

La presencia de los géneros discursivos orales en el aula de francés como lengua adicional

Alba MILÀ-GARCIA

Maria Dolors CAÑADA PUJOLS

Universitat Pompeu Fabra

alba.mila@upf.edu

mariadolors.canada@upf.edu

<https://orcid.org/0000-0002-4747-361X>

<https://orcid.org/0000-0002-8204-1679>

Resumen

Este artículo se centra en las prácticas de enseñanza de la expresión oral de once profesores experimentados de francés de nivel intermedio (B1) en Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), con el objetivo de descubrir los enfoques lingüísticos y pedagógicos adoptados en clase. El análisis se centra en el papel y relevancia de la expresión e interacción orales, concretamente en el trabajo sobre los géneros discursivos orales. Los datos, obtenidos mediante entrevistas cualitativas, revelan que la expresión oral es una constante en el aula, pero que raramente se introduce a partir de un enfoque basado en los géneros, y que la mayoría de las actividades de expresión oral siguen partiendo de un enfoque basado en la forma.

Palabras clave: expresión oral, interacción oral, competencia discursiva, enseñanza de lenguas adicionales

Résumé

Cet article s'intéresse aux pratiques d'enseignement de l'expression orale de onze enseignants de français de niveau intermédiaire (B1) dans des écoles officielles de langues (EOI, centres officiels de niveau non universitaire), dans le but de découvrir les approches linguistiques et pédagogiques qu'ils adoptent en classe. L'analyse porte sur le rôle et l'importance de l'expression orale et de l'interaction, notamment en ce qui concerne le travail sur les genres oraux. Les données, obtenues à l'aide d'entretiens qualitatifs, révèlent que l'expression orale est une constante en classe, mais qu'elle est rarement introduite sur la base d'une approche fondée sur les genres, et que la plupart des activités d'expression orale continuent à se baser sur la forme.

Mots clé : expression orale, interaction orale, compétence discursive, enseignement de langues additionnelles

Abstract

This article focuses on the teaching practices of eleven experienced intermediate level (B1) French teachers in Official Language Schools (EOI), with the aim of discovering the linguistic and pedagogical approaches adopted in the classroom. The analysis focuses on the

* Artículo recibido el 26/01/2023, aceptado el 26/06/2023.

role and relevance of speaking and interaction, specifically regarding the introduction of discourse genres. The data, obtained through qualitative interviews, reveal that speaking opportunities are constantly introduced in the classroom, but that they are rarely introduced from a gender-based approach, and that most speaking activities continue to focus on form.

Keywords: speaking, interaction, discourse competence, additional language teaching

1. Introducción

El enfoque comunicativo puso de manifiesto en los años 70 la necesidad de formar a los aprendices para la comunicación real a fin de que pudieran tener éxito en sus necesidades comunicativas sin focalizar en exceso en la producción de mensajes correctos¹. Sin embargo, la atención que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas han dedicado al componente oral y al componente escrito a lo largo de la historia ha sido desigual. Desde el punto de vista de la investigación, la expresión oral ha ido ganando protagonismo de forma lenta pero constante. Burns (2017), por ejemplo, aborda la creciente relevancia que se le concede a este componente en el aula de inglés, y Mercer *et al.* (2017) desarrollan el Oracy Skills Framework, que se nutre de conceptos fundamentales en la enseñanza de lenguas adicionales, como la competencia comunicativa (Savignon, 2017) y la competencia discursiva (Bathia, 2004). Paralelamente, la competencia interaccional también se ha convertido en un foco de interés en la investigación sobre la expresión oral en L2 (Hall *et al.*, 2011; Waring, 2018; van Compernelle & Ballesteros Soria, 2020, entre otros), lo que ha ampliado la atención dedicada a las habilidades orales. A pesar de estos avances, la enseñanza de la expresión e interacción orales sigue considerándose un reto (Burns, 2012; Alonso Alonso, 2018), percepción cuyo origen podría radicar en las creencias de los profesores sobre estas habilidades y sobre cómo deben introducirse en el aula.

En este sentido, este artículo defiende que la introducción de los géneros discursivos en la enseñanza de lenguas puede resultar muy útil en el trabajo de la competencia oral, ya que contribuye a potenciar la competencia discursiva de los alumnos, concepto que necesita ser definido más allá del enfoque general adoptado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001, en adelante MCER 2001). Como afirma Guimarães-Santos (2012), los géneros discursivos pueden convertirse en una forma de llevar las actividades sociales al aula, con un formato y estilo únicos, ya que proporcionan el marco a partir del cual los alumnos pueden estructurar (con éxito) sus producciones. Existe un interés general creciente por el uso de los géneros discursivos en el aula, que se ha materializado principalmente en la enseñanza del francés como primera lengua (véase Sales Cordeiro & Vrydaghs, 2016, para una revisión exhaustiva),

¹ Véase Savignon (2017) para un resumen reciente de las aportaciones de este enfoque.

pero que también se ha defendido de forma incipiente para la enseñanza del francés como lengua adicional (Claudel & Laurens, 2016; Chartrand, 2016).

Con el objetivo de ahondar en estas cuestiones desde la perspectiva de quienes gestionan el aula, se ha compilado un corpus de entrevistas con profesores de francés como lengua adicional (FLA) de Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). Más concretamente, estos profesores han compartido sus prácticas, su experiencia y sus creencias sobre la enseñanza de la expresión y la interacción orales en el curso de nivel B1 del MCER 2001. Más allá de las particularidades relevantes de este contexto específico, la elección se basa, parcialmente, en el hecho de que investigaciones previas en lenguas como el inglés han revelado que los profesores de EOI prestan especial atención a las competencias orales en el aula, donde se favorecen actividades menos controladas que en otros contextos educativos (Alonso Alonso, 2014). Cabe señalar de entrada, sin embargo, que la configuración del corpus de entrevistas, descrita en el apartado 3, nos obliga a limitar el alcance interpretativo de los resultados, los cuales, si bien son valiosos, deben tomarse como punto de partida para investigaciones futuras que los complementen.

Las entrevistas cualitativas se diseñaron para responder a dos preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuál es el papel y la relevancia de la expresión oral y de la interacción oral para los profesores en el aula de FLA de nivel intermedio (B1)?
- 2) ¿En qué medida los profesores introducen y trabajan los géneros orales en el aula, y cómo los abordan?

