



Pretest y análisis factorial del Cuestionario de Conciencia Pragmática destinado a la Instrucción Comunicativa del Profesorado

Francisco José Rodríguez Muñoz

Departamento de Educación, Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Almería, Ctra. Sacramento, s/n, 04120, La Cañada, Almería, España. E-mail: frodriguez@ual.es

RESUMEN. En este trabajo se lleva a cabo el análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Conciencia Pragmática destinado a la Instrucción Comunicativa del Profesorado (CCP-ICP). En la fase de pretest participó una muestra de 112 maestros de centros de educación primaria españoles que autoevaluaron sus habilidades comunicativas en la práctica docente. De acuerdo con los resultados, los 26 ítems que fueron establecidos en la versión inicial del cuestionario se mantuvieron, pero se redistribuyeron en una nueva estructura de tres factores. Desde un punto de vista teórico, esta se considera compatible con el modelo de las tres pragmáticas, según el cual el emisor, el mensaje o el receptor son más o menos destacados en el proceso de comunicación. El estudio pretende sentar las bases de futuras investigaciones centradas en la instrucción comunicativa del profesorado y, subsidiariamente, contribuye al fortalecimiento del nexo con disciplinas afines.

Palabras clave: habilidades comunicativas; práctica docente; autoevaluación; análisis factorial exploratorio.

Pre-test and structural analysis of the pragmatic awareness questionnaire destined to teachers' communicative instruction

ABSTRACT. This paper reports the results from the exploratory factor analysis of the Pragmatic Awareness Questionnaire destined to Teachers' Communicative Instruction (PAQ-TCI). In the pre-test phase a sample of 112 teachers of Spanish primary education schools participated in the self-assessment of their communication skills in teaching practice. According to results, the 26 items that were established in the initial version of the questionnaire were maintained, but were redistributed in a new three factors structure. From a theoretical point of view, this is compatible with the three pragmatics model, according to which addresser, message or addressee are more or less emphasized in the communication process. The study aims to lay the groundwork for future research focused on teachers' communicative instruction and, secondarily, contributes to strengthen the link with allied disciplines.

Keywords: communication skills; teaching practice; self-assessment; exploratory factor analysis.

Introducción

Esta investigación se inscribe en la línea de estudios sobre 'instrucción comunicativa' del profesorado¹; es decir, se interesa por las habilidades comunicativas en las que debe entrenarse el docente para desempeñar su profesión de manera óptima y de las que, en última instancia, depende el éxito del hecho educativo. Más aún, partimos de la convicción de que el logro en las prácticas educativas está fuertemente condicionado por el vínculo comunicativo que se establece entre el profesorado y el alumnado.

Entre las líneas de investigación de la didáctica lingüística están presentes las 'creencias' sobre las

habilidades comunicativas de los docentes, así como el desarrollo de estrategias y técnicas didácticas para potenciar el dominio de dichas competencias (Mendoza, 2003). Las pautas derivadas de una exploración previa en torno a la conciencia comunicativa (para nosotros, pragmática) del profesorado, por un lado, y en torno al discurso oral producido en el contexto del aula, por otro, formarían parte de un nivel ulterior de análisis, de carácter aplicado y centrado en la metodología didáctica.

Un elemento novedoso en el planteamiento de este trabajo consiste en el aprovechamiento de las aportaciones provenientes de la lingüística clínica para su trasvase y adaptación al campo de la didáctica de la lengua. En concreto, para la confección del cuestionario que examinamos, tomaremos de referencia materiales surgidos en el ámbito disciplinar de los déficits comunicativos; de este

¹ Este artículo se vincula al proyecto de innovación docente Educación Comunicativa (EduCom), coordinado por el autor y concedido por el Vicerrectorado de Enseñanzas Oficiales y Formación Continua de la Universidad de Almería (España).

modo, tratamos de contribuir a la retroalimentación de estos dos ámbitos, que se concitan en el marco de la lingüística aplicada.

Desde un punto de vista metodológico, este artículo se marca como objetivo elaborar un cuestionario inicial que permita valorar la conciencia pragmática del docente: el Cuestionario de Conciencia Pragmática destinado a la Instrucción Comunicativa del Profesorado (CCP-ICP). Con este propósito, se lleva a cabo el pretest, la prueba piloto o el ensayo previo del instrumento y se analiza su estructura interna aplicando un análisis factorial exploratorio (AFE). La muestra usada en esta fase de pilotaje estuvo constituida por 112 maestros en activo procedentes de centros de educación primaria españoles. Por lo tanto, en este trabajo se presta atención al instrumento y no a los resultados derivados del análisis de la conciencia pragmática de los participantes cuando estos desarrollan su actividad profesional, la docencia. Los análisis de la conciencia pragmática de este grupo de docentes, por un lado, y las posteriores propuestas de técnicas y estrategias comunicativas encaminadas al perfeccionamiento de la actividad docente, por otro, son objetivos que exceden a la presente investigación.

En síntesis, en este trabajo se analiza la estructura interna de un cuestionario sobre la conciencia pragmática del profesorado de educación primaria, que hemos denominado CCP-ICP, y, en consecuencia, se sientan las bases de futuras investigaciones centradas en la mejora de la formación comunicativa de los docentes.

La conciencia pragmática

Tal como indica González Manjón (2015, p. 50, grifo do autor),

[...] el desarrollo del lenguaje implica la adquisición de un conocimiento consciente, reflexivo, acerca de los diferentes componentes [...], al que llamamos 'conciencia metalingüística'.

La conciencia metalingüística ha sido y es un concepto susceptible de ser tratado desde múltiples perspectivas. En el ámbito de la lingüística, destacan las aportaciones pioneras de Jakobson (1988 [1956]) en torno a la 'función metalingüística'. Según estas primeras formulaciones, el metalenguaje podría definirse como el lenguaje que hace del propio lenguaje su objeto de reflexión, pero resulta vago y escaso el contenido que aporta esta definición.

