



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**CORRECCIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE
ALUMNOS HISPANOHABLANTES DEL
INGLÉS DURANTE ACTIVIDADES
COMUNICATIVAS**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
MARTINA CAROLINE HALL

DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. LEONARDO HERRERA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimiento al CONACYT

Hago extensivo mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado una beca para realizar mis estudios de Maestría y brindarme la oportunidad de dedicarme completamente a la tesis.

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer y dedicar esta tesis a mi familia por apoyarme siempre y hacer posible este trabajo y la vida que tengo. Soy muy afortunada de tenerlos siempre a mi lado.

Quedo muy agradecida a mi tutor el Mtro. Leonardo Herrera por su guía, sus sugerencias y su paciencia con mis intentos de expresarme en español.

De igual forma agradezco a los miembros del Jurado, la Mtra. Alma Ortiz, la Dra. Marianne Akerberg, la Dra. Laura García Landa y la Dra. Carmen Contijoch, por sus sugerencias para mejorar el producto de mi investigación.

También agradezco mucho a la disposición de los alumnos y maestros de inglés del CELE por dejarme invadir sus salones de clase para la observación. Especialmente quiero agradecer a Martha Mora, Alma Ortiz, María Elena Solares, Martha Perea, y Arturo Liconá por su participación y la oportunidad que me brindaron al abrirme el espacio de su clase para la aplicación de la actividad y sus acertadas sugerencias. Si no fuera por ellos, el estudio no hubiera sido posible.

Gracias también a los profesores de la Maestría por las conversaciones enriquecedoras a lo largo del camino y a las secretarías por su ayuda durante todo el proceso administrativo.

A mis compañeros y compañeras de la generación que me apoyaron con sus ideas y comentarios y con quienes pasamos juntos por esta experiencia de Lingüística Aplicada.

Índice

Sinopsis.....	iv
Lista de cuadros.....	v
Lista de gráficas.....	v
Lista de acrónimos.....	vi
Introducción.....	1
Objetivos.....	1
Justificación.....	2
Estructura de la tesis.....	6
1. Interacción y Adquisición.....	9
1.1 El rol del <i>input</i> en el aprendizaje de segundas lenguas.....	10
1.2 La hipótesis del <i>input</i>	12
1.3 La hipótesis de la interacción.....	15
1.4 La teoría sociocultural de Vygotsky – la zona de desarrollo próximo.....	21
1.5 La aplicación de la zona de desarrollo próximo al aprendizaje de segundas lenguas.....	27
2. Investigación en el salón de clase.....	31
2.1 La corrección de errores.....	34
2.2 La negociación de sentido.....	37
2.3 Las zonas de desarrollo próximo entre alumnos de L2.....	43
3. Metodología.....	55
3.1 Participantes del estudio.....	55
3.2 Instrumentos.....	56
3.2.1 Observación.....	57
3.2.2 La actividad.....	58
3.2.2.1 Aplicación de la actividad.....	61
3.2.3 Las entrevistas.....	64
3.4 Análisis de datos.....	66
4. Análisis de los datos.....	71
4.1 El análisis de negociación de sentido.....	71
4.1.1 La comprobación de comprensión.....	77
4.1.2 La comprobación de confirmación.....	78
4.1.3 El pedido de aclaración.....	81
4.2 Análisis sociocultural.....	88
4.2.1 Pedido de colaboración.....	92
4.2.2 Sugerencia.....	124
4.2.3 Autocorrección.....	138
4.2.4 Corrección.....	143
4.3 Análisis de entrevistas.....	148

5. Discusión y conclusiones.....	156
5.1 Discusión.....	156
5.2 Conclusiones y recomendaciones.....	165
Bibliografía.....	169
Apéndice A Hoja de observación.....	174
Apéndice B Código de transcripción.....	174
Apéndice C Guiones de entrevista para alumnos y maestros.....	175
Apéndice E Cuadro de análisis completo.....	177
Apéndice D Transcripciones de conversaciones y entrevistas.....	en CD

Sinopsis

La interacción de los alumnos durante la producción oral en el salón de clase de lengua extranjera ha sido estudiada y analizada desde diferentes perspectivas. Este estudio de corte descriptivo pretende investigar el comportamiento de alumnos hispanohablantes estudiantes de inglés durante una actividad comunicativa en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para este fin asumimos la postura basada en la interacción aunque con diferentes enfoques. Por una parte, nos centramos en las hipótesis de interacción e *input* para analizar el empleo de las estrategias que ayudan en la resolución de problemas comunicativos durante la conversación entre los alumnos. Por otra parte, la teoría sociocultural nos proporciona el andamiaje para describir los recursos que los alumnos emplean para ayudarse y colaborar en la producción de sus respectivos discursos. A partir de las pautas conceptuales que nos aportan estos dos modelos teóricos se diseñó una actividad comunicativa, la cual fue aplicada con alumnos de inglés en tres niveles diferentes (básico, intermedio, avanzado) del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la UNAM.

Las conversaciones resultantes fueron grabadas y transcritas y se eligieron los episodios donde se emplearon la negociación y colaboración entre los alumnos, según el modelo de análisis antes establecido. Dichos episodios fueron analizados y encontramos un empleo frecuente de estrategias de negociación de sentido, a saber: comprobación de confirmación, comprobación de comprensión y pedido de aclaración. La incidencia de estrategias de colaboración tales como el pedido de colaboración, la sugerencia, la autocorrección y la corrección fue más alta y diversa.

Además observamos que, durante la actividad, ni el cumplimiento de la meta ni la composición de la pareja influyeron en la cantidad de uso de dichas estrategias. El estudio muestra la riqueza que se puede observar en el desempeño de los alumnos al usar la lengua meta cuando están interactuando entre ellos sin diferencia entre los tres niveles.

Índice de Cuadros

Capítulo 1		
Cuadro 1.1:	Modificaciones conversacionales	16
Cuadro 1.2:	Diferencias entre la teoría de <i>input</i> comprensible de Krashen y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky	26
Capítulo 2		
Cuadro 2.1:	Modelo para el análisis de colaboración durante la interacción	51
Capítulo 3:		
Cuadro 3.1:	Resumen de análisis de datos	70
Capítulo 4:		
Cuadro 4.1:	Frecuencia media y desviación estándar del habla de alumnos en los tres niveles	71
Cuadro 4.2:	Cantidad de estrategias de negociación de sentido, modificaciones hechas después de ésta y cuántos fueron correctos.	75
Cuadro 4.3:	Resultados de empleo de negociación de sentido y cumplimiento de la tarea para cada pareja de los tres niveles.	86
Cuadro 4.4:	Resumen de los aspectos de la lengua meta en que fue empleada la sugerencia en los tres niveles	125
Cuadro 4.5:	Resumen de los tipos de autocorrección por alumnos de los grupos básico, intermedio y avanzado y su precisión.	139
Cuadro 4.6:	Tipo de errores, la precisión de la corrección y la incorporación de la misma	144

Índice de gráficas

Capítulo 2		
Grafica 2.1:	Clasificación de relación de pares en trabajo conjunto	45
Capítulo 4		
Gráfica 4.1:	Número de ocurrencias de negociación de sentido en niveles básico, intermedio y avanzado	73
Gráfica 4.2:	Número de ocurrencias de las estrategias de colaboración y negociación	91

Índice de acrónimos

CELE: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

L1: Primera lengua

L2: Segunda lengua

NH: Nativo hablante

NNH: No nativo hablante

Introducción

El propósito de este trabajo es reportar un estudio en el ámbito de la interacción en el salón de clase de inglés como lengua extranjera. Buscamos observar y describir las estrategias de corrección y colaboración empleadas por alumnos hispanohablantes durante una actividad comunicativa desarrollada en tres diferentes niveles de estudio en una universidad pública: el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Objetivos

Este estudio descriptivo tiene como objetivo general:

- Observar y analizar las maneras en que los alumnos resuelven entre sí problemas de comunicación durante la realización de actividades comunicativas al trabajar en pares en el salón de clase.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

- Identificar las estrategias particulares empleadas por los alumnos para aclarar dudas y preguntar por aspectos no entendidos.
- Descubrir si los alumnos se ayudan entre sí para expresarse en la lengua meta y, de ser el caso, cuáles estrategias emplean y cómo.
- Determinar si existen diferencias de trabajo estratégico desarrollado entre los alumnos de los tres niveles observados –básico, intermedio y avanzado– y cuáles son.

Como podemos observar en nuestros objetivos, contemplamos dos tipos de estrategias: por un lado, aquellas estrategias que ocurren cuando los alumnos no entienden algo o tienen que confirmar que han comprendido correctamente, las cuales son conocidas como negociación de

sentido (Long, 1983); por otro lado las estrategias que los alumnos emplean para ayudarse y asistirse durante el proceso de producción oral en la lengua extranjera, en este caso inglés, las cuales han sido identificadas en estudios de la zona de desarrollo próximo (Lantolf y Thorpe, 2006). El propósito de la comparación entre los tres niveles arriba indicados es determinar si hay una relación entre dichos estadios y las estrategias que emplean o qué tanto las utilizan.

Esperamos que esta investigación nos ofrezca un panorama relevante en el campo de la interacción y, aun cuando no permita demostrar si las modificaciones y estrategias de los alumnos tienen un efecto determinante para el aprendizaje de una L2, pueda informarnos acerca de la relevancia de su empleo en dicha situación.

Justificación

En el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, las estrategias utilizadas durante una conversación, tanto entre un hablante nativo y un hablante no nativo o entre alumnos de L2, han sido estudiadas por varios autores. Desde la perspectiva interaccionista (Long, 1981, 1983, 1985, 1996; Gass & Varonis, 1994; Pica, 1988, 1990, 1995, 2000) y la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978; Lantolf y Appel, 1994; Lantolf y Thorne, 2006; Ohta, 1995, 2000, 2005; Swain, 2000), los autores han manifestado que los alumnos se apoyan mediante el empleo de ciertas estrategias para resolver problemas de comunicación y para lograr expresarse de manera correcta y adecuada en la lengua meta. Dichas estrategias juegan un papel importante en el desarrollo de su interlenguaje. Sin embargo, desde la perspectiva interaccionista, la mayor parte de los estudios se han realizado en situaciones de experimento fuera del aula y casi exclusivamente entre nativo y no nativo hablantes. Considerando que alumnos de una lengua extranjera tienen contacto e interacciones con otros alumnos de la misma L2, nuestro estudio se enfoca en la interacción de dos no nativo hablantes estudiando una segunda lengua.

Hoy en día, en las clases de lengua extranjera la producción oral es un aspecto de la lengua meta de suma importancia. Se promueve y recomienda que los alumnos hablen frecuentemente en el aula para alcanzar tanto precisión como fluidez en la lengua meta (Allwright, 1984). En clases con un número grande de alumnos, un recurso frecuentemente aprovechado por los profesores son las actividades desarrolladas en pares o en pequeños grupos. Estas situaciones brindan a los alumnos las oportunidades necesarias para usar la lengua (Pica, 1987) hablando de un tema o resolviendo una tarea con un compañero. Generalmente se piensa que esta situación es apropiada porque el alumno habla con un igual y porque ambos pueden expresarse por más tiempo que el otorgado para practicar la L2 durante toda la clase. No obstante, este procedimiento crea también inseguridad entre los maestros porque existe poca evidencia acerca de cómo los alumnos utilizan adecuadamente la lengua meta si no están siendo “vigilados” por el profesor. De ahí la necesidad de hacer investigaciones acerca de dicho trabajo interactivo para observar, describir y estudiar el fenómeno y ponderar sus beneficios.

Basándonos en un estudio de Foster y Ohta (2005) relevante en este tema, nuestra investigación desea estudiar las estrategias empleadas por los alumnos durante la realización de una actividad comunicativa en el salón de clase. Las autoras manifestaron no sólo haber encontrado estrategias de negociación de sentido entre alumnos de L2, sino también una amplia evidencia de movimientos conversacionales para asistir y colaborar en la expresión y la precisión en la lengua meta. Sus resultados destacan el hecho de que los alumnos, sin influencia del maestro, se monitorean a sí mismos y a sus compañeros mientras resuelven una tarea interactiva. Su estudio se centra en el comportamiento de alumnos con lenguas maternas diferentes, estudiantes de inglés y japonés, comparando entre ambos grupos. Las autoras combinan un enfoque interaccionista, ponderadamente cuantitativo, con un enfoque sociocultural —

específicamente de la zona de desarrollo próximo— para analizar las interacciones y modificaciones que ocurren.

En nuestro estudio queremos seguir estos objetivos, utilizando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas para obtener una mirada más completa del comportamiento y de las estrategias que utilizan los alumnos en una situación comunicativa de producción oral durante la clase, la cual es lo más cercana a lo que regularmente llegan a tener como una conversación “real” en la L2. Se eligió una tarea de completar la información (*information gap*) como actividad comunicativa porque, según autores de ambas perspectivas (Pica, Kanagy y Falodun, 1993; Sauro *et al.* 2005; Gass y Mackey, 2007; Foster y Ohta, 2005), ofrece el mayor número de oportunidades para que los alumnos negocien significado y otros aspectos de la lengua. Nos aseguramos además de que fuera una actividad que realmente se utilizaría en el salón de clases de inglés como lengua extranjera para poder relacionarla con la situación diaria en el aula. Es de nuestro interés observar si se confirman los resultados de la investigación de Foster y Ohta (*op. cit.*). Esto significa que estaremos analizando qué tanto los alumnos de L2 recurren a estrategias de negociación de sentido y de colaboración para resolver problemas de comunicación y para asistir a expresarse uno al otro. Desde la perspectiva interaccionista estaremos analizando el empleo de la comprobación de confirmación, la comprobación de comprensión y el pedido de aclaración. Basándonos en la teoría sociocultural analizaremos cuatro estrategias de colaboración, a saber: pedido de colaboración, sugerencia, autocorrección y corrección. Definimos la estrategia de colaboración como “recursos o acciones que el alumno toma para asistir a su compañero con el uso de la expresión adecuada en la lengua meta”. Esperamos ofrecer una descripción completa de las interacciones y las estrategias empleadas por parte de los alumnos durante una actividad comunicativa.

Por el corte descriptivo de este estudio, no podremos mostrar si estas estrategias y las modificaciones a emplear por los alumnos permanecen o tienen un efecto en su interlenguaje. Como muestran nuestros objetivos, queremos hacer una descripción completa del fenómeno en una situación "real", lo cual representa el contacto que los alumnos generalmente tienen con la lengua en un salón de clase. Asimismo veremos si el diseño de la actividad y la composición de la pareja influyen en el empleo de dichas estrategias. Durante este proceso analizaremos también los roles de experto y novato que los alumnos asumen de alguna manera durante la interacción.

Además de esta premisa, notamos que estudios de ambas perspectivas se enfocan en el comportamiento de alumnos de nivel intermedio o avanzado. La idea de que alumnos de nivel básico no tienen aún las capacidades para corregir o asistir al otro en la lengua meta, en la misma proporción que en los niveles mencionados, suele excluirlos de este tipo de estudios. Por nuestra parte, creemos que el conocimiento y la capacidad de empleo de dichas estrategias ya existen en los alumnos desde que logran expresarse, aunque de manera simple, en la L2. Por tal razón, nuestro estudio es un primer acercamiento a esta situación en tres niveles diferentes de clases de inglés como lengua extranjera, a saber: básico, intermedio y avanzado.

Para complementar nuestro corpus, constituido principalmente por interacciones entre alumnos, grabadas y transcritas, aplicamos también entrevistas a los maestros y a los alumnos involucrados para determinar qué pensamientos existen alrededor de la colaboración y corrección entre los segundos en tales actividades.

La preocupación por la comunicación y la expresión oral de los alumnos ha motivado los estudios acerca de qué hacen entre sí cuándo hablan en la lengua meta con un compañero. En la actualidad existen pocos estudios enfocados en las estrategias utilizadas por los alumnos para resolver problemas y ayudarse en la expresión de la lengua meta. El estudio de Foster y Ohta (2005) es un ejemplo obligado por las particularidades de sus hallazgos. Nuestro interés es

evidente al aplicar sus planteamientos con alumnos hispanohablantes de inglés, añadiendo el análisis en los tres diferentes niveles. Los resultados de nuestra investigación podrían ayudar a comprender la situación de una manera más amplia, así como motivar otros estudios enfocados en la interacción entre alumnos de L2 y, de manera más específica, en las estrategias que utilizan para negociar sentidos y colaborar en la expresión de la lengua meta.

Estructura de la tesis

Expongamos ahora la estructura de este trabajo de investigación. En el capítulo 1 describimos las bases teóricas del papel que juega la interacción en el aprendizaje de segundas lenguas. Abordamos también la teoría del *input* de Krashen (1981, 1982) y la teoría de la interacción de Long (1981, 1983, 1985, 1996) y cómo las modificaciones tanto del *input* como de la interacción tienen efectos en el interlenguaje del alumno. Veremos además la teoría sociocultural, empezando por Vygotsky (1962, 1978), y Lantolf y Thorpe (2006) y Lantolf y Appel (1994), quienes han aplicado la teoría vygotskiana basada en la interacción social con el niño y la relevancia de su desarrollo para el aprendizaje de segundas lenguas.

En el capítulo 2 situamos estas teorías en el marco de la investigación en el salón de clase (Allwright, 1984). Abordamos también las actividades en el aula desde la perspectiva de Seedhouse (1994), quien define con claridad cómo determinar las particularidades interactivas de una actividad y, por lo tanto, en qué contexto se debería de analizar. Dicha propuesta de su análisis nos dará un contexto para traer las teorías vistas en el primer capítulo al aprendizaje de segundas lenguas, específicamente el papel de las estrategias en el desarrollo del interlenguaje del alumno. Veremos estudios específicos, entre ellos: Foster y Ohta (2005); Ohta (1995, 1997, 2000, 2005); Swain (2000); Donato (2000, 2004) y Pica (1990, 1995, 2000), los cuales resaltan el trabajo que los alumnos realizan cuando están interactuando entre ellos.

Ya establecidas las bases teóricas, en el capítulo 3 presentamos la metodología que seguimos en el estudio. Puntualizamos las características de los participantes del estudio y describimos el proceso de observación de varias clases de inglés, la elección y el diseño de la actividad comunicativa para asegurar una selección representativa de lo que ocurre en el aula y después la recopilación de los datos. Explicamos también el proceso de grabación y transcripción, incluyendo el conteo de las oraciones conforme al modelo de Foster (1998) para el habla de alumnos de L2. Presentamos además las preguntas y el diseño de las entrevistas según Crano y Brewer (2002) para los alumnos y maestros y de qué manera se aplicaron. Finalmente abordamos las variables y técnicas del estudio y el cuadro de análisis.

El capítulo 4 está dedicado al análisis de nuestros datos, es decir, hacemos la interpretación de las interacciones transcritas de los alumnos a la luz de los planteamientos teóricos. Asimismo presentamos información relevante tomada de las entrevistas correspondientes. Este capítulo está dividido en tres partes: 1. Presentación de los datos de la negociación de sentido, mostrando las relaciones entre las diferentes estrategias empleadas y el nivel de los alumnos. En adición veremos ejemplos representativos para mostrar cómo dichas estrategias fueron utilizadas por los alumnos. 2. Análisis cualitativo de los datos, incluyendo cuadros de toque cuantitativo para tener un panorama completo de la relación entre las cuatro estrategias identificadas en la colaboración y el nivel de los alumnos. La parte más extensa corresponde al análisis de los ejemplos más representativos de la colaboración y asistencia que ocurre entre los alumnos y cómo ésta refleja los aspectos mencionados en el mismo capítulo. 3. Análisis de las entrevistas con alumnos y maestros y cómo se relacionan con el análisis de las incidencias interactivas. Nos concentramos en las creencias de ambos informantes acerca de la capacidad de los alumnos para ayudarse en términos lingüísticos y sobre qué tanto consideran

serán beneficiados. En todos los casos comparamos los resultados con el estudio de Foster y Ohta (2005), en el cual basamos esta investigación.

El capítulo 5 corresponde a la discusión de los resultados del análisis y a la presentación de nuestras conclusiones. Una vez reunida y presentada de manera sucinta la información de los capítulos anteriores, cabe expresar nuestra postura o punto de vista frente a la información generada en nuestro estudio, así como señalar algunas consideraciones sobre la importancia y contribución del análisis emprendido en la promoción del aprendizaje y, de manera más específica, para la adquisición de la lengua extranjera. Finalmente, cerramos con nuestras conclusiones, donde puntualizamos algunos aportes de esta investigación al campo del estudio de la interacción en el salón de clase.

Capítulo 1 – Interacción y Adquisición

El propósito de este capítulo es revisar las teorías que abordan y justifican la relación entre la interacción y el *input* como partes integrales en la adquisición de segundas lenguas, las cuales serán la base de este estudio.

La adquisición de segundas lenguas (ASL) es un proceso complejo que ha sido investigado desde diversos puntos de vista. En primer lugar, y para los propósitos de nuestro estudio, debemos identificar qué entendemos por el término adquisición de una segunda lengua. Mitchell y Miles lo definen como “la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la primera hasta cualquier nivel” (Mitchell, 1998:2). Asimismo hay una diferenciación entre los términos de aprendizaje y adquisición, pero ellos los usan de manera intercambiable para referirse a dicho proceso. Desde Krashen (1982), como veremos más adelante, esta distinción ha sido muy discutida. Generalmente al hablar de aprendizaje los estudiosos se refieren al aprendizaje formal y consciente de una segunda lengua, mientras la adquisición ocurre de manera informal e inconsciente. Desde nuestra perspectiva, esta definición y uso amplio de ambos términos por Mitchell y Miles son adecuados, porque incluye todo tipo de aprendizaje donde haya interacción, lo cual es el marco de nuestra discusión. Las autoras resaltan que el aprendizaje es un fenómeno sumamente complejo que merece ser investigado porque nos ayuda a incidir de manera adecuada sobre las actividades de enseñanza. Las teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas resultan de enorme utilidad para los maestros de lenguas porque pueden aplicarlas y evaluarlas según sus necesidades e incluirlas en sus prácticas profesionales.

También Towell y Hawkins (1994) manifiestan que las personas tienen la capacidad de aprender una segunda lengua durante sus vidas, pero que a diferencia de la adquisición de la primera lengua el aprendizaje de una segunda lengua no es igual por la intervención de

numerosas variables. Los autores identifican, por ejemplo, la transferencia gramatical de L1 a L2, el desarrollo por etapas de L2, la sistematicidad del conocimiento por los aprendientes de L2, la variabilidad en la producción de L2 y el hecho que la mayoría de aprendientes de L2 no alcanzan el nivel del nativo hablante como los factores distintivos del aprendizaje de una segunda lengua.

Mitchell y Myles (*op.cit.*) identifican además discusiones centrales en la investigación de la ASL. La predisposición para el aprendizaje de una lengua en los humanos, la modularidad del cerebro, cómo analizar la actuación y la competencia, el interlenguaje, el alumno mismo y el entorno social entre los mencionados arriba, son temas de discusión entre los lingüistas. Así, podemos apreciar que el aprendizaje de segundas lenguas es un proceso muy complejo con numerosos factores interrelacionados e independientes que pueden variar considerablemente. Los mismos autores también resaltan los roles importantes que juegan el *input* y la interacción en el proceso de aprender una segunda lengua, los cuales serán el foco de este capítulo.

1.1 El rol del *input* en el aprendizaje de segundas lenguas

Una diferencia muy clara entre la adquisición de L1 y L2 es el *input* que recibe el alumno, lo cual ha sido un tema muy discutido y tratado en estudios sobre la adquisición de segundas lenguas.

Mitchell y Miles manifiestan que el interés por el *input* empezó en los 60 y 70, cuando algunos lingüistas observaron el fenómeno conocido como *foreigner talk*, el cual es “una variante simplificada y cercana al *pidgin* que a veces se usa para dirigirse a extraños y extranjeros” (Mitchell y Miles, 1998:126). Desde entonces existe la hipótesis de que un habla simplificada, contextualizada, apropiada y comprensible para el no nativo hablante de L2 es útil y hasta necesaria para que haya aprendizaje.

En el libro *Input Matters*, los editores Piske y Young-Scholten (2008) manifiestan que para entender el rol del *input* en el aprendizaje de segundas lenguas hay que saber si el *input*

influye en la velocidad de desarrollo (*rate of development*), la trayectoria del desarrollo (*route of development*) y/o el estado final. Como hemos visto anteriormente, son aspectos fundamentalmente diferentes a la adquisición de L1.

Los autores encontraron que años de investigación en el área de adquisición de segundas lenguas no han podido llevar a una conclusión definitiva en general. La situación es igual cuando hablamos de este factor ambiental constituido por el *input* porque seguimos sin saber realmente en qué medida y cómo influye en el aprendizaje. Ellos recuerdan que Chomsky decía que el uso del lenguaje creativo está basado en representaciones universales lingüísticas, lo cual lleva a la conclusión que en la práctica solamente hay que rodear a los alumnos con “insumos lingüísticos apropiados (*input*)”¹ (Piske y Young-Scholten, *op.cit.*: 4).

En un resumen muy completo sobre el lugar y papel del *input* en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, los autores manifiestan que aunque haya mucha descripción del *input* y sus propiedades, lo que falta por explicar es el porqué y cómo el interlenguaje de los alumnos pasa por las transiciones entre las diferentes etapas de desarrollo. Un problema básico que identifican los autores es que no sabemos qué tanto *input* los alumnos de L2 realmente reciben y qué características tiene, pero no cuestionan que la exposición al *input* de L2 sea un elemento fundamental en el aprendizaje. También dicen que hay poca información sobre qué tan “bueno, rico o variado”² es el *input* que los alumnos reciben dentro y fuera del salón de clase.

Al final concluyen que la investigación en el área del *input* en la adquisición de segundas lenguas está construyéndose poco a poco. Ahora y con el tiempo buena parte de las investigaciones harán posible mejores implicaciones para los profesores y su práctica en las aulas.

¹ *Appropriate linguistic environment (input)*.

² “good, rich and varied” (Piske y Young-Scholten, 2008:16), traducción propia.

1.2 La Hipótesis del *Input*

Esta discusión ha llevado a plantear algunas preguntas alrededor del rol del *input* en el aprendizaje de segundas lenguas. Veamos ahora de manera más específica la hipótesis del lingüista estadounidense Stephen D. Krashen, quien en los 80 elaboró la hipótesis del *input*. La hipótesis del *input* es una de cinco hipótesis que, según Krashen (1982), constituyen las variables fundamentales en la adquisición de segundas lenguas:

- 1) La distinción adquisición – aprendizaje: los adultos tienen dos maneras distintas para desarrollar la competencia en la segunda lengua. La primera es la adquisición, un proceso subconsciente y similar a la adquisición de la primera lengua. La segunda es el aprendizaje, el cual es el conocimiento explícito y consciente de una lengua. Estos dos procesos co-existen en un adulto que aprende una segunda lengua.
- 2) La hipótesis del orden natural: la adquisición de estructuras gramaticales procede en un orden previsible.
- 3) La hipótesis del monitor: esta hipótesis manifiesta que el conocimiento sobre las reglas y la lengua sirven para monitorear o editar las oraciones que produjo el sistema adquirido. Esto muestra un rol limitado para el conocimiento aprendido sobre las reglas formales.
- 4) La hipótesis del *input*: la exposición a un *input comprensible* es necesaria y suficiente para que ocurra el aprendizaje de segundas lenguas.
- 5) La hipótesis del filtro afectivo: factores como la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad pueden inhibir o mejorar el aprendizaje de segundas lenguas.