A continuación, el apartado 2 presenta una reflexión crítica sobre la competencia discursiva tal como se describe en el MCER 2001 y las menciones a los géneros discursivos que contiene, que posteriormente se relacionarán con las prácticas de los docentes entrevistados. El corpus de entrevistas se presenta en el apartado 3, y en el apartado 4 se lleva cabo el análisis, que se articula a partir de los testimonios directos de los docentes y que se divide en dos grandes subapartados para responder a las dos preguntas de investigación planteadas. En el apartado 5 se encuentra la discusión y el artículo se cierra con las conclusiones.

2. Comunicación, competencia discursiva y géneros orales

El Enfoque Comunicativo (EC) es la técnica dominante en la enseñanza de lenguas adicionales en todo el mundo (Alamri, 2018) o, por lo menos, eso es lo que responden los profesores cuando se les pide que identifiquen la metodología que emplean en sus aulas. Sin embargo, esta respuesta no especifica la forma en que conciben el concepto «comunicativo», ni revela cómo fomentan la comunicación en el aula. El EC subraya que el objetivo del aprendizaje de lenguas es alcanzar la competencia comunicativa, que «comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes engloba, en concreto, conocimientos,

destrezas y habilidades» (MCER 2001: 13). Por lo tanto, alcanzar la competencia comunicativa es el objetivo del aprendizaje de lenguas adicionales, con un enfoque de enseñanza que se centra en la práctica de la lengua y que crea actividades que implican la negociación del significado y la interacción significativa entre los aprendices.

Esta interacción significativa se materializa en actividades lingüísticas específicas que el ser humano realiza en su vida, lo que Bajtín (1986) identifica como géneros de habla, «tipos relativamente estables» de enunciados interactivos. Según otros autores que han seguido su planteamiento, los fines comunicativos o la finalidad social de los géneros² son especialmente relevantes (Swales, 1990; Woolard, 2008), porque los géneros son procesos socioculturales (Flowerdew, 2004). Según Swales (1990), un género es una clase de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos.

Cuando se trata de la enseñanza de lenguas adicionales, los géneros se asocian con frecuencia a la escritura, pero el concepto se aplica igualmente a la producción e interacción orales. De hecho, una concepción de la enseñanza / aprendizaje basada en los géneros puede incluso resultar útil para clasificar las producciones escritas y orales de los alumnos (Malrieu & Rastier, 2001; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004; Bilger & Cappeau, 2004). Partiendo de una perspectiva sociocultural en la que los alumnos pueden interpretar y comprender los comportamientos lingüísticos de los demás en lugar de limitarse a expresar sus deseos y necesidades, Hall (1993: 158) defiende que «through the investigation of the [oral] practices learners become knowledgeable of what constitutes important group-maintaining activities for a particular culture, of the sociocultural knowledge embedded in what gets talked about in these practices, and of the culture specific ways the practice resources are used by members of a group». Por su parte, para la enseñanza de las competencias, Burns (2006) sugiere un currículo basado en textos que haga hincapié tanto en cómo se utiliza la lengua en los contextos sociales como en qué modo esos contextos la estructuran, y Branca-Rosoff (1999) también aplica la noción de género a la descripción de las producciones orales. Por último, la didáctica de la lengua francesa (y la tradición quebequense en particular) ha mostrado un interés constante por el uso de los géneros discursivos en el aula de primera y segunda lengua, donde se conciben como rasgos a enseñar y, al mismo tiempo, como herramientas que pueden desempeñar un papel importante en el proceso de aprendizaje (Guimarães-Santos, 2012). De hecho, este papel se considera crucial en la adquisición de la competencia interaccional (Paltridge, 2001; Martín Peris *et al.*, 2021) en el aula de lenguas adicionales, como se ha demostrado, por ejemplo, con géneros específicos como el debate (García-Balsas & López Ferrero, 2023).

Los alumnos que son capaces de utilizar los géneros de forma adecuada alcanzan la competencia discursiva, es decir, «the ability to use texts (the maximum units of

² Aunque el uso de los términos *texto*, *discurso* y *género* es ampliamente debatido en la literatura, en este trabajo se utiliza el término *género discursivo* porque es el preferido por la Teoría Sociocultural.

communication) in a critical and pragmatically efficient way» (Martín-Peris *et al.*, 2021: 267). Desde un punto de vista didáctico, trabajar con géneros discursivos requiere una descripción previa de un género determinado en tres dimensiones permeables que están íntimamente relacionadas: una dimensión sociocultural, que es el contexto cultural global en el que existe el género; una dimensión pragmática, es decir, el contexto inmediato; y una dimensión textual, tanto estructural como lingüística (véase figura 1). Dado que, en la producción e interacción orales, el habla se produce en contextos culturales y sociales en los que los interlocutores deben tener en cuenta los temas de conversación, las relaciones que mantienen con los demás y la forma en la que las condiciones sociales y culturales determinan la forma en la que se expresan (Burns, 2017), eso es precisamente lo que deben ser capaces de hacer los estudiantes de lenguas para ser competentes discursivamente.

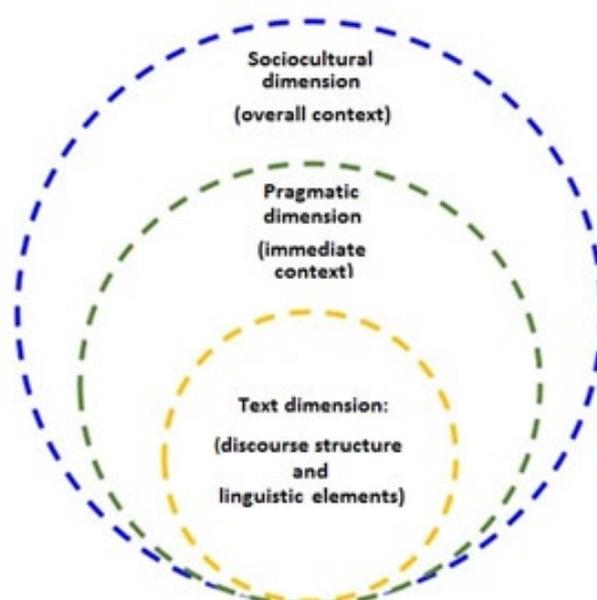


Figura 1. Análisis multidimensional de los géneros discursivos como prácticas situadas (Martín-Peris *et al.*, 2021: 271)

Por desgracia, a pesar de la relevancia que, según los autores, debería atribuirse a los géneros discursivos, apenas son mencionados en el MCER 2001 ni tampoco en el volumen complementario (en adelante, MCER 2021). La sección del MCER 2001 en la que supuestamente se aborda, «5.2.3 Las competencias pragmáticas», en realidad trata aspectos relacionados con «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»)» (MCER 2001: 120). El MCER 2021 incluye varias menciones al género textual, que es presentado como un

enfoque que «estimula la activación de esquemas de contenido y la adquisición de los esquemas formales (organización del discurso) adecuados al género» (MCER 2021: 43).

