Los niños de la calle antes y él dijo muchos chotto corto (risas) demasiado (risas).

50 **A:** No hay problema.

D: Escribí mucho, pero no hay (mirando el reloj) tiempo.

(Risas)

A: No hay tiempo.

(Risas) (Suena la campana).

A: Sí, yo cuando era institut, escuela de institut

D: Escuela ya nai no, estudiante equivoco.

(Risas)

A: Estudiante de institut (risas) yo trabajé en la sur Corea con mi amigo.

C: ¿Trabajo?

A: Mmm(moviendo negativamente la cabeza).

D: Viajé

C: Viajé.

A: Viajo, viajé con mi amigo, es muy interesante.

C: Entiendo.

D: Muy corto, diga otro día.

- A:** Sí, sí.
- B:** Yo fui a Irlanda
- 51 **A:** Irlanda ¿verdad?
- C:** ¿Irlanda?
- B:** Para asis, asis.
- C:** ¿Dónde, dónde? (E y C miran el mapamundi)
- B:** Asistan, asist, boda.
- P:** ¿Boda? Para asistir a la boda.
- A:** Boda eeh.
- B:** Es interesante (risas y le pasa a C).
- (Risas).
- C:** Muy corto, en Camboya yo vir, vi a un accidente que es inolvidado.
- P:** Inolvidable.
- C:** Inolvidable (y da por concluido, risas), muy interesante pero inolvidable.
- B:** Sí.
- C:** Y más impresionante para mí.
- 52 **E:** Hace un año traba, viajé viajé a Shikoku en la moto solo, muy interesante
(risas).
- D:** ¡Vamos a descansar!
- 52'10'' **A:** ¡Vamos a descansar!

9.6. Apéndice 6: Vídeo digital de las tres sesiones