Indaguemos ahora acerca de la cuarta hipótesis, que es la de nuestro interés. Krashen (1982) la considera la nueva y más importante hipótesis de las cinco porque intenta responder a la

pregunta: ¿cómo adquirimos una lengua? O de manera reformulada: asumiendo que la hipótesis del orden natural es correcta, ¿cómo progresamos de una etapa a la siguiente?

La hipótesis del *input* manifiesta que avanzamos hacia la siguiente etapa cuando quien adquiere entiende el *input* que contiene $i+1$. En esta fórmula, “ i ” es el estado del interlenguaje actual y “ $+1$ ” significa que entendemos una estructura de la segunda lengua en un estado un poco más avanzado de nuestro estado actual. Así, esto significa que hay que entender primero el significado de una frase y, como consecuencia, se adquiere la estructura.

La hipótesis del *input* entonces es parte de la adquisición, no del aprendizaje. Un aspecto importante es que Krashen (1982) dice que si el alumno recibe una cantidad significativa de *input* y lo entiende, y además la comunicación es exitosa, habrá $i+1$. También parte de esta hipótesis es la pretensión de que la fluidez en la segunda lengua emerge con el tiempo, teniendo mucho *input comprensible*. Esto a su vez significa que los alumnos empezarán a hablar cuando se sientan listos y, por lo tanto, los profesores no deberían de forzarlos a hablar.

Para sustentar esta hipótesis, Krashen (1982) se basa en la adquisición de primeras lenguas y específicamente en el “*caretaker speech*”, el habla modificado que usan las personas adultas para hablar con los niños. Además de que modifican su habla para que el niño los pueda entender, dándole así *input comprensible*, es importante que no haya una enseñanza de reglas formales.

El autor dice que un alumno de segundas lenguas también obtiene este *input* como el niño, constituido por el habla de nativo hablantes dirigido a extranjeros, el habla del profesor al dirigirse a sus alumnos y el habla del interlenguaje de los otros alumnos.

Krashen resalta otro aspecto que apoya su hipótesis del *input*, al señalar que se ha observado que los alumnos, especialmente niños que aprenden una segunda lengua, tienen un

“*periodo silencioso*”.³ En éste, los alumnos construyen un conocimiento en la segunda lengua sin demostrarlo, solamente escuchando y, al sentirse preparados, proceden a hablar. El autor nota que en la enseñanza formal no se les permite fácilmente a los alumnos pasar por este período silencioso, porque tienen que producir la lengua en las clases, se sientan preparados o no. En estos casos, según Krashen (1982, 1981), los alumnos se apoyan en la L1 y, por ende, cometen muchos errores de transferencia. El autor también resalta una implicación para el estudio de la interacción en el salón de clase, y es el hecho de que ahí se le puede dar al alumno mucho *input comprensible*, al menos hasta el nivel intermedio. El foco de una clase debería ser el de ofrecer la mayor cantidad de *input comprensible*, factor necesario para la adquisición de una segunda lengua.

Krashen (1982) define cuatro características que el *input* debe de tener para ser óptimo en el proceso de la adquisición:

- 1) El *input* tiene que ser comprensible: como antes mencionado, el *input* que el alumno recibe tiene que ser comprensible, en caso contrario no habrá la adquisición de esta lengua. El autor manifiesta que uno de los roles del profesor de lenguas es el hacer comprensible el *input* del mundo “real” para promover la adquisición.
- 2) El *input* tiene que ser interesante y/o relevante: el foco del mensaje está en el significado y no en la forma. Los temas son relevantes e interesantes para los alumnos, aunque el autor reconoce que lograr eso es un reto en sí mismo.
- 3) El *input* no sigue una secuencia gramatical: el punto fundamental es que el $i+1$ ocurre de manera natural, entonces no habría que incluirlo en el currículo. Es importante no forzarlo, porque si el *input* cumple con los otros tres aspectos, entonces el $i+1$ se dará naturalmente.

³ “silent period” (Krashen, 1982: 26), traducción propia.

- 4) Tiene que haber una cantidad suficiente de *input* óptimo: Krashen admite que no se puede definir una cantidad exacta del *input* necesario. Investigaciones en esta área muestran que la cantidad necesaria varía mucho dependiendo del tipo de aprendizaje y del individuo. Por lo tanto Krashen se limita a decir que tiene que haber una cantidad suficiente, la cual hoy en día no se utiliza necesariamente en esa medida en el salón de clase.

Después de la propuesta de Krashen, hubo múltiples investigaciones sobre el material y el *input* disponible para los alumnos. Mitchell y Myles (1998) muestran cómo varios investigadores usaron la hipótesis del *input* para hacer sus propias propuestas. Uno de ellos es M. H. Long (1983), quien añadió que las modificaciones hechas por las personas para hacerse entender promueven la comprensibilidad del *input* y, en consecuencia, favorecen la adquisición. Esta teoría de Long se conoce como la hipótesis de la interacción (Long, 1981).

1.3 La hipótesis de la interacción

Las investigaciones de Long se basan en estudios sobre las simplificaciones que un nativo hablante hace ante un no-nativo hablante. Encontró que los nativos hablantes simplifican su habla a un nivel que creen que el no-nativo hablante entenderá. Hay que notar aquí que no siempre son simplificaciones, sino simplemente modificaciones que tienen una estructura más clara y entendible. Long (1981, 1983a) se basa en los trabajos del lingüista Ferguson (1971) sobre el *foreigner talk* (FT), el cual era caracterizado por su no-gramaticalidad. Pero Long (1981, 1983a, 1985, 1996) resalta el hecho de que la mayoría del habla dirigida a no-nativos hablantes no sea

agramatical, sino que es un habla modificada y es gramaticalmente “bien formada”⁴ (Long, 1983a: 178). Las modificaciones pueden consistir en el uso de oraciones más cortas, oraciones con una sintaxis menos compleja y evitando el uso de léxico complicado o modismos. El autor dice que el FT solamente es agramatical cuando los hablantes no-nativos aún tienen poco conocimiento de la segunda lengua.

Además de las modificaciones lingüísticas también hay modificaciones conversacionales, que son diferentes a una conversación entre dos nativos hablantes. Long (1983b) hace una distinción entre las estrategias, para evitar problemas de antemano, y las tácticas, para remediar problemas durante la conversación. Véase el cuadro 1 para ver de manera resumida lo anterior:

Cuadro 1.1: Modificaciones conversacionales (Long, 1983b: 132)

Estrategias	Tácticas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ceder control del tópico ▪ Seleccionar tópicos salientes ▪ Tratar el tópico de manera breve ▪ Destacar nuevos tópicos ▪ Comprobar la comprensión (<i>Comprehension check</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptar cambio de tópico no-intencional ▪ Pedir aclaración (<i>Clarification request</i>) ▪ Comprobar la confirmación (<i>Confirmation check</i>) ▪ Tolerar ambigüedad
Estrategias y tácticas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar lentamente ▪ Enfatizar palabras clave ▪ Hacer pausa ante palabras clave 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decomponer construcciones de tópico-comentario ▪ Repetir frases propias ▪ Repetir frases del interlocutor

Esto significa que cuando el nativo hablante siente que hay un problema en la conversación que pueda inhibir el flujo de la misma de manera exitosa, va a utilizar estas

⁴ “well formed”, traducción propia.

modificaciones para resolver el problema. El punto importante aquí es que Long manifiesta que las modificaciones en el *input* son suficientes para la adquisición, como dijo Krashen, sino que las modificaciones en la interacción son necesarias para tal fin porque llevan al no nativo hablante a modificar su interlenguaje para hacerlo comprensible, analizando así su enunciado y concentrándose en su interlenguaje para modificarlo. Nuestro foco estará en una estrategia en particular: comprobar la comprensión (*comprehension check*); y en dos tácticas: pedido de aclaración (*clarification request*) y comprobar la confirmación (*confirmation check*), los cuales son las modificaciones que abordamos más adelante al hablar de negociación de sentido y que podrían jugar un papel decisivo en el aprendizaje de una lengua extranjera. En este trabajo nos referiremos a estas tres siempre como estrategias, de aquí en adelante, porque no nos interesa la diferenciación que hace Long entre estrategias y tácticas.

En su hipótesis de la interacción, Long manifiesta que “la participación en conversaciones con nativo hablantes, hecha posible por las modificaciones en la interacción, es una condición necesaria y suficiente para la adquisición de segundas lenguas”.⁵ Con esta propuesta cambia el foco de las modificaciones en el *input* a la modificación en la *interacción* como las piezas fundamentales en la adquisición de segundas lenguas. Nuestro estudio trata justamente estas modificaciones durante la interacción, solamente que observamos el empleo de estrategias durante la interacción entre no nativo hablantes, lo cual es más representativo de la interacción de un alumno de L2.

La investigación de Gass y Varonis (1994) es un estudio muy complejo que intentaba confirmar esta hipótesis. Su experimento consistió en observar a 16 pares de nativo hablantes – no nativo hablantes de un nivel intermedio alto, quienes debían resolver una tarea en la cual la

⁵ “the participation in conversations with native speakers, made possible through the modifications in interaction, is a necessary and sufficient condition for second language acquisition” (Long, 1981:275), traducción propia.

diferencia radicaba en si podían modificar su *input* lingüístico y su interacción, como lo define Long. Sus resultados muestran que el *input* no modificado –con más elaboración, redundancia lingüística y nominaciones de tópicos explícitos– proporcionaba un *input comprendido*, y es este tipo de *input* el que las autoras manifiestan como el factor necesario para la adquisición porque le da al alumno la oportunidad de analizar la información lingüística recibida. Con respecto a las modificaciones en la interacción, Gass y Varonis concluyen que éstas también permiten al alumno procesar la información lingüística, pero los resultados de estas interacciones pueden ocurrir mucho más tarde. Su propuesta es que el *input interactivo* es una oportunidad para los alumnos de detectar las diferencias entre su interlenguaje y la lengua meta, y esto sirve como un disparador para que hagan las modificaciones necesarias en su conocimiento lingüístico. El estudio también demostró que estas modificaciones necesariamente tienen un efecto inmediato. Este estudio muestra otra vez la importancia de las modificaciones que se hacen tanto al *input* como a la interacción.

Long (1983b) manifiesta que el grado de comprensión del mensaje es una variable crucial en el proceso de las modificaciones. Si el interlocutor no ha entendido lo que se dijo es muy probable que no de ninguna respuesta o retroalimentación, lo cual puede significar que la conversación se ha estancado. En el mismo artículo, Long retoma varios experimentos que apoyan la hipótesis de que dichos ajustes a la interacción juegan un papel importante en la adquisición.

En otro artículo, Long (1985) también confirma su hipótesis mostrando que hay una relación causal indirecta entre los ajustes lingüísticos y conversacionales y la adquisición de segundas lenguas. Además el autor apela por investigaciones no solamente descriptivas en el área de la interacción sino por estudios que muestren una relación causal. Él dice que hasta ese entonces había la preferencia por una estrategia de trabajo desde los datos hacia la teoría –la cual

era fundamental considerando el estado limitado de conocimiento en esta área–, hacer hipótesis y teorías que mostraban una relación causal entre la interacción y la adquisición de segundas lenguas.

La hipótesis de la interacción y los estudios relacionados dieron lugar a investigaciones sobre la negociación de sentido, que se refiere exactamente a las modificaciones en interacciones, un tema en el cual vamos a indagar más en el siguiente capítulo. En nuestra investigación partimos de esta idea sobre la interacción entre NS-NNS para observar cuáles son las modificaciones que ocurren entre dos no-nativo hablantes.

Desde una perspectiva pedagógica, también hay un sustento para observar la relación entre la interacción y el *input*. Allwright (1984) considera que la interacción es una parte fundamental del salón de clase porque todo pasa a través de la interacción entre las personas, sean éstas el profesor o los alumnos; es la única manera en que realmente funciona la enseñanza en el salón de clase. Además el autor resalta que esta misma interacción ofrece a los alumnos la oportunidad de interactuar con el *input* en todas sus posibilidades. Allwright señala que los alumnos deberían de tener cierto control sobre cuáles interacciones y qué tipo de *input* reciben, porque este mismo manejo será mejor para un aprendizaje más independiente.

Después de haber revisado las ideas a favor, ahora es pertinente abordar las críticas a las hipótesis del *input* y de la interacción. Según Piske y Young-Scholten (2008), las modificaciones en las conversaciones solamente podrían influir en la velocidad de adquisición. Asimismo señalan que las investigaciones en esta área no han dado luz sobre cómo el alumno va de una etapa en su desarrollo a la siguiente, lo cual es una observación pertinente, como vimos anteriormente. Los autores subrayan que aunque el enfoque interaccionista ha dado demasiada información interesante acerca de las modificaciones, no demuestra cómo los alumnos llegan a aprender las propiedades abstractas de la L2. Si el desarrollo de competencia lingüística en una

segunda lengua es una combinación de una capacidad innata y transmisión de conocimiento sobre la lengua –como creen posible los autores–, entonces hay que saber más sobre ambos aspectos.

La crítica más fuerte viene de Susan Braidí (1995), quien dice que para entender mejor las variables *input* e interacción, las investigaciones tienen que estudiar cómo el *input* es comprensible y específicamente cómo la interacción facilita la adquisición de las estructuras sintácticas de una segunda lengua. La autora admite que los estudios anteriores han establecido el fundamento para entender mejor la interacción en L2. Sin embargo, según Braidí, estos estudios no nos muestran cómo las interacciones y el *input* influyen en el desarrollo de la gramática y deberían de intentar establecer o explicar la relación entre las modificaciones de interacción e *input* y el desarrollo gramatical. Desde su perspectiva de la teoría de la Gramática Universal, se pueden identificar ciertos “disparadores” (Braidí, 1995:144)⁶, que establecen dichos parámetros. Por lo tanto, las investigaciones se deberían de enfocar en investigar la disponibilidad de estos “disparadores”, la accesibilidad a los mismos por los alumnos y el efecto sobre los “disparadores” de la variabilidad del *input*. En nuestra opinión estamos de acuerdo que hacen falta estudios longitudinales que intenten mostrar cómo el empleo de las estrategias influye en el desarrollo del interlenguaje del alumno, pero no solamente centrado en el componente sintáctico. Es necesario investigar qué efectos específicos, si los hay, podemos observar en el interlenguaje cuando hay alguna modificación durante la interacción con otros alumnos de L2.

En resumen, podemos observar que la cuestión del *input* y de la interacción es muy debatida. No obstante, parece bien establecido y aceptado que ambos elementos juegan un rol esencial en la adquisición de segundas lenguas. Para los propósitos de nuestro estudio, nos adscribimos a esta corriente que se enfoca en la importancia de la interacción y de la

⁶ “Triggers”, traducción propia.

comprensión del *input*. El análisis consistirá en describir qué forma toman las modificaciones y con qué frecuencia ocurren en las interacciones entre alumnos de L2.

Hablemos ahora de un enfoque diferente sobre la interacción, que también es pertinente para nuestro análisis: la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje de segundas lenguas.

1.4 La teoría sociocultural de Vygotsky - La zona de desarrollo próximo

Las teorías arriba discutidas pertenecen a la perspectiva de los interaccionistas y del *input*. Dicha postura conceptualiza el aprendizaje en términos distintivamente sociales, donde la interacción también juega un rol importante. El "fundador" de esta teoría sociocultural es el psicólogo ruso L. S. Vygotsky, quien la desarrolló con base en datos acerca del aprendizaje en los niños. Consideramos ahora pertinente indagar en estas bases teóricas y después observar su aplicación al aprendizaje de segundas lenguas.

Los acontecimientos de la teoría sociocultural se basan en las ideas acerca del desarrollo del pensamiento y del lenguaje en los niños y su relación. Dentro de este marco, Vygotsky (1962) encontró que niños con una edad mental de 8 años pueden solucionar problemas diseñados para niños con una edad mental de 12 años si lo hacen con la asistencia de un adulto o en colaboración con otro niño. A esto lo llama zona de desarrollo próximo (*zone of proximal development, ZPD*), la cual tiene que ser tomada en cuenta tanto como indicador del estado mental como de la edad mental del niño. El autor concluye que la instrucción debería de "ir un paso adelante" o "guiar" el desarrollo porque debería de ayudar al niño a hacer lo que aún no puede hacer, en vez de practicar las habilidades que ya ha adquirido. Los conceptos de los niños se forman de la colaboración con el adulto que da la instrucción, de manera formal o informal. En el mismo libro, Vygotsky analiza el rol que juega el habla privada, es decir el habla que un alumno utiliza

dirigido a sí mismo para repetir información, en el aprendizaje, otro término que también se ha aplicado al aprendizaje de segundas lenguas.

Vygotsky elabora esta teoría en el libro *Mind and Society* (1978), el cual es más dirigido a estudiar las implicaciones de la relación entre la educación general y la sociedad y la dependencia del niño con su sociedad. Aquí podemos encontrar una definición muy específica de qué es la zona del desarrollo próximo en los niños: “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la resolución de problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o con la colaboración de otros niños más capaces”.⁷ El autor manifiesta que la zona de desarrollo próximo define funciones que aún no han madurado por completo, pero que están en proceso de maduración. Él dice que se pueden llamar “capullos” o “flores” de desarrollo comparándolos con los “frutos” del desarrollo (Vygotsky, 1978: 86). Se puede observar que el desarrollo mental se caracteriza de manera más prospectiva, en vez de retrospectiva. Retoma la idea de que un “buen aprendizaje” es el que está más avanzado que el desarrollo del niño, sin quedarse atrás, lo cual refleja la noción de la zona de desarrollo próximo.

Es de nuestro interés también la siguiente manifestación: “un rasgo esencial del aprendizaje es que crea zonas de desarrollo próximo; eso significa que el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo internos que solamente pueden operar cuando el niño está interactuando con personas en su entorno y en cooperación con sus coetáneos”.⁸ Esto significa que sin la interacción con otros el niño no podría crear dichas zonas y, en consecuencia, alcanzar niveles más altos de desarrollo. El niño puede resolver problemas más complicados con la guía

⁷ “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 1978: 86), traducción propia.

⁸ “[...] an essential feature of learning is that it creates the ZPD; that is learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with peers.” (Vygotsky, 1978: 90), traducción propia.

de un adulto o con la ayuda de sus coetáneos, los cuales no podría resolver solo. Desde el punto de vista de Vygotsky, esta es una parte fundamental del aprendizaje. Por lo tanto es necesario brindar al niño estas oportunidades de interacción para poder lograr cosas que estarían aún fuera de su alcance si las intentara hacer por sí solo.

Para ejemplificar más este concepto, mencionamos el trabajo de Mercer (2000), quien enfoca sus investigaciones en el diálogo y el aprendizaje y señala que los maestros usan reformulaciones y recapitulaciones para guiar y asistir a alumnos dentro de su zona de desarrollo próximo. Él define el concepto de manera un poco diferente y lo llama zona de desarrollo intermental ("*intermental development zone*"), que es el espacio comunicativo que el maestro y el alumno crean mediante el habla y la actividad conjunta, basándose en los fundamentos contextuales de su conocimiento y sus metas comunes. Mientras los dos interlocutores negocian la actividad, esta zona se reconstituye continuamente. Él pone énfasis en que los dos participantes construyen juntos el discurso, por lo tanto la zona creada no "pertenece" al alumno sino es una construcción conjunta que se tiene que mantener durante la conversación. Así, aunque la definición de la zona de desarrollo que ofrece Mercer es diferente, podemos observar que él también afirma que este trabajo conjunto es lo que puede llevar al aprendizaje durante la interacción y que además se puede dar tanto entre adulto y niño como entre dos niños. En nuestro caso serán dos alumnos de L2, quienes trabajan juntos utilizando la segunda lengua (inglés) para construir su zona de desarrollo intermental. Los alumnos también tienen la habilidad de guiar y asistir a sus colegas durante el trabajo interactivo, lo cual les brinda la oportunidad de comprobar sus propias hipótesis. El empleo de la lengua meta durante las interacciones promueve un contexto en el cual pueden abordar un conflicto cognitivo acerca de la lengua meta y resolverlo.

Ahora bien, cabe hacer la pregunta: ¿es posible aplicar ese fenómeno al aprendizaje de segundas lenguas por adultos? Y de ser así, ¿cómo se aplica? Lantolf y Thorne (2006)

manifiestan que las lecturas e interpretaciones de las obras de Vygotsky aún dejan varias preguntas acerca de su concepto de la zona del desarrollo próximo, sobre las cuales no vamos a indagar aquí. Los autores resumen tres puntos que componen una ZDP “ideal”:

- 1) La suposición de generalidad (*generality assumption*) dice que el concepto de ZDP es aplicable a todas las áreas de aprendizaje y desarrollo.
- 2) La suposición de asistencia (*assistance assumption*) dice que el aprendizaje depende de la asistencia de individuos más hábiles.
- 3) La suposición del potencial (*potential assumption*) dice que el aprendiente tiene habilidades individuales que hacen más efectivo cierto tipo de asistencia (Lantolf y Thorne, 2006: 270).

Las primeras dos suposiciones nos muestran que el concepto se puede aplicar al aprendizaje de segundas lenguas siempre y cuando haya asistencia de una persona más hábil en la lengua meta. De la primera suposición podemos deducir que también se puede aplicar al desarrollo y al aprendizaje en adultos, aunque el trabajo de Vygotsky siempre se enfoca en el desarrollo de los niños. La tercera suposición nos muestra la complejidad que implica la asistencia o colaboración, como también vimos arriba con la corrección. Diferentes alumnos van a responder mejor a diferentes tipos de ayuda, por lo tanto el proceso de evaluar al individuo, su nivel de desarrollo actual y qué tipo de asistencia es benéfica no resulta una valoración fácil, como también veremos más adelante.

Cabe ahora definir el concepto de desarrollo según la teoría sociocultural. De acuerdo con Aljaafreh y Lantolf, el desarrollo dentro del marco del aprendizaje de segundas lenguas es “el estudio de cómo ciertos elementos de mediación son apropiados por el individuo como resultado de la interacción dialógica con otros participantes” (1994:277). Esto significa que cambios en la interlengua del alumno que resulten de la interacción con otra persona, sea el maestro, el tutor u

otro alumno, son muestras de su desarrollo. Seguimos la opinión de Lantolf y Thorne (2006), para quienes la zona de desarrollo próximo forma una estructura o marco (*frame*) para esta actividad colaborativa. El nivel de desarrollo que el alumno “menos hábil” pueda alcanzar, su desarrollo potencial, depende de la asistencia que el otro le brinda. Esto resalta otra vez la importancia de dicha asistencia. Los autores definen dos características que la misma debe de tener:

- 1) *La asistencia tiene que ser graduada.* Lo que el “experto” tiene que tomar en cuenta aquí es el no dar demasiada asistencia cuando el alumno pueda solucionar el problema o corregir el error con menos o ninguna asistencia. Veremos más adelante qué tipo y grado de asistencia los autores piensan como adecuada.
- 2) *La asistencia tiene que ser adecuada.* Esto quiere decir que la asistencia debe ajustarse al nivel y las necesidades del alumno.

Estos dos aspectos son importantes para el concepto de asistencia, porque depende de ellos qué tan efectiva pueda ser para el alumno. Como ya hemos mencionado, lograr una asistencia efectiva no es un proceso fácil y depende mucho de los dos interlocutores. Lo que hay que resaltar es que se trata de un proceso continuo de evaluación por parte de ambos para lograr el mejor nivel de desarrollo potencial.

Creemos ahora pertinente comentar la similitud que se podría establecer entre la hipótesis de *input* comprensible de Krashen y la de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. Especialmente el concepto de *i+1* de Krashen antes expuesto –que es la base de la negociación del *input* que compone una parte de nuestro análisis– se parece mucho a lo que acabamos de ver de la asistencia. Para nuestro estudio cabe notar que, aunque ambas teorías se parecen, la teoría de Krashen tiene como fundamento la interacción entre el aprendiente y la lengua y la premisa de

que si el alumno está “rodeado” por y entiende la lengua meta un poco más allá de su interlenguaje actual ($i+1$), puede avanzar al siguiente nivel de desarrollo. En contraste, la zona de desarrollo próximo muestra que el alumno puede lograr más en la lengua meta con la asistencia adecuada de un “experto”, lo cual es el paso previo para que lo pueda producir por sí mismo. Como Thorne (2000) señala, la teoría del *input* comprensible trata sobre la calidad del *input* y su efecto sobre la adquisición, mientras que la teoría de las ZDPs se enfoca en el análisis del desarrollo hecho posible por la colaboración con otra persona. El autor concluye que ambas teorías no se pueden igualar. Veamos el cuadro 1.2 para un resumen de las diferencias:

Cuadro 1.2: Diferencias entre la teoría de *input* comprensible de Krashen y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (Thorne, 2000: 227).

	<i>Input</i> comprensible	Zona de desarrollo próximo
Conceptualización	Individuo “pasivo” escuchando/procesando	Actividad colaborativa entre dos individuos
Bases filosóficas	Actuación de alumno autónomo	Habilidad personal co-construida mediante la actividad con otra persona
Procesos	Aprendizaje similar al de los niños	Logro colaborativo de una tarea específica

Como podemos observar, el individuo es visto como un sujeto activo en la actividad desde el punto de vista sociocultural; dicha actividad es una co-construcción de los dos participantes que resulta en un logro conjunto de la tarea. Por otro lado, la teoría del *input* comprensible describe a un individuo pasivo y autónomo que recibe y procesa la información como lo haría un niño en su primera lengua.

Aunque consideramos válidos estos hechos sobre la diferencia entre la teoría del *input* y la teoría sociocultural, también cabe notar que la negociación de sentido es una manifestación de un diálogo establecido entre dos personas para hacer comprensible el *input*, donde ya podemos observar un aspecto social en la aplicación de la teoría del *input*. Creemos que estas versiones sí tienen en común el hecho de que dos individuos trabajan de manera conjunta para lograr una comunicación exitosa, modificando la lengua de algún modo. Creemos también que la aplicación de los dos modelos teóricos a un corpus puede dar más información sobre qué ocurre en la interacción entre alumnos, que solamente considerar una teoría.

1.5 La aplicación de la zona de desarrollo próximo al aprendizaje de segundas lenguas

Como hemos establecido que la teoría de Vygotsky se puede aplicar al aprendizaje de una segunda lengua por adultos, indaguemos ahora sobre cómo lo han hecho algunos investigadores.

De manera general, Mitchell y Myles (1998) concluyen que, según la perspectiva vygotskiana, la lengua es la herramienta para mediar la actividad mental. Esto quiere decir que mediante el uso de la lengua podemos hacer un plan, describir el ambiente y negociar los pasos para la solución de un problema. Según los autores, dentro de la enseñanza de segundas lenguas, la herramienta para mediar la regulación o corrección de otros –lo cual es necesario en un principio–, es la lengua. Tomando los conceptos de Vygotsky antes expuestos, aquí se aplica a la situación de un alumno que es inducido hacia una conciencia compartida por la colaboración de otro alumno más hábil, hasta que pueda hacer de este conocimiento externo su propio conocimiento. Bajo esta premisa, el aprendizaje de segundas lenguas se puede desarrollar en la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Ahora bien, ¿cómo han definido la ZDP aplicada al aprendizaje de segundas lenguas? Aquí vamos a utilizar la definición de Ohta (1995), porque se ha especializado en el trabajo

colaborativo entre alumnos. La ZDP es “la diferencia entre el nivel de desarrollo del alumno de L2, determinado por su uso independiente de la lengua, y el nivel de desarrollo potencial más alto, determinado por cómo la lengua es usada en colaboración con un interlocutor más hábil” (Ohta,1995:96).⁹ La autora la compara con la negociación de sentido, diciendo que la interacción no solamente es un punto para aclarar problemas dentro de la conversación, sino un lugar donde los dos alumnos pueden construir un discurso de manera colaborativa entre experto y novato. Ohta manifiesta que son justamente estas actividades colaborativas las que “constituyen el aprendizaje” (Ohta, 1995: 98). Varios autores (Lantolf y Thorne 2006, Ohta 2000, Swain 2000) están de acuerdo en que el desarrollo de la lengua meta se puede observar en los detalles sutiles de las interacciones.