En cuanto a los géneros discursivos orales, el MCER 2021 se refiere principalmente a los textos, a los tipos de texto y a las actividades que pertenecen, en última instancia, a géneros concretos:

- Entre las actividades de expresión oral (MCER 2021), se ofrecen escalas ilustrativas para «expresión oral en general», «monólogo sostenido: describir experiencias», «monólogo sostenido: argumentar» y «monólogo sostenido: dar información», y también para dos «géneros textuales especializados» (MCER 2021: 73) «anuncios públicos» y «hablar en público».
- Entre las actividades de interacción oral (MCER 2021: 74-75) se incluyen las transacciones, la conversación casual, la discusión (in)formal, el debate, la entrevista, la negociación o la planificación conjunta.

Si se tiene en cuenta el notable número de rasgos específicos que definen cada género discursivo, este enfoque general deja la puerta abierta a la concreción que se quiera dar en cada lengua, lo que tiene sentido dado que se trata de productos socio-culturales. Sin embargo, sería interesante que el MCER 2021 incluyera alguna instrucción más concreta que fomentara el aprovechamiento de este enfoque o incluso alguna mención específica que fuera más allá de las alusiones a géneros literarios prototípicos como las novelas, los poemas o las obras de teatro.

3. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación sobre el papel de la expresión y la interacción orales en el aula y la presencia de los géneros discursivos orales, se llevaron a cabo entrevistas cualitativas a profesores de francés como lengua adicional, entendidas como «professional conversations [...] where knowledge is constructed in the interaction between the interviewer and the interviewee» (Holter *et al.*, 2019: 2). Siguiendo la clasificación de Brinkmann (2007), se ha optado por las entrevistas doxásticas, que se centran en la experiencia, las actitudes y la comprensión del contexto por parte del participante.

Las entrevistas se llevaron a cabo en las aulas de los profesores, ya que el objetivo era que se sintieran cómodos y a la vez que se facilitara el intercambio de materiales didácticos. Además, la entrevistadora también era profesora de francés, lo que le permitió establecer el «rapport» (Taylor & Bogdan, 1987; Prior, 2018) con los profesores y asegurar una relación basada en la comprensión de situaciones, sentimientos y problemas comunes que todos ellos podrían haber experimentado en el aula. Las entrevistas permitieron generar una imagen amplia de las creencias de estos profesores sobre las competencias orales en el aula de francés de nivel B1.

El análisis posterior de los datos se llevó a cabo con el software de análisis de datos cualitativos Atlas-ti, utilizando la técnica conocida como análisis de contenido,

«a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use» (Krippendorff, 2004: 18). De forma independiente, las dos autoras identificaron las categorías recurrentes en los datos de las entrevistas (previamente transcritas), y luego las discutieron y acotaron. Dado que las entrevistas se diseñaron según el objetivo de la investigación, las categorías de análisis principales giraron en torno a la expresión y a la interacción orales: evaluación, actividades, concepto, relevancia, interacción y preparación de pruebas, entre otras. Una vez acordadas las categorías, se anotó el corpus y se recuperaron las citas asociadas a cada categoría para establecer las relaciones e interpretaciones expuestas en § 4.

3.1. Informantes

Se llevaron a cabo once entrevistas cualitativas con profesores experimentados de nueve Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña (véase tabla 1). Las investigadoras enviaron una petición de colaboración a todos los docentes que en el momento de la recogida de datos impartían, por lo menos, un grupo de nivel B1 en una EOI catalana. Se entrevistó a todos aquellos que aceptaron participar en la investigación.

	Escuela	Experiencia docente	Experiencia en el nivel B1	Duración de la entrevista
Alicia	A	26 años	3 años	49 min
Albert	B	10 años	6 años	1 h 52 min
Arlet	C	13 años	9 años	1 h 08 min
Carmen	G	6 años	1 año	1 h 34 min
Cesc	A	26 años	7 años	1 h 05 min
Charo	A	13 años	3 años	58 min
Elvira	I	9 años	4 años	46 min
Fina	E	10 años	10 años	1 h 12 min
Helena	D	20 años	11 años	1 h 02 min
Mireia	H	19 años	13 años	51 min
Pablo	F	32 años	8 años	37 min
				12h 3 min

Tabla 1. Perfil de los informantes

Todos los profesores dieron su consentimiento informado para participar en las entrevistas, que tuvieron lugar en catalán o en español, y se les ha asignado un seudónimo para proteger su anonimato.

3.2. Contexto

Las EOI son centros no universitarios de idiomas, financiados con fondos públicos, dedicados a la enseñanza y aprendizaje especializado de lenguas adicionales para adolescentes y adultos con currículos que siguen las recomendaciones del Consejo de

Europa especificadas en el MCER 2001 y el MCER 2021. Aunque están regulados por el gobierno español, los administran las autoridades educativas regionales de cada Comunidad Autónoma: en Cataluña existen 45 EOI, en 38 de las cuales se imparte francés. Los planes de estudios de lengua francesa se estructuran en seis cursos de una duración mínima de 130 horas cada uno. El tercer año corresponde al nivel B1 (usuario independiente), un curso con mucha demanda, ya que termina con un examen estandarizado con el que los estudiantes pueden obtener un certificado oficial. Además, este curso es el último nivel que se ofrece en las EOI pequeñas (es decir, con menos de 21 grupos) que no tienen suficientes alumnos para programar niveles superiores.

4. Resultados

En este apartado se presenta un análisis que pretende dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, y que se estructura a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas y la anotación temática posterior. En primer lugar, se expone el tratamiento de la expresión e interacción orales en el aula de francés de nivel B1, y también las actividades que los profesores utilizan para desarrollar dichas competencias; en segundo lugar, se profundiza en la perspectiva discursiva de sus prácticas para determinar en qué medida la introducen en el aula.