En la tradición sociolingüística, se ha desarrollado una fecunda línea de investigación sobre creencias y actitudes asociadas a la valoración social de determinados fenómenos y usos

lingüísticos. Desde este punto de vista, la conciencia lingüística se manifiesta en el uso que los hablantes hacen de su lengua y en los juicios que emiten sobre dichos usos:

Puede considerarse, con razón, una osadía que alguien que no es filósofo ni psicólogo se disponga a hablar de la 'conciencia', cuando no hay acuerdo a la hora de definirla ni se sabe cómo controlamos el cúmulo de estímulos e informaciones que, sin cesar, recibe. [...] Podría aducir que me limito a tomar 'prestado' el término 'conciencia' con la finalidad de aplicarlo, adaptado, a lo que se piensa de los usos lingüísticos (Narbona, 2003, p. 11-12, grifo do autor).

Las investigaciones sobre conciencia sociolingüística se han valido, para la obtención de datos, de los cuestionarios y las encuestas como instrumentos metodológicos. En ellos resulta indispensable considerar variables o factores como la edad, el sexo, el nivel de instrucción o la procedencia de los informantes.

Nuestra concepción de la conciencia pragmática participa, en cierta medida, de los planteamientos que han servido para definir la conciencia sociolingüística. Sin embargo, conviene matizar algunos aspectos de nuestra aproximación, en la que prevalece el enfoque cognitivo por cuanto se atiende a la forma en que los propios usuarios representan su conducta comunicativa. Así pues, nuestra concepción de la conciencia pragmática se asocia al conocimiento que posee el propio usuario de las relaciones existentes dentro del sistema y entre el sistema lingüístico y el contexto comunicativo en el que se producen (Caffi, 1998; Reyes, 2002; Verschueren, 2002). Esta capacidad es la que, en última instancia, permite al enunciador distinguir el mensaje lingüístico del contexto extralingüístico y establecer conexiones entre ambos (Pratt & Nesdale, 1984; Gombert, 1999).

En resumen, cuando hablamos de conciencia pragmática, estamos haciendo referencia a la capacidad autorreflexiva y crítica de la que disponen los usuarios para someter a juicio el uso que hacen de su propia lengua. En definitiva, la conciencia pragmática implica someter a evaluación las propias habilidades comunicativas cuando se ponen en práctica en un contexto de uso determinado.

El análisis y la evaluación del discurso oral en contextos educativos

Como advierte Rodríguez Luna (2006, p. 62),

[...] para comprender la naturaleza del discurso oral, partimos de considerarlo como una práctica social que implica formas de acción entre las personas y

que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado.

La interacción en la enseñanza debe ser concebida como un proceso comunicativo-formativo que se caracteriza por la “[...] bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes que participan en ella” (Medina Rivilla, 1998, en Núñez Delgado, 2000, p. 157).

Uno de los propósitos centrales que se han desarrollado – sobre todo, en el ámbito anglosajón– bajo el rótulo ‘análisis del discurso en contextos educativos [discourse analysis in educational settings/contexts]’ ha sido el de desentrañar los elementos que particularizan (o hacen único) el discurso en la escuela. En relación con esto, se han discutido cuáles son los factores discursivos involucrados en el éxito del alumnado y se ha prestado atención a las funciones de socialización aparejadas a las prácticas discursivas cotidianas en el contexto escolar. De este modo, a partir del análisis del discurso, se ha tratado de responder a la cuestión general sobre cómo se construye mediante la interacción oral el objetivo principal de la escuela: el aprendizaje.

A principios de los setenta, encontramos aportaciones fundacionales de esta línea. Así, en *Functions of language in the classroom*, obra editada por Cazden, John-Steiner y Hymes (1972), se ilustra cómo las teorías y métodos procedentes de la lingüística y la antropología cultural podían ser aplicados a cuestiones de índole educativa; esto supuso un cambio en el modo de valorar el papel que le corresponde al lenguaje en la educación, al discurso en el aprendizaje y a la cultura en la comunicación. Un referente obligado en el estudio del discurso del aula o ‘classroom discourse’ es Cazden (1986; 1988), que se ocupa de las características del intercambio profesor-alumno.

Siguiendo a Tsui (2001, p. 120, traducción propia), el término ‘classroom interaction’ se define como “[...] la interacción entre el profesor y los estudiantes, y entre los estudiantes en el aula”². Un gran número de investigaciones han demostrado que el discurso en el aula es el principal mediador o componente del aprendizaje (Draper & Anderson, 1991; Mercer, 1995). Una cuestión principal en torno a la cual se ha agrupado buena parte de los objetivos de la investigación educativa contemporánea ha sido la de cómo el discurso intercede en la construcción del conocimiento en clase (Lemke, 1990; Edwards, 1993; Fisher, 1993).

Otros estudios que han tratado de engranar los ejes del discurso y el aprendizaje se han centrado en

las representaciones socio cognitivas del alumnado en las conversaciones en el aula (Barnes & Todd, 1977; Sharan & Shachar, 1988). Algunas de estas investigaciones se han preocupado por el uso de las estrategias discursivas de los docentes al sentar las bases del aprendizaje de su alumnado (Palincsar, 1986).

Como sostienen Coll y Edwards (1996, p. 9), estamos de acuerdo en que

[...] el análisis del discurso educacional, y más concretamente del habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mejor comprensión de por qué y cómo aprenden –o no aprenden– los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida este aprendizaje.