A partir de esta visión podemos decir que lo que el alumno puede producir –por ejemplo, una estructura gramatical o un elemento de vocabulario–, de manera colaborativa, en un momento posterior podrá producirlo de manera individual. Lantolf y Appel (1994) dicen que este proceso muestra un cambio de la dependencia de la regulación por otros (*other-regulation*) a la independencia de la auto-corrección (*self-correction*), lo cual es una evidencia de aprendizaje. En un salón de clase esta situación se puede dar tanto con el profesor como con los otros alumnos mientras haya interacción, aunque investigaciones en el pasado se han enfocado sólo a observar la interacción maestro – alumno.

Nuestro estudio se enfoca solamente en la interacción que se da entre los alumnos en una actividad comunicativa para analizar qué tipo de colaboración o ayuda ocurre entre ellos. Si se encuentran intercambios de ese tipo, si el alumno efectivamente produce la estructura o el léxico

⁹ [...] is the difference between the L2 learner’s developmental level as determined by his independent language use, and the higher level of potential development as determined by how language is used in collaboration with a more capable interlocutor. Traducción propia.

que se dio de manera colaborativa en la interacción en un momento posterior, es algo que queda fuera del alcance de este estudio.

Mitchell y Myles (1998) añaden que desde la perspectiva vygotskiana los alumnos experimentan las interacciones individuales con un carácter distintivo y con objetivos personales que difieren de las interacciones alumno-maestro. Nosotros queremos añadir que en interacciones alumno-alumno se establece una interacción mucho más horizontal donde los alumnos desempeñan roles más equilibrados con su interlocutor, lo cual resulta en más oportunidades para intentar nuevas estructuras o vocabulario, comprobar hipótesis y, en consecuencia, crear zonas de desarrollo próximo. Durante la interacción, un alumno menos experto puede obtener un conocimiento más avanzado después de haber tenido la colaboración de un alumno con un nivel de lengua más avanzado. Los autores resaltan que se trata de una perspectiva nueva en el campo de la adquisición de segundas lenguas y que será interesante ver a dónde nos lleva este hecho. Justamente es eso lo que pretendemos hacer aquí, entender mejor y analizar las interacciones de alumnos de segundas lenguas entre sí.

Cabe ahora mencionar las críticas a este enfoque. De manera similar a las críticas de Braidí acerca de la relación entre la comprensibilidad del *input* y la adquisición, la crítica a los estudios con base sociocultural señalan que no se muestra una relación entre lo que el alumno puede producir con asistencia y el aprendizaje del concepto (Mitchel y Myles, 1998). Los mismos autores que se ocupan de estudios de este tipo (Lantolf y Thorne, 2006) reconocen que es necesario hacer más estudios longitudinales que demuestren esta relación sobre un tiempo más prolongado para poder decir que realmente hay aprendizaje. Al mismo tiempo, citan dos estudios longitudinales: Ohta (2000) y Aljaafreh y Lantolf (1994). El primero siguiendo a un grupo de alumnos por 8 meses y el segundo de 2 meses, con pruebas específicas para evaluar el progreso. Los dos estudios mostraron que los alumnos retuvieron conceptos que habían aprendido

anteriormente o que con el tiempo podían solucionar problemas o corregir errores con menos asistencia que en otras ocasiones, lo cual también es visto como evidencia de desarrollo de la L2. Aunque estamos de acuerdo que más estudios longitudinales son necesarios, estos resultados muestran que la asistencia dentro de la zona del desarrollo próximo puede tener efectos a largo plazo y no solamente resolver problemas en el momento, lo cual apoya favorablemente su papel en la adquisición de una segunda lengua.

En este capítulo hemos visto la importancia conferida a la relación entre la interacción y el *input* dentro del proceso de adquisición de segundas lenguas, relación que será la base teórica de esta investigación. En el siguiente capítulo veremos cómo se aplican las dos teorías al aprendizaje de segundas lenguas en un salón de clase y explicaremos otros aspectos de la interacción en el aula que son pertinentes para nuestro análisis.

Capítulo 2 – Investigación en el salón de clase

Este capítulo tiene como propósito indagar a fondo ciertos aspectos de la investigación sobre la interacción en el salón de clase, de entre las cuales tomaremos los elementos que conformarán el modelo de análisis de nuestra investigación.

Como nuestro estudio toma lugar en el salón de clase de lengua extranjera y aborda las interacciones dentro del mismo, vamos a dedicar algunas líneas a la importancia y estructura de la investigación en dicho ámbito educativo. Primeramente es necesario responder la pregunta de “qué es la investigación en el salón de clase?”. Allwright y Bailey (1991) la definen como un campo muy amplio en el cual caben diversos estudios, lo que les une a todos es el querer saber qué es lo que realmente ocurre en el salón de clase. Como señalan los autores, el estudio de la interacción y en especial el tratamiento del error han sido aspectos de este campo muy estudiados. Los autores citan a Van Lier (1988) para definir el salón de clase como “el lugar donde se reúnen una o más personas por un tiempo determinado con el propósito del aprendizaje” (Allwright and Bailey, 1991:18). Normalmente podemos asumir que una de estas dos personas es el maestro, quien, de alguna manera, guía el proceso y la interacción en el aula. Por ende, la mayoría de las investigaciones en este campo se han enfocado en la figura del profesor y su manejo de la clase y con los alumnos.

Desde dicha perspectiva, cabe también situar las interacciones y los temas de estas clases. La autenticidad de la interacción dentro del salón ha sido cuestionada con especial énfasis en el rubro de la comunicación. Como señala Seedhouse (1994), desde el nacimiento del enfoque comunicativo alcanzar una buena comunicación se ha vuelto una meta importante en el salón de clase. Pero critica que la comunicación que se da dentro del aula y la que intenta reproducirse “fuera del salón” no sean iguales, y por lo tanto no deberían ser tratadas en su estudio de la misma manera. Simplemente hablar como hablan en la *comunidad de habla* de la lengua meta no

significa que la comunicación sea la misma en el salón de clase. Por eso también debería de haber una clasificación más específica para los diferentes tipos de comunicación que se dan en dicho ámbito. Seedhouse (*op. cit.*) manifiesta que la característica que distingue a la comunicación en el salón de clase es la conexión entre el propósito pedagógico que subyace en las actividades en la clase y las interacciones y formas lingüísticas resultantes. Desde esta perspectiva, Seedhouse también manifiesta que, para ver si ocurre una “comunicación genuina” es necesario analizar la interacción entre los alumnos porque estas interacciones son las que más características potenciales tienen para acercarse a lo que sería una comunicación “real”. En interacciones con el maestro, las cuales han obtenido más atención por parte de los investigadores, normalmente es el docente quien guía o tiene una posición más destacada en el flujo discursivo, lo cual no necesariamente ocurre en la interacción entre aprendientes de L2.

Tomando en cuenta la relación entre el propósito pedagógico y las pautas de la interacción resultante, Seedhouse (*idem*) propone un marco de cuatro modos o modalidades que la interacción asume entre los participantes en el trabajo en el aula de L2:

- 1) Modo 1: Comunidad de habla del mundo real de la lengua meta. Aquí el discurso del alumno es indistinguible del discurso de un hablante nativo de la lengua meta. Si el maestro diseña una tarea para este modo, tiene que ser planteada conforme a un tipo de interacción que realmente se podría dar de esa manera en la comunidad de la lengua meta. Para comprobarlo, el profesor debería de grabar a los alumnos para ver qué tanto lograron acercarse a la resolución de la tarea.

- 2) Modo 2: La clase como comunidad de habla. El salón de clase se define propiamente como la *comunidad de habla*. El propósito aquí es maximizar las oportunidades para interactuar dentro del salón de clase. La comunicación es basada en el tópico –los

alumnos hablan de la propia comunidad de habla, su entorno, opiniones, relaciones y significados personales.

- 3) Modo 3: Comunidad de habla orientada a la resolución de una tarea. Los alumnos tienen que hacer una tarea determinada por el maestro, concentrándose en el significado y no en la forma. Hay una clara definición de la tarea y su cumplimiento. El propósito es usar la lengua como un vehículo para la terminación de la tarea. Esta interacción se puede dar solamente entre dos o más alumnos, sin participación del maestro.
- 4) Modo 4: Comunidad de habla de forma y precisión. Los alumnos se fijan en la forma y precisión de la lengua y es el tipo de interacción más restringido y previsible. Aquí los alumnos aprenden cómo manejar o manipular la forma lingüística de manera adecuada. Normalmente hay una fase de presentación por parte del maestro y después una fase de práctica por parte de los alumnos.

(Seedhouse, *op.cit.*: 313).

Es importante situar las interacciones observadas en las clases conforme a alguna de estas cuatro modalidades para poder analizarlas con respecto a sus características correspondientes. Es también pertinente notar aquí que los participantes están conscientes de que su desempeño en determinado momento de la clase ocurre de acuerdo a una de las modalidades y actúan en consecuencia. También es posible cambiar entre un modo y otro de manera fluida mediante un "marcador de mover el modo". Por ejemplo, para moverse del modo 1 al modo 2, un alumno podría decir "yo pienso" o "en mi experiencia"; o un maestro podría ir del modo 2 al modo 4 con

un marcador de movimiento de modo del tipo “¿qué significa eso?” o “¿cuál es la forma correcta?”. De esta manera puede haber movimientos iniciados por el maestro o los alumnos para cambiar el modo en el que se encuentra la clase. Para propósitos de estudio, es conveniente reconocer estos cambios y analizar la comunicación dentro del marco del modo correspondiente.

En general, las interacciones que estamos analizando en nuestro estudio se sitúan en el modo 4, donde la forma y la precisión en la lengua extranjera se vuelven el foco de la conversación. Esto también es el caso cuando los sujetos en el aula resuelven dudas de vocabulario, lo cual pasa muy frecuentemente en las interacciones entre no nativo hablantes. Tanto el empleo de negociación de sentido dentro de la perspectiva interaccionista como las estrategias dentro del marco de la teoría sociocultural se ubican en este modo. Veamos ahora estos dos aspectos de nuestro estudio más a fondo.

2.1 La corrección de errores en el salón de clase

Dentro de la investigación en el salón de clase, la corrección se ha desarrollado como uno de los focos de atención porque la discusión sobre la corrección y las diferentes maneras en que se articula entre los sujetos, así como sus consecuencias o efectos en el aprendizaje, han merecido la atención desde que se dio por sentada una relación entre la interacción en un contexto de instrucción y los procesos de aprendizaje vividos por los participantes. Aquí vamos a revisar qué se piensa al respecto. Qué hacer con los errores ha sido una pregunta importante desde que Corder (1967, 1981) y Selinker (1972), entre otros, identificaron su rol como parte del aprendizaje –para comprobar hipótesis por parte del aprendiente y evaluar el interlenguaje del alumno por parte del maestro– y del interlenguaje del alumno, y no como algo que se debería de evitar. Como se puede observar en el libro de Ellis (2001), la corrección es un tema muy amplio que se ha diversificado en varias direcciones bajo diversos nombres como: retroalimentación

negativa; reparación (iniciada por otro, o por el alumno mismo); corrección explícita e implícita; reformulación y negociación de sentido y forma: cada uno con un foco distinto en el proceso de aprendizaje.

Havranek y Cesnik (2001) manifiestan que en los estudios especializados no se ha podido establecer ninguna regla o método acerca de la corrección, solamente identificar factores importantes. Los autores concluyen en su estudio que la corrección tiene un efecto positivo en la producción de los alumnos corregidos y de alumnos “pasivos”,¹⁰ sin embargo el éxito de la misma depende de variables en el aula relacionadas entre sí y sobre las cuales resulta, si no imposible, si muy difícil controlar. Diversos estudios han logrado identificar y manifestar diferentes aspectos que hay que considerar cuando el maestro corrige a los alumnos en el salón de clase, mostrando que se trata de un proceso sumamente complejo y diferente en cada situación. Aquí no vamos a indagar más en estos trabajos sino nos enfocaremos en el estudio del error oral y su tratamiento, y después en la negociación de sentido.

Allwright y Bailey (1991) resumen algunos modelos para la corrección de errores orales, pero observan que por la complejidad de las decisiones que un maestro tiene que tomar no hay una regla a seguir. Identifican cinco aspectos que el maestro debería tomar en cuenta, las cuales son: decidir de entrada si el error debería ser tratado y, de ser así, cuáles, cuándo, cómo y por parte de quién. Los autores describen cada uno de estos aspectos ampliamente, aquí vamos a comentar solamente aquellos que resultan pertinentes a nuestra investigación. Ellos mismos manifiestan que tanto el decidir si corregir un error y cómo hacerlo tiene que ver con el estado del interlenguaje del alumno. Por tal motivo la decisión resulta difícil para el profesor. Nosotros estamos de acuerdo que esto es una situación complicada, sin embargo creemos que los alumnos

¹⁰ En este contexto, con *pasivos* se refieren a los alumnos que no son corregidos de manera directa, sino que escuchan la corrección de manera pasiva, sin tomar parte en la interacción.

entre sí saben cuál es el nivel del otro alumno porque están en condición muy similar y pueden ver qué errores corregir o cuándo prestar ayuda. Los autores manifiestan que “como en una clase de lenguas las gramáticas del interlenguaje de cada alumno pueden variar extensamente, es posible para los alumnos reconocer y reparar los errores de sus compañeros”.¹¹ Podemos concluir que, en ese sentido, los alumnos tienen la habilidad y al mismo tiempo una ventaja en comparación con el maestro. Esto sería un aspecto que analizaremos en nuestro estudio.

Seedhouse (2004) manifiesta que hay una contradicción entre el mensaje pedagógico –el cual dice que cometer errores es parte del proceso– y el mensaje interaccional que transmiten los maestros –qué errores se deberían evitar. Con el propósito de encontrar una mejor forma de emplear la corrección en el salón de clase, el autor reconoce que la corrección es organizada de manera diferente, dependiendo del foco pedagógico en el cual se encuentran trabajando los participantes en el momento. Uno de los focos que menciona es la corrección en contextos orientados hacia una tarea, lo cual corresponde a nuestra actividad comunicativa. En estas instancias, según Seedhouse, como el énfasis es la comunicación interpersonal para llevar a cabo la actividad, los alumnos no se corrigen entre ellos y, de ser el caso, solamente tratan errores de significado y no de forma de otros alumnos. Éstos son hechos que el mismo autor apoya, refiriéndose a que los maestros se comportan de una manera similar si la actividad es orientada al significado y la fluidez. En estos contextos tanto los maestros como los alumnos parecen intentar llevar la conversación más como si fuera una conversación “real” fuera del salón de clase, lo cual no incluye una corrección directa. Esta manera de solucionar los problemas de conversación de manera más “natural” es lo que en el capítulo 1 mencionamos como negociación de sentido, que

¹¹ “[...] as in any one language class, the learners’ developing interlanguage grammars may differ widely, it will be possible for many students to recognize and repair their classmate’s errors” (*Ibid*:108). Traducción propia.

son las estrategias y tácticas que nativo hablantes usan con no nativo hablantes y que han sido identificadas como un recurso importante para el aprendizaje de segundas lenguas.

2.2 La negociación de sentido

En el capítulo anterior vimos las diferentes estrategias y tácticas que Long (1983) señala como una parte importante del proceso del aprendizaje. Las modificaciones más utilizadas en conversaciones entre un nativo hablante o hablante más competente y un aprendiente de L2 son *comprobación de comprensión*, *comprobación de confirmación* y *pedido de aclaración*. A continuación vamos a indagar en qué consisten estos movimientos y qué rol se les asigna para el aprendizaje, lo cual será la base del análisis de la negociación de sentido de nuestro estudio.

Long (1981, 1983b, 1996) resalta el uso de la comprobación de comprensión, la comprobación de confirmación y el pedido de aclaración (*comprehension checks*, *confirmation checks and clarification requests*; traducción propia) para llegar a una comunicación exitosa:

- 1) Comprobación de comprensión: expresión que intenta establecer si el interlocutor entendió la oración anterior. Ésta se usa de manera mucho menos frecuente entre nativo hablantes que entre nativo y no-nativo hablantes, afirma el autor. Ejemplos en inglés son preguntas como: “*Do you understand?*”; “*Right?*”; “*Do you know what I mean?*”, etcétera.
- 2) Comprobación de confirmación: expresión usada por parte del interlocutor, quien intenta confirmar si él ha entendido correctamente la oración anterior. Normalmente son repeticiones de toda o parte de la frase, o solamente la palabra en cuestión, y en ella se emplea una entonación ascendente. Ésta se usa más entre no nativo hablantes y nativo hablante que entre nativo hablantes. Un ejemplo en inglés después de la frase

“... *next to the man*” es “*the man?*”, Muchas veces la respuesta es una simple confirmación (“*yes*”, “*mhm*”, “*yeah*”, etc.), si es correcta o una repetición si es incorrecta.

- 3) Pedido de aclaración: expresión para obtener una aclaración de lo que el interlocutor dijo antes. Normalmente son preguntas o frases que requieren que el interlocutor repita y/o aclare su expresión anterior. Esto puede ser hecho en forma de preguntas o de frases como “*I don't understand*” o imperativos como “*Please, repeat*” (Long, 1983b:136-137).

Desde la perspectiva interaccionista, estas preguntas por parte del locutor e interlocutor llevan a que el otro haga modificaciones a su *input* para hacerlo comprensible, lo cual lleva a hacer ajustes a su interlenguaje. En comentarios más actualizados sobre la hipótesis de interacción, Long (1996) manifiesta que durante la negociación de sentido, principalmente mediante el uso de los recursos arriba mencionados, los alumnos tienen posibilidad de darse cuenta y procesar las diferencias entre L1 y su interlenguaje de L2. La retroalimentación que reciben en dichas situaciones puede facilitar el desarrollo de su L2.

En un estudio sobre las modificaciones como consecuencia de la negociación de sentido, otra autora representativa de esta perspectiva, Pica (1988) analiza el *output* de los no nativos hablantes después de que el nativo hablante ha mostrado, con los mecanismos que hemos mencionado arriba, que no ha entendido. Encontró que los NNH hicieron cambios a sus enunciados para hacerlos más comprensibles y más cercanos a la norma en la lengua meta. La autora resalta el hecho de que, al mostrar el NH no haber comprendido, los NNH tenían la oportunidad de modificar su enunciado, corrigiendo el error de alguna manera, aunque no fuera completamente correcto y de tal modo reflexionar sobre sus enunciados, lo cual les da la oportunidad de autocorregirse.

Swain (2000) y Bitchener (2004) manifiestan que lo importante es que los NH muestran al NNH que algo está incorrecto en su interlenguaje. Si el alumno nota la diferencia entre lo que dijo y lo que se corrigió en la respuesta del NH, un proceso al cual llaman “*noticing*”, habría dado el primer paso para modificar su interlenguaje. Bitchener (*op. cit.*) resalta que en la negociación de sentido parece que los NH ignoran la mayoría de los errores de pronunciación del NNH y se enfocan más en problemas con la gramática y aun más con vocabulario que impiden la comprensión. Este hecho se puede explicar en que en estas interacciones tener una conversación exitosa es la meta, entonces el foco está en el mensaje y no en cada error que se comete. El autor encontró en su estudio que la mayoría de las veces los alumnos pueden reconocer su “brecha” (*gap*) y hacer ajustes si reciben retroalimentación de forma correcta en la lengua meta.

En otra ocasión, Pica (1990) resalta la utilidad de la negociación de sentido para el aprendizaje porque el alumno tiene acceso a un *input* comprensible, y además tiene la oportunidad de comprobar sus hipótesis cuando modifica su enunciado. Por lo tanto, concluye que la negociación de sentido es un factor importante, pero que no se puede establecer con certeza si las modificaciones hechas durante dicha negociación determinan cambios a largo plazo en el interlenguaje del alumno. Al establecer la importancia de la negociación para la diada NH–NNH, Pica dirige su interés también hacia la interacción entre los alumnos, es decir a las interacciones NNH–NNH. La pregunta es: ¿qué tan beneficioso es el *input* que dos alumnos de L2 se pueden proporcionar? Desde esta perspectiva nos enfocaremos en este aspecto, el cual es también un objetivo de nuestro estudio.

Pica (1995; 2000) manifiesta que las investigaciones acerca de la negociación de sentido han sido de utilidad, pero hay que considerar también que la mayoría de los aprendientes de L2 tendrán mucho más contacto, si no exclusivamente, con otros alumnos de L2, lo cual nos lleva a la pregunta: ¿qué tan efectiva es la negociación de sentido si ésta ocurre entre no nativo

hablantes? Queda claro que la fuente principal de L2, además del profesor, son los otros alumnos. Por lo tanto hay que analizar las interacciones entre ellos.

La autora manifiesta que los alumnos utilizan negociación de sentido y hasta con más frecuencia que lo harían al hablar con un NH, pero que la gramaticalidad de sus negociaciones es una preocupación central de este tema. Pica (1995) muestra que la diferencia más destacada en las interacciones entre alumnos es que extienden o terminan sus frases o bien las incorporan como parte de nuevas estructuras. Veremos más adelante, en nuestra discusión de la zona de desarrollo próximo, que ese es un aspecto relevante y frecuente en interacciones NNH–NNH. La autora comenta además que los indicadores más frecuentes en estas interacciones eran segmentaciones de una parte del enunciado anterior para mostrar falta de comprensión. Concluye que en la interacción NNH–NNH ocurre menos negociación de sentido que en la interacción NH–NNH. Sin embargo, en términos de producción de *output*, después de dicha negociación no se observaron diferencias significativas.

Un aspecto que sí parece ser más fuerte en la interacción entre alumnos es el tipo y la cantidad de retroalimentación que se ofrecen los alumnos mismos entre ellos, aunque no siempre incluían el *input* en enunciados posteriores. Pica manifiesta que en términos de negociación de sentido la interacción NNH –NNH no parece lo ideal, pero dicha negociación les ofrece a los alumnos otras oportunidades de modificar y negociar su *input*.

En otro estudio, Pica (2000) muestra que entre alumnos existía menos evidencia negativa –en la cual se incluye la negociación de sentido– que en interacciones con el maestro, cuando la actividad está orientada hacia algún elemento de contenido o de gramática. La autora piensa que esto se debe a que los alumnos no se creen en una posición lo suficientemente fuerte como para corregir al otro, aunque tengan la capacidad. Por lo tanto, según Pica, hay que motivar y estimular a los alumnos para que tengan una intervención más participativa en estas actividades y

se hagan más activos en este proceso. Además de los trabajos de Long y Pica en los años ochenta, que destacaban el papel de la negociación de sentido en la adquisición de segundas lenguas, no parece haber mucha investigación alrededor de la negociación en el salón de clase, lo cual podría mostrar una relación directa entre el empleo de negociación de sentido y el desarrollo de L2, como critica Braidí (1995).

Al parecer otros autores se han preocupado más por la negociación de sentido, aplicada a la interacción entre alumnos de L2 en el salón de clase. Como indica Foster (1998), toda la investigación acerca de la negociación de sentido ha ocurrido en circunstancias de experimentación y no realmente en un salón de clase. La autora manifiesta algunos puntos pertinentes sobre los efectos de este procedimiento, como el hecho de que el alumno esté consciente del experimento y de su habilidad para monitorear su habla en tales condiciones. Por lo tanto, si es importante investigar la negociación de sentido en actividades de intercambio de información en un salón de clase en una situación real.

Foster hizo un estudio de cuatro clases de alumnos intermedios de inglés con diferentes lenguas maternas, en el cual los mismos debían resolver ciertas tareas en pares y en grupos. Los resultados de su estudio indicaron que el tipo de tarea no influyó significativamente en la cantidad de habla o negociación producidas por los alumnos, y que hasta la mejor "configuración" (en pares, haciendo una actividad de llenado de información) no aseguró que usaran negociación de sentido ni modificaran su *output*. De hecho la incidencia de negociación de sentido es tan pequeña que la autora concluye que, al menos según su estudio para actividades entre NNII en el salón de clase, no hay evidencia suficiente para apoyar las afirmaciones arriba vistas de Pica y Long. Este aspecto también será un foco de nuestro estudio: observar qué cantidad de negociación de sentido y modificaciones resultantes hay en las interacciones entre

NNH. Se podría especular que la actuación de los alumnos en el salón de clase durante dichas interacciones depende más de ellos mismos que de la tarea u otros aspectos.

El estudio de Foster y Ohta (2005) sirve de base para nuestra investigación. Dicho trabajo mostró que la negociación de sentido era poco frecuente y hasta inexistente en algunas interacciones entre NNH. Comparando las interacciones de diferentes grupos de alumnos de inglés y japonés, las autoras encontraron que además de la poca negociación de sentido hay aún menos modificaciones en el *output* de los alumnos. Dicha negociación ocurre en otros momentos de la interacción, cuando no había un problema en la comunicación, como en la auto-corrección, por ejemplo.

El último trabajo que encontramos es el de Luciana (2005), que también trata la negociación de sentido en actividades comunicativas en el salón de clase. En comparación a los estudios mencionados anteriormente, esta autora manifiesta que la negociación de sentido ocurría cuando los alumnos tenían problemas de comunicación y el empleo de la negociación ayudó a resolver el problema. Sin embargo, no hace un análisis cuantitativo de cuántas ocurrencias hubo y cómo se relacionan con modificaciones sin negociación de sentido. Por consiguiente no contradice los otros estudios sino se enfoca específicamente en qué ocurre cuando hay una negociación de sentido entre NNH. De acuerdo con Foster (*op. cit.*), concluye que el diseño de la tarea no es un factor determinante, según sus resultados es más bien el involucramiento que el alumno tenga en la actividad. Nosotros también investigaremos si el diseño de la actividad influye en el empleo de las estrategias. Creemos que el diseño de la tarea es importante pero no determinante para la interacción entre los alumnos. Nuestra actividad está diseñada de tal manera que sí es necesario cumplir con una meta de manera conjunta y analizaremos si este hecho es determinante.

Esta revisión de los pocos trabajos que parece haber sobre la negociación de sentido entre no nativo hablantes nos muestra varios aspectos que se analizarán en nuestro estudio. Primero, veremos cuánta negociación de sentido los alumnos emplean durante sus interacciones y a cuántas modificaciones lleva la negociación siguiendo los trabajos de Foster (1998) y Foster y Ohta (2005). Por otra parte analizaremos si las modificaciones corresponden o se acercan o no a la forma correcta en la lengua meta.

Segundo, veremos cuáles son las diferencias entre los niveles que se observaron en nuestro estudio. Al parecer, no hay otra investigación que trate de analizar el empleo de este recurso en diferentes niveles. En general, los trabajos precedentes (Foster, 1998; Foster y Ohta, 2005; Pica 1995; Luciana, 2005; Long, 1983) fueron hechos con alumnos de nivel intermedio o más avanzado y con nativo hablantes. Nuestro estudio quiere averiguar cómo es el comportamiento de los alumnos en tres diferentes estadios de su aprendizaje con respecto a la negociación de sentido y otros aspectos de la interacción. Estos otros aspectos se encuentran dentro del marco de la teoría sociocultural que vimos en el primer capítulo. Aunque estemos analizando dos corrientes diferentes, cuyas diferencias expusimos en el capítulo anterior, también consideramos que comparten la preocupación por explorar y conocer qué aspectos de la interacción ayudan a los alumnos. Con las pautas de la negociación de sentido establecidas, ahora nos dirigimos a la base del análisis cualitativo, dentro de la zona de desarrollo próximo.