4.1. Concepción y tratamiento de la expresión e interacción orales en el aula

La mayoría de los profesores entrevistados defienden que las competencias orales (es decir, tanto la expresión como la interacción orales) están siempre presentes en sus clases. Consideran que es muy importante que los estudiantes las adquieran, por lo que intentan crear situaciones y actividades en las que sus alumnos puedan practicarlas constantemente: «Tengo la sensación de que, entre comillas, hablamos mucho en clase, ¿vale?» (Alícia)³. Los profesores coinciden en que la expresión y la interacción orales deben «originarse» en otra actividad, como la comprensión oral o la comprensión escrita, por lo que no suelen aparecer al principio de una lección o unidad. Así, las actividades orales complejas llegan al final de las secuencias, porque, en su opinión, los alumnos están en mejores condiciones gracias a las herramientas lingüísticas que se les han proporcionado. Dicho de otro modo, la producción oral es, en cierta forma, «secundaria» con respecto a otras competencias y no deja de ser un medio para reutilizar el input:

- (1) Entonces siempre intento que haya mucho oral. Mucho oral para escuchar, para que ellos tengan como ejemplos para después poder producir. *Arlet*
- (2) La expresión oral viene siempre provocada o como consecuencia de un texto previo, oral o escrito, que han escuchado y analizado. *Cesc*

³ En el caso de entrevistas en catalán, aportamos la traducción al español.

La mayoría de los profesores distinguen entre una actividad oral «propia» y las oportunidades de practicar la expresión oral que surgen de forma espontánea durante la clase, después de una lectura o cada vez que un alumno hace una pregunta (nótese el uso que hace Mireia de «cositas tontas» y «cositas» en (3)):

- (3) La verdad que creo que cada vez hago más oral en clase y a veces son cositas tontas, incluso actividades que se corrigen en el momento: «Bueno, tal, empezad...», ves un texto... o «¿qué habéis entendido del texto? o comentad entre vosotros». Ves el video, «¿qué habéis entendido?». Muchas veces hago cositas de hablar nada, dos minutos, pero intento que hablen bastante. *Mireia*

Como se ve, la expresión oral espontánea, no prevista, no se considera realmente como una actividad de expresión oral, por falta de objetivo y de planificación; solo es una oportunidad para introducir un poco más de práctica y mejorar la fluidez y el uso de la lengua sin ocuparse demasiado de la forma. Existe la idea de que la competencia interactiva puede adquirirse indirectamente a través del «hacer»: los alumnos aprenderán a interactuar hablando entre ellos. Esta forma de trabajar está muy extendida y muestra que la reflexión que los profesores dedican al componente oral es menor que la que le dedican a la escritura, tanto en lo que respecta a la planificación como a la evaluación. Ello se debe a que, a diferencia de las actividades de escritura, una de las principales características de las actividades orales es su espontaneidad, lo que para algunos profesores implica que no es necesario planificar y estructurar las producciones de sus alumnos, ni dar retroalimentación sobre determinados aspectos de sus producciones:

- (4) No, de estructura no comento nada, de oral. Ahora me lo estoy como planteando [ríe]. No, oral comento más bien la fonética y el léxico. [...] Pero es verdad que no insisto mucho en eso. Es decir, prefiero así que sea un poco más espontáneo. *Elvira*

De hecho, lo que Elvira considera una planificación previa puede consistir simplemente en recordar a los alumnos los aspectos lingüísticos que deben incluir en sus producciones orales. La risa en la respuesta de Elvira tras la pregunta sobre la planificación puede deberse a la sorpresa al plantearse esta cuestión, o también puede ser una prueba del hecho de que empieza a reflexionar sobre su propia práctica docente –gracias a la pregunta–. Aunque hay otras características que se pueden tener en cuenta en la producción y evaluación del discurso oral, en la entrevista ella solo recuerda la coherencia, que asocia con la «comprensibilidad» de las producciones de los alumnos.

4.2. Presencia de los géneros discursivos orales en el aula

El análisis de las entrevistas revela que los profesores parecen concebir la noción de «géneros discursivos» como una categoría general (e imprecisa):

- (5) [En tercero trabajamos con] Todos. Yo creo que todos. De memoria no me acuerdo, pero yo diría que el monólogo, el diálogo y bueno,

básicamente es esto. No sé cuántos géneros más hay, no soy muy especialista en géneros, pero... oralmente, ¿qué hay? Monólogo, diálogo... *Fina*

Como se puede observar, Fina es consciente de la distinción básica que el MCER 2001 establece entre actividades de producción oral y de interacción oral, pero no repara en que monólogos y diálogos no son géneros discursivos, sino que los términos aluden únicamente al número de hablantes que producen el discurso. Otros profesores también se refieren a los monólogos y a la interacción o al diálogo, pero más allá de mencionarlos no profundizan en esos conceptos. Sin embargo, los profesores sí mencionan géneros más específicos cuando se les pregunta por actividades orales concretas. La forma en la que los profesores trabajan estos géneros orales se presenta a continuación.

4.2.1. *Expresión oral*

Como se ha comentado en § 2, en cuanto a las actividades de producción oral, el MCER 2021 ofrece una escala ilustrativa para «monólogo sostenido: describir experiencias», «monólogo sostenido: argumentar», «monólogo sostenido: dar información», «anuncios públicos» y «hablar en público». Dentro de lo que los profesores identifican como monólogos, se encuentran los *exposés* o exposiciones orales («dar información») y los relatos («describir experiencias»), que a continuación se comentan con detalle.

Exposés

Un *exposé* es un género público focalizado en la transmisión de contenidos en el que un experto se dirige de forma estructurada a una audiencia (Dolz & Schneuwly, 2002). Aunque se produce de forma oral, está directamente vinculado a la preparación escrita que debe precederlo (Jacquin, 2016). Según Moirand (2003), bajo el término *exposé* se pueden reunir diferentes actividades discursivas como los discursos, las conferencias o las clases, actividades que comparten la característica de ser de tipo monologal. El *exposé* es una de las actividades orales sugeridas por el MCER 2001 (58), en la que el usuario de la lengua produce un texto oral para una audiencia de uno o más oyentes, que puede ser un público general o no específico, o una audiencia más focalizada.

Todos los profesores entrevistados solicitan presentaciones orales a sus alumnos, individuales o en grupo, aunque las instrucciones que les proporcionan son variables. Suelen incluir una lista de los puntos a tratar, así como las formas lingüísticas –gramaticales o léxicas– que el profesor espera que incorporen. Por lo tanto, parece que la actividad se concibe, una vez más, como una forma de reutilizar contenidos:

- (6) [...] sí que hay unas pautas mínimas que... Y yo les digo que normalmente que intenten utilizar eso, en cuanto a la gramática y a la presentación, que en su *exposé*, su presentación, haya mínimo, utilizar pronombres relativos, algún verbo de opinión, bueno alguna de estas cosas que..., cosas mínimas para poder prepararlo y a la vez para que utilicen lo que se ha trabajado en clase. *Carmen*

Sin embargo, cuando se comenta la estructura del discurso que se ha de producir no se aborda la típica organización «introducción-desarrollo-conclusión», que tendría en cuenta las dimensiones social y textual del género, sino que se presenta simplemente como actividad de clase. Por ejemplo, Cesc y Fina piden a los alumnos que se ajusten al siguiente modelo: presentar el tema a la audiencia, explicar el vocabulario supuestamente difícil y, finalmente, formular un par de preguntas al grupo para estimular el debate. Como ya se ha dicho, el objetivo es crear oportunidades para que los alumnos practiquen y aprendan practicando. Para algunos profesores, las presentaciones orales consisten en la descripción de cuadros, pinturas o libros, lo que sugiere que una de las principales preocupaciones es preparar a los alumnos para el examen oral de final de curso (vid. Cañada Pujols & Milà-Garcia, 2023, para un análisis detallado del *washback* en los cursos de francés como lengua adicional), ya que esta es una de las partes que tenía en el momento en el que se recogieron los datos.