Durante los últimos años, muchas de estas investigaciones se han concebido con el propósito de analizar las características del discurso oral que lleva aparejado el acto de enseñar a alumnos nativos y extranjeros (Tsui, 2001; Seedhouse, 2004, 2005, 2008; Markee, 2005; Walsh, 2006; Burns & Moore, 2007; Walsh & O’Keeffe, 2007). Como subraya Fajardo (2008), la enorme cantidad de elementos lingüísticos producidos en términos de sonidos, palabras, enunciados, vacilaciones, solapamientos, secuencias, etc., reflejan una realidad de la que los futuros profesionales de la educación deberían ser conscientes. Para este autor, no existen dudas sobre el valor de la descripción y el análisis de las prácticas discursivas orales que adoptan como marco el ámbito institucional del aula, pues permiten, entre otras cosas, identificar los problemas comunicativos (y formativos) que surgen en dicho contexto y buscarles soluciones. Consecuentemente, tales análisis han de conectarse con la búsqueda de un mejor clima de enseñanza-aprendizaje, favorecido por las prácticas discursivas del profesorado, que son una fuente preciosa para generar cambios.

De acuerdo nuevamente con Fajardo (2008), el discurso en el aula se revela como un campo de investigación único e inagotable. Aunque, la mayor parte del tiempo, este obedece a la agenda pedagógica del profesorado, el análisis de las interacciones orales en el aula ofrece una imagen auténtica y fidedigna de la organización del discurso docente, del reparto o la distribución de los turnos conversacionales, de la utilización de los recursos paraverbales y no verbales, así como de otras muchas características lingüístico-comunicativas que definen estilos diferentes para cada docente y que, más allá de describirlos, permiten transformarlos; lo que, en última instancia, garantiza una aplicación real y efectiva del análisis del discurso oral.

² [...] the interaction between the teacher and learners, and among the learners, in the classroom.

La evaluación pragmática del discurso y de la competencia comunicativa docente

Autores como González Argüello (2010, p. 92) reconocen en el análisis del discurso una potente herramienta de autoevaluación para el docente:

[...] puede afirmarse que el análisis y la reflexión sobre nuestro trabajo pueden repercutir de forma positiva en nuestra labor docente. Es necesario aumentar el conocimiento de lo que sucede en el aula, cuáles son las características del discurso que se genera en la situación de enseñanza-aprendizaje, cuáles las modificaciones que nuestro discurso incluye y cuáles son los objetivos que se persiguen. Solo aumentando el conocimiento de esta situación, se podrán introducir cambios, en caso de que sean necesarios, para mejorar nuestro trabajo.

Al ocuparnos de la evaluación del discurso producido, encontramos precedentes en distintos campos de investigación lingüística como el de la adquisición del lenguaje y el de los déficits comunicativos. La tradición de la evaluación pragmática en el ámbito del desarrollo atípico de las habilidades comunicativas arranca del ya clásico Protocolo Pragmático (Prutting & Kirchner, 1983, 1987), al que pronto se une el Perfil de Eficacia Comunicativa (Penn, 1985). Estas propuestas son el punto de partida de casi todos los protocolos similares que han surgido después, sobre todo, en el contexto de las alteraciones del lenguaje. En este sentido, de acuerdo con Yúfera (1993, en Cordero, 2013), reivindicamos una retroalimentación entre los conocimientos y avances en el ámbito de la lingüística clínica, que se ocupa, precisamente, de los déficits de la comunicación, y los de la didáctica de la lengua. Dicho trasvase de conocimientos entre ambas disciplinas se basa en el vínculo existente y poco explorado entre ‘intervención o mediación educativa ↔ intervención o reeducación terapéutica’:

Me parece importante que quienes se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras entren en contacto con los puntos de vista, los planteamientos, los materiales y las técnicas en que fundamentan su tarea los terapeutas del lenguaje³ (por supuesto, también para estos serían de gran valor las aportaciones de los profesores de segundas lenguas). Las modalidades de intervención en el lenguaje que practican ambos grupos de profesionales se desarrollan en un mismo marco, la interacción didáctica, que requiere la adopción de un cierto modelo teórico del aprendizaje y la aplicación de una metodología (Yúfera, 1993, p. 159, en Cordero, 2013, p. 35).

En una línea parecida a la de los protocolos anteriores se sitúan el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP) (Gallardo, 2007) y su versión actualizada, el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (PREP-R)⁴ (Fernández-Urquiza et al., 2015), que ha sido tomado como referencia con el fin de adaptar algunos de los ítems que incluye al cuestionario que desarrollamos para la presente investigación, el CCP-ICP.

En el terreno específico de la didáctica de lenguas, Castellà, Comellas, Cros, y Vilà (2007) desarrollan un instrumento de análisis de las estrategias comunicativas en *Entendre(s) a classe: les estratègies comunicatives dels docents ben valorats*⁵, que tiene en cuenta, de un lado, las ‘estrategias discursivas de relación social en el aula’ y, de otro, las ‘estrategias discursivas de construcción de conocimiento’. En efecto, a la hora de diseñar propuestas de mejora e identificar estrategias concretas orientadas a la instrucción comunicativa del profesorado, apostamos por la evaluación y el análisis discursivo de corte pragmático como medios idóneos para emprender un estudio profundo de las necesidades que expresa el propio docente y que es posible observar en su comportamiento comunicativo cotidiano en el aula.

De un modo general, podemos definir las ‘estrategias comunicativas’ como técnicas que ayudan a solventar problemas de comunicación entre un hablante y su interlocutor (véase Alemu, 2011), que, en nuestro caso, se particularizan en el enseñante y el aprendiente. Al hacer referencia a la formación relacionada con el uso de la comunicación oral en el aula, nos tenemos que referir al concepto de ‘estrategia interactiva’, que es desglosado por Tough (1977) de la siguiente manera:

— Estrategias de orientación: preguntas y comentarios abiertos que permiten al alumno elegir cómo formular su respuesta.

— Estrategias de facilitación: provocan que el alumno proporcione más información; pueden ser ‘de compleción’ (petición de detalles sobre una información), ‘de focalización’ (preguntas cerradas que exigen mayor precisión) o ‘de comprobación’ (intervenciones que provocan una reformulación de lo dicho para lograr más claridad).

— Estrategias de información: el profesor es modelo de expresión del pensamiento y de construcción de diversos tipos de discurso.