2.3 Las zonas de desarrollo próximo entre alumnos de L2

Especialmente desde el marco de la teoría sociocultural, la interacción entre alumnos de L2 y su colaboración para producir una interacción exitosa ha acumulado suficiente atención y estudio, especialmente si lo comparamos con lo que se logró encontrar desde la perspectiva interaccionista.

En el primer capítulo vimos las bases teóricas que muestran la importancia de la interacción entre personas desde un punto de vista social. Ahora veremos cómo se aplica la teoría sociocultural específicamente a la interacción entre dos alumnos que están aprendiendo una segunda lengua y qué se ha encontrado en estudios anteriores, los cuales conformarán la base teórica de esta parte de nuestro estudio.

Como ya vimos en el capítulo anterior, Ohta define la zona de desarrollo próximo como “la diferencia entre el nivel de desarrollo del alumno de L2, determinado por su uso independiente de la lengua, y el nivel de desarrollo potencial más alto, determinado por cómo la lengua es usada en colaboración con un interlocutor más hábil” (Ohta,1995:96).¹² La pregunta ahora es: ¿qué han mostrado los estudios investigando interacciones bajo esta idea?

Enfocándose en interacciones específicas entre dos alumnos anglohablantes del japonés en ejercicios gramaticales, Ohta (1995, 1997) encontró que ambos podían beneficiarse uno del otro mediante la interacción colaborativa. En primer lugar, lo importante es que ambos alumnos pueden hacer la actividad de práctica de gramática en un contexto específico solamente a través de la interacción y colaboración con el otro. En este caso específico, tanto la alumna más experta como el alumno novato se ayudan entre sí para usar la lengua de manera correcta. La interacción le da la oportunidad a la alumna experta de jugar y comprobar hipótesis en la lengua meta hasta poder expresarse con más fluidez y confianza, mientras que el alumno menos hábil tiene varias oportunidades de entender y practicar la lengua meta con la ayuda de la alumna experta. Esto muestra que dos alumnos con diferentes niveles de desarrollo de la lengua meta pueden trabajar juntos, haciendo que la interacción sea benéfica para ambos.

¹² [...] is the difference between the L2 learner's developmental level as determined by his independent language use, and the higher level of potential development as determined by how language is used in collaboration with a more capable interlocutor. Traducción propia.

Para nuestro análisis veremos más específicamente esta relación entre los alumnos que en general se observa solamente como el trabajo establecido entre el alumno experto y el novato, utilizando el modelo establecido por Storch (2002) para el trabajo en pareja. En un análisis de la productividad en trabajo en pares, la autora manifiesta que algunos tipos de pares son más propicios para el aprendizaje que otros. La base de la distinción es la igualdad, la cual se refiere al grado de control que se tiene sobre la tarea; y la mutualidad, que se refiere al grado de compromiso (*engagement*) con las contribuciones del otro alumno. La siguiente gráfica explica la manera en que se divide la clasificación:



Gráfica 2.1: Clasificación de relación de pares en trabajo conjunto (Storch, 2002:128)

Esta gráfica nos muestra las posibles combinaciones y tipos de pares que se pueden dar en una interacción entre alumnos. La pareja dominante/dominante se caracteriza por no captar las contribuciones del compañero, mantener un alto nivel de desacuerdo y no poder llegar a una

conclusión. En la pareja dominante/pasivo un alumno toma el control sobre la tarea y adopta un rol autoritario, mientras que el otro alumno toma un rol pasivo, lo cual lleva a una interacción con poca negociación. La pareja experto/novato es similar a la dominante/dominante, sin embargo el experto apoya e incluye al novato en la conversación y acepta sus contribuciones. Finalmente la pareja colaborativa, como el nombre lo indica, se apoya mutuamente y crea un ambiente colaborativo en todos los aspectos de la tarea. Según Storch (*op. cit.*), la pareja colaborativa es la más propicia para la promoción del aprendizaje, mientras la experto/novato también puede ser buena. Los otros dos escenarios se caracterizan por no apoyar una conversación productiva para el aprendizaje. Esta dificultad del trabajo en pares y su utilidad para los alumnos se manifiesta en el artículo de Hyde (1993), quien resalta que, aun cuando sea un recurso frecuentemente utilizado por los maestros y además representativo del enfoque comunicativo, el trabajo en pares no es benéfico para todos los alumnos. Él resalta que el trabajo en grupo es la situación perfecta para tener conflictos y que no se debería de utilizar en el aula sin pensar en los múltiples factores que influyen en su buen funcionamiento. Nosotros queremos ver si el tipo de pareja influye en la colaboración durante la conversación entre pares en nuestro estudio.

En el estudio de Ohta (1997) se encontró que los alumnos se ayudaban sugiriendo palabras o expresiones o claramente corrigiendo al otro en un ambiente de trabajo cordial y sin alguna amenaza. La consecuencia de esta interacción es que los dos alumnos pudieron usar la lengua en un nivel más alto que si hubieran trabajado individualmente. Ohta resalta que las nociones de experto y novato son flexibles, lo cual significa que los roles se pueden intercambiar sin problema, dependiendo de las necesidades de los alumnos. La autora manifiesta que “el papel de quien adquiere una lengua o es novato en la misma se desarrolla a través del tiempo y gracias a la participación activa y periférica en actividades con expertos, sean éstos nativos hablantes o

alumnos más competentes”.¹³ Esta conclusión muestra dos aspectos importantes: Primero, que la participación puede ser activa o periférica, por lo tanto el alumno no tiene que estar llevando o dirigiendo la conversación para tener un beneficio de la misma. Segundo, que la actividad puede ocurrir con otro alumno más hábil, aunque ya hemos visto que el rol del experto es intercambiable porque los participantes colaboraron a la interacción mediante sus respectivos esfuerzos.

La autora también nota que la producción en la lengua meta mejora cuando los alumnos se acostumbran al tipo de actividad e interacción colaborativa, conforme se reduce el uso de la L1. Mientras los alumnos tienen más experiencia haciendo actividades de esta manera, más benéficas pueden resultar las mismas para el desarrollo de ambos participantes.

Donato (2004) apoya esta idea, diciendo que el establecer una buena relación entre alumnos toma tiempo, lo cual es necesario para que la colaboración sea productiva y apoye su desarrollo. Esto implica que los pares deberían de trabajar juntos más a menudo para establecer este ambiente productivo. Cabe notar aquí que estas interacciones, aunque traten de temas gramaticales o de conversaciones propias del salón de clase, se parecen a las interacciones que podemos tener fuera del aula de manera muy natural en L1 y L2. Alumnos que frecuentemente participan en interacciones colaborativas desarrollan una competencia en esta situación, la cual les puede ayudar en conversaciones posteriores.

Otro aspecto interesante en los estudios es que no se observó que los alumnos copiaran sus errores, lo cual es motivo de temor o preocupación entre los maestros cuando los alumnos interactúan sin control o supervisión del docente. Por su parte, los alumnos están muy conscientes de este hecho y se enfocan a la tarea y al uso de la lengua meta.

¹³ “Language acquirers and other novices develop over time via both active and peripheral participation in activity with experts, whether native speakers or more proficient peers” (Ohta, 1997: 239). Traducción propia.

En otro estudio, Ohta y Nakaone (2004) analizan las diferencias en las interacciones entre maestro-alumno y alumno-alumno, contrastando el desempeño de alumnos en tres niveles diferentes (primero, segundo y tercer grado). Los resultados muestran que los alumnos aprovecharon las oportunidades que se les presentaron durante el trabajo en grupo para discutir y resolver dudas relacionadas con la lengua (morfosintácticas; de léxico; de uso y elección de palabras; de expresiones en la lengua meta) y que en total pudieron resolver de manera exitosa 90% de sus preguntas entre ellos. Lo que cabe resaltar es que solamente después de que los alumnos mismos agotaron todos sus recursos para resolver el problema, preguntaron al maestro. Podemos observar un involucramiento muy alto por parte de los alumnos en la resolución de preguntas o dudas relacionadas con la lengua. Este resultado es importante porque muestra la eficiencia y éxito en términos de la lengua del trabajo en grupo o en parejas. En comparación, preguntas al maestro, en contextos dirigidos por él mismo, son mucho menos frecuentes. Sin embargo, la manera en que los maestros resuelven las preguntas enfocándose en el significado y uso de las palabras es consistente con el procedimiento que usan los alumnos entre sí. Además esta acción manifiesta que las diferencias en la cantidad de preguntas entre los tres niveles no son significativas. Mientras que en el nivel más alto los alumnos resuelven dudas semánticas y culturales, los niveles más bajos se enfocan en gramática y léxico más básico. Aunque este aspecto del estudio es importante, la autora también resalta que las diferentes lenguas maternas, historias y expectativas de los alumnos son factores determinantes en cómo resuelven sus dudas acerca de la lengua meta.

Esta también será una preocupación en nuestro estudio, debido a que todos nuestros alumnos tienen la misma L1 y comparten diversas experiencias y conocimientos. Puede ocurrir que ignoren ciertos aspectos o no indaguen más en determinados problemas durante la conversación, porque básicamente saben lo que quieren decir. Esto tiene dos consecuencias: por

una parte, puede ser útil porque pueden pedir traducciones de términos que no conocen o el otro alumno puede hacerse una idea de qué quiere decir su interlocutor y sugerir palabras; por otra parte, puede ser que justamente porque saben qué es lo que quiere decir el otro y, en consecuencia, no es necesario explicar o resolver cada término o idea en la lengua meta, lo cual permite disminuir la cantidad de ocupación y trato de la lengua meta. Será de nuestro interés en la parte cualitativa qué tanto este conocimiento compartido influye en la creación de ZDP entre los alumnos hispanohablantes.

Donato (2004) añade algunos puntos importantes en un esfuerzo por unir la teoría del aprendizaje de segundas lenguas con el conocimiento acerca del aprendizaje cooperativo. Él manifiesta que los participantes en una actividad tienen que compartir las metas de la conversación, percibir las como legítimas y entender cómo sus acciones ayudan a llegar a dichas metas. Las metas conversacionales no son explícitas ni tampoco tienen que ser las mismas que definen la tarea, sino son definidas por cada alumno dependiendo del contexto. Por lo tanto, el autor sugiere que las actividades o tareas tienen que ser flexibles, dinámicas y adecuadas para que puedan dar lugar a la colaboración entre los alumnos. Además resalta el hecho de que compartir una meta puede ser decisivo en el comportamiento de los alumnos. Donato (2000) también reconoce que las tareas que los alumnos realicen nunca son las mismas porque las actividades varían según los participantes. Según el autor, las tareas son definidas internamente por la motivación, las metas y los deseos de los participantes. Donato confiere una gran importancia al diseño de la tarea, como lo vimos con los autores que estudiaron la negociación de sentido, aunque él resalta que la realización de la tarea depende de los alumnos y no del diseño de la misma. Hay que notar que esta idea es apoyada por varios autores (Donato, 2000; Foster y Ohta, 2005; Ohta, 1995, 1997, 2000; Swain, 2000) desde la perspectiva sociocultural, lo cual establece una diferencia muy clara con investigadores de la negociación de sentido. De todos modos, la

tarea tiene que dar al alumno la posibilidad de crear un discurso propio en el cual pueda ocurrir la colaboración. Tenemos autores de las dos perspectivas que manifiestan la importancia del diseño de la tarea aunque de diferente manera. Analizaremos en nuestro estudio si el diseño de la actividad define tanto el efecto de la interacción y cómo ocurre.

Ahora es pertinente retomar la discusión iniciada en el capítulo 1 acerca del grado de la asistencia que se debería de brindar por parte del alumno. En interacciones entre alumnos Ohta (2000, 2005) manifiesta que la idea de la ZDP especifica que el desarrollo no puede ocurrir si se da demasiada asistencia al alumno o también si la tarea resulta demasiado fácil para él. Por lo tanto, los alumnos tienen que saber cuándo la asistencia sería útil para el otro. Como manifiestan Aljaafreh y Lantolf (1994), saber este aspecto complicado es resultado de la interacción negociada entre el novato y el experto. En el caso de dos alumnos de L2, los dos alumnos aprenden, durante la interacción o interacciones anteriores, a estimar el nivel del otro alumno para poder brindar la asistencia adecuada. Como ya mencionamos en el primer capítulo, este proceso no es fácil ni siquiera para un maestro. Entre alumnos, según la autora, se dan ciertas señales para indicar que necesitan ayuda. El estudio de Ohta (2000) muestra que los alumnos pueden determinar adecuadamente cuándo y qué tanta ayuda sus interlocutores necesitan y se comportan de acuerdo con esta valoración. Este resultado es relevante porque muestra que, entre ellos, los alumnos también pueden tomar el rol del experto adecuadamente. Ohta propone un modelo de pautas a seguir para analizar la asistencia y el proceso de internalización. Ver cuadro 2.1:

Cuadro 2.1: Modelo para el análisis de colaboración durante la interacción entre alumnos (Ohta, 2000:60)

Concepto	Foco del análisis
Mecanismos de asistencia	Análisis de la estructura secuencial de asistencia para examinar los disparadores ¹⁴ (<i>trigger</i>) que llevan a la asistencia.
Asistencia adecuada	El análisis se enfoca en cambios en la actuación y cómo éstos se relacionan con la asistencia proporcionada.
Proceso de internalización	Análisis de cómo la estructura es apropiada para el uso individual. Esto se puede observar a través de un mayor grado de independencia en la actuación.

Para fines de nuestro análisis, será importante considerar estos tres aspectos: ¿Qué lleva a un alumno a ayudar a otro que está hablando? ¿Cómo recibe éste la asistencia y qué hace con ella? Y finalmente, ¿se observa un cambio en su producción? Como ya mencionamos antes, en nuestro estudio será difícil observar si las modificaciones se pueden encontrar más adelante en la tarea o no, porque los alumnos no necesariamente tienen que usar otra vez dicha estructura o elemento de vocabulario. Sin embargo, este modelo nos guiará para poder observar las ocurrencias de asistencia de manera más estructurada y exacta.

Swain (2000), una autora ya mencionada con su contribución en lo que respecta a la negociación de sentido, apoya la idea de que en la verbalización¹⁴ surgida a partir de un diálogo colaborativo media el proceso de internalización de actividades “exteriores”. Además resalta que durante un diálogo esta verbalización ocurre de manera natural y espontánea y les ayuda a los alumnos a darse cuenta de sus problemas y necesidades en la lengua meta, a plantearse objetivos y a monitorear su progreso. La autora dice que el diálogo ofrece oportunidades para ver alternativas y reflexionar acerca de la lengua mediante la interacción y regulación con otros

¹⁴ Verbalización es a lo que anteriormente Swain (1995) se refiere como *output*.

alumnos. Podemos observar que esta autora hace énfasis en el tercer punto antes visto sobre qué es lo que hace el alumno con la información recibida.

El último estudio es de Foster y Ohta (2005), en el cual enfocaremos los hallazgos de su análisis cualitativo basado en la teoría sociocultural. En términos generales las autoras encontraron que la interacción entre los alumnos mostraba ocurrencias de ayuda o corrección más frecuentes que de negociación de sentido. En sus datos encontraron cuatro procesos interactivos, los cuales se utilizan frecuentemente de manera combinada, no aislada:

- 1) Co-construcción: es la formación conjunta de un enunciado. Se considera importante porque muestra que los alumnos se ayudan a expresar cosas que no pueden hacer individualmente. Esta ayuda muchas veces surge cuando hay vacilación, algo que las autoras denominan pedido de asistencia indirecto.
- 2) Corrección por otros: es la corrección por un alumno de un enunciado de su compañero. En esta categoría también se incluye cuando un alumno sugiere la forma correcta de un enunciado que el otro alumno está intentando producir.
- 3) Auto-corrección: es la corrección iniciada y hecha por el mismo alumno sin que alguien le ayude o muestra no haber comprendido. Considerando este punto, tomamos al estudio de Green y Hecht (1993) para indagar en aspectos de la autocorrección. Los autores manifiestan que la autocorrección es una señal de que los alumnos están monitoreando su habla, utilizando conocimiento implícito y explícito para hacer sus correcciones. Ellos resaltan el hecho de que en su estudio 81% de las autocorrecciones de los alumnos fueron correctas y ocurrieron a nivel léxico, fonético, morfológico, sintáctico y semántico.
- 4) Continuadores (Continuers): tienen la función de expresar el interés por lo que el alumno va a decir o de animar a proseguir al que habla. (Foster y Ohta, *ibid.*:421).

Las autoras notan que, además de que su empleo es muy frecuente, muchas veces estos procesos interactivos llevan a una mayor elaboración del enunciado por parte del hablante y, a su vez, también por parte del otro alumno. En nuestro estudio, y de aquí en adelante, nos referiremos a dichos procesos como estrategias de colaboración, definiéndolas como “recursos o acciones que el alumno utiliza para asistir a su compañero en la expresión adecuada en la lengua meta”. Los alumnos pueden pedir asistencia sin problema y la mayoría de las veces recibir una respuesta útil; del mismo modo, cuando no habían pedido ayuda explícitamente los otros alumnos proporcionaban asistencia. Estos resultados indican que los alumnos son sensibles a las dificultades que tienen para expresarse e intentan de manera activa ayudar y colaborar entre ellos para lograr una expresión y conversación satisfactorias. En su análisis, las autoras resaltan que la colaboración durante la interacción consistía tanto en la forma de la lengua como del significado, mientras la negociación de sentido se “limitaba” al léxico. Concluyen que la colaboración debería ser el foco de la investigación en el salón de clase y del área de la adquisición, ya que en interacciones reales entre alumnos en el salón de clase se observa mucho más empleo de ésta que de la negociación de sentido.

Podríamos decir que la interacción entre alumnos les da la oportunidad de explorar y jugar con la lengua, comprobar hipótesis e intentar expresarse solos, sin el sentimiento de exponerse. También se puede observar que los alumnos no se olvidan de la lengua en una actividad comunicativa sino que están conscientes de procurar un uso adecuado hasta donde sus habilidades se lo permiten y sin que sus interlocutores estén preocupados por conseguir una expresión correcta.

Para fines de nuestro estudio, observaremos si los alumnos emplean las estrategias de colaboración como en el estudio de Foster y Ohta (2005) u otras para colaborar con los otros durante la interacción.

En este capítulo resumimos los fundamentos teóricos para nuestro estudio en el salón de clase. Para nuestro análisis utilizaremos los siguientes acontecimientos para guiarnos: el tipo de interacción y la comunicación correspondiente, según el modelo de Seedhouse; las pautas de la negociación de sentido según Long; y la importancia de la relación entre los alumnos según Storch (2002). También vimos que el diseño de la tarea puede ser un factor relevante y que la asistencia entre alumnos de L2 ocurre frecuentemente y de manera exitosa, de acuerdo con diferentes aspectos de la lengua meta, así como la importancia de dicha asistencia.

En el siguiente capítulo abordaremos la metodología utilizada en la realización de nuestro estudio.

Capítulo 3 - Metodología

Este capítulo tiene como objetivo presentar: el seguimiento metodológico; las características de los sujetos entre quienes se llevaron a cabo las interacciones en análisis; el diseño del estudio, así como el procedimiento de transcripción y clasificación de los recortes interactivos.

3.1 Participantes del estudio

Dado que el estudio aborda la interacción entre alumnos hispanohablantes que aprenden inglés como L2, elegimos el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para realizar la investigación.

Los grupos en los cuales hicimos el estudio fueron elegidos con base en el nivel del curso y en la disposición del maestro para ceder veinte minutos de su clase y llevar a cabo la actividad comunicativa. Todos los alumnos son hablantes nativos del español, la mayoría estudiantes universitarios entre 19 y 23 años de edad, quienes estaban aprendiendo inglés como lengua extranjera en el CELE.

Puesto que uno de nuestros objetivos es investigar las diferencias en la actuación de los alumnos en diferentes niveles, elegimos grupos de tres niveles: básico, intermedio y avanzado, basándonos en la división que hace la institución, lo cual corresponde a nivel 3, nivel 5 y un curso de *Speaking* (el cual correspondería al nivel 7, el nivel más avanzado en el CELE). Todos los grupos toman clases de dos horas, tres veces a la semana, de las cuales dos horas por semana son de trabajo en el laboratorio.

El nivel 3, al cual denominamos grupo básico, corresponde al primer nivel ofrecido en inglés en el CELE. Los estudiantes que ingresan a este nivel teóricamente ya han cursado 200 horas de estudio de la lengua extranjera en la escuela preparatoria. Por ende, se espera que entren

a la Universidad con un conocimiento básico del inglés. En este nivel fueron grabadas las interacciones de 13 pares (26 alumnos), de los cuales 8 son hombres y 18 son mujeres.

Al nivel 5 lo denominamos grupo intermedio, con 200 horas cursadas en el CELE. En este nivel fueron grabadas las interacciones de 12 pares (24 alumnos), de los cuales 9 son hombres y 15 son mujeres.

Por último, está el grupo de *Speaking* (nivel 7), al cual nos referimos como grupo avanzado, donde los alumnos han cursado 400 horas de estudio en la misma institución. Esta clase tiene como objetivo principal mejorar la producción oral de los alumnos. En este nivel el CELE ofrece clases de inglés para propósitos específicos, es decir, clases especializadas de gramática, producción oral, producción escrita, inglés para negocios, entre otros. En el nivel avanzado se grabaron 12 pares (24 alumnos), de los cuales 15 son hombres y 9 son mujeres.

Estamos conscientes de que los niveles son una aproximación al nivel real de los alumnos y que en cada clase el grado de dominio de los alumnos puede variar, un hecho que los maestros también confirmaron. Además solamente podemos tomar en cuenta las horas cursadas de manera formal, sin incluir las horas de aprendizaje del inglés fuera del salón de clase. Sin embargo pensamos que para fines de este estudio el nivel que los alumnos cursaban en este momento, con dos niveles institucionales entre cada grupo era indicación suficiente de sus competencias en la lengua meta. Estos grupos, sus conversaciones y las entrevistas grabadas forman el corpus de nuestro estudio.

3.2 Instrumentos

En esta parte vamos a presentar el proceso mediante el cual procedimos a diseñar la actividad y los instrumentos, en este caso una actividad comunicativa; y las entrevistas para los alumnos y maestros, así como su aplicación. La recopilación de los datos pasó por cuatro etapas: la

observación, la grabación, la transcripción, su clasificación y su análisis, los cuales detallamos a continuación.

3.2.1 Observación

Primero se pidió autorización al Departamento de Inglés en el centro universitario referido. Se les informó acerca de los propósitos del estudio y se pidió oficialmente la colaboración de todos los profesores para hacer la observación en sus respectivos grupos.

El primer acercamiento consistió en la observación de 18 horas de clases de inglés en todos los niveles en el CELE. Como señalan Gass y Mackey (2007), la observación en el salón de clase debería ser un proceso sistemático donde el investigador reconoce el lugar, las interacciones, los eventos, entre otros aspectos. La observación fue hecha de manera no-participativa, donde la investigadora solamente observó la interacción entre los alumnos mientras tomaban parte de diferentes actividades comunicativas en las clases. Elegimos este tipo de observación como la mejor opción en esta etapa porque nos daba la oportunidad de apreciar la realidad del salón de clase de LE para así saber si nuestras preguntas estaban bien orientadas. Aunque reconocemos la desventaja que la observación puede implicar al causar un cambio en el comportamiento de los alumnos y maestros, esta etapa fue fundamental para definir mejor nuestros objetivos, diseñar y planear la actividad y entrar en un discurso productivo con los profesores involucrados. Los autores recomiendan tener un esquema de observación para seguir, el cual puede ser de muchas formas. En este caso, decidimos guiar la observación en las clases con algunas preguntas, las cuales estaban orientadas a la corrección entre alumnos porque en ese momento éste era el foco del estudio. La hoja de observación empleada en el estudio puede verse en el Apéndice A.

Después de las observaciones iniciales o de reconocimiento se repitió el mismo proceso para llevar a cabo la aplicación de la actividad en el salón de clase. Después de las sesiones de observación que tuve con los maestros, hablé directamente con algunos de ellos a fin de ubicarlos como sujetos potenciales para pedir su autorización y tiempo en la clase. Durante estas conversaciones les informé acerca de la investigación y también discutimos el diseño de la actividad y el momento en que sería aplicada. Fue un proceso enriquecedor porque, además de permitirme entrar a su clase, sus opiniones y sugerencias fueron muy útiles y prácticas.

Tanto las observaciones y respuestas a estas preguntas como las conversaciones con los maestros mostraron que había muy poca corrección entre los alumnos en estas ocasiones. Sin embargo, se observó que los alumnos recurrieron a otras estrategias, como colaborar entre ellos proporcionando determinadas palabras y negociando aspectos lingüísticos de manera frecuente. Esto nos llevó a ampliar la perspectiva del estudio, no enfocado solamente en los errores sino, como hemos visto en los dos capítulos anteriores, a analizar la negociación de sentido, la corrección y la colaboración que utilizan los alumnos para lograr una conversación exitosa en la segunda lengua, en este caso, en inglés.

3.2.2 La actividad

Basándonos en las observaciones en todos los niveles en el CELE, el siguiente paso fue diseñar una actividad comunicativa durante la cual los alumnos tendrían la oportunidad de negociar y colaborar y que se pudiera aplicar en los tres diferentes niveles. Dentro de la investigación de la interacción, actividades de llenado de información bidireccional (*two-way information gap*, también conocidos como *jigsaw tasks*) son utilizadas para obtener datos sobre la interacción entre alumnos o nativo hablantes. Dos autores de esta línea de investigación, Doughty y Pica (1986) y Pica *et al.* (1993) resaltaron la utilidad de estas actividades para fines de investigación de las

interacciones, subrayando que el mejor diseño era una actividad de flujo bidireccional y obligatorio, lo cual quiere decir que los dos participantes tienen que intercambiar información y llegar a una conclusión. Sauro, Pica y Kang (2006) apoyan esta afirmación y añaden que estas actividades representan instrumentos fiables para obtener elementos de la interacción.

El análisis desde la perspectiva interaccionista es de corte descriptivo, ya que al final se cuentan las ocurrencias de las tres estrategias de negociación de sentido de Long (1983b) y se evalúa su grado de significación dentro de toda la interacción. De acuerdo con Gass y Mackey (*op. cit.*) las actividades de llenado de información son de producción provocada (*prompted production*), en la cual la tarea incita a los alumnos a usar la lengua meta. Dentro de este marco, queríamos que la actividad tuviera poca información de entrada para que los alumnos pudieran adaptar el contenido a su nivel, en vez de que la misma fuera un obstáculo para poder entablar una conversación. En consecuencia, de las múltiples actividades de llenado de información bidireccional que se recomiendan, elegimos una tarea del consenso (*Consensus Task*) donde los alumnos –quienes desempeñan diferentes roles– tienen que llegar a un acuerdo sobre cierto tema, permitiendo una discusión más abierta que otras actividades de tipo producción provocada.

Otro aspecto importante de nuestro estudio era que la actividad se pudiera realizar dentro del salón de clase como una actividad de producción oral, dado que muchas actividades antes empleadas para estudios de este tipo, especialmente negociación de sentido, en nuestra opinión son poco utilizadas en el salón de clase. Para ello se consultaron tres libros de actividades comunicativas para clases de inglés como lengua extranjera: *Conversation*, de Nolasco y Arthur (1987); *Discussion at work*, de P. Ur (1981) y *Keep Talking*, de F. Kippel (1985).

Con las pautas establecidas anteriormente, de las actividades comunicativas propuestas en los tres libros elegimos una actividad en la cual los alumnos tenían que ponerse de acuerdo sobre el destino de un viaje que harían juntos. Decidimos que la actividad se hiciera en pares para que

todos los participantes tuvieran que hablar. Para asegurar un intercambio de información obligatorio, cada estudiante recibió un papel con instrucciones sobre qué le gustaría hacer en las vacaciones. Como se puede observar más abajo, los roles a desempeñar en la actividad eran opuestos y había que negociar las posiciones para llegar a un acuerdo.