Relatos

Los relatos se construyen a partir de la narración y la descripción, e incluyen actividades como «describir actividades pasadas y experiencias personales» sobre cualquier tema relacionado con los intereses del alumno. Como actividad oral, no tienen un carácter interactivo, sino que son una especie de monólogo sostenido. Muchos profesores mencionan actividades similares, pero solo Helena trata los relatos como género particular, es decir, una producción individual centrada en una anécdota personal:

- (7) Cogí una serie de cuadros impresionistas y también alguno que me gusta a mi y los repartí y lo que tenían que hacer era describir aquel cuadro. [...] Y luego, ayer, lo que les pedí fue que tenían que inventar tenían que explicar la historia que creían que había detrás de aquellos personajes de aquel cuadro. Y les dije: «esto corresponde al *récit*: racontez-nous une expérience personnelle par rapport au sujet». Y se lo pasaron bien. *Helena*

Como se puede observar, Helena relaciona las historias con las partes del examen de certificación en las que se pide a los alumnos que describan una imagen y narren una experiencia que les ocurrió en el pasado.

4.2.2. Interacción oral

De la lista de actividades de interacción oral sugeridas por el MCER (2021) (véase § 2), los profesores mencionan las conversaciones, las entrevistas y los debates.

Conversaciones

Inicialmente, en los trabajos sobre análisis de la conversación el término *conversación* se utilizaba para designar cualquier tipo de intercambio verbal. En la actualidad, se prefiere usar el término general *interacción* y limitar el de *conversación* a un tipo concreto de interacción verbal, que, de acuerdo con Kerbrat-Orecchioni (1997), es el género prototípico. La conversación presupone la igualdad entre los participantes y la

ausencia de un objetivo formal explícito; además, presenta una gran independencia a todos los niveles: temas, participantes, organización de los turnos, etc.

La mitad de los profesores aluden a este género, aunque el término se utiliza a veces como sinónimo de diálogo o de discusión, a pesar de que existen diferencias claras entre ambos y de que solo la conversación puede considerarse un género discursivo. Según los profesores, la conversación es la forma óptima de aprender a hablar e interactuar oralmente: surge, de nuevo, la idea de «aprender haciendo algo» sin instrucción explícita, sin guiar a los alumnos en cuestiones propias del género como la gestión de los turnos de palabra o los turnos de apoyo.

Fina y Charo relacionan explícitamente las actividades de conversación con la parte del examen de certificación en la que los candidatos intercambian opiniones entre ellos y responden a preguntas de los examinadores. Sin embargo, dado el formato de la prueba oral del examen, cabe distinguir en ella dos modalidades: un *échange* inicial entre los candidatos (cf. Cañada Pujols, 2019) y una entrevista posterior con los examinadores⁴. Charo es bastante crítica con este tipo de interacción, ya que la considera artificial:

- (8) Y a partir de ahí se supone que tienen que empezar una pequeña conversación, un diálogo. (...) Que el día del examen no es natural, no es natural. Pero bueno, sí, como vienen entrenados, lo hacen. Yo soy un poco crítica con esta parte, ¿no? Porque es como todo muy forzado. *Charo*

Por su parte, Carmen tiene otra idea de lo que es una conversación: una actividad grupal en la que los estudiantes comentan un texto que toda la clase ha leído:

- (9) Pues eso tenían que hacer como una pequeña conversación individual de cada una de las partes del libro y después tuvieron que explicarlo oralmente en clase. *Carmen*

El objetivo de estas actividades de conversación es que los aprendices expresen su opinión sobre el tema que se está tratando en ese momento en el aula. Fina da un ejemplo:

- (10) Trabajamos, por ejemplo, el tema de la familia, la *famille recomposée*, «¿qué os parece, *recomposée ou traditionnelle?*». Pues 10 minutos hablando entre tres y daban su opinión y hablaban de la familia. *Fina*

En resumen, para los profesores del estudio, la conversación es cualquier tipo de interacción verbal en la que los alumnos improvisan su discurso (como suelen hacer en el aula), dirigiéndose, normalmente, a sus compañeros. En la instrucción no se tiene en cuenta ningún aspecto interaccional (toma de turnos, por ejemplo) o pragmático, como el tipo de relación social o funcional, el tema o el contexto.

Entrevistas

⁴ El *Diplôme d'études en langue française* o DELF la denomina *entretien dirigé*.

Cortés (2009) entiende la entrevista como una forma de discurso dialógico con dos participantes y turnos fijos de duración indeterminada. Su función principal es obtener información sobre una situación, un estado de cosas, una persona o, a menudo, todo ello al mismo tiempo.

Hay tres profesores que en sus clases trabajan con entrevistas: Albert, Arlet y Carmen. Albert escucha las producciones de sus alumnos sin dar ninguna instrucción previa y sin especificar los rasgos discursivos de este género oral; sin embargo, a veces hace un trabajo previo con entrevistas periodísticas escritas. El único aspecto textual que recibe atención es la estructura general, es decir, la organización de los turnos (preguntas y respuestas) como estrategia para trabajar la interrogación, que es el tema gramatical que hay que practicar. El segundo punto de interés relevante en las entrevistas, el registro, se deja de lado conscientemente. De nuevo, la pregunta formulada por el investigador induce a la reflexión por parte del profesor:

- (11) Sí, entrevistas les hago hacer. Lo de formal, informal... No trabajo los registros, lo trabajo más con las comprensiones orales. No tanto cuando hay producción. Esto es un fallo, no sé. Y después, sobre todo, trabajo diálogos, interacción, es lo que más trabajo: entrevistas, diálogos y ya está. Sí, tal vez tendría que hacer otra cosa [ríe].
Arlet

Finalmente, Carmen introduce las entrevistas de trabajo en el aula. Adoptando una perspectiva contrastiva, propone un modelo de entrevista que subraya los aspectos interculturales que distinguen los contextos español y francés.