— Estrategias de apoyo: dirigidas a sostener y animar la participación del alumnado, se realizan a

³Fonoaudiólogos.

⁴Se trata de pruebas producidas y aplicadas en el contexto de la lingüística clínica mediante las que es posible evaluar la actuación comunicativa verbal, paraverbal y no verbal de los sujetos.

⁵Entender(se) en clase: las estrategias comunicativas de los docentes bien valoradas.

través de la escucha, los gestos de asentimiento, las exclamaciones de sorpresa, etc.

— Estrategias de terminación: dirigidas a señalar que el discurso ya ha concluido o a introducir un giro en el tema tratado; evitan que el alumno tenga la impresión de falta de interés con respecto a su intervención por parte del docente.

Entre los esfuerzos por sistematizar en baterías de (auto)evaluación los componentes que intervienen en la ‘competencia comunicativa’⁶ del profesorado, Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón (2013) elaboran una Escala de Evaluación de la Competencia Autopercibida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP), que se acoge a una estructura factorial compuesta por tres dimensiones: (1) ‘socioemocional’, que contiene variables de orden manifiestamente comunicativo como la ‘adaptación comunicativa’ y la ‘sensibilidad comunicativa’; (2) ‘comunicativo-relacional’, que valora la ‘asertividad’, la ‘resolución de conflictos’, la ‘comunicación no verbal’ y la ‘comunicación paraverbal’, entre otros elementos; e (3) ‘instruccional’, donde tiene interés evaluar la ‘adaptación a nuevas situaciones’, el ‘control instruccional’ y la ‘planificación’.

Destacan, asimismo, las propuestas de Domingo Segovia, Gallego Ortega, García Aróstegui y Rodríguez Fuentes (2010), Domingo Segovia, Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes (2013) y Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes (2015). El cuestionario que emplean en las dos últimas consta de sesenta ítems distribuidos en cinco bloques: (1) ‘competencia como buen emisor’; (2) ‘competencia como buen receptor’; (3) ‘competencias y habilidades comunicativas en clase’; (4) ‘competencia comunicativa para actuar en reuniones’; y (5) ‘competencia comunicativa para ejercer la tutoría’. De acuerdo con García Aróstegui (2008, p. 42, grifo do autor):

Puede decirse, sin ánimo de exagerar, que en nuestro país los aspirantes a profesores concluyen sus estudios sin haberse ejercitado sistemáticamente en la práctica de la comunicación en sus distintas modalidades, a pesar de que desde diversas posiciones teóricas se insiste en la necesidad de un modelo de profesor comunicador. A lo que se asiste, sin embargo, es a profesionales de la ‘incomunicación’, cuando no de la ‘anticomunicación’.

Llegados a este punto, merecen ser mencionadas las investigaciones basadas en la ‘teoría sobre la interacción verbal en ambientes educativos’, en las que se destaca la figura del docente como árbitro y mediador. A través del discurso oral, se trata de

determinar el tipo de interacción más habitual y las tendencias socializadoras que promueve el docente por medio de la lengua oral (González Rojas & León Salazar, 2009). Las investigaciones a las que hacemos mención parten, con frecuencia, del denominado ‘sistema categorial de Flanders’ (Flanders, 1970). Dicho análisis contempla diez categorías: siete referidas al profesorado; dos, al alumnado; y una última, a estados generales de silencio y confusión, que reproducimos en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías del análisis de la interacción del Flanders.

Componentes	Categoría	Descripción
		Influencia indirecta
El docente	1. Aceptación de los sentimientos y emociones	Aceptación de expresiones emocionales y afectivos del estudiante en el proceso interactivo sobre objetos y contenidos de aprendizaje (miedos, tristeza, cansancio, alegría, dudas, frustraciones, disgustos, entre otras). Hacerle sentir al estudiante apoyo y confianza cuando intenta construir sus opiniones e ideas o responder preguntas del docente (‘continúa, sigue adelante, muy bien, correcto, excelente...’).
	2. Estimulación, apoyo y acompañamiento verbal	Aceptación, replanteamiento, parafraseo y resumen de las ideas, sugerencias y opiniones de los alumnos (‘muy interesante tu planteamiento, entiendo lo que quieres decir, tu opinión es importante...’).
	3. Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis construidas por el estudiante	Incluye las preguntas elaboradas alrededor de los objetos y contenidos de aprendizaje en discusión. Preguntas que retan a una mayor indagación (‘¿cómo podríamos definir...?’, ‘¿qué aspectos podrías añadir a...?’). Si el docente plantea una pregunta y la responde él mismo, estamos ante el ítem 5 de esta tabla, donde se computan las preguntas retóricas.
	4. Elaboración de preguntas inquisidoras, indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda	Influencia directa Se trata de exposición e instrucción. Usualmente es aportada en períodos largos, puede ser complementada con ideas de los estudiantes. Clases magistrales, concepción bancaria de la educación de Freire. Incluye las preguntas retóricas.
	5. Instruir, conferenciar, recitar una lección, exponer	Órdenes e instrucciones que por parte del profesor. Lo hace con la intención de modificar, criticar y conducir la actuación docente. Le da al estudiante poca libertad (‘coged el cuaderno, sacad el libro, ¿qué ha pasado con tu trabajo?, ¿dónde está tu lápiz?’). Se hace con la intención de modificar, criticar y conducir la actuación del alumno (‘lo que estás diciendo no me gusta...’, ‘haz otra cosa...’; el docente busca justificar su autoridad). Es común en el docente autoritario. Se intimida e incrimina justificando la autoridad.
El alumno	6. Dirigir, indicar, gobernar, ordenar	Quando el alumno interviene para responder a una solicitud del docente.
	7. Criticar y justificar la autoridad	Quando el alumno pregunta, opina, construye una idea, formula una hipótesis. Todo esto cuando se produce de manera espontánea.
	8. Responder a las preguntas del docente	
	9. Elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas	

Continúa...