Después de diseñar la actividad, la discutimos con los maestros que aceptaron utilizarla como una actividad comunicativa en sus clases. En ese momento era importante pilotear la actividad, como bien señalan Gass y Mackey (2007): “[...] un estudio piloto es un método importante para evaluar la viabilidad y utilidad de los métodos de muestreo y colección de datos y revisarlos antes de que se utilicen con los participantes de la investigación”.¹⁵ Bajo esta premisa, la actividad se piloteó en una clase en condiciones similares a las clases que iban a ser parte del estudio, lo cual también sirvió para probar el funcionamiento de los micrófonos.

Se hicieron algunos ajustes, especialmente en las frases de Alumno A y Alumno B para asegurar que tuvieran que negociar sin ser completamente opuestos, lo cual podría parar o estancar la conversación. El diseño final de la actividad se puede observar a continuación:

Speaking Activity – Planning a trip

Instructions: You are going to have a 3-day vacation. In pairs, decide where you would like to go together and what you will do. Use the information on your student card to discuss your plans with your partner. Then report to the class what you decided.

STUDENT A

You want to go to the beach and relax on your holiday. You want to stay at an all-inclusive hotel and enjoy warm and sunny weather. You like nature and want to do activities outside. You don't really like museums. You want to try typical food from the area.

STUDENT B

You want to go to an interesting, traditional city, a place you don't know. You want to eat traditional food, but you don't have much money. You want to go to museums, historical places, etc. You don't like the ocean very much, because you can't swim.

¹⁵ “[...] a pilot study is an important means of assessing the feasibility and usefulness of the data sampling and Collection methods and revising them before they are used with the research participants”. Traducción propia.

3.2.2.1 Aplicación de la actividad

Por el número pequeño e impredecible de grabadoras y alumnos respectivamente, la actividad se hizo en dos grupos de cada nivel para asegurar un número de al menos 20 participantes para cada nivel.¹⁶ La composición de las parejas fue decisión del maestro de la clase y dependió de los alumnos presentes en ese momento. En la aplicación de la actividad, los maestros podían decidir cuándo y cómo introducirla en la clase, con la única condición de que fuera parte de la clase y no introducida por la investigadora. En cada grupo la actividad fue introducida por el maestro como parte de la clase y las grabadoras fueron distribuidas de manera aleatoria.

Como señalan Gass y Mackey (*op. cit.*), en la investigación en el salón de clase es importante que el investigador explique su presencia de manera breve. En nuestro caso dijimos de manera general que estábamos investigando la interacción en el salón de clase y los alumnos estaban concientes de mi presencia. Sin embargo no interferí en las conversaciones, además de distribuir los micrófonos de manera aleatoria en el aula para grabar toda la clase. De este modo, aunque estamos de acuerdo con Gass y Mackey (*idem.*) en que la simple presencia de la investigadora y de los micrófonos tiene un efecto en el comportamiento de los alumnos, no creemos que esto haya alterado en grado significativo la interacción entre los estudiantes durante la actividad comunicativa. Las mismas autoras recomiendan el uso de micrófonos para grabar la interacción entre grupos pequeños como el aparato menos intrusivo y más eficaz en el salón de clase, en comparación con una cámara de video.

Tras haber recolectado los datos de la actividad, se hizo una transcripción de las interacciones para poder identificar de manera correcta los momentos de negociación de sentido y

¹⁶ Cabe mencionar que en cada clase el mismo número de grabadoras fue empleado, pero por razones técnicas no fueron obtenidas todas las grabaciones. En algunas clases tampoco hubo alumnos suficientes y en una clase de nivel básico una pareja habló casi exclusivamente en español, por ende esta última grabación no fue utilizada en el análisis.

de colaboración o corrección. En este proceso los alumnos fueron substituidos por números, solamente reconociendo el género para asegurar la confidencialidad de los participantes y ninguna parte de lo grabado fue modificada de alguna manera. En general, tanto en investigaciones de negociación de sentido como en investigaciones de tipo sociocultural el discurso se transcribe de manera bastante simple, es decir, como se escucha. En nuestro estudio, se aplicó un código de transcripción basado en las convenciones de transcripción de Du Bois (1991), las cuales son aplicadas para el discurso hablado y también coinciden con las convenciones del análisis de conversaciones (CA). Un resumen de las convenciones de transcripción empleadas en el estudio se puede ver en el apéndice B.

Para el análisis de las ocurrencias de negociación de sentido durante la actividad comunicativa fue necesario dividir los datos transcritos en unidades. El hecho de que en general los participantes del nivel básico produjeran menos conversación que en el nivel intermedio y avanzado puede ser cuantificado de esta manera.

Como bien señalan Foster *et al.* (2000), la división del habla para su estudio no es un asunto fácil y menos si se trata del habla de alumnos de segundas lenguas. Los autores afirman que en trabajos anteriormente hechos no parece haber una división de unidades definida de manera clara, aplicable en varios contextos, lo cual hace difícil comparar dichos estudios. En consecuencia, especialmente para datos altamente interactivos como en nuestro estudio, proponen una división en unidades de análisis de habla (*AS-Unit*, por sus iniciales en inglés), la cual es principalmente una unidad sintáctica. Su definición es: “una unidad AS es la frase de un hablante que consta de una cláusula independiente, o una unidad menor a la cláusula, junto con cualquier cláusula(s) subordinada(s) asociada a cualquiera de las dos” (*Ibid*, p. 365).¹⁷

¹⁷ “an AS-Unit is a single speaker’s utterance consisting of an independent clause, or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either”. Traducción propia.

La división en estas unidades se marca con un “| (entre barras)” al principio y al final de la unidad. Un ejemplo de esta división en un diálogo sería el siguiente:

A: | which which what is your opinion? |
B: (1.0) maybe er (5.0) he (7.0)
A: | long time? |
| Or it's for you it's a major mistake or a small mistake? |
B: | Maybe three months. |
A: | three months for this one. |
| Okay. |
| for me it's ten. |
B: | ten? |
A: | ten years. |
B: | yeah. |

Con el empleo de esta unidad de análisis es posible tomar en cuenta las ocurrencias más frecuentes de colaboración entre alumnos como:

- terminar el enunciado del otro
- sugerir palabras
- hacer correcciones
- hacer interrupciones

La actividad comunicativa de llenado de información de flujo bidireccional es el instrumento principal de este estudio, sin embargo lo complementamos con la aplicación de entrevistas a maestros y alumnos para tener su punto de vista sobre la interacción entre los segundos y sobre las estrategias empleadas por ellos.

3.2.3 Las entrevistas

De acuerdo con Crano y Brewer (2002) hay que reconocer que el empleo de diferentes instrumentos en una investigación es necesario para tener una visión más completa del fenómeno. Los autores manifiestan que “múltiples y diversas medidas de fuentes de error que no traslapan permiten al investigador “triangular” sobre un concepto (Crano y Brewer, *op. cit.*;10),¹⁸ lo cual significa que diferentes herramientas nos darán elementos para analizar mejor el fenómeno.

La entrevista fue el mejor instrumento para saber qué pensaban maestros y alumnos acerca de las interacciones y del empleo de las estrategias porque permitía la flexibilidad necesaria para indagar o aclarar dudas en las respuestas. Como bien señalan los autores, la entrevista es una manera de obtener información de los participantes acerca de su comportamiento, pensamientos y sentimientos. La entrevista oral tiene la ventaja de dar al participante la oportunidad de ampliar la información o hablar más en detalle sobre un determinado aspecto. La naturaleza de los participantes en este estudio nos llevó a elegir entrevistas abiertas, en las cuales los participantes podrían dar sus opiniones y el investigador tendría a su vez oportunidad para aclarar y pedir más información si lo consideraba necesario. También estamos concientes de sus desventajas, tales como las limitaciones de la expresión verbal tanto de la investigadora como de los alumnos y de los profesores en tal situación. Tampoco podemos saber si las opiniones expresadas corresponden a la realidad o si se ofrecían de tal manera simplemente para complacer a la investigadora, considerando que tanto maestros como alumnos sabían de qué se trataba el estudio. Además, el hecho de que las entrevistas toman más tiempo (cuando el tiempo disponible de los participantes es poco) limitó el número de entrevistas posibles. Considerando estas ventajas y desventajas y en comparación con otros

¹⁸ “multiple, diverse measures with non-overlapping sources of error allow the researcher to “triangulate” on the concept”. Traducción propia.

instrumentos, pensamos que la entrevista fue el instrumento ideal para complementar el corpus principal, a saber, las conversaciones durante la actividad comunicativa.

Para el diseño de las entrevistas, se siguieron las recomendaciones de Crano y Brewer (*op. cit.*) quienes entre otros puntos proponen lo siguiente:

1. *Decidir el contenido de las preguntas:* Para nuestro estudio, el contenido de las preguntas se enfocó en las opiniones y percepciones sobre la colaboración y las estrategias, así como en querer saber qué pensaban tanto los alumnos como los maestros acerca de la interacción entre los primeros.
2. *Elegir un formato:* Para lograr una entrevista que permitiera seguir un guión de ciertos aspectos que queríamos tocar y al mismo tiempo permitiera una interacción entre el investigador y el participante, elegimos usar la entrevista “estructurada-programada” (Crano y Brewer, *ibid.*:233) con preguntas abiertas. El aspecto estructurado-programado se refiere a que se utilizó un esquema de preguntas que la investigadora seguía de manera general; así, las preguntas abiertas nos dieron la oportunidad de responder e indagar en información nueva o no esperada durante la entrevista, la cual también nos podía informar no solamente sobre las opiniones sino también sobre las creencias detrás de éstas.
3. *Considerar a los participantes:* Pensando en el tiempo disponible de los participantes y en las condiciones de la entrevista, decidimos que ésta fuera hecha inmediatamente después de la clase. Así procedimos con dos alumnos en cada clase y con cada maestro.
4. *Los métodos para hacer, codificar y analizar la entrevista:* Cada entrevista se aplicó al participante grabándolo y siguiendo el esquema de las preguntas antes establecidas. Los alumnos se ofrecieron a colaborar voluntariamente después de que la investigadora pidió su participación en las entrevistas, la única característica determinante fue que hubieran

participado en la actividad. Las entrevistas a los alumnos duraron entre 5 y 10 minutos, mientras las entrevistas a los maestros duraron entre 10 y 15 minutos. Solamente una profesora no pudo hacer la entrevista por cuestiones de tiempo y un maestro era el mismo para dos clases, lo cual significa que tenemos 12 alumnos y 4 maestros entrevistados. Todas las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas. Y pueden verse por extenso en el Apéndice D.

3.3 Análisis de datos

El análisis de nuestros datos se divide en dos partes. La primera consiste en un análisis de las ocurrencias de negociación de sentido durante la actividad comunicativa antes expuesta. El objetivo de este análisis es observar el número de ocurrencias en el empleo de las estrategias y compararlo entre los tres niveles. También veremos algunos ejemplos para mostrar la manera en que se da la negociación de sentido durante las interacciones. La segunda parte es un análisis de las estrategias de colaboración empleadas por los alumnos, donde discutiremos los ejemplos con las pautas establecidas en los capítulos anteriores.

Conviene recordar los objetivos generales del estudio originalmente planteados al inicio de este reporte de investigación:

- Observar y analizar las maneras en que los alumnos resuelven entre sí problemas de comunicación durante la realización de actividades comunicativas al trabajar en pares en el salón de clase.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

- Identificar las estrategias particulares empleadas por los alumnos para aclarar dudas y preguntar por aspectos no entendidos.

- Descubrir si los alumnos se ayudan entre sí para expresarse en la lengua meta y, de ser el caso, cuáles estrategias emplean y cómo.
- Determinar si existen diferencias de trabajo estratégico desarrollado entre los alumnos de los tres niveles observados –básico, intermedio y avanzado– y cuáles son.

Del mismo modo, conviene plantear nuestras preguntas que contestaremos en el análisis:

- ¿Hay una relación entre el empleo de la negociación de sentido y el nivel de los alumnos?
- ¿Hay una relación entre el empleo de estrategias de colaboración y el nivel de los alumnos?
- ¿El cumplimiento de la meta y el tipo de pareja influyen en el empleo de estrategias de colaboración?

El estudio tiene un diseño observacional retrospectivo, es decir, hemos recolectado los datos en un momento dado sin haber manipulado ninguna variable. Únicamente observamos y grabamos a los grupos haciendo una actividad comunicativa, y los datos se analizarán para observar si existe una relación entre el nivel del grupo y el empleo de negociación de sentido. Debido a que tenemos tres grupos –básico, intermedio y avanzado–, nuestro estudio es de tipo *cross-seccional*.

Hicimos primero un conteo en unidades AS de las frases del habla de los alumnos que mencionamos antes. Después comparamos el número de ocurrencias de negociación de sentido con el número total de frases de cada pareja, para presentar esta relación en porcentajes y así lograr una representación más exacta y clara de cuánto los alumnos realmente utilizan este recurso en una actividad comunicativa con respecto a cuánto hablan.

En el análisis desde la perspectiva sociocultural identificaremos los momentos en que los alumnos se ayudan conforme al esquema que opera en la zona de desarrollo próximo, como hemos visto en el capítulo 2, y los analizaremos por sí mismos, comparándolos con el estudio de Foster y Ohta (2005), el cual nos sirvió como punto de partida para nuestra investigación. Las ocurrencias se discutirán conforme a las pautas establecidas en el capítulo anterior, dando ejemplos de nuestros datos.

Cabe ahora mencionar por qué se eligió este tipo de análisis. Al principio del estudio, la investigadora tenía interés en un estudio de tipo experimental, sin embargo, por diversas razones éste no se logró y se procedió a elaborar un diseño descriptivo, haciendo énfasis en el empleo de las estrategias de negociación de sentido y de colaboración. Sentimos que este diseño daría más información acerca de la interacción “real” que tiene lugar entre los alumnos y que la discusión de los datos de manera cualitativa podría proporcionar una mirada más profunda que un estudio cuantitativo.

En el análisis centrado en las estrategias de colaboración veremos cuatro categorías: el pedido de colaboración, la sugerencia, la autocorrección y la corrección. La categorización de dichas estrategias resultó difícil porque en varias ocasiones éstas ocurren en situaciones muy similares, especialmente la línea distintiva entre el pedido de colaboración y la sugerencia es muy fina. En el análisis de conversaciones en audio a veces es difícil distinguir con qué intención los alumnos dicen algo o cómo reaccionaron, y por lo tanto se dificulta hacer su interpretación.

En las cuatro estrategias, pero más específicamente en la sugerencia, la autocorrección y la corrección, discutiremos de qué aspectos de la lengua meta se trata; a saber: el gramatical, el léxico, la pronunciación y el discursivo, dependiendo de su ocurrencia. En el análisis de las estrategias de negociación de sentido y de colaboración también analizaremos si el empleo de éstas llevó a alguna modificación en el habla del compañero. Foster y Ohta (2005) también

hicieron este análisis para mostrar la diversidad de aspectos de la lengua meta que los alumnos trataron en sus conversaciones. Las autoras resaltan la colaboración a nivel discursivo, lo cual significa que los alumnos colaboran para hacer dos o más enunciados. En su estudio, Foster y Ohta (*op. cit.*) encontraron que esta co-construcción podía ocurrir desde un enunciado hasta una serie de frases. Por lo tanto, hemos denominado a estas colaboraciones como discursivas.

Como expusimos en el capítulo 2, también analizaremos si el cumplimiento de la meta y la composición de la pareja influyen en el empleo de las estrategias por parte de los alumnos. Además los modos de comunicación dentro del salón de clase y las nociones de alumno experto y alumno novato serán discutidos con los ejemplos.

El segundo componente es el análisis de las respuestas de las entrevistas con los maestros y los alumnos. Creswell (2003) manifiesta que además de triangular los datos, en la investigación cualitativa el rol del investigador es tan fundamental que se hace necesario explicar la posición del mismo para obtener una narrativa más honesta y clara. En este caso, la investigadora ha sido maestra de inglés por varios años y le interesa la idea del trabajo entre los alumnos de L2, de ahí también su interés en el estudio. Ella cree que el trabajo conjunto entre alumnos de L2 es importante para el desarrollo de la lengua meta y que hacen falta investigaciones que den cuenta de la actuación de los alumnos en el aula. La riqueza del trabajo radicó en la participación y la interacción con los alumnos y los profesores de inglés como L2 durante las diferentes etapas del estudio porque nos brindó una mirada más profunda acerca de la interacción y las opiniones de ambos.

Cabe mencionar que tanto la clasificación y el análisis de los momentos de colaboración y de las entrevistas fueron hechos por dos investigadores, como recomienda Creswell (*op. cit.*), para asegurar la precisión y validez en el análisis.

A continuación mostramos el cuadro de análisis que se utilizará en diferentes manifestaciones para el análisis de los datos, resumiendo los aspectos de nuestro interés que hemos expuesto hasta este punto. Este cuadro se llenará para cada pareja en cada nivel, mostrando si utilizaron o no las estrategias en la negociación de sentido (comprobación de comprensión, comprobación de confirmación, pedido de aclaración) y/o en la zona de desarrollo próximo (pedido de colaboración, sugerencia, auto-corrección, corrección); las características que distinguían a cada tipo de pareja (colaborativa, experto-novato, dominante-dominante, dominante-pasivo) y si éstas cumplieron con la meta o no (sí, no o parcialmente).

Cuadro 3.1. Resumen de análisis de datos

	Negociación de sentido			Zona de desarrollo próximo				Tipo de Pareja	Meta cumplida
	C/comprensión	C/confirmación	P/aclaración	P/colaboración	Sugerencia	AC	Corrección		
Nivel 3.1 Pareja 1	No	Sí (1)	No	Sí (2)	No		No	Colaborativa	Parcial
Nivel 3.1 Pareja 2									
...									

Capítulo 4 - Análisis de los datos

En este capítulo analizaremos los datos de nuestro estudio de manera cualitativa, como lo hemos expuesto en los capítulos anteriores. Haremos primero el análisis de la negociación de sentido, el cual se enfoca en los resultados estadísticos y en una discusión del empleo de la negociación de sentido entre alumnos de L2. Procederemos después al análisis cualitativo de las estrategias empleadas en torno a la zona de desarrollo próximo y, finalmente, al análisis de las entrevistas.

4.1 El análisis de la negociación de sentido

En este apartado veremos los resultados del empleo de la negociación de sentido en los tres niveles de aprendizaje de inglés como lengua extranjera observados. Para esto, tuvimos que establecer primero cuánto habían hablado los alumnos en los diferentes niveles e hicimos las divisiones en Unidades – AS, como ya explicamos en el capítulo 3. Contamos dichas unidades y calculamos la media y la desviación estándar para poder comparar la variabilidad de la muestra. Al respecto, véase el cuadro 1 a continuación. La n es el número de parejas en cada nivel.

Cuadro 4.1: Frecuencia media y desviación estándar del habla de alumnos en los tres niveles

	Grupos		
	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Media	78.41	103.41	118.25
Desviación estándar	28.02	36.90	39.64
N	12	12	12

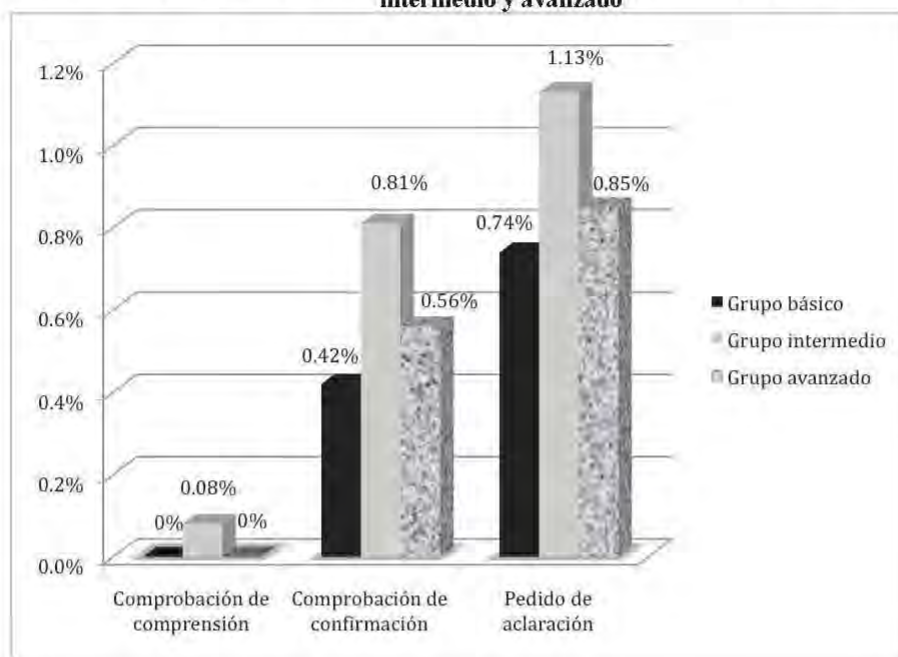
Este cuadro nos muestra que la cantidad de habla generada por los alumnos (contada en Unidades – AS) aumenta en los niveles más altos. Sin embargo, la desviación estándar nos muestra que las cantidades en cada nivel varían bastante. Esto significa que, aunque el promedio incrementa claramente entre los niveles, no podemos afirmar que cada pareja en los niveles más altos hable más que los alumnos en los niveles más bajos. De hecho, hay pares en el nivel básico que hablaron más que pares en el nivel avanzado. Esta observación es relevante porque nos dice que el nivel no determina qué tanto hablan los alumnos, aunque la investigadora observó que, como se puede esperar, en el nivel básico los enunciados son más cortos, un aspecto que el conteo de unidades – AS no refleja.

Después de haber establecido qué tanto hablaron en los diferentes niveles, nos interesa saber si el nivel de los alumnos en la lengua extranjera influye en su empleo de la negociación de sentido. De este hecho se desprenden las siguientes preguntas, anteriormente mencionadas:

- ¿Hay una relación entre el empleo de la negociación de sentido y el nivel de los alumnos?
- ¿Hay una relación entre el empleo de estrategias de colaboración y el nivel de los alumnos?
- ¿El cumplimiento de la meta y el tipo de pareja influyen en el empleo de estrategias de colaboración?

Veamos estas ocurrencias de negociación de sentido en porcentajes en la gráfica 4.1, la cual nos ayuda a tener una idea más exacta del fenómeno.

Gráfica 4.1: Número de ocurrencias de negociación de sentido en niveles básico, intermedio y avanzado



Ante todo queremos resaltar que la gráfica solamente va hasta el 1.2%, lo cual nos muestra que el empleo de negociación de sentido es poco frecuente si se compara con toda el habla que los alumnos producen. Estos resultados están de acuerdo con los de Pica (2000), quien manifiesta que entre alumnos hay menos “negatividad” o “intercambios negativos” que en interacciones NH–NNH. La autora observó que los alumnos intentan ser más alentadores con comentarios positivos y que el profesor tenía que motivarlos a ayudar y corregir más frecuentemente a sus compañeros. También se confirman los resultados de Foster y Ohta (2005), quienes encontraron que el pedido de aclaración era el más empleado y la comprobación de comprensión el menos utilizado. Viendo la gráfica tampoco se puede observar una diferencia

significativa entre los niveles, lo cual representa que la negociación de sentido es empleada de manera poco frecuente durante actividades comunicativas entre dos alumnos de L2.

Discutámoslo primero de manera general. En la gráfica 4.1 resalta que el empleo de la comprobación de comprensión es prácticamente inexistente en todos los niveles. Esto es relevante porque es una de las tres estrategias más representativas de la negociación de sentido entre nativo hablante y no-nativo hablante, según Long (1983b) y Pica (1987, 1988). Sin embargo, en interacciones entre alumnos de L2 éstos no echan mano de dicho recurso. La gráfica nos muestra que la comprobación de confirmación y el pedido de aclaración son las estrategias más utilizadas, aunque las diferencias entre los niveles son muy pequeñas. La comprobación de confirmación se utilizó más frecuentemente en el grupo intermedio, después en el grupo avanzado y finalmente en el grupo básico. El pedido de aclaración es la estrategia más utilizada, de igual cantidad en el grupo básico y el grupo avanzado y un tercio más en el grupo intermedio.

Podemos observar que el grupo intermedio empleó más la negociación de sentido que los otros dos grupos. Viendo estos porcentajes, podemos concluir que no existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. Esto significa que nuestro estudio muestra que el nivel de los alumnos no influye en el empleo de la negociación de sentido.

Ahora responderemos las otras preguntas cuantitativas acerca del empleo de la negociación de sentido en nuestros datos, a saber: ¿de qué tipo fueron los aspectos de la lengua con los cuales se empleó la negociación? ¿A cuántas modificaciones del habla llevaron las estrategias de negociación empleadas? ¿Qué porcentaje de dichas modificaciones fue correcto en la lengua meta? Como resaltan Foster (1998), Swain (2000) y Ohta (1988), estas preguntas son pertinentes porque en nuestro análisis hay que ver qué hacen realmente los alumnos con las estrategias y modificaciones.

Las modificaciones tras el empleo de una estrategia de negociación se manifestaron en que el alumno respondió más que “sí” o “no” o repitió su enunciado de igual manera. Por otra parte, el porcentaje se refiere a la cantidad de modificaciones que fueron correctas de todas las modificaciones hechas después de una estrategia de negociación.

Veamos el siguiente cuadro con un resumen de todos los datos. Como en los datos solamente hubo una comprobación de comprensión a nivel discursivo, y ésta no llevó a ninguna modificación, no fue incluida en este cuadro, lo cual significa que solamente se presentan las comprobaciones de confirmación y los pedidos de aclaración. En el rubro de modificación nos referimos al aspecto de la lengua meta tratado por los alumnos, en este caso solamente fueron aspectos léxicos y discursivos (todo un enunciado). Sin embargo el cuadro 4.2 solamente representa las ocurrencias de los dos tipos en los tres niveles.

Cuadro 4.2: Cantidad de estrategias de negociación de sentido, modificaciones hechas después de ésta y cuántos fueron correctos.

	Pedido de aclaración	Comprobación de confirmación	Modificación	Correcto
Básico	7	5	3	2 (1 español)
Intermedio	14	10	10	10
Avanzado	10	10	15	14 (1 español)

En este cuadro podemos observar que en el nivel básico, intermedio y avanzado utilizaron estrategias de negociación en sus conversaciones por 12, 24 y 20 ocasiones. De este total, los alumnos del grupo básico hicieron 3 modificaciones, lo cual corresponde al 25%; los del grupo intermedio hicieron 10 modificaciones, lo que representa un 41%; y los del grupo avanzado hicieron 15 modificaciones, lo cual corresponde al 75% de su total de ocurrencias de la

negociación de sentido. Entonces parece que el porcentaje de las pocas ocurrencias que dispararon una modificación va incrementándose conforme al nivel de los alumnos.

También la cantidad de modificaciones correctas aumenta con el nivel. Como ya mencionamos, estas estrategias se emplearon exclusivamente cuando existían dudas acerca de léxico, se tratara de una palabra o de una frase entera. Así, aunque las estrategias de negociación de sentido son infrecuentes en estas conversaciones entre alumnos de L2, las que tuvieron lugar parecen disparar modificaciones dependiendo del nivel de los mismos.

Comparando estos resultados con el estudio de Foster y Ohta (2005), donde la negociación fue empleada infrecuentemente y que aún menos modificaciones del *input* resultaron de la misma, nuestro estudio muestra similitudes. Parece que los alumnos de lengua extranjera no utilizan la negociación de sentido tanto como los nativo hablantes con los no nativo hablantes. Como veremos más adelante, el empleo de estrategias de negociación de sentido fue menos frecuente que el empleo de estrategias de colaboración y resultó haber menos modificaciones.