Debates

Un debate es una discusión formal o informal, simétrica, sobre un tema en el que los participantes defienden diferentes puntos de vista. Es, por tanto, un caso particular de conversación, ya que se centra más en la función argumentativa del discurso (Kucharzyk, 2012). El objetivo principal de los participantes es convencer a la audiencia, no a sus oponentes en el debate; como observa Vion (1993: 138), en los debates, la competencia reina sobre la cooperación. Su extensión y duración, el número de participantes, el orden de los turnos y el tema se establecen de antemano (Kucharzyk, 2012), por lo que existe un espacio relativo para la espontaneidad.

Los resultados indican que los términos *debate*, *discusión* e *intercambio* son utilizados indistintamente por el grupo de profesores entrevistados, pero el término que mejor se corresponde con las actividades que realizan en las aulas es *échange*. De hecho, uno de los libros de texto utilizados por algunos profesores, *Alter Ego B1* (Dollez & Pons, 2013), incluye en cada unidad un apartado específico titulado «Échangez», concebido como una actividad de reutilización del vocabulario presentado en la unidad⁵:

⁵ En el prefacio de *Alter Ego B1*, en la descripción de la sección «Points de vue sur...» de cada unidad (donde se encuentra la actividad «Échangez») se explica que: «Cette double page présente des regards

- (12) Básicamente es aprender este vocabulario que amplía, desarrolla la... y después las actividades orales que hacen, que las hacen todas que se llama «Échangez». *Pablo*

Para los profesores, el debate es un género muy común que asocian con la segunda parte del examen de certificación, que, como se ha mencionado, es un intercambio de opiniones. Contrariamente a lo que ocurre en la vida real, esos debates en el aula se celebran sin público. Desde un punto de vista pedagógico, los profesores prefieren que los alumnos escuchen y produzcan a que sólo escuchen adoptando el papel de público. No hay un moderador como tal, aunque los turnos habitualmente los determina el profesor. En cuanto a los temas, no son necesariamente controvertidos (como suele ser el caso de este género), por lo que puede que potenciar la argumentación resulte difícil para los alumnos. En cualquier caso, los profesores restan importancia a los debates, ya que se refieren a ellos con expresiones vagas, como «hacemos un poco de debate» (Cesc) o «hacemos un pequeño debate» (Fina), y suelen asociarlos a la participación de todos los alumnos en una única interacción compartida.

5. Discusión

El MCER 2021 fomenta las prácticas orales basadas en un enfoque orientado a la acción cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. En este sentido, los profesores aseguran que aprovechan todas las oportunidades que surgen para que los alumnos practiquen la lengua. Consideran que la práctica es la mejor manera de aprender, y esa visión explica por qué hay tan poca instrucción y retroalimentación por su parte. Goh & Burns (2012: 62-63) rechazan este planteamiento relativamente desestructurado, y defienden que la expresión y la interacción deben tener objetivos de aprendizaje claros desde el principio: «when we spell out specific speaking skills as clear learning objectives, we will plan lessons that really teach speaking and not just do speaking». Teniendo en cuenta que las oportunidades de que los alumnos hablen en el aula son imprevisibles y que las actividades que se realizan no suelen ser supervisadas, se podría afirmar que hay poca planificación en lo que respecta al componente oral de la lengua, una característica que es fundamental en la enseñanza de idiomas (Zhao, 2018) y que debería ir más allá de la elección de actividades específicas que complementen a otras. Dicho de otro modo, la concepción de la producción y de la interacción orales que se refleja en las entrevistas con los profesores del corpus refuerza la idea de que la escritura sigue prevaleciendo como centro de interés en el aula (Alrabadi, 2011) y que el oral queda de alguna manera relegado a oportunidades espontáneas que se dan en momentos diversos.

La segunda pregunta de investigación del artículo se centraba en la medida en la que los profesores introducen los géneros discursivos en el aula. El análisis refleja que

croisés sur le thème et permet d'échanger des opinions, de débattre et d'argumenter.» (Dollez & Pons, 2013: 4).

existe una distancia considerable entre las prácticas de los profesores y lo que establece la literatura académica sobre los géneros discursivos y su tratamiento en el aula. En primer lugar, se ha comprobado que los profesores apenas van más allá de la distinción entre monólogo y diálogo/interacción. Esto no es sorprendente si se tiene en cuenta en cuenta que el MCER 2001 no menciona géneros específicos, como tampoco hacen los planes de estudio o los exámenes oficiales elaborados por las autoridades educativas, y que tanto los planes de estudio como los exámenes presentan problemas conceptuales que el MCER 2021 no resuelve. De hecho, los profesores no tienen claro el concepto de género en sí mismo y parecen carecer de conocimientos específicos sobre lingüística textual y análisis del discurso, lo que conlleva que hagan un uso inadecuado de la terminología y se constate que desconocen las características específicas de cada género. En su estudio sobre la enseñanza del inglés en las EOI, Alonso Alonso (2014) menciona que los profesores recurren a géneros genéricos similares a los descritos en el apartado 4.2, como son las presentaciones, las discusiones y los debates. Por lo tanto, los profesores de EOI de todos los idiomas seguirían las directrices del MCER, pero no se aventurarían mucho más allá cuando tienen que trabajar con los géneros discursivos y plantearse la competencia discursiva como objetivo prioritario.

Existen diferencias fundamentales entre la definición y las características de los distintos géneros y lo que realmente se trabaja en las aulas. Los monólogos, o *exposés* parecen desviarse un poco de lo descrito en el MCER 2021 y también de la definición estándar utilizada en el análisis del discurso, en el sentido de que estos géneros suelen ser producidos por un solo hablante y no por un grupo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el contexto juega un papel decisivo en este sentido, ya que los grupos de clase son numerosos, los horarios son limitados y los planes de estudio son extensos, lo que impide a los profesores dedicar el tiempo suficiente a estos aspectos. Como se ha visto, en los cursos de nivel B1 de la EOI se hace mucho hincapié en «opinar», y estas ocasiones generan exitosamente un intercambio de puntos de vista entre los alumnos en el aula. Además, la preparación de los *exposés* puede implicar la introducción y explicación de nuevo vocabulario, algo que no ocurre en los monólogos de fuera del aula.