⁶Tal como se entiende en este trabajo, el concepto de competencia comunicativa hace referencia a las reglas de interacción que debe conocer y dominar el usuario, las cuales vienen dadas por factores como “[...] quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)” (Fishman, 1970, p. 2).

Continuación...

10. Silencio y confusión	Se trata de indecisiones interactivas.
	No se sabe el origen de la
	comunicación. Cuando hay confusión
	en la comunicación o tiempo en el
	cual nadie interviene, nadie habla.
	Ausencia de interacción definida.

Fuente: Adaptación de González Rojas y León Salazar (2009, p. 40).

La instrucción comunicativa

La comunicación educativa puede definirse como “[...] el intercambio de mensajes formativos o instructivos que influyen tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo personal del alumno” (García Aróstegui, 2008, p. 42). Bajo el concepto de ‘instrucción comunicativa’ se reúnen investigaciones que atienden a las interacciones verbales y no verbales que tienen lugar en contextos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el formato de clase tradicional como en entornos de aprendizaje virtuales o mediados por tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, las actitudes y las percepciones de los estudiantes y los instructores a propósito de tales interacciones se han convertido en un objeto de estudio fecundo en esta línea. Se plantea, a menudo, la incidencia de la comunicación en las relaciones profesorado-alumnado pensando en el aprendizaje de los estudiantes y en el clima más o menos propicio en el que acontece. No pocos trabajos se han centrado, por mencionar otra línea emparentada con la instrucción comunicativa, en los estilos comunicativos del docente en relación con factores como la motivación o el logro académico alcanzado por el alumnado.

Los primeros cursos de formación comunicativa dirigidos específicamente a profesores datan, según Wallace (1954), de 1892, año en el que se empiezan a impartir en la Indiana University. Sin embargo, pese a que podamos ubicar en esa época los antecedentes más próximos de la instrucción comunicativa, que cuenta con una gran tradición en los Estados Unidos, la presencia de la comunicación en la educación es tan remota como las prácticas educativas mismas.

A pesar de que la instrucción comunicativa nace fusionada a las necesidades formativas del profesorado, es creciente el interés que hoy en día muestran profesionales procedentes de otros ámbitos (como el clínico-sanitario, el político, etc.) por recibir un entrenamiento comunicativo que les permita desarrollar más eficientemente sus funciones.

Metodología

Participantes y procedimiento

En esta investigación participaron 112 maestros (73 mujeres y 39 hombres) de educación primaria en

activo que procedían de distintos centros públicos ubicados en las provincias de Almería y Granada (España). Sus edades estaban comprendidas entre los 29 y los 63 años ($m = 48$; $m_o = 37$).

La recogida de datos se llevó a cabo de forma virtual. En concreto, se recurrió al servicio de alojamiento de archivos Google Drive, que permitió elaborar un formulario en línea, compartirlo con los participantes, así como recopilar y ordenar los datos de manera automática.

Los datos fueron recogidos entre los meses de febrero y julio de 2016.

Instrumento

Las instrucciones que encabezaron el CCP-ICP fueron las siguientes: ‘Piense en su comportamiento comunicativo durante su actividad docente en el aula y valore el grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem (1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; y 5 = totalmente de acuerdo)’.

Como se puede observar, el formato de respuesta del que se dotó al instrumento fue una escala tipo Likert de 5 puntos (o método de evaluaciones sumarias)⁷. Esta decisión respondió a una serie de ventajas, entre las que Cañadas Osinskiy y Sánchez Bruno (1998, p. 623) destacan: “[...] menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro tipo de cuestionarios, mayor cercanía de las respuestas al objetivo del investigador, permiten recabar más información en menos tiempo, etc.”.

Asimismo, se han considerado las indicaciones de García Muñoz (2003), quien explica que el orden en que se formulen los ítems también será significativo, pues deben secuenciarse según la lógica y de forma legible, primando la claridad; en suma, se buscó que la estructura, el diseño y la disposición de las preguntas fueran ágiles y agradables.

Al elaborar el cuestionario cuya estructura analizamos en esta investigación, nos servimos del PREP-R (Fernández-Urquiza et al., 2015) tanto por lo que se refiere a la redacción de los ítems como a la concepción amplia de la pragmática que el PCC-ICP comparte con aquel. De este modo, contribuimos a un objetivo subsidiario de esta investigación, el aprovechamiento de los materiales y los conceptos surgidos en el ámbito de la lingüística clínica por parte de la didáctica de la lengua.

Con carácter previo al AFE del cuestionario, se estableció una estructura de tres bloques en la que se agruparon 26 ítems, tal como se ordenan a continuación:

⁷Sirve para medir en el cuestionario el grado de conformidad de los participantes respecto con las afirmaciones expresadas en los ítems de que se compone.

Bloque I. Corrección y adecuación.

1. Articula correctamente las palabras, es decir, sus emisiones resultan reconocibles ('articulación e inteligibilidad').
2. Tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse en repeticiones o palabras vacías ('mecanismos correferenciales').
3. No usa vulgarismos ('competencia léxica').
4. Construye las palabras de forma convencional y sin errores; por ejemplo, respeta las concordancias de tiempo, género o número ('corrección morfológica').
5. Construye las oraciones con corrección; es decir, utiliza enunciados de estructura completa y no comete fallos sintácticos ('corrección sintáctica').
6. Trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos ('autocorrección').
7. Su registro y estilo comunicativos se adaptan al contexto y a los interlocutores ('adecuación sociolingüística').

Bloque II. Cooperación y gestión comunicativa.