Entonces podríamos decir que los resultados de su estudio se confirmaron en el nuestro, con la adición de que el nivel de los alumnos tampoco influye en el empleo de la negociación. La particularidad es que en el nivel más alto parece haber más reacción en forma de modificaciones que en el nivel más bajo.

Discutamos ahora cada estrategia por separado, lo cual nos permite indagar más en cómo dos hablantes no nativos emplean la negociación de sentido. Para mejor comprender la situación en que se lleva a cabo dicho intercambio, en nuestro análisis hacemos una descripción secuenciada de los diálogos, a la cual le damos un título tentativo con base en el punto temático en la conversación.

4.1.1 Comprobación de comprensión

Como comentamos anteriormente, la comprobación de comprensión no fue utilizada en dos niveles y solamente fue usada un 0.08% en el nivel intermedio. De hecho este porcentaje corresponde a solamente una ocurrencia en todas las conversaciones. Veamos el único ejemplo de esta estrategia que los alumnos produjeron.

“No?”

El ejemplo viene de la pareja 5 en el nivel 5, clase 1, a la cual denominamos una pareja colaborativa, que cumplió la meta de la actividad y que, además de este recurso, utilizó varias estrategias, tanto de negociación de sentido como de colaboración en su conversación.

En este momento de la conversación los dos alumnos aún están diciendo qué quieren hacer en sus vacaciones y Aa2 acaba de afirmar que quiere ir a la playa. Pregunta si el lugar que deben escoger tiene que estar en México. Ao1 responde a eso con “mmm”, lo cual lleva a Aa2 a reformular su enunciado y decir lo siguiente:

Aa2: Well, if you say me that you haven't money, much money, I suppose, yes, I suppose that the { pla } the kind of place should be here in Mexico, no?
Ao1: Yes, there is many places with beach, is cheap.

El recurso fático “¿no?” al final del enunciado de Aa2 tiene la función de comprobar si Ao1 ha comprendido lo que aquel quería decir, operando como una comprobación de comprensión. Aa2 emplea esta estrategia para comprobar que su compañero entendió su pregunta de manera correcta.

Como mencionamos antes, no pudimos encontrar ninguna otra ocurrencia de esta estrategia. Esto se podría explicar porque los alumnos en general saben que están en un nivel

parecido y que el otro entiende lo que quieren decir. Además de que todos están en el mismo nivel de clase de lengua, están trabajando juntos todo el semestre, entonces saben que entienden lo que su compañero ha querido decir. Por ende no tendría sentido comprobar continuamente la comprensión por parte del hablante, así que los alumnos no lo hacen. También podemos pensar que entre ellos lo considerarían como una falta de educación si se pregunta frecuentemente por la comprensión del enunciado anterior, especialmente tomando en cuenta que todos tienen un nivel más o menos similar. Este argumento es apoyado por Pica (2000), quien manifiesta que los alumnos evitan hacer comentarios negativos acerca del uso de la lengua meta de sus compañeros. Cuando hay momentos que no entienden lo que el otro dice recurren a las otras dos estrategias para resolver el problema, como la comprobación de confirmación y el pedido de aclaración. Veamos ésta a continuación.

4.1.2 Comprobación de confirmación

Si examinamos el porcentaje de la comprobación de confirmación en la gráfica 4.1, notamos que en el grupo básico se empleó menos que en los grupos intermedio y avanzado, lo cual corresponde a 3 ocurrencias en el grupo básico, 10 en el grupo intermedio y 8 en el grupo avanzado. Como vimos antes, este recurso se utiliza cuando el interlocutor quiere comprobar si ha entendido correctamente. Esto se puede dar a nivel de palabra o enunciado, lo cual significa normalmente que el alumno repite la palabra o la parte de la frase que quiere comprobar. Veamos algunos ejemplos representativos de cómo se dio la comprobación de confirmación en estas conversaciones.

“You don’t like?”

El primer ejemplo es el de la pareja 4 en el grupo 3, clase 2, la cual se caracterizó como colaborativa, con la meta cumplida y con varias ocurrencias de colaboración y negociación. Están hablando de qué les gusta hacer y aparece el siguiente intercambio:

Aa1: and em este (2.0) ah I don't like the ocean very much, um
Ao2: You don't like?
Aa1: No

Aa1 afirma que no le gusta el mar y Ao2 verifica que ha entendido bien con el enunciado “*You don't like?*”. Aa1 confirma usando “*no*”, una respuesta típica para la comprobación de confirmación. Los dos alumnos resuelven de manera rápida y eficiente este problema y siguen con la conversación. Este es un ejemplo representativo porque toma tres turnos: 1) el primer enunciado; 2) la comprobación de confirmación; 3) la respuesta expresada con si o no.

Otro aspecto importante de notar en este estudio es que la comprobación de confirmación aparece dentro de episodios de colaboración entre los alumnos de L2, los cuales vamos a discutir en el análisis cualitativo. Este es un ejemplo típico de la negociación de sentido porque aparece de manera aislada de otras estrategias de colaboración o negociación.

La comprobación de confirmación se puede confundir con una expresión de interés, de sorpresa o para animar a seguir por parte del que escucha. En nuestro estudio tomamos en cuenta el contexto para poder establecer que el alumno está comprobando su comprensión correcta y que no tenga otra función discursiva. Las observaciones generales de los investigadores muestran que esta estrategia es usada por parte de los alumnos para expresar sorpresa e interés, sin embargo no incluimos esta discusión en el estudio. Para una revisión y discusión de dichos ejemplos en trabajos anteriores de negociación de sentido, véase el estudio de Foster y Ohta (2005).

“In a traditional?”

El segundo ejemplo es de la pareja 2 del grupo intermedio, clase 2. Ambos alumnos están discutiendo las ventajas de ir a la playa o ir a un lugar tradicional. Ya han establecido que van a ir a los dos lugares, sin embargo no están de acuerdo a cuál irán primero y dónde exactamente. La pareja fue colaborativa, cumplieron su meta y en general tuvieron una conversación productiva.

Aa2: (risa) But if you go first to the traditional city, you will enjoy em better the beach, because you will expecting to have em much fun than in the city.

Aa1: In a traditional?

Aa2: Yes.

Aquí vemos que Aa2 está proponiendo ir a una ciudad tradicional primero y después ir a la playa. Aa1 comprueba su comprensión diciendo “*in a traditional?*” y Aa2 afirma que sí. La pregunta que nos hacemos aquí es si Aa1 realmente comprobó su comprensión correctamente. El contexto de la conversación nos muestra que Aa1 entendió que Aa2 solamente quería ir a la ciudad tradicional, sin embargo Aa2 está proponiendo hacer las dos cosas. Entonces, aunque Aa1 utiliza bien la comprobación de confirmación, no llega a entender correctamente a qué se refería su interlocutor. Como la respuesta normalmente es sí o no, si la comprobación de confirmación es demasiado general o el alumno se refiere a otro aspecto, puede pasar que aclare la comprensión de manera incorrecta.

“You can’t swim?”

El tercer ejemplo es de la pareja 4 del grupo avanzado, clase 1. Esta pareja también era colaborativa, sin embargo no pudieron cumplir con la meta porque discutieron varios aspectos de manera extensa y la maestra paró la actividad antes de que llegaran a una conclusión. Este

extracto es del inicio de su conversación, cuando aún están exponiendo sus preferencias. Ao2 acaba de decir que quiere ir a un lugar tropical, mientras Ao1 quiere ir a una ciudad.

Ao1: mmm we have a problem here, because I can't swim.

Ao2: You can't swim?

Ao1: So, I'm afraid for my healthy.

Ao2: aaa you are afraid?

Ao1: mmm a little scared, because I have never swim.

Este ejemplo es interesante porque contiene dos comprobaciones de confirmación. Primero, Ao2 comprueba que ha entendido bien que su compañero no puede nadar, “*You can't swim?*” La confirmación de Ao1 no es un simple sí o no, sino que él decide ampliar y cambiar su enunciado a “*I'm afraid for my healthy*”. Ao1 entonces no obtuvo una confirmación directa para su pregunta, sino tiene que procesar otro enunciado parecido, lo cual lo lleva a otra comprobación de confirmación “*you are afraid?*”. Otra vez Ao1 decide ampliar su enunciado y elaborarlo, probablemente para confirmar la pregunta de su interlocutor con más información explicativa.

4.1.3 Pedido de aclaración

La última estrategia es el pedido de aclaración, que fue la estrategia más utilizada en los tres niveles. Los porcentajes en la gráfica corresponden a 8 ocurrencias en el grupo básico, 14 en el grupo intermedio y 12 en el grupo avanzado. El pedido de aclaración es el recurso que los alumnos utilizan cuando no han entendido algo; básicamente es su forma de decir “no entiendo, ¿lo puedes repetir o explicar?”. Parece entonces que los alumnos utilizan el pedido de aclaración como su recurso principal para aclarar dudas o preguntar por vocabulario desconocido. En comparación con las otras dos estrategias, es interesante notar que un pedido de aclaración

necesita una explicación, reformulación o traducción del enunciado anterior, lo cual significa que el alumno tiene que reflexionar acerca de la lengua para poder ayudar a su compañero. Esto puede llevarlos a un episodio más largo acerca del enunciado que se eligió. Como ocurre con la comprobación de confirmación, el pedido de aclaración también aparece frecuentemente dentro de un episodio de colaboración. En este apartado vamos a ver solamente los que aparecen de manera independiente.

“Eh, what?”

El primer ejemplo es del grupo avanzado, clase 2, pareja 3. Esta pareja ya está hablando exactamente de qué van a hacer cuando lleguen a su destino. En esta pareja Aa1 es la experta y Ao2 el novato; cumplieron su meta pero tuvieron pocas ocurrencias de negociación y colaboración. Este es un ejemplo de ellos:

Aa1: Oh no. Well, the first day. (risa) Depending on the hour that we arrive there.

Ao2: eh what?

Aa1: Depending on the hour (1.0) we arrive, we can go to a bar or to a museum.

Aquí Aa1 dice su enunciado y Ao2 le pide aclararlo. Aa1 entonces repite su enunciado pero de forma más clara y con una pausa en medio. Después, la conversación sigue su camino. Este es un ejemplo muy típico de los pedidos de aclaración en nuestros datos porque Ao2 utiliza las palabras “eh” y “what”. Otros ejemplos de palabras que tienen esta función son “you mean?” y “excuse me?”. La mayoría de los ejemplos de pedidos de aclaración utilizan estas palabras para mostrar que algo no había sido entendido, lo cual normalmente lleva al otro alumno a repetir el enunciado de manera más clara y lenta. Según las propuestas de Swain (2000) y Bitchener (2004) estas interacciones ayudan a los alumnos a notar la diferencia entre su interlenguaje y la forma en la

lengua meta y a modificar su enunciado para mejorarlo. Este ejemplo muestra este proceso muy bien porque Aa1, respondiendo al pedido de aclaración de Ao2, modifica su primer enunciado.

“Do you what?”

El siguiente ejemplo es relevante en el sentido de que el alumno no solamente repite el enunciado sino se autocorrigió. Es la pareja 1 del grupo avanzado, clase 1, quienes cumplieron su meta y fueron una pareja colaborativa ofreciendo en su trabajo interactivo varios ejemplos de negociación y colaboración.

Ao2: [...] And then came back to Mexico City.

Ao1: Do you what?

Ao2: And then come back to Mexico City.

Ao2 está explicando su plan para el viaje y termina diciendo que al final pueden regresar a la Ciudad de México. Ao1 no le entiende y hace la pregunta “do you what?” indicando incompreensión, entonces Ao2 decide repetir la última parte de lo que había dicho anteriormente. En el proceso de repetir la frase, Ao2 reflexiona acerca de su frase y la modifica del pasado al presente, y en este momento la usa con su función de futuro. Esto es un ejemplo de lo que mencionamos antes, en cuanto a que el pedido de aclaración puede llevar al alumno a considerar si su enunciado estaba bien formado. También es uno de los pocos ejemplos de negociación de sentido donde la modificación es gramatical, mientras la mayoría de las modificaciones son léxicas.

“What’s a ceiling?”

El siguiente ejemplo es de la misma pareja anterior y aparece en un momento posterior de la conversación, en el que están discutiendo en qué hotel se quedarán:

- Ao1: Ah yes, I think (carraspea) I don't care, I as I told you I don't so much money, soo well, any place with a bed em, floor and a ceiling it's good for me.*
- Ao2: What's a ceiling?*
- Ao1: What?*
- Ao2: What's a ceiling?*
- Ao1: Ceiling? Techo. Ceiling.*
- Ao2: oh yeah.*

Como podemos ver, Ao1 utiliza la palabra “ceiling” en el primer enunciado y Ao2 pregunta por su significado. Ao1 no espera la pregunta y le pide a Ao2 que aclare la misma. Ao2 repite su pregunta de manera más clara y Ao1 le da la traducción. Cabe notar que la palabra correcta en este contexto sería “roof”, sin embargo ninguno de los dos alumnos nota el error. Así, aquí podemos observar que el pedido de aclaración acerca de un término específico en inglés llevó a otro alumno a ofrecer directamente una traducción para explicar el término. Este es un ejemplo representativo de ocurrencias donde los alumnos han establecido juntos que un término de la lengua meta es desconocido, y entonces recurren a la traducción directamente para resolver el problema. No podemos decir si el alumno también apuntó hacia el techo para indicar el significado o solamente hizo la traducción. Sin embargo, en nuestros datos de negociación de sentido, en todos los ejemplos parecidos los alumnos muestran una preferencia por la traducción directa. Como ya hemos mencionado, el hecho de que todos los alumnos compartan la misma primera lengua, el español, hace esta reacción posible en tales momentos, lo cual no sería una opción en otro salón de clase donde los alumnos tuvieran diferentes L1.

Resumiendo, no pudimos encontrar una diferencia del empleo de negociación de sentido entre los tres diferentes niveles. También hemos visto que la comprobación de comprensión es un recurso casi inexistente en estas interacciones, mientras la comprobación de confirmación y el pedido de aclaración son utilizados más frecuentemente. Observamos y discutimos también qué forma tenían las tres estrategias en estas interacciones. El único ejemplo de la comprobación de comprensión y los ejemplos de la comprobación de confirmación muestran que se emplean de manera similar a como ocurre entre nativo hablantes y no nativo hablantes. El análisis de los pedidos de aclaración muestra que ésta es la estrategia más utilizada por los alumnos y que ellos aclaran el problema con repeticiones, reformulaciones y traducciones.

Ahora bien, queremos investigar si el cumplimiento de la meta tuvo una influencia en el empleo de negociación de sentido en estas interacciones. Para este fin presentamos los resultados de las interacciones en todas las parejas de los tres niveles en un cuadro que podemos observar a continuación.

Cuadro 4.3: Resultados de empleo de negociación de sentido y cumplimiento de la tarea para cada pareja de los tres niveles.

	Negociación de sentido			Meta cumplida
	C/comprensión	C/confirmación	P/aclaración	
Nivel 3.1 Pareja 1	No	Sí (1)	No	Parcialmente
Nivel 3.1 Pareja 2	No	No	Si (1)	Si
Nivel 3.1 Pareja 3	No	Sí (1)	Sí (1)	No
Nivel 3.1 Pareja 4	No	No	Sí (3)	Parcialmente
Nivel 3.1 Pareja 5	No	No	Sí (1)	Si
Nivel 3.1 Pareja 6	No	No	No	Si
Nivel 3.2 Pareja 1	No	No	Sí (1)	Si
Nivel 3.2 Pareja 2	No	No	No	No
Nivel 3.2 Pareja 3	No	Sí (2)	Sí (1)	Si
Nivel 3.2 Pareja 4	No	No	No	Si
Nivel 3.2 Pareja 5	No	No	No	Si
Nivel 3.2 Pareja 6	No	No	No	Si
Nivel 5.1 Pareja 1	No	Sí (1)	No	No
Nivel 5.1 Pareja 2	No	Sí (1)	Sí (1)	Si
Nivel 5.1 Pareja 3	No	Sí (2)	Sí (4)	Si
Nivel 5.1 Pareja 4	No	Sí (1)	Sí (2)	Si
Nivel 5.1 Pareja 5	Sí (1)	No	Sí (3)	Si
Nivel 5.2 Pareja 1	No	Sí (2)	Sí (2)	No
Nivel 5.2 Pareja 2	No	Sí (1)	Sí (2)	Si
Nivel 5.2 Pareja 3	No	No	No	Parcialmente
Nivel 5.2 Pareja 4	No	No	No	Si
Nivel 5.2 Pareja 5	No	No	No	Si
Nivel 5.2 Pareja 6	No	Sí (1)	No	Si
Nivel 5.2 Pareja 7	No	Sí (1)	No	Si
Nivel S.1 Pareja 1	No	Sí (1)	Sí (3)	Si
Nivel S.1 Pareja 2	No	No	Sí (2)	Si
Nivel S.1 Pareja 3	No	No	No	No
Nivel S.1 Pareja 4	No	Sí (4)	Sí (1)	Parcialmente
Nivel S.2 Pareja 1	No	No	No	Si
Nivel S.2 Pareja 2	No	No	No	Si
Nivel S.2 Pareja 3	No	No	Sí (1)	Si
Nivel S.2 Pareja 4	No	No	Sí (1)	Si
Nivel S.2 Pareja 5	No	Sí (1)	Sí (2)	Si
Nivel S.2 Pareja 6	No	Sí (1)	No	Si
Nivel S.2 Pareja 7	No	No	Sí (1)	Si
Nivel S.2 Pareja 8	No	Sí (1)	Sí (1)	Si

La primera variable que vamos a tratar es el cumplimiento de la meta y si este hecho fue un factor para determinar qué tanto los alumnos emplearon la negociación de sentido. Esto nos interesa

porque, como vimos en los capítulos 2 y 3, desde la perspectiva de la negociación de sentido, el hecho de que la tarea tenga como meta que los alumnos estén de acuerdo es importante porque lleva a promover una mayor negociación entre ellos. Podemos ver en el cuadro que del total de 36 parejas de alumnos, 27 pares cumplieron dicha meta; 4 la cumplieron parcialmente y 5 no la cumplieron. Sin embargo, de los 27 pares que cumplieron la meta, 7 pares no tuvieron ninguna ocurrencia de negociación de sentido; 8 tuvieron solamente una ocurrencia y los 12 restantes tuvieron dos o más. De los 4 pares que cumplieron con la meta parcialmente, 1 no tuvo ninguna ocurrencia; 1 tuvo una ocurrencia y los otros 2 la emplearon en dos o más oportunidades. De los 5 pares que no cumplieron con la meta, 2 no tienen ninguna ocurrencia y los 3 restantes tienen dos o más ocurrencias.

Estos resultados son constantes en los tres niveles, sin que se pueda observar una tendencia en un nivel específico. Entonces, aunque muchos pares hayan cumplido con la meta y hayan utilizado la negociación de sentido, no podemos concluir que sea un factor determinante, de acuerdo con la conclusión de Luciana (2005). Los pares que no cumplieron la meta también emplearon estrategias de negociación de sentido, lo cual indica que este factor no es determinante. Esto significa que el cumplimiento de la meta no parece tener un impacto significativo en el empleo de la negociación de sentido entre alumnos de L2 durante una actividad comunicativa. Esto apoya la propuesta de Donato (2000, 2004), quien manifiesta que el "funcionamiento" de la pareja depende de cómo se sienten, qué tan bien se conocen y si comparten metas personales, y no meramente por cumplir la meta "obvia" de la actividad.

Parece que no podemos excluir un factor que determine si se emplea negociación de sentido o no durante una actividad comunicativa. Esto se puede explicar porque durante una actividad comunicativa, aunque haya una meta por cumplir y la estructura interactiva sea de flujo bidireccional como lo manifiestan investigadores de la negociación de sentido, los alumnos se

enfocan principalmente en el mensaje, el cual tiene que ser correcto pero no necesariamente muy preciso. Además, el hecho de que compartan la lengua materna les resuelve muchos problemas que, si no fuera el caso, probablemente resolverían recurriendo a estas estrategias de negociación, un factor discutido ampliamente por Ohta (2004).

Podemos resumir esta parte del análisis con algunas observaciones. Primero, el porcentaje de la negociación de sentido fue muy bajo en los tres niveles, lo cual indica un uso infrecuente de las estrategias. Un análisis de cada uno de las diferentes estrategias de la negociación de sentido nos mostró que el pedido de aclaración fue la más utilizada, seguida por la comprobación de confirmación y con casi ningún uso de la comprobación de comprensión. Este resultado confirma lo que encontraron Foster y Ohta (2005), quienes concluyeron que en interacciones entre alumnos en el aula de L2 el empleo de la negociación de sentido era poco frecuente. Además de este resultado, nuestro análisis de la influencia del cumplimiento de la meta y la composición de los pares tampoco mostró una relación determinante.

Aunque nuestro estudio no puede mostrar si estas ocurrencias de negociación de sentido tienen una consecuencia en el desarrollo del interlenguaje del alumno, podemos afirmar que el uso de esta estrategia es infrecuente en situaciones que representan la situación "real" en las clases de lengua para los alumnos.

4.2 Análisis desde la perspectiva sociocultural

En este apartado presentaremos el análisis cualitativo de las ocurrencias de colaboración en la zona de desarrollo próximo. En las seis clases de inglés se grabó la interacción entre pares de alumnos para observar y analizar sus conversaciones y las estrategias que emplearon para resolver problemas durante las interacciones. Antes de pasar a la discusión de los ejemplos, queremos hacer algunas observaciones generales.

Primero, el uso del humor durante las interacciones fue muy evidente y frecuente. Los alumnos lo utilizan para hacer bromas durante la actividad, llenar las pausas cuando desconocen algún elemento de la lengua o cuando están inseguros de cómo decirlo. En el caso de algunos alumnos el humor también refleja un mayor dominio de la segunda lengua y se puede observar cómo están jugando con ella al hacer construcciones creativas o humorísticas. El aspecto del humor parece depender mucho de qué tanto se conocen los alumnos entre sí o qué tanto han trabajado juntos, algo que nos puede parecer lógico. Creemos que el empleo del humor es una estrategia empleada para negociar el comportamiento y la actuación durante la tarea.

Segundo, como se puede esperar hay una diversidad muy grande en cómo los alumnos realizaron la tarea. Fue claro que cada pareja define y lleva a cabo la actividad según sus propios parámetros, conforme a lo que señala Donato (2000, 2004), quien resalta la importancia de compartir la meta y que el hecho ocurre de manera individual con cada alumno. Según el autor, si los alumnos tienen metas “individuales” parecidas, esto resulta en una conversación colaborativa. Por ejemplo, hay pares que se ciñen estrictamente a los roles de la tarea y otros que incluyen significados personales y los mezclan. La aplicabilidad y la autenticidad de la tarea es evaluada durante el desarrollo de la actividad y los alumnos se comportan de acuerdo a esa evaluación hecha por ellos y de sus metas individuales. En términos generales podemos rechazar la afirmación de varios autores (Doughty y Pica, 1986; Pica *et al.* 1993) de que el diseño de la tarea es determinante para la interacción y para la cantidad de negociación o colaboración que ocurre durante la interacción. De acuerdo con Luciana (2005), el grado de involucramiento del alumno tiene más influencia en su actuación. Esta observación es algo que tanto maestros como investigadores deberíamos tener en mente.

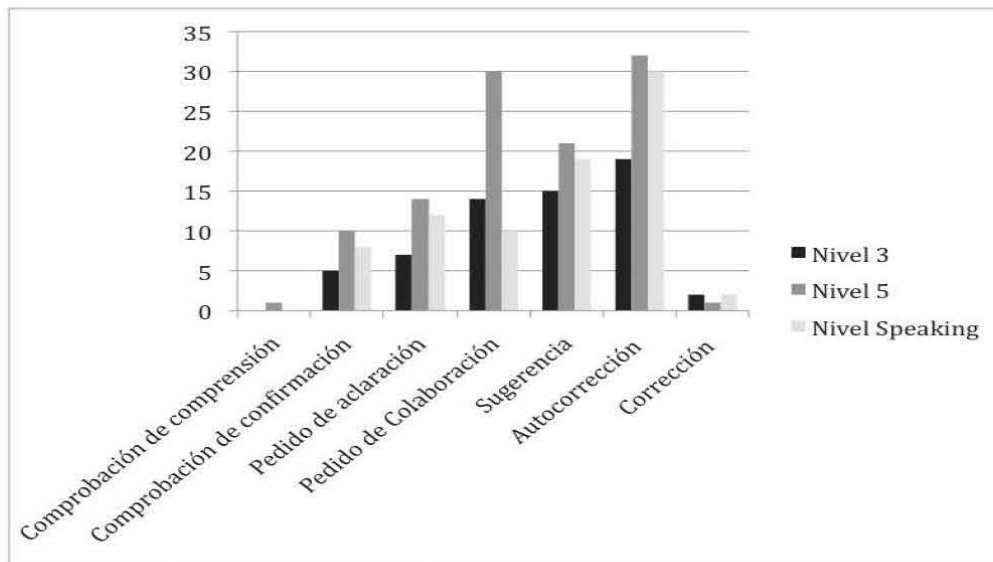
Tercero, observamos que hay una intención muy clara por parte de los alumnos de evitar problemas durante la actividad comunicativa, ya que están muy conscientes del uso de la lengua,

de sus habilidades, y de mantener un flujo conversacional natural. Estas características son similares a las estudiadas por Pica (1995, 2000), en las que los alumnos parecen usar menos retroalimentación negativa y más estrategias de colaboración como terminar o extender sus frases. Hay una alta incidencia de ayuda al otro, la negociación de sentido y la autocorrección son frecuentes y la corrección explícita tiene una baja incidencia. En general podemos decir que los alumnos se comportan de manera natural y consciente del objetivo de la tarea sin perder de vista el uso exitoso de la lengua meta.

Ahora bien, la categorización de los datos nos mostró que en términos de la teoría sociocultural y la asistencia dentro de la zona de desarrollo próximo (Lantolf y Thorne, 2006; Ohta, 1995, 1997, 2000, 2004) los alumnos se apoyaron durante la actividad con una estrategia que hemos denominado pedido de colaboración, con sugerencias y corrección explícita. Además de estas estrategias entre los alumnos, el alumno mismo intenta adecuar y corregir su propia habla para que se entienda, lo cual significa que la autocorrección también es un aspecto relevante. Estas cuatro estrategias corresponden a lo que Foster y Ohta (2005) llaman co-construcción, continuadores, autocorrección y corrección por otros. A continuación veremos y discutiremos los fragmentos más representativos de estas estrategias.

En el apartado anterior hicimos el análisis de la negociación de sentido entre alumnos durante una actividad comunicativa en una clase de inglés como lengua extranjera. Antes de entrar al análisis cualitativo de nuestros datos, comparamos el empleo de la negociación de sentido con estrategias de colaboración que veremos a continuación de manera cuantitativa.

Veamos la gráfica 4.2 donde se ofrece un resumen de las ocurrencias de todas las estrategias que son de nuestro interés.



Gráfica 4.2: Resumen del número de ocurrencias de las estrategias tanto de negociación como de colaboración en los tres diferentes niveles.