En cuanto a la conversación, la forma más básica de comunicación y un género en el que los alumnos deberían poder participar dentro y fuera del aula, es evidente que se produce en un entorno mucho más limitado de lo que debería. No hay libertad en cuanto a la elección del tema, ya que suele ser sugerido por el profesor o por el libro de texto, y siempre hay un objetivo didáctico, lejos del «hablar por hablar» propio de las conversaciones auténticas. En cambio, estas breves «conversaciones» son un pretexto para reutilizar los contenidos introducidos en una actividad o sesión anterior con un claro foco en la forma (vocabulario y gramática). Se suele prescindir de la gestión de los turnos de palabra o bien son gestionados por el profesor, por lo que tampoco se enseña a los alumnos los procedimientos interaccionales característicos de la conversación espontánea. En cuanto a las entrevistas, apenas se menciona la fase de planificación

que suele precederlas ni los rasgos específicos de este género, como la reformulación, las marcas de enunciación, los vocativos, las preguntas retóricas, etc. Por último, la participación en una discusión o en un debate debería prepararse trabajando rasgos como la entonación y otros elementos paralingüísticos, la cortesía a la hora de intervenir y las secuencias argumentativas, entre otros; sin embargo, ninguno de estos rasgos parece abordarse en el aula.

En conclusión, el análisis presentado en el apartado 4.2 corrobora la idea de que los géneros amplios y vagamente definidos que se introducen en el aula se eligen por su utilidad o su relación con el componente formal de la lengua. Aunque este enfoque es útil para los profesores, su simplicidad impide que se aproveche al máximo todo el potencial de aprendizaje que los géneros podrían y deberían proporcionar, de acuerdo con las tres dimensiones necesarias para alcanzar la competencia discursiva: la dimensión textual, la dimensión pragmática y la dimensión sociocultural. Si se toma como ejemplo la interacción oral, hay muchos rasgos que cambian de un género a otro y que parecían indistintos en los testimonios de los profesores, y hay otros elementos que no se abordan en ningún momento. Sin embargo, el análisis muestra que en el aula hay muchos rasgos, e incluso dimensiones globales enteras, que no se abordan en el aula: no se habla de la regulación de los turnos o de *backchannels*, del registro que exigen las distintas situaciones o del objetivo general de los distintos tipos de interacción. Resolver la falta de planificación detrás de la expresión e interacción orales en el aula permitiría a los docentes planificar actividades multifacéticas que abordaran las habilidades necesarias para la interacción, como la gestión de la misma, que incluye el conocimiento sobre la elección y cambio de temas y los procedimientos de toma de turnos (Tajeddin & Alemi, 2018). Además, si los alumnos pudieran elegir temas familiares (como lo harían en conversaciones reales), podrían maximizar sus oportunidades de practicar (Goh & Burns, 2012).

6. Conclusiones

A pesar de que la muestra del estudio es reducida y ofrece una visión limitada, los resultados apuntan a que queda mucho por hacer en cuanto al trabajo de la expresión e interacción orales y al uso de géneros discursivos en la enseñanza lenguas adicionales. Como se ha visto, los géneros discursivos se definen vagamente en el aula, y son abordados para revisar el contenido lingüístico o para brindar oportunidades para producir, pero sin prestar atención a sus características discursivas. Siguiendo la idea de que las clases de expresión oral «need to be conceptualized as structured and supported learning opportunities for developing [...] various components of speaking competence» (Burns, 2012: 168), debería prestarse mayor atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales de los textos, que a menudo son obviados en el aula. Un enfoque basado en los géneros discursivos que tenga en cuenta las tres dimensiones descritas anteriormente ayudaría a los alumnos a mejorar su nivel de conocimiento de una lengua

de forma más significativa en un determinado nivel de competencia (Martín-Peris *et al.*, 2021). En este sentido, sería muy productivo introducir este enfoque en la formación permanente del profesorado y también tenerlo presente a la hora de elaborar materiales que visibilicen la aportación que puede hacer el trabajo con géneros discursivos a la práctica docente.

El panorama recogido en las entrevistas con los profesores parece invitar a reflexionar sobre el estado actual del aprendizaje de las destrezas orales en francés como lengua adicional en las EOI catalanas y en posibles iniciativas que se puedan llevar a cabo para mejorarlas. Sin embargo, tal cambio en los enfoques de la enseñanza debería tener lugar no solo individualmente, sino también a escala general. El cambio debe centrarse, por un lado, en prestar más atención a la naturaleza de las actividades del aula, tanto escritas como orales, para hacerlas más significativas para los estudiantes y, por otro, en trabajar con géneros discursivos, que son parte de sus vidas. Para aplicarlo con éxito, se necesitarán más estudios sobre las implicaciones pedagógicas y los resultados que se obtienen con este enfoque en diferentes contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMRI, Wafaa Abdullah (2018): «Communicative Language Teaching: Possible Alternative Approaches to CLT and Teaching Contexts». *English Language Teaching*, 11:10, 132-138. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n10p132>
- ALONSO ALONSO, Rosa (2014): Teaching Speaking: an Exploratory Study in Two Academic Contexts. *Porta Linguarum*, 22, 145-160.
- ALONSO ALONSO, Rosa [ed.] (2018): *Speaking in a Second Language*. Amsterdam, John Benjamins.
- ALRABADI, Elie (2011): «Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.363_08
- BATHIA, Vijay Kumar (2004): *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Londres, Continuum.
- BAJTÍN, Mikhail Mikhaïlovich (1986): *Speech Genres and Other Late Essays* [Traducción de V. W. McGee]. Austin, University of Texas Press.
- BILGER, Mireille & Paul CAPPEAU (2004). «L'oral ou la multiplication des styles». *Langage e&e société*, 109: 3, 13-20. <https://doi.org/10.3917/lis.109.0013>
- BRANCA-ROSOFF, Sonia (1999): «Types, modes et genres : entre langue et discours». *Langage e&e Société*, 87, 5-24.