8. Transmite la información con suficiente seguridad ('máxima de seguridad').
9. Presenta la información de manera clara, ordenada y sin ambigüedades ('máxima de manera').
10. Las digresiones son infrecuentes en su discurso oral ('máxima de pertinencia').
11. Respeta los turnos del alumnado y no suele interrumpirlo ('respeto del turno de habla').
12. La interacción oral tiende al diálogo; más que 'hablarle al alumno', 'habla con el alumno' y fomenta su participación ('tendencia dialógica y fomento de la participación interaccional').
13. Reconoce cuándo un alumno introduce un tema nuevo y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dándole la oportunidad de desarrollarlo en turnos posteriores, o bien rechazándolo explícitamente ('No vamos a hablar de eso, Mejor no vamos a tocar ese tema, etc.') ('gestión temática y desarrollo de la interacción').
14. Las relaciones profesor-alumno, desde el punto de vista comunicativo, tienden a la simetría y a la horizontalidad ('horizontalidad comunicativa').
15. Sus interacciones orales están presididas por la aplicación sistemática de la cortesía ('máxima de cortesía').
16. Resuelve con facilidad las situaciones polémicas en clase desde un punto de vista comunicativo ('resolución de conflictos').
17. Recurre al humor como herramienta didáctica y comunicativa para captar la atención del alumnado en determinados momentos ('uso del humor').

Bloque III. Comunicación no verbal y paraverbal.

18. Sus gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementan y matizan su lenguaje adecuadamente, no es frecuente que lo sustituyan ('gestualidad').
19. Utiliza la mirada comunicativamente para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedirle el turno a los alumnos, etc., e intenta abarcar con ella a todo el auditorio, sin centrarse en un punto fijo ('mirada').
23. La distancia física y el contacto que mantiene con el alumnado en el aula responden a las expectativas del contexto ('proxemia').
24. La postura que adopta al comunicarse en el aula se percibe con naturalidad; por ejemplo, no transmite ni mucha rigidez ni demasiada inestabilidad ('postura corporal').
25. Su uso de la entonación, el ritmo y el volumen de la voz son los adecuados ('paralenguaje').
26. Su manejo de las pausas y los silencios es adecuado ('paralenguaje').

Análisis factorial del cuestionario de conciencia pragmática destinado a la instrucción comunicativa

El AFE fue realizado a partir del método de extracción de los ejes principales a través del programa SPSS v23.0⁸. Los resultados del AFE con una rotación Promax determinaron una estructura de tres factores⁹ para el CCP-ICP. Únicamente se tuvieron en cuenta los ítems con cargas superiores a ,30. La Tabla 2 muestra las cargas factoriales para la solución rotada de tres factores. Además, se proporciona, por un lado, el valor relativo a la 'comunalidad' (h^2)¹⁰ o la suma de los pesos factoriales al cuadrado en cada una de las filas y, por otro, la 'correlación elemento-total corregida'¹¹, esto es, la correlación lineal entre el ítem y la puntuación total, sin considerar el ítem que se está evaluando.

De acuerdo con Cohen y Manion (1990), los coeficientes ítem-total con puntuaciones inferiores a ,35 deben desecharse o reformularse; en nuestro caso, este valor es superior en todos los ítems que incorpora el CCP-ICP, por tanto, se mantienen tal como se enunciaron inicialmente.

Según los resultados que recogemos en la Tabla 2, los ítems propuestos para los bloques I. Corrección y adecuación, II. Cooperación y gestión

⁸ Statistical Package for the Social Sciences es el paquete estadístico más utilizado en el ámbito académico a escala mundial.

⁹ En términos sencillos, los 'factores' pueden entenderse como agrupaciones o bloques de ítems que se combinan por presentar características comunes.

¹⁰ La 'comunalidad' se refiere a la varianza que comparten las variables observadas a través de los factores comunes (Everitt & Dunn, 1983).

¹¹ Si la correlación entre el ítem y la puntuación total es baja, la causa puede encontrarse en que el enunciado de dicho ítem esté mal formulado o en que no sirva para valorar lo que se pretende.

comunicativa, y III. Comunicación no verbal y paraverbal se reagrupan en tres nuevas dimensiones.

La primera dimensión del CCP-ICP incluiría todos los ítems relacionados con el bloque III sobre comunicación no verbal y paraverbal. Si bien el ítem 26 (manejo de pausas y silencios) tiene un peso superior en el factor 3 (,53), también excede, aunque ligeramente, la carga de ,30 en el factor 1 (,31).

Además, el factor 1 incorpora ítems que previamente asociábamos al bloque II, que son, de mayor a menos peso factorial, el 14 (horizontalidad comunicativa), el 12 (tendencia dialógica y fomento de la participación interaccional), el 16 (resolución de conflictos), el 11 (respeto del turno de habla), el 15 (máxima de cortesía) y el 17 (uso del humor). Finalmente, a esta primera dimensión que resulta del AFE se suma un ítem, el 7, del bloque I, sobre corrección y adecuación; concretamente, se trata del único elemento de ese bloque que hacía referencia al

principio de adecuación sociolingüística al contexto y a los interlocutores.

El mayor número de ítems de la segunda dimensión del cuestionario procede del antiguo bloque I, es decir, el relativo a la corrección lingüística. De mayor a menor carga factorial, comprende los ítems 5 (corrección sintáctica), 3 (competencia léxica), 4 (corrección morfológica) y 2 (correferencialidad). Asimismo, se añade a esta dimensión el ítem 13, que se incluía en el anterior bloque II y que atiende a la gestión temática y al desarrollo de la interacción oral.

La tercera y última dimensión del cuestionario, por su parte, se compone de ítems que provienen indistintamente de los tres bloques que se establecieron antes del AFE. Los ítems 9 (máxima de manera), 8 (máxima de seguridad) y 10 (máxima de pertinencia), que se recogían en el bloque I sobre corrección y adecuación; el ítem 6 (autocorrección),

Tabla 2. Comunalidad, carga factorial y correlación elemento-total corregida en el CCP-ICP.