Se puede observar que el grupo intermedio fue el más activo en el empleo de todas las estrategias de negociación de sentido y de colaboración. En general hay más ocurrencia de pedidos de colaboración, sugerencia y autocorrección que de estrategias de negociación y también de la corrección explícita, la cual tiene un porcentaje muy bajo. No obstante esto se puede explicar por la naturaleza comunicativa de la actividad. Estos resultados confirman lo que Foster y Ohta (2005) encontraron: que las estrategias de colaboración son más frecuentes que las de negociación de sentido. Esta gráfica muestra diferencias entre los niveles, las cuales ya discutimos para las estrategias de negociación de sentido y que no mostraron una diferencia significativa. Sin embargo podemos observar claras diferencias en el empleo de estrategias de colaboración entre los diferentes niveles, especialmente del pedido de colaboración en el grupo intermedio. El empleo de la sugerencia y la corrección explícita es bastante equilibrado entre los tres niveles, mientras el empleo de la autocorrección es claramente más alto en los grupos

intermedio y avanzado, tomando en cuenta que éstos produjeron más habla que el grupo básico. Esta gráfica nos brinda una idea general de cómo se distribuyó el empleo de las estrategias en los tres niveles.

Ahora nos concentraremos en el análisis de las estrategias de colaboración. En nuestro análisis presentamos los fragmentos más representativos de la colaboración, los cuales fueron elegidos cuando la conversación se enfocó en la producción de la lengua meta, es decir, cuando los alumnos se concentraron en lo sintáctico o léxico. Cualquiera de los dos alumnos puede tomar la iniciativa en estas interacciones para pedir u ofrecer ayuda cuando lo consideran necesario. Muchas veces los fragmentos que hemos encontrado son más largos que los de negociación de sentido y pueden contener pedidos de aclaración o comprobaciones de confirmación, donde se aclara el sentido de la ayuda ofrecida. Cada ejemplo se contextualiza dentro de la conversación y se menciona el tipo de pareja, para que el lector tenga una mejor idea del contexto en que ocurrió el evento de colaboración.

Vamos a presentar primero las ocurrencias del pedido de colaboración y después las de la sugerencia porque son los ejemplos más representativos de colaboración en la zona de desarrollo próximo. Posteriormente veremos la corrección en este contexto, tanto por parte del otro alumno como del mismo hablante (autocorrección).

4.2.1 Pedido de colaboración

Hemos denominado a esta estrategia pedido de colaboración porque contiene o constituye una señal clara del alumno para solicitar ayuda o colaboración de su compañero. Similar al pedido de aclaración, el pedido de colaboración también es iniciado por el hablante. Aunque trataremos la sugerencia por separado más adelante, en algunas instancias aparece operando en conjunto con un pedido de colaboración. Así que decidimos incluirla también en este apartado. Una sugerencia

se hace por parte del alumno que escucha y cree saber o quiere proponer al otro una palabra o enunciado que está buscando.

Desde la perspectiva de la zona de desarrollo próximo, esta colaboración elaborada a través del diálogo con foco en la lengua meta corresponde a los pequeños avances a los que se refieren Swain (2000), Ohta (1995) y Lantolf y Thorne (2006). Aunque nuestro estudio no permite observar si alguna información obtenida mediante un pedido de colaboración es usada más adelante o si se incorpora en el conocimiento de la lengua meta del alumno, los alumnos la utilizan para poder expresarse en ese momento de manera conjunta, lo cual no podrían hacer por sí mismos.

Veamos ahora varios fragmentos de las conversaciones que encontramos en los tres niveles. A cada uno le hemos dado un título que nos permite ubicarlo en nuestra clasificación, de acuerdo al tema léxico que motiva el intercambio de información entre los participantes. El primero es un ejemplo representativo de los pedidos de colaboración que los alumnos hacen, porque se pide una palabra o expresión de manera explícita. Los pedidos se hacen usando tanto la primera lengua como la lengua meta, y en el segundo caso solamente la palabra buscada está en inglés.

“All kinds of things”

Esta conversación ocurre entre la pareja 5 del nivel 3, clase 1. La pareja fue considerada como un par colaborativo, que cumplió su meta y empleó varias estrategias para apoyarse dentro de sus zonas de desarrollo próximo. Antes de este fragmento, los alumnos ya habían establecido sus posiciones de manera general y estaban hablando acerca de qué lugares podrían ser una posibilidad para visitar. Ambos alumnos parecen divertirse con la actividad y están muy activos:

Aa2: *mmm a few places. Is easy is um is um how do you say
"se encuentra de todo"?*
Ao1: *You can find all*
Aa2: *Because if you don't have money*
Ao1: *You can find all kinds of things.*

Aquí podemos observar de manera muy clara el pedido de colaboración cuando Aa2 pregunta en inglés cómo se dice "se encuentra de todo". Conforme a las modalidades expuesto en el modelo de Seedhouse (1994) el pedido marca un cambio del modo 3, el cual tiene como foco la resolución de una tarea entre los alumnos, al modo 4, que se enfoca en la precisión y la forma. En este caso y en otros tantos que veremos, el foco en el modo 4 es la lengua, es decir, en cómo expresarse de manera adecuada. De aquí en adelante no vamos a mencionar en qué modo opera la interacción porque en general dicho cambio ocurre del modo 3 al modo 4 y viceversa. Solamente si hay alguna ocurrencia fuera de este esquema la comentaremos.

Lo que refleja el empleo de esta estrategia es que el alumno sabe exactamente lo que quiere expresar, sin embargo no sabe decirlo aún en inglés y entonces pregunta a su compañero, quien le dice: "you can find all", lo cual no es completamente correcto en inglés pero es cercano y permitiría entender el sentido. Entonces Aa2 lo acepta y prosigue con lo que quería decir. Este aspecto también es pertinente porque muchas veces los alumnos ya no incluyen lo que dijo el otro en su frase, sino toman nota y prosiguen con la conversación. Lo que es notable de esta interacción es que en el transcurso de darle la expresión Ao1 parece recapitular y cambia su enunciado a "you can find all kinds of things", lo cual es completamente correcto y adecuado en esta situación y contexto. Esto es un reflejo de lo que señalan Foster y Ohta (2005) y Ohta (2004) sobre estas interacciones, las cuales no solamente benefician a un alumno sino que permiten que de manera conjunta ambos trabajen en la lengua meta y llevan al experto en ese momento –a saber, Ao1– a cambiar su enunciado a una forma más precisa en la lengua meta. Esto significa

que juntos pudieron decir algo que Aa2 no podía expresar por sí sola, y ambos llegaron a la expresión correcta mediante su interacción. Según la propuesta de los autores que apoyan la idea de la ZDP en el aprendizaje de segundas lenguas, justamente estas actividades colaborativas ofrecen oportunidades para los alumnos de desarrollar su interlenguaje en sus respectivas ZDP.

“Air Conditioner?”

El siguiente ejemplo es similar al anterior en la manera en que se da el pedido de colaboración en primera instancia, sin embargo el alumno añade algo interesante. Es la pareja 1, colaborativa, del grupo avanzado, que cumplió su meta y tuvo algunas ocurrencias de negociación de sentido y colaboración durante su interacción. Antes del siguiente fragmento, los alumnos ya han establecido a dónde iban a ir y están viendo en dónde se podrían hospedar. También esta pareja parece divertirse durante la actividad y un alumno propone quedarse en el coche y expone su argumento:

Ao1: And turn on the calefacción or... how how do you say the the thing in the car that brings warm air?

Ao2: Air conditioner?

Ao1: That's... that that thing.

Este ejemplo es interesante porque primero Ao1 dice la palabra en español y después decide explicarle a su compañero a qué se refiere y lo describe muy adecuadamente. Ao2 le sugiere una palabra “*air conditioner*”, la cual está bien, sin embargo la traducción correcta en este contexto sería “*heating*” o igual “*air conditioning*”, aunque la segunda se asocia más con aire frío y no caliente. Como afirma Swain (2000), podemos apreciar el esfuerzo de los dos alumnos por reflexionar acerca de la palabra y buscar alternativas, y aun cuando no llegan a la forma correcta de todos modos aceptan un término que un nativo hablante también podría entender.

“Reefs”

Veamos ahora un ejemplo donde el alumno pregunta directamente al maestro. Aunque no tenemos el apoyo de una grabación en video, creemos que lo hace porque el profesor se encuentra cerca de la pareja, además porque es el único ejemplo en el cual el alumno pide ayuda al maestro sin haber consultado con su compañero. Se trata de la pareja 1, del grupo básico, clase 1, que fue colaborativa y cumplió su meta parcialmente. En este caso significa que no fueron lo bastante rápidos para terminar y quedaron de acuerdo solamente en algunos puntos, pero sin tomar una decisión definitiva. Tuvieron algunas instancias de colaboración y negociación de sentido. En este momento de la conversación están proponiendo lugares a donde podrían ir:

Ao1: Maybe can visit the (1.5) teacher how do you say “arrecifes”.

T: Reef. The reef.

Ao1: Reef?

T: R-E-E-F

Ao1: Reefs. Yes, { can I no } we can visit Yucatan and go to the arrecifs and it isn't necessary swim. (risa)

Ao1 trata de decir arrecifes porque quiere que vayan a la península de Yucatán para verlos. Él pregunta directamente al maestro, quien le da la respuesta correcta en inglés, un cambio muy claro del modo 3 (acerca de la tarea) al 4 (precisión y forma), conforme al modelo de Seedhouse. Ao1 utiliza una comprobación de confirmación repitiendo la nueva palabra y el maestro la confirma pronunciándola de manera muy clara y exacta. Ao1 repite la palabra otra vez y con el “yes” indica que eso es lo que quería decir. Sin embargo, cuando dice su enunciado otra vez, utiliza la palabra española con pronunciación inglesa. Aquí es difícil entender qué pasó después de que aparentemente ambos, alumno y profesor, habían quedado de acuerdo en el término léxico y, de todos modos, cuando el alumno usa el término unos segundos después, lo hace empleando el español como base de su enunciado.

¿Por qué es importante ver este ejemplo? Primero, porque hay que reconocer que en estas instancias, especialmente al tratar con léxico, el simple hecho de discutir y establecer el término correcto no significa que el mismo se establezca o quede incluido en el interlenguaje del alumno. Esto puede deberse a que el alumno está en una etapa de desarrollo de su interlenguaje en la cual no está listo para adquirirlo. Segundo, esta es una situación muy común tanto entre alumnos como en interacciones de éstos con el profesor. Es decir, es un problema general donde no sabemos si palabras que se generan en situaciones comunicativas llegan a fijarse o no. Según Swain (2000), dicha situación debería estar en el foco de las investigaciones para ver qué hacen los alumnos con los insumos que obtienen de las interacciones con otros alumnos. En este ejemplo, se incorpora una variante del término léxico de manera incorrecta.

“The ocean is hard”

Para ejemplificar este fenómeno otra vez, veremos un ejemplo de la pareja 4 del grupo básico, clase 2. Fue una pareja colaborativa, con meta cumplida y con varias instancias de negociación de sentido y colaboración. En el momento de nuestro recorte Aa1 está explicando por qué no quiere ir al mar.

Aa1: Because it's um cómo se dice este (inaudible)

Ao2: It's hard

Aa1: mhm. Este the ocean is um ya se me olvidó (2.0) I don't like swim em este qué más?

Lamentablemente en la grabación no se pudo apreciar qué palabra solicita Aa1 mediante su pedido de colaboración en español. Sin embargo la respuesta de Ao2, el experto, nos muestra que quiere decir algo como que el mar es muy fuerte, duro o bravo. La palabra “hard” que sugiere Ao2 no aplica realmente como una traducción correcta: “rough” sería más adecuado. Sin

embargo para el nivel básico esta palabra es difícil y asumimos que efectivamente no la conocen. Aunque “*hard*” no es la traducción correcta, de todos modos expresa el sentido que Aa1 quiere dar a la frase.

Lo que resalta de este ejemplo que queremos comentar es lo que Aa1 dice después: “*este the ocean is um ya se me olvidó*”. Como en el ejemplo anteriormente visto, después de que se le sugirió una posible palabra se le olvida, y en vez de incluirla en su enunciado, tras una pausa, resume diciendo: “*I don’t like swim*”. En estos momentos los otros alumnos no parecen ofrecer una repetición u otra ayuda sino prosiguen con la conversación. Otra vez destaca la preocupación de Swain (2000) y Ohta (2000) acerca de qué hacen los alumnos con la asistencia o ayuda que les es ofrecida. Ambas autoras manifiestan que una vez asumido el hecho de que ocurra la colaboración de manera productiva y exitosa entre alumnos de una lengua extranjera, es necesario observar y seguir la reacción del alumno que recibe dicha ayuda. Aunque en otros recortes hemos visto que el mismo sujeto incluye en su enunciado el insumo nuevo, éste último ejemplo muestra que la colaboración puede ocurrir sin tener ningún efecto en quien la solicitó.

“Ground and city”

El siguiente ejemplo también es muy representativo porque todo el pedido de colaboración se hace en la lengua que los alumnos comparten, en este caso el español. El ejemplo viene de la pareja 1 de la clase 3.1, a quienes mencionamos en un ejemplo anterior como una pareja colaborativa, con la meta parcialmente cumplida y con varias instancias de colaboración. Antes de este recorte, los dos alumnos están proponiendo sus lugares favoritos. Aa2 quiere convencer a Aa1 para ir a la playa sin importar que no pueda nadar.

Aa2: we can walk in the cómo se dice orilla del mar?
Ao1: ground. Ground.
Aa2: It's not necessary swimming. (risa)
Ao1: ok, and what { way is } would you like to visit?
Aa2: The museum no.
Ao1: no no, I refer what city.

Como podemos observar, Aa2 quiere decir que los dos pueden caminar a la orilla del mar pero no conoce el término. Así que recurre a esta estrategia para preguntárselo a su compañero, quien sugiere “ground”, el cual equivale a suelo o terreno, por lo tanto no podría aplicarse en este contexto. En este intercambio Ao1 toma el lugar de experto, mientras Aa2 es la novata y no hay cambio entre estos roles. Como hemos visto en otros ejemplos, Aa2 no cree necesario incluir la nueva palabra en su enunciado anterior, sino sigue planteando su argumento acerca de ir a la playa. Otra vez no podemos saber si esto ocurre porque no acepta el término sugerido por su compañero o porque no cree necesario repetirlo.

Seguimos la conversación unas líneas más abajo y vemos que Ao1 acepta su proposición y desea saber qué lugar quiere visitar su interlocutor. Aa2 manifiesta que no quiere ir al museo y Ao1 aclara que quiere saber a qué ciudad le gustaría ir. Después él toma el turno y explica a dónde quiere ir. Este intercambio también ejemplifica muy bien los cambios frecuentes y la transición fluida entre el modo 3 (acerca de la tarea) y el modo 4 (tratando aspectos de la lengua meta).

Queremos mencionar este ejemplo porque muestra la colaboración entre los alumnos, pero también la clara intención de ser entendidos de manera correcta. Como manifiesta Long (1981, 1983, 1996), cuando un no nativo hablante entiende algo mal en una conversación con un nativo hablante, el nativo hablante tiende a aceptar su respuesta de todos modos. O bien puede seguirle la corriente y regresar más adelante a ese punto. Long la identifica como una táctica muy

frecuente. En nuestro estudio, los no nativo hablantes no siguen estas pautas. Aunque ocurre muy poco –nosotros encontramos dos ejemplos en todos los grupos–, eso muestra que los alumnos toman en serio el hecho de hacerse entender: “*no no, I refer what city*”. Esto constituye un buen ejemplo de por qué es importante analizar las interacciones entre alumnos, ya que claramente difieren en varios aspectos que anteriormente se han manifestado como factores en el aprendizaje de segundas lenguas por sus funciones en las interacciones entre nativo y no nativo hablante.

“Ribs and Bones”

Veamos ahora un ejemplo de pedido de colaboración repetido en el grupo intermedio, clase 2. La pareja 6 fue colaborativa, cumplió su meta y tuvo varias instancias de colaboración, de la cual el siguiente es un fragmento. Estos dos alumnos tuvieron una conversación bastante divertida y elaborada, un ejemplo del empleo del humor al que ya nos referimos en la primera parte de este capítulo al hacer referencia al uso o presencia del humor durante las actividades de negociación de sentido.

Antes del siguiente fragmento, los alumnos están hablando de a quién van a invitar a su viaje. Entonces Aa1 sugiere a Ao2 que lleve a su perro y, a su vez, esto lleva a Aa1 a contar una historia acerca de su perro.

Aa1: *At the first I believe that the dog broke the*
Ao2: *oooo*
Aa1: *the “costilla”?*
Ao2: *yes.*
Aa1: *the how do you say costilla?*
Ao2: *I don’t know.*
Aa1: *break the (inaudible) the hueso. How do you say hueso?*
Ao2: *Bone.*

Aa1: The bone of my dog. But my brother take him to the vetenary and they say to him that

Aa1 no conoce el término para costilla y primero lo piensa. El “ooo” de Ao2, el experto, indica que él ya sabe más o menos qué quiere decir, pero Aa1 insiste y pide su colaboración para encontrar el término diciendo: “*the costilla*”. Primero hay que notar que esta es una forma común de este tipo de pedido de colaboración, donde el alumno solamente dice la palabra en español esperando la traducción. Sin embargo, en este ejemplo, Ao2 dice “yes” para indicar que ha entendido. No obstante no le ayuda. Entonces Aa1 repite su pedido de manera más clara diciendo: “*the how do you say costilla?*”. Ao2 indica que no sabe, lo que explica su primera reacción al pedido: simplemente tampoco conocía el término.

Lo relevante aquí es que Aa1 no se rinde sino intenta decirlo de otra manera, a saber: “*break the...*”. Sin embargo otra vez se encuentra con una palabra que no conoce. Esta vez recurre inmediatamente a un pedido de colaboración explícito y pregunta “*how do you say hueso?*”. Y esta vez Ao2 le puede dar la traducción correcta: “*bone*”. La alumna incluye el insumo en su enunciado anterior y prosigue con la historia. En este ejemplo los alumnos están interactuando conforme al modo 1, según Seedhouse (1994), porque están contando una historia de la vida real y no acerca de la tarea, antes de cambiar al modo 4 para discutir los términos léxicos.

También podemos observar que Ao2 acepta la palabra en español cuando se lo pide Aa1, sin embargo la misma quiere decirlo en inglés, entonces pide colaboración de manera explícita. Este intercambio muestra las metas individuales que los alumnos tienen durante la tarea, como lo señala Donato (2004), las cuales se van acoplando conforme transcurre el tiempo. Aa1 hace explícito su segundo pedido de colaboración desde el principio y Ao2 se acopla a su meta, la cual

podría ser un deseo de expresarse exclusivamente en inglés. Por lo tanto, podemos ver que los alumnos tienen metas individuales que se van acoplando (o no) de manera continua a las de sus compañeros mediante la interacción.

“Can. We can.”

El siguiente fragmento es similar al anterior, sin embargo es uno de los pocos casos en los que no se tratan elementos meramente lexicales. El ejemplo proviene de la pareja 3 en el grupo básico, clase 2, lo cual explica la expresión básica de sus intercambios. La pareja fue muy activa, colaborativa, con la meta cumplida y empleando varias instancias tanto de negociación de sentido como de colaboración. Los alumnos están hablando acerca de dónde podrían ir.

Ao2: But { I have } (0.4) I don't have much money. (pausa) Umm nosotros podemos

Ao1: Can. We can.

Ao2: We can go to a place in the (inaudible) and know know much (inaudible)

Ao2 tiene la palabra y piensa bastante tiempo en lo que quiere decir después de manifestar que no tiene dinero, como indica la pausa. Decide que no lo sabe y pide colaboración a su compañero directamente en español. Ao1 le da primero la palabra para “poder” y después elabora un enunciado para responder a todo el pedido con “we can”. El experto, en este caso Ao1, le proporciona al novato, Ao2, las palabras y él las incorpora de manera correcta en lo que quería decir.

Desafortunadamente la grabación no nos da oportunidad de saber exactamente qué dice al final. Sin embargo, podemos apreciar el pedido de colaboración y su resolución exitosa. Lo que

mencionamos antes es que el pedido incluye tanto el término para “poder” como para su declinación en “nosotros”.

Según Swain (2000) esto sería una interacción sumamente exitosa porque podemos observar cómo el alumno incluye el insumo correctamente en su enunciado. También muestra que durante estas interacciones los alumnos reparan en la expresión correcta, aunque la actividad no se dirija hacia la discusión de aspectos gramaticales. Estudios como los de Ohta (2000) han mostrado que si la actividad es orientada a la gramática los alumnos colaboran de manera similar a nuestro ejemplo, aun cuando se trate de una actividad comunicativa.

“Possibly or maybe?”

El siguiente ejemplo es otro pedido de colaboración en español, donde la resolución es más larga por varias razones. La pareja 4 es del grupo básico, clase 2, colaborativa, con la meta cumplida y también con varios ejemplos de colaboración. Los alumnos están hablando de qué les gusta y qué no les gusta hacer:

Ao2: yes, I like. Em, { I don't really } I don't I don't like muse museums museum but it's it's a possibility. (risa)

Aa1: ok

Ao2: if I see one interesting, mmm and well I

Aa1: dilo. (risa)

Ao2: Cómo se dice “posiblemente”?

Aa1: Possibly

Ao2: Pos no

Aa1: Possibly. Es que termina como en l griega. Possibl... ergh, no.

Ao2: Possibly.

Ao2: (pregunta a otro alumno) cómo es posible?

Aa3: Mande?

Ao2: Posible.

Aa3: Maybe. Maybe.

Ao2: Ah yes, maybe.

Aa1: *No, pero. Ah, bueno.*

Ao2: *Maybe can I { go to the } visit one, just one!*

Aquí llama la atención que en la primera frase, Ao2 ya ha dicho “*it’s a possibility*”, lo cual es muy cercano a lo que pregunta cuando quiere decirlo con otra función en otra frase. Así que lo piensa. Aa1 evalúa que su compañero está pensando sobre cómo decir algo y le dice: “*dilo*”, animándolo y también utilizando humor, igualmente para llenar la pausa. Ao2 pide colaboración a su compañera en español, la cual le responde con “*possibly*”, una traducción correcta. Sin embargo, Ao2 intenta decirlo y decide que no es correcto. Aa1 parece muy segura y repite la palabra. Además añade: “*cómo se escribe*”. Y lo dice otra vez, solamente se confunde con la pronunciación y muestra su frustración en “*ergh, no*”. Finalmente Ao2 lo dice bien pero parece que no quedó satisfecho, entonces pregunta a otra compañera en español cómo se dice. Aa3 no entiende su enunciado y le pide aclararlo, también en español. Ao2 repite la palabra buscada en español. Ahora Aa3 entiende y la traduce como “*maybe*”, que puede ser posiblemente o quizás. La respuesta de Ao2 “*Ah yes, maybe*” indica que ésta era la palabra que buscaba y que no había podido recordar, lo cual explica por qué no quedó satisfecho con la primera traducción de Aa1. Aa3 repite la traducción y Ao2 la acepta otra vez.

Algo relevante es que Aa1, quien dio una buena traducción desde el principio e incluso información adicional, en ese momento no está de acuerdo diciendo: “*no, pero*”. Sin embargo no expresa más su desacuerdo sino acepta (“*ah, bueno*”) la traducción de la otra alumna. Ao2 incluye entonces la palabra en su enunciado de manera adecuada, aunque hay errores en el orden de palabras de “*can*” y “*I*”.

Este intercambio muestra varios aspectos de la colaboración: Primero, el hecho de que los alumnos se pueden ayudar de manera correcta uno al otro, como ejemplifica la ayuda de Aa1 al

principio del fragmento. En este caso, ella es la experta, sin embargo, el novato no acepta su sugerencia. Segundo, el factor del conocimiento previo de los dos alumnos, ya que Ao2 no acepta la ayuda porque sabe que esa no es la palabra que buscaba. Finalmente, la colaboración se extiende a otra alumna –podemos suponer que por la cercanía física–, quien también sugiere una palabra. Entonces aquí las nociones de experto y novato son bastante discutibles y se pueden aplicar a una alumna “externa” a la conversación. Es un buen ejemplo de que esta noción no está definida entre los alumnos desde el comienzo de la actividad.

Como manifiesta Ohta (2004) el involucramiento de los alumnos para resolver cuestiones de la lengua es muy alto y efectivo, como en nuestro ejemplo. También muestra la complejidad de la colaboración al lidiar con términos léxicos porque muchas veces la traducción no resulta tan simple. La autora destaca que los alumnos entre sí mantienen una conversación acerca de la lengua meta y es pertinente que estén pensando conjuntamente y cada uno esté comparando y viendo alternativas para integrar a su interlenguaje.

“Whales are mammals?”

Ahora veremos a la pareja número 2 del grupo intermedio; un par muy activo en la clase I, que fue colaborativa y cumplió con la meta de la actividad. El siguiente ejemplo muestra diferentes maneras de tratar un pedido de colaboración y demás elementos que el mismo puede activar. Esta pareja tuvo varias ocurrencias de colaboración y negociación y su trabajo constituye un buen ejemplo de la desviación del tema principal para incluir temas distintos y experiencias personales. En ese momento estaban hablando de lugares que han visitado en el pasado y que les gustaría visitar:

Aa1: I don't know how to say "falta mucho". (risa)

Aa2: *Yes, but I don't like beach, but { I will go } { I want to see the } I don't know how to say, big big fish.*

Aa1: *Ah, ballena?*

Aa2: *Mhm*

Aa1: *Ah, Whales. Whales. I think it's with W, A, I'm not sure, but I write you. Big fish.*

Aa2: *big fish are mammals?*

Aa1: *Yes*

Aa2: *But they look like fish. (risa)*

Aa1: *(risa) They're living in the sea, so*

Aa2: *Yes*

Aa1: *The big big animal*

Aa2: *They are the the largest animals in the world.*

Aa1: *Is another animal { big } { big } bigger ?*

Aa2: *Maybe elephants, but not like a whale. In Oaxaca you can, at the night, sometimes, if you rent a boat*

Primero, Aa1 pide colaboración de manera explícita cuando dice que no sabe decir “*falta mucho*”. Sabiendo qué quiso decir, Aa2 ignora el pedido de su compañera, sigue con la discusión y a su vez hace un pedido de colaboración. No obstante lo hace explicando su referente en inglés: “*a big big fish*”. Aa1 reconoce lo que la otra quiso decir y confirma en español: “*ballena*”. Aa2 lo confirma y Aa1 le dice la traducción correcta “*whales*”. Además decide explicarle cómo se escribe, lo cual podría ser una reacción a que su compañera lo quiere escribir o simplemente para aclarar cómo es la palabra. De todos modos, lo escribe para ella. Este intercambio lleva a Aa2 a preguntar si este pez grande es un mamífero. Aa1 dice que sí, Aa2 responde que parecen peces. Aa1 apoya su noción añadiendo que viven en el mar, y que por eso dan esa impresión. Aa2 dice que son los animales más grandes del mundo. En su enunciado se puede observar que tiene que pensar cómo decir “*largest*”, y lo logra. Lo mismo ocurre después con Aa1, quien pregunta si hay otro animal que sea más grande. Podemos observar que primero dice “*grande*”, “*grande*” y después “*más grande*”. Esto muestra cómo ambas alumnas se están moviendo en sus respectivas

ZDP, cambiando sus enunciados, y cómo el diálogo las lleva a este trabajo lingüístico (Ohta, 2000, 2004; Lantolf y Thorne, 2006; Swain 2000; Donato 2004). Las transiciones entre el modo 3 (tarea) y modo 4 (precisión y forma) de Seedhouse (1994) son muy fluidas. El pedido de colaboración acerca del término “ballena” lleva a las dos alumnas a discutir diferentes aspectos del mismo antes de regresar al flujo original de su conversación. En esta parte, ambas tienen que producir superlativos, lo cual les demanda un esfuerzo. No obstante las dos lo logran en un ambiente colaborativo y productivo. Este también es un excelente ejemplo de la flexibilidad de la noción de experto y novato. Al principio Aa1 parece tomar el rol del experto pero más adelante Aa2 le ayuda a expresarse, lo cual muestra que ambos pueden asistir al otro a expresarse dependiendo de su conocimiento y sus habilidades.