- BRINKMANN, Svend (2007): «Could Interviews Be Epistemic? An Alternative to Qualitative Opinion Polling». *Qualitative Inquiry*, 13: 8, 1116-1138. <https://doi.org/10.1177/1077800407308222>
- BURNS, Ann (2006): «Teaching Speaking: A Text-Based Syllabus Approach», in Esther Usó-Juan & Alicia Martínez-Flor (eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlín / Nueva York, de Gruyter, 235-258. <https://doi.org/10.1515/9783110197778>
- BURNS, Ann (2012): «A Holistic Approach to Teaching Speaking in the Language Classroom», in Mikael Olofsson (ed.), *Symposium 2012 - Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Estocolmo, Stockholms Universitet, 165-178.
- BURNS, Ann (2017): «Research and the Teaching of Speaking in Second Language Classroom», in Eli Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. 3. Nueva York, Routledge, 242-256.
- CAÑADA PUJOLS, Maria Dolors (2019): «Evalúo, luego... ¿aprendo? La evaluación entre iguales como instrumento para mejorar la competencia oral en FLE». *Cédille, revista de estudios franceses*, 15, 109-137. <https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1640>
- CAÑADA PUJOLS, Maria Dolors & Alba MILÀ-GARCIA (2023): «Washback on speaking and spoken interaction: teachers' perceptions in the French as an Additional Language classroom». *Porta Linguarum. Revista interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 40, 25-39. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi40.21814>
- CHARTRAND, Suzanne-Geneviève (2016): «Les genres du discours : point nodal de la discipline français», in Glais Sales Cordeiro & David Vrydaghs (eds.), *Statuts des genres en didactique du français*. Namur, Presses universitaires de Namur, 53-81. <https://books.openedition.org/pun/6157>
- CLAUDEL, Chantal & Véronique LAURENS (2016): «Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français». *SHS Web of Conferences*, 27, Article 07005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707005>
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis (2009): *Comentario pragmático de comunicación oral II. Entrevistas informativas*. Madrid, Arco Libros.
- DOLLEZ, Catherine & Sylvie PONS (2013): *Alter ego B1*. Montpellier, Hachette Langue Étrangère.
- DOLZ, Joaquim & Bernard SCHNEUWLY (2002): *Pour un enseignement de l'oral*. Montrouge, ESF.
- FLOWERDEW, John (2004): «The discursive construction of a world-class city». *Discourse and Society*, 15: 5, 579-605. <https://doi.org/10.1177/0957926504045033>

- GARCÍA-BALSAS, Marta & Carmen LÓPEZ-FERRERO (2023): «Debates en el aula de español como lengua adicional: criterios para evaluar la producción oral». *Porta Linguarum. Revista interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 39, 147–164. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.23533>
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2021): *Ensenyament d'idiomes*. URL: http://www.gencat.cat/-ensenyament/eac/pdf/IDI_CA.pdf
- GOH, Christine Chuen Meng & Ann BURNS (2012): *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GUIMARÃES-SANTOS, Luiza (2012) : «Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère». *Synergies Canada*, 5. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1686>
- HALL, Joan Kelly (1993): «The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language». *Applied Linguistics*, 14: 2, 145-167. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.145>
- HALL, Joan Kelly; John HELLERMANN & Simona PEKARAK DOEHLER [eds.] (2011): *L2 interactional competence and development*. Clevedon, Multilingual Matters.
- HOLTER, Marianne TS.; Ayna B JOHANSEN; Ottar NESS; Svend BRINKMANN; Mette T. HØYBYE & Håvar BRENDRYEN (2019): «Qualitative interview studies of working mechanisms in electronic health: Tools to enhance study quality». *Journal of Medical Internet Research*, 21: 5, e10354. <https://doi.org/10.2196/10354>
- JACQUIN, Marianne (2016): «Enseigner l'exposé oral dans une perspective inter-linguistique : des prescriptions officielles à la planification et réalisation en classe», in Glais Sales Cordeiro & David Vrydaghs (eds.), *Statuts des genres en didactique du français*. Namur, Presses universitaires de Namur, 237-260. <https://books.openedition.org/pun/6222>
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1997): «A Multilevel Approach in the Study of Talk-In-Interaction». *Pragmatics*, 7: 1, 1-20. <https://doi.org/10.1075/prag.7.1.01ker>
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine & Véronique TRAVERSO (2004): «Types d'interactions et genres de l'oral». *Langages*, 153: 1, 41-51. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0041>
- KRIPPENDORFF, Klaus (2004): *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, Sage. 2.^a ed.
- KUCHARZYK, Radoslaw (2012): «Construire un discours oral, oui... mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères». *Synergies Canada*, 5. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1455>

- MALRIEU, Denise & François RASTIER (2001): «Genres et variations morphosyntaxiques». *Traitement Automatique des Langues*, 42: 2, 547-577. <http://doi.org/10.3917/rfla.052.0101>
- MARTÍN-PERIS, Ernesto ; Carmen LÓPEZ FERRERO & Carme BACH (2021): «Plurilingual discourse competence: Assessing genres at the Threshold Level». *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 15: 3, 265-287. <https://doi.org/10.1558/jalpp.21052>
- [MCER 2001] Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- [MCER 2021] Consejo de Europa (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- MERCER, Neil; Paul WARWICK & Ayesha AHMED (2017): «An Oracy Assessment Toolkit: Linking Research and Development in the Assessment of Students' Spoken Language Skills at Age 11-12». *Learning and Instruction*, 48, 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- MOIRAND, Sophie (2003): «Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?» [Texto editado en línea en *univ-lyon2.fr: icar.univ-lyon 2.fr S. Moirand - Study day entitled "les genres de l'oral"*]. URL: <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01507281/document>
- PALTRIDGE, Brian (2001): *Genre and the language learning classroom*. Michigan, University of Michigan Press.
- PRIOR, Matthew T. (2018): «Accomplishing “rapport” in qualitative research interviews: Empathic moments in interaction». *Applied Linguistics Review*, 9: 4, 487-511. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0029>
- SALES CORDEIRO, Glais, & David VRYDAGHS [eds.] (2016): *Statuts des genres en didactique du français*. Namur, Presses universitaires de Namur. URL: <https://books.openedition.org/pun/6082>
- SAVIGNON, Sandra Joy (2017): «Communicative Competence», in John I. Lontos & Margo DelliCarpini (eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, Wiley-Blackwell, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- SWALES, John Malcom (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

- TAJEDDIN, Zia & Mino ALEMI (2018): «Genres of Spoken Interaction», in John I. Lontos & Margo DelliCarpini (eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.celt0709>
- TAYLOR, Steven. J. & Robert Bogdan (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, vol. 1.
- VAN COMPERNOLLE, Rémi & Nuria BALLESTEROS SORIA (2020): «Developing interactional repertoires in the classroom through dynamic strategic interaction scenarios». *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 17, 141-169. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i17.1468>
- VION, Robert (1993): *La communication verbale*. París, Hachette.
- WARING, Hansun Zhang (2018). «Teaching L2 interactional competence: Problems and possibilities». *Classroom Discourse*, 9, 57-67. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1434082>
- WOOLARD, Kathryn A. (2008): «Why dat now?: Linguistic-anthropological Contributions to the Explanation of Sociolinguistic Icons and Change». *Journal of Sociolinguistics*, 12: 4, 432-452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00375.x>
- ZHAO, Jing (2018): «Lesson Planning for Teaching Speaking», in John I. Lontos & Margo DelliCarpini (eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.celt0249>