Ítem	h^2	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Correlación elemento-total corregida
18. Sus gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementan y matizan su lenguaje adecuadamente, no es frecuente que lo sustituyan	,47	,84	,01	-,24	,59
7. Su registro y estilo comunicativos se adaptan al contexto y a los interlocutores	,48	,79	-,22	,01	,60
14. Las relaciones profesor-alumno, desde el punto de vista comunicativo, tienden a la simetría y a la horizontalidad	,42	,73	,12	-,21	,57
23. La distancia física y el contacto que mantiene con el alumnado en el aula responden a las expectativas del contexto	,41	,60	-,04	,09	,61
12. La interacción oral tiende al diálogo; más que 'hablarle al alumno', 'habla con el alumno' y fomenta su participación	,48	,58	,14	,03	,64
16. Resuelve con facilidad las situaciones polémicas en clase desde un punto de vista comunicativo	,38	,56	,01	,06	,56
11. Respeta los turnos del alumnado y no suele interrumpirlo	,50	,53	-,04	,25	,64
15. Sus interacciones orales están presididas por la aplicación sistemática de la cortesía	,31	,44	,07	,09	,52
24. La postura que adopta al comunicarse en el aula se percibe con naturalidad; por ejemplo, no transmite ni mucha rigidez ni demasiada inestabilidad	,49	,43	-,16	,43	,60
25. Su uso de la entonación, el ritmo y el volumen de la voz son los adecuados	,31	,38	,19	,05	,49
19. Utiliza la mirada comunicativamente para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedirles el turno a los alumnos, etc., e intenta abarcar con ella a todo el auditorio, sin centrarse en un punto fijo	,34	,37	,21	,07	,55
17. Recurre al humor como herramienta didáctica y comunicativa para captar la atención del alumnado en determinados momentos	,29	,33	,12	,15	,51
5. Construye las oraciones con corrección; es decir, utiliza enunciados de estructura completa y no comete fallos sintácticos	,60	,15	,87	-,29	,69
3. No usa vulgarismos	,59	,22	,81	-,26	,71
13. Reconoce cuándo un alumno introduce un tema nuevo y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dándole la oportunidad de desarrollarlo en turnos posteriores, o bien rechazándolo explícitamente (No vamos a hablar de eso, Mejor no vamos a tocar ese tema, etc.)	,63	,00	,76	,05	,73
4. Construye las palabras de forma convencional y sin errores; por ejemplo, respeta las concordancias de tiempo, género o número	,44	,02	,69	-,06	,63
2. Tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse en repeticiones o palabras vacías	,51	,09	,51	,18	,65
9. Presenta la información de manera clara, ordenada y sin ambigüedades	,51	-,05	-,17	,86	,64
8. Transmite la información con suficiente seguridad	,52	-,15	,17	,70	,66
6. Trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos	,46	,20	-,23	,66	,59
10. Las digresiones son infrecuentes en su discurso oral	,47	,17	-,09	,61	,60
1. Articula correctamente las palabras, es decir, sus emisiones resultan reconocibles	,53	,07	,10	,60	,70
26. Su manejo de las pausas y los silencios es adecuado	,47	,31	-,16	,53	,60

del anterior bloque II sobre cooperación y gestión de la comunicación; y los ítems 1 (articulación e inteligibilidad) y 26 (manejo de pausas y silencios), que vinculábamos al bloque III sobre comunicación no verbal y paraverbal.

Para interpretar estos datos, podemos recurrir a la 'teoría de las tres pragmáticas' (Gallardo, 2005, 2009), quien distingue tres dimensiones pragmáticas integradas por categorías comunicativas precisas que, en función de la intensidad perceptiva que se les conceda o reciban, realzan las figuras del emisor ('pragmática enunciativa'), del mensaje ('pragmática textual') o del receptor ('pragmática interactiva'). Así, consideramos que los ítems que se reúnen en torno al primer factor del cuestionario destacan, de algún modo, la presencia del receptor (el alumno) en la interacción y, en consecuencia, guardarían relación con la pragmática interactiva. Al segundo factor se incorporan ítems que tienen que ver con la construcción de los mensajes lingüísticos, por lo que se puede establecer un vínculo entre esta dimensión del cuestionario y la denominada pragmática textual. Por último, los ítems de la tercera dimensión (claridad, seguridad, autocorrección, etc.) parecen apuntar a cualidades que debe poseer el propio enunciador (el docente), es decir, sería posible asociar esta área a la pragmática enunciativa.

Consideraciones finales

Tras el AFE del CCP-ICP, en la fase de pretest o pilotaje que se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, el instrumento responde a una estructura tridimensional en torno a la cual se han agrupado los 26 ítems considerados para el estudio de la conciencia pragmática del profesorado, en este caso, de educación primaria. Tales dimensiones son susceptibles de ser interpretadas a la luz de la teoría de las tres pragmáticas (Gallardo, 2005, 2009) según resalten perceptivamente la figura del emisor (docente), del mensaje (discurso) o del receptor (alumno). Esta interpretación teórica del instrumento a raíz de los factores determinados tras el análisis exploratorio de los datos ha de conllevar, evidentemente, la redistribución de la secuencia de ítems que comprende el CCP-ICP en futuros trabajos. Con todo, no se sugiere la supresión de ninguno de los ítems inicialmente propuestos ni su reformulación.

Tanto el protocolo que hemos empleado para adaptar los ítems del CCP-ICP, el PREP-R (Fernández-Urquiza et al., 2015) como la mencionada teoría de las tres pragmáticas constituyen materiales y conceptos surgidos en el campo de la lingüística clínica. En consecuencia, con este trabajo hemos contribuido a tender un puente

entre los avances de esta y el ámbito de la didáctica de la lengua, más específicamente, de la instrucción comunicativa de los docentes, que planteábamos como objetivo subsidiario.

Por último, en esta investigación se sientan las bases de futuras investigaciones en las que será utilizado el CCP-ICP con objeto de examinar la conciencia pragmática de los docentes. A partir de la autoevaluación de sus habilidades comunicativas, por un lado, y del análisis del discurso en el contexto del aula, que tendrá que apoyarse necesariamente en muestras reales de uso, por otro, podrán ser identificadas las necesidades formativas del profesorado en el terreno comunicativo. De esta manera, será posible proporcionarle una instrucción específica, así como ofrecerle estrategias o técnicas de reorientación comunicativa que incidan en la mejora y el perfeccionamiento de su actividad docente en el aula.