“Sun Suntan?”

El siguiente ejemplo trata de un pedido de colaboración que no parece requerir una respuesta explícita. La siguiente pareja 4, de la clase 1 de Speaking, colaborativa, con la meta parcialmente cumplida (porque la maestra paró la actividad antes de que pudieran terminar), están hablando del problema que representa el que en las piscinas la gente no siga las reglas y no las mantenga limpias. Ao2 está elaborando este argumento porque quiere ir a la playa.

Veamos ahora dos ejemplos de pedidos de colaboración que no incluyen un turno del otro alumno:

Ao2: I I don't know I think it's a it's a it's a way to detect when somebody has broken the rules but that doesn't um (0.7) assure me? that nobody is going to to do it. If everybody knows the rules, maybe. If everybody knows the rules, then they could avoid it. Do you know a place like that?

Ao1: Yes, { because } what do you think, what are

Ao2: { But oh } I want also to have to have some some { sun } suntan suntan?

Ao1: Suntan

Ao2: yes, to to tan my skin. skin.

El mismo alumno, Ao2, hace dos pedidos de colaboración que no tienen respuesta o la obtiene de manera no verbal. Indaga acerca de cómo decir “*asegurarme*” en inglés y lo hace mediante una pregunta. Parece que obtiene una respuesta positiva de su compañero porque prosigue con su idea. En su siguiente turno, Ao2 otra vez pide colaboración con la palabra para “*bronceado*”. Primero lo intenta por sí solo y otra vez lo dice como una pregunta “*¿suntan?*”. Esta vez Ao1 confirma que así se dice y Ao2 parece constatarlo a sí mismo otra vez. Esta manera de pedir colaboración pronunciando las palabras como preguntas, pidiendo confirmación del otro alumno, es típica del discurso del salón de clase (Long, 1983). Es una estrategia que ocurre completamente en la lengua meta e interrumpe menos. A veces este tipo de pedido también incluye un comentario del alumno diciendo que no se acordaba o no estaba seguro de si así se decía.

“There are some beaches”

El siguiente ejemplo de la pareja 6 del grupo básico, clase 2, es un ejemplo interesante de un pedido de aclaración acerca del empleo correcto de la gramática. Esta pareja fue colaborativa, cumplió con la meta de la actividad y tuvo algunas ocurrencias de colaboración (5). Este fragmento viene del final de su conversación cuando están decidiendo dónde se van a quedar.

- Ao1: We are going to stay to the sea where we have (inaudible) or what?
 (pausa) We're going to go to Veracruz, because { there are } in that place
 are beaches, beach?*
- Aa2: are*
- Ao1: some beach.*
- Aa2: No, no.*
- Ao1: there are beaches.*
- Aa2: { Because there are } because Veracruz have many beaches.*

Ao1: *have beaches? Have?* [(risa)]
Aa2: [(risa)]
Ao1: *Beaches and historic places.*

Cuando Ao1 afirma que van a ir a Veracruz quiere decir que hay muchas playas ahí. Entonces le surge la duda de si “*there are*” se usa con el singular o con el plural de playas. La duda parece circular alrededor del plural o el singular de la palabra. Con la entonación como en una pregunta aplicada a “*beach*”, indica un pedido de colaboración a su compañera, quien dice “*are*”. Entonces se enfoca en la forma del verbo que debe corresponder a la palabra, apoyando el primer enunciado que Ao1 dijo.

Ao1 verifica diciendo “*some beach*”, lo cual podría indicar que así cree que se dice “*algunas playas*”. Aa2 reconoce que no ha sido bien entendida y le indica que esa no es la forma correcta. Entonces Ao1 dice la versión correcta para su frase, a saber: “*there are beaches*”; lo cual es gramaticalmente correcto y da sentido a la frase. Aa2 toma lo que él dijo y empieza a repetir toda la frase. Sin embargo, durante ese proceso, parece cambiar de opinión, acercándola a una traducción directa del español de “*tiene muchas playas*”. Ao1 repite esta parte y otra vez “*have*”, aparentemente no creyendo que la frase se debería de decir con el verbo “*tener*”. En este momento se crea un pequeño conflicto entre las dos versiones y la consecuencia, la cual hemos encontrado varias veces en los datos, es la risa. Ambos alumnos reconocen que no saben bien cómo decirlo y se ríen, descargando tensión y, de alguna manera, aceptando que no importaba tanto y que lo dejarán ahí. Ao1 toma el siguiente turno excluyendo el verbo y simplemente resume “*beaches and historical places*”, y de ahí prosiguen con la conversación.

Como menciona Ohta (2000), la colaboración puede ocurrir a nivel gramatical de manera efectiva y correcta. También Foster y Ohta (2005) encontraron que durante la colaboración se tratan problemas con la gramática de manera efectiva. Nosotros hemos clasificado este ejemplo

como una discusión en torno a un aspecto gramatical porque los dos alumnos empiezan con problemas cuando no están seguros de cómo conectar “*there are*” con “*beaches*” de manera correcta y solamente después intentan solucionarlo cambiando su enunciado por otro término léxico, a saber “*have*”. Nuestro ejemplo muestra que también ocurre durante actividades comunicativas aunque pocas veces; y que los alumnos se toman el tiempo para revisar el enunciado en la lengua meta para analizar las alternativas y discutir las. Esta vez los alumnos no llegan a una conclusión satisfactoria, sin embargo es pertinente subrayar el trabajo colaborativo desempeñado por ellos.

Es interesante notar que la noción de experto y novato en este ejemplo es difícil de ser atribuida a uno de los dos alumnos, pero sí se puede observar un cambio bastante amplio del modo 3 (tarea) al modo 4 (precisión y forma), en el cual discuten durante varios turnos cuál sería la forma correcta, hasta que se dan por vencidos para regresar al tema central de la conversación. Nos muestra que, aunque haya interés por expresarse correctamente en la lengua meta, los alumnos en este caso se guían más por la meta de la actividad que por la expresión correcta.

“Very difficult word”

El siguiente ejemplo está tomado de la pareja 2 del grupo intermedio, clase 1. Muestra una evaluación acerca de las palabras o de las dificultades que los alumnos tienen mientras hablan en la lengua meta. Además de cumplir con la meta, los alumnos fueron colaborativos y tuvieron ocurrencias tanto de negociación como de colaboración. En este momento están hablando acerca de dónde se van a quedar durante las vacaciones:

Aa2: Maybe we can get hypothermic, hypothermic or something like that. But sounds weird, because em in Veracruz when when are fronts colds frentes frios (risa)

Aa1: Aha (risa), very difficult word.

Aa2: You you can enter to the sea, it's very very cold, but you can enter.

Vemos que Aa2 quiere decir “*frentes frios*” en inglés y lo intenta con una traducción bastante directa “*fronts colds*”, siguiendo el orden de palabras del español. De hecho no estaba muy lejos de la forma correcta, “*cold fronts*”, solamente necesitaba algunos ajustes gramaticales. Como no está segura de su traducción, o bien Aa1 le mostró de manera no verbal que no entendía, lo dice también en español y se ríe. Su risa podría indicar que ella evalúa su traducción como muy simple. De todos modos, lo interesante es que cuando sabe qué quiere decir, Aa1 la apoya afirmando que es una palabra muy difícil antes de que ambas sigan con la conversación. Esta respuesta puede ser interpretada de diferentes maneras: tanto como un reconocimiento de la dificultad de algunas palabras; como una señal para animar a la otra alumna para que continúe; o como una aceptación o una disculpa por el hecho de que el otro alumno lo dijo en español. Lo pertinente de esta interacción es la conciencia entre los alumnos acerca de las dificultades propias de la segunda lengua. Según Aljalfeeh y Lantolf (1994), este aspecto de la evaluación del nivel del alumno y de la lengua meta es parte del trabajo desempeñado en la ZDP porque los alumnos estiman qué aspectos son aún demasiado difíciles, como en este ejemplo, o si su compañero puede lograrlo.

“Church, plaza, luxury?”

El siguiente ejemplo de la pareja 5, en el grupo básico, clase 1, destaca por la interacción promovida entre el pedido de colaboración de un alumno y la sugerencia del otro. La pareja

cumplió la meta, fue denominada como colaborativa y tuvo varias ocurrencias de negociación y colaboración. Veamos aquí una de ellas:

Aa2: But is is cheaper. { The town Cancun } the town of Cancun is cheaper. The town of Cancun is is similar than than another places. You have a

Ao1: a church.

Aa2: Church, plaza?

Ao1: I don't know.

Aa2: And the hotels too. The hotels near to the beach is very expensive and luxu luxury?

Ao1: Luxury.

El fragmento muestra dos pedidos de colaboración, ambos hecho por Aa2. Sin embargo nos enfocaremos en el primero. Como mencionamos, es un ejemplo interesante porque Aa2 quiere decir “plaza”, lo cual en este contexto en inglés sería “square”, normalmente una palabra bastante difícil para los alumnos. Ella está describiendo la ciudad de Cancun y quiere decir que es parecida a otras de México. La palabra “plaza” hace que Aa2 se detenga y Ao1 quiere ayudarle. Aa2 no ha hecho ningún pedido de colaboración sino que está tomando tiempo para pensar en una palabra. No obstante Ao1 cree saber lo que quiere decir y le sugiere “church”, que significa “iglesia”. Aa2 repite la palabra y después quiere confirmar qué es lo que buscaba y de manera implícita viene el pedido de colaboración en español, “¿plaza?” Ao1 se da cuenta de que no era esa la palabra buscada y dice que no lo sabe. Podemos asumir que ambos sabían qué significa “church”. Aa2 acepta que ninguno de los dos sabe la traducción y prosigue con su argumento.

En la siguiente frase podemos observar un pedido de colaboración por parte de ella otra vez, acerca de cómo se dice “luxury”. Esta vez Ao1 le confirma su pronunciación. Este tipo de pedido de colaboración ya lo vimos anteriormente. En esta interacción destacamos la eficiencia con que los alumnos trabajan para resolver el problema y que saben bien lo que quieren decir. Si

la palabra sugerida no es la buscada, se busca otra o se abandona el asunto. Esto apoya los resultados de Ohta (2004) acerca de que la primera lengua determina en gran medida qué tanta colaboración y negociación ocurre durante dichas interacciones. En el caso de una L1 diferente, muchas veces es imposible proseguir en el flujo de la conversación sin aclarar la duda. En nuestros datos es frecuentemente observable que la L1 compartida resuelve o ayuda a superar buen número de ocurrencias de problemas de comunicación. Obviamente el pedido de colaboración es también un reflejo de este hecho porque depende del conocimiento compartido en otra lengua para expresarse.

“The limit”

La siguiente pareja ofrece otro ejemplo interesante por los mismos rubros que el anterior. La pareja 1 del grupo intermedio, clase 2, fue colaborativa. Sin embargo no cumplieron la meta porque, en vez de discutir a dónde iban a ir juntos, cada uno presentó sus deseos para hacer un viaje individual. Esto es un ejemplo que muestra dos aspectos antes mencionadas: primero, lo que los alumnos harán en la actividad lo definen ellos de manera previa; segundo, esta pareja tuvo muchas ocurrencias de negociación y colaboración sin cumplir con la meta de quedar de acuerdo en un único destino. Por lo tanto, la existencia de una meta no fue necesaria para ellos para tener una conversación productiva.

Aa1: And maybe I walk to the to the beaches in the aaam... orilla?

Ao2: The end. The sand. The parameter.

Aa1: Yeah, the limit.

Ao2: Limit.

Aa1: Maybe to walk in there and something

Aa1 empieza con un pedido de colaboración en español, pidiendo la palabra “orilla” en inglés, cambiando al modo 4. Ao2 le sugiere varias palabras, todas relacionadas con lo que quiere decir Aa1. Sin embargo la traducción correcta para este contexto sería “seaside” or “shore”. Lo interesante viene después, cuando Aa1 acepta la ayuda, no obstante dice otra palabra: “limit”. Esto es un ejemplo de cuando un alumno pide ayuda y el otro la da o está intentando darla. El mismo alumno que pidió la palabra puede recordarla o pensar en una alternativa que mejor convenga. Aa1 decide que “limit” es adecuada y Ao2 la repite, igual pensando o aceptándola.

Según la propuesta de Swain (2000) y Ohta (2004), esta situación muestra cómo los dos alumnos están trabajando en sus respectivas ZDP, apoyándose respectivamente en su interlocutor, reflejado por el cambio del rol del experto de un turno al otro. Estos diálogos les dan la oportunidad de analizar y reflexionar acerca de la lengua meta y además de intentar decir cosas aún un poco fuera de su alcance lingüístico.

“Boring?”

El siguiente ejemplo muestra cómo la colaboración puede ser incorrecta también. La pareja 2 del grupo intermedio, clase 2, que fue colaborativa y cumplió su meta, está discutiendo si los museos son una buena opción o no. Aa1 quiere ir a la playa y Aa2 la está convenciendo de que en la playa también estará aburrida.

Aa2: But you will be as { bored } { boring? } Boring?

Aa1: Boring.

Aa2: You you will be boring as in the beach, because if you can't swim in the beach you won't have fun.

Aa2 no sabe cómo decir “aburrida” en el sentido del estado de ánimo de una persona. Su primer intento es lo más cercano a lo correcto, “*bored*”, sin embargo le queda aún la duda e intenta con “*boring*”. Así, pide la colaboración de su compañera repitiendo esta palabra. Aa1 confirma que se dice “*boring*” en este contexto y Aa2 incorpora el dato a su enunciado. Éste ejemplifica que la colaboración puede ser incorrecta. Hay que reconocer que establecer la diferencia entre “*boring*” y “*bored*” suele resultar difícil para los alumnos. Sin embargo, el ejemplo muestra que si la colaboración entre alumnos es incorrecta, el error parece prevalecer si ninguno de los alumnos sabe la forma correcta.

“Crib of the arts?”

Estos últimos ejemplos de pedidos de colaboración son los pocos ejemplos donde los alumnos piden ayuda directa al profesor porque no pueden resolver la duda por sí solos. De esta interacción tenemos ejemplos en los grupos intermedio y avanzado, así que no podríamos afirmar que en un nivel superior se pide menos ayuda al maestro que en niveles más básicos. Lo que resalta es que realmente pocos consultan el maestro durante estas actividades. Aun cuando tengan varias preguntas acerca de la lengua meta y su uso, parece que prefieren resolverlas por sí mismos. En todos los ejemplos el experto es en último caso el maestro. Por diferentes razones los alumnos han decidido consultarlo asumiendo así la figura o rol del novato. También resalta que estos intercambios con el maestro transcurren mucho más tiempo en el modo 4, enfocándose en la precisión y en la forma, que cuando ocurre solamente entre alumnos.

El primer ejemplo es de la pareja 6, del grupo intermedio, clase 2. La pareja fue colaborativa, cumplió su meta y tuvo empleo considerable de estrategias de colaboración. Este es

un ejemplo donde finalmente tuvieron que consultar al maestro. Ao2 está estructurando su argumento para ir a Roma de vacaciones, mientras Aa1 quiere ir a la playa.

Ao2: *No, but I don't like that. I love painting and sculptures and all the arts and in Rome is the cómo se dice cuna?*
Aa1: *The eem I don't know.*
Ao2: *Yeah, well.*
Aa1: *Or maybe mmm Miami.*
Ao2: *(a la maestra) How can I say "cuna"?*
M: *The Crib.*
Ao2: *Crab.*
Aa1: *Car what?*
Ao2: *Crab.*
Aa1: *The crab.*
M: *The crib.*
Ao2: *Crib.*
Aa1: *The crib.*
Ao2: *Is the crib of the arts.*

Podemos apreciar que Ao2 pide primero colaboración en español a su compañera para la traducción de "cuna", ya implicando que quiere usar la expresión metafórica "cuna del arte". Aa1 admite que no sabe cómo se dice y prosiguen en su conversación. Suponemos que algunos momentos después pasa la maestra cerca de la pareja y Ao2 repite su pedido, esta vez en inglés. La maestra lo traduce como "crib". Ao2 entiendo "crab" mientras Aa1 pide una aclaración, pedido al cual Ao2 responde repitiendo lo que dijo y Aa1 acepta. Sin embargo, la profesora escucha el intercambio y los corrige repitiendo la versión correcta "the crib". Ambos alumnos ajustan sus enunciados ya con la palabra correcta. Finalmente Ao2 lo puede incorporar en su enunciado y dice "is the crib of the arts".

Nos damos cuenta que la traducción no corresponde al contexto porque, aunque "crib" es una posible traducción de "cuna", para decir "cuna de arte" el equivalente en inglés es "cradle of

the arts". La posición de la maestra fuera del contexto llevó en esta ocasión a una traducción parcialmente incorrecta. Obviamente ella pudo haber preguntado por el contexto de la palabra, sin embargo intentó tener poco contacto o ser de poca ayuda porque sabía del propósito del estudio.

El ejemplo muestra muy bien que los alumnos intentan resolver los problemas de manera independiente. Si no pueden, lo dejan y siguen con la conversación o preguntan a la maestra o a otro alumno. En este sentido, los alumnos son eficientes mientras se ocupan de aspectos relevantes de la lengua meta, conscientes de lo que quieren, de lo que pueden hacer y de que tiene sentido continuar.

"The Veracruz Port"

El siguiente recorte interactivo de la pareja 5 del grupo intermedio, clase 1, es otro ejemplo en donde se consulta al maestro después de intentar resolver el problema entre ellos. Por otra parte, la discusión acerca de cómo se dice "el Puerto de Veracruz" en una conversación en inglés apareció en varias parejas.

Ao1: Expensive, very. Em what do you say? Go to the the em

Aa2: the port? No (risa)

Ao1: the the Puerto de Veracruz, Puerto de Veracruz.

Aquí vemos el hecho de que Ao1 quiere decir "el puerto de Veracruz" en inglés y pide ayuda a su compañera, quien correctamente lo traduce como "the port", sin embargo parece que no cree que la frase sea correcta. Constatamos nuevamente el papel que juega la risa como un indicador de inseguridad al tratar de emplear términos desconocidos en la lengua meta. Ao1 decide entonces

decirlo en español y ambos alumnos prosiguen con la conversación. Más adelante, en la misma conversación, los dos alumnos deparan nuevamente con el problema.

Ao1: (inaudible) was a man of the um headquarter? Headquarter, well, we are going to go to Puerto de Veracruz, How do you say in Veracruz, the beach?

Aa2: Puerto, Puerto.

M: Sorry?

Ao1: How do you say Puerto in English?

M: The port.

Ao1: The port.

Aa2: The port.

Ao1: The Veracruz Port or the Port of Veracruz?

(la respuesta de la maestra es inaudible.)

Ao1: The Veracruz Port.

Aa2: Yes? Ok. We we going to Veracruz Port.

En primer lugar Ao1 pide colaboración acerca del término “headquarter” planteando una pregunta. Suponemos que su interlocutor lo confirmó de manera no verbal porque Ao1 emplea de nuevo el término en la siguiente frase. Después Ao1 regresa a la duda que tenían en otro momento de la conversación, a saber: cómo decir el Puerto de Veracruz en inglés. Ao1 está haciendo un esfuerzo por preguntarle a la maestra en inglés y Aa2 lo apoya diciéndolo directamente en español. El maestro no entiende y pide que repitan su pedido. Entonces Ao1 hace su pregunta con una combinación de lo que él había dicho (pedido en inglés sobre cómo se dice) y lo que había dicho su compañera (la palabra en español). La maestra lo traduce como “the port” y ambos confirman su comprensión repitiendo la palabra en inglés. Ao1 lo aplica a lo que quiere decir y le surge la duda de cómo se junta con el nombre de la ciudad. La respuesta de la maestra es inaudible, sin embargo, por la comprobación de confirmación de Ao1 podemos suponer que es “The Veracruz Port”. La maestra también podía haber dicho al alumno cuál creía que era la

respuesta correcta, pero el alumno eligió la primera instancia. Aa2 pide una confirmación y, dada la misma, incluye el nombre en su siguiente enunciado. Así, podemos observar que los dos alumnos estaban discutiendo este término antes, sin embargo no podían resolver el problema. Es pertinente notar que Aa2 había argumentado de manera correcta al principio, pero parece que no estaba lo suficientemente segura para usar el término.

Resaltamos que los alumnos siguieron con la conversación hasta que la maestra estuvo cerca otra vez para aclarar la duda en torno al término. Observamos un comportamiento muy activo por parte de los alumnos. Aun cuando ya no necesitan saber la palabra para la conversación en ese momento, recuerdan la duda y regresan a ella. La primera vez intentan resolverla entre ellos, y cuando eso no funciona piden ayuda a la profesora, aunque sea más tarde.

Estas interacciones están llenas de ocurrencias de colaboración y contienen también comprobaciones de confirmación, lo cual nos indica que están pensando y verificando sus hipótesis dentro de su zona de desarrollo próximo. Como también encontraron Foster y Ohta (2005) y Ohta (2004), el involucramiento en la resolución de los problemas por parte de los alumnos es muy alto y eficiente. Los alumnos aprovechan las oportunidades en esta situación comunicativa para mejorar su interlenguaje y trabajar mediante el conocimiento conjunto que ambos participantes tienen de la lengua meta para construir su discurso. Durante este proceso se dan cuenta de qué elementos aún no pueden decir en la lengua meta e intentan lograrlo en colaboración, lo cual es la esencia de la ZDP.

“Borrow everything”

El siguiente ejemplo es un fragmento largo entre dos alumnos del grupo intermedio: la pareja 3, nivel 5, clase 1. Estos dos alumnos fueron colaborativos y cumplieron la meta de la actividad;

tuvieron 16 ocurrencias de estrategias de negociación de sentido y colaboración, un número muy alto. Antes del fragmento los alumnos han establecido de manera general qué quieren y Ao2 ha dicho que no tiene mucho dinero, entonces ocurre lo siguiente:

- Aa1: *I can make you a financial cómo se dice préstamo?*
Ao2: *I don't know. (risa)*
Aa1: *Cómo se dice préstamo?*
Ao2: *Um (risa)*
Aa1: *(risa) Teacher! We're going to go in the car of a friend, yes! My friend has a car and he is going to bring it.*
Ao2: *ok. [(risa)]*
Aa1: *[(risa)] He's going to cómo se dice aventón, se me fue la palabra.*
Ao2: *Hikhike.*
Aa1: *Hikhike?*
Ao2: *Hikhike.*
Aa1: *Hikhike. Em, we have a blablabla.*
Ao2: *Hitchhike. Is it not? Hitchhike.*
Aa1: *Um. Argh, (balucea)*
(pausa larga)
Aa1: *So, we are going to Guerrero.*
Ao2: *Teacher!*
Aa1: *Teacher, I have a question. How do you say "préstamo".*
M: *I don't know.*
Aa1: *Argh, I want to say préstamo. Borrow is like in a library—borrow.*
M: *Borrow everything.*
Aa1: *See! Ah yes.*
M: *Not only a book.*
Aa1: *Ah ok. Borrow.*
Ao2: *Borrow.*
Aa1: *I am going to borrow you money.*
Ao2: *Ah (risa)*

Aa1 no sabe decir "préstamo" en inglés, entonces hace un pedido de colaboración a su compañero, quien dice que no sabe.

Ya hemos visto antes esta situación entre alumnos, quienes suelen ser muy claros en sus respuestas. Parece que, al no saber de qué se trata, suelen no perder tiempo en pensarlo y sí proseguir en la conversación. Sin embargo en este ejemplo parece que Aa1 sigue con su duda, y Ao2 no parece tomar muy en serio dicho impedimento. Así que Aa1 llama a la maestra sin conseguir su atención. Por lo tanto, prosigue con otro punto de su conversación: cómo van a llegar a su destino, hasta que surge otra duda. Al decir que “*se le fue la palabra*”, parece indicar que ya había sido utilizada en esta clase o anteriormente. Esta parte de la interacción muestra otra vez varias transiciones entre el modo 3 (tarea) y 4 (precisión y forma) de Seedhouse (1994), sin que los alumnos permanezcan mucho tiempo en uno, aunque sin olvidar las dudas que no podían resolver en la lengua meta.

Esta vez Ao2 le sugiere “*Hikhike*”, lo cual es casi correcto. Aa1 comprueba su comprensión y Ao2 lo confirma de esta manera. Aa1 repite otra vez la palabra, lo cual podría indicar que ésta no cree que sea completamente correcta. No obstante, durante su siguiente frase, Ao2 recuerda la palabra completa, “*hitchhike*”, y pregunta si no es esa. Entre los dos alumnos han llegado a la palabra correcta, sin embargo no están seguros de que realmente se diga así. Aa1 expresa su frustración con “*argh*” y dejan de hablar por un momento. Tras la pausa, aparentemente pasa por ahí la maestra y Aa1 aprovecha para preguntarle acerca de su primera duda: “*el préstamo*”. La profesora responde que no sabe. Esto puede deberse a que sabe que se está haciendo un estudio en la clase y piensa que los alumnos deberían llevar la interacción solamente entre ellos, así que los invita a resolver el problema por sí mismos.

Aa1 expresa nuevamente su frustración diciendo que quiere decir “*préstamo*” y después ella misma propone el término “*borrow*”, como se utiliza para el préstamo en una biblioteca. La determinación de la alumna en este ejemplo es impresionante y alentadora. La maestra le

confirma que se puede utilizar “*borrow*” en todas las situaciones, no solamente con libros. Aa1 expresa su beneplácito porque su palabra era correcta, acepta la ayuda de la profesora y enseguida la incorpora a su enunciado.

Aquí hay que mencionar que para la palabra “prestar” en español hay dos palabras en inglés, dependiendo de quién preste a quién. Se utiliza “*lend*” cuando el propietario presta algo a alguien más y “*borrow*” cuando el que quiere el objeto lo pide prestado. Por lo tanto, en este ejemplo la traducción correcta sería “*lend*”. Y en lugar de “*I am going to borrow you money*” sería “*I am going to lend you money*”. A pesar de la ayuda ofrecida por la profesora fuera de contexto y el hecho de que esta dificultad en la traducción sea un error consistente en el aprendizaje del inglés para los alumnos, la alumna llegó a la solución de su duda, aun cuando no fuera completamente correcta. Con la mínima ayuda de la profesora los alumnos pudieron llegar a una resolución satisfactoria en ese momento, además de haber aplicado su propio conocimiento de la lengua meta para alcanzarlo.

“Lemon soup”

El último ejemplo de una interacción con el maestro corresponde a la pareja 3 del grupo avanzado, clase 2. Este ejemplo muestra cómo los alumnos trabajan solos para lograr expresarse de manera exitosa y correcta sin mediar la intervención del maestro, y solamente cuando quedan dudas lo consultan. Esta pareja se constituye por un alumno experto y un novato, cumplieron la meta y tuvieron algunas ocurrencias de colaboración y negociación (6 y 1). El experto es Aa1, quien lleva la conversación y ayuda a Ao2 a incorporarse más. En general, Ao2 no es pasivo sino un poco más lento en su actuación y menos seguro durante la conversación.

El fragmento viene ya hacia el final de su conversación. Ya habían establecido a dónde iban a ir, qué iban a hacer y están hablando de cuándo llegar y dónde comer. En ese momento Ao2 quiere decir que la sopa de lima es una comida típica de ahí, sin embargo no está seguro de cómo decirlo:

Ao2: I don't remember. But { soup of umm } sopa de lima. (risa)

Aa1: uuu would be lime soup?

Ao2: lime soup (risa)

Aa1: I don't know is lima for lime, maybe. Well, that sounds just