Referencias

- Alemu, T. (2011). *Communicative strategies utilized by primary school trainee-teachers*. Saarbrücken, DE: VDM Verlag.
- Barnes, D., & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Londres, UK: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Burns, A., & Moore, S. (2007). Conversation analysis and the accounting classroom: exploring implications for LSP teaching. In H. Bowles, & P. Seedhouse (Eds.). *Conversation analysis and language for specific purposes* (p. 183-215). Berna, CH: Peter Lang.
- Caffi, C. (1998). Metapragmatics. In J. L. Mey. (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics* (p. 581-586). Ámsterdam, NL: Elsevier.
- Cañadas Osinski, I., & Sánchez Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Castellà, J. M., Comellas, S., Cros, A., & Vilà, M. (2007). *Entendre(s) a classe. Les estratègies comunicatives dels docents ben valorats*. Barcelona, ES: Graó.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. E. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 432-463). New York, NY: Macmillan.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books Inc.
- Cazden, C. B., John-Steiner, V. P., & Hymes, D. (1972). *Functions of language in the classroom*. Londres, UK / New York, NY: Teachers College Press / Columbia University.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, ES: La Muralla.
- Coll, C., & Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid, ES: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Cordero, E. (2013). *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*. Madrid, ES: Arco/Libros.
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*, 35(142), 54-74.
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J. L., García Aróstegui, I., & Rodríguez Fuentes, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 303-323.
- Draper, S. W., & Anderson, A. (1991). The significance of dialogue in learning and observing learning. *Computers and Education*, 17(1), 93-107.
- Edwards, D. (1993). Concepts, memory, and the organization of pedagogic discourse: a case study. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 205-225.
- Everitt, B. S., & Dunn, G. (1983). *Advanced methods of data exploration and modelling*. Londres, UK: Heinemann.
- Fajardo, A. (2008). Conversation analysis (CA) in primary school classrooms. *HOW*, 15(1), 11-27.
- Fernández-Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M., & Simón López, T. (2015). *PREP-R. Protocolo rápido de evaluación pragmática revisado*. Valencia, ES: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Fisher, E. (1993). Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: how discursive exploration might be encouraged. *Language and Education*, 7(4), 239-257.
- Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gallardo, B. (2005). Categorías inferenciales en pragmática clínica. *Revista de neurología*, 41(Supl. 1), S65-S71.
- Gallardo, B. (2007). *Pragmática para logopedas*. Cádiz, ES: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gallardo, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48(Supl. 2), S57-S61.
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación y Educadores*, 18(2), 209-225.
- García Aróstegui, I. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: instrumentación*. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Gombert, J. É. (1999). *Metalinguistic development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- González Argüello, M. V. (2010). Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. Marco ELE. *Revista de Didáctica ELE*, 10(1), 83-96.
- González Manjón, D. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura. In J. Mata, M. P. Núñez, & J. Rienda (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (p. 45-72). Madrid, EP: Ediciones Pirámide.
- González Rojas, B., & León Salazar, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*, 18(1), 30-41.
- Jakobson, R. (1988 [1956]). El metalenguaje como problema lingüístico. In R. Jakobson (Ed.), *El marco del lenguaje* (p. 81-91). México, MX: Fondo de Cultura Económica.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Markee, N. (2005). The organization of off-task talk in second language classrooms. In K. Richards, & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (p. 197-213). Basingstoke, UK: PalgraveMacmillan.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, ES: Pearson Educación.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk among teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Narbona, A. (2003). *Sobre la conciencia lingüística de los andaluces. Discurso de ingreso del académico electo Excmo. Sr. D. Antonio Narbona Jiménez*. Granada, ES: Comares.
- Núñez Delgado, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16(1), 155-172.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 73-98.
- Penn, C. (1985). The profile of communicative appropriateness: a clinical tool for the assessment of pragmatics. *South African Journal of Communicative Disorders*, 32(1), 18-23.
- Pratt, C., & Nesdale, A. R. (1984). Pragmatic awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (p. 105-127). Berlín, DE: Springer Verlag.
- Prutting, C. A., & Kirchner, D. (1983). Applied pragmatics. In T. M. Gallagher, & C. A. Prutting (Eds.), *Pragmatic assessment and intervention issues in language* (p. 29-64). San Diego, CA: California College-Hill Press.
- Prutting, C. A., & Kirchner, D. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 105-119.
- Reyes, G. (2002). *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid, ES: Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Luna, M. E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1), 59-72.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187.

- Seedhouse, P. (2008). Learning to talk the talk: conversation analysis as a tool for induction of trainee teachers. In S. Garton, & K. Richards (Eds.), *Professional encounters in TESOL. Discourses of teachers in teaching* (p. 42-57). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Sharan, S., & Shachar, H. (1988). *Language and learning in the cooperative classroom*. New York, NY: Springer Verlag.
- Tough, J. (1977). *Talking and learning: a guide to fostering communication skills in nursery and infant school*. Londres, UK: Ward Lock.
- Tsui, A. B. M. (2001). Classroom interaction research. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages* (p. 120-125). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., & Martín-Antón, L. J. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: a new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80.
- Verschueren, J. (2002). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10(4), 439-456.
- Wallace, K. R. (1954). *History of speech education in America: background studies*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Abingdon, UK: Routledge.
- Walsh, S., & O'Keeffe, A. (2007). Applying CA to a modes analysis of higher education spoken academic discourse. In H. Bowles, & P. Seedhouse (Eds.), *Conversation analysis and language for specific purposes* (p. 101-139). Berna, CH: Peter Lang.

Received on November 9, 2016.

Accepted on September 25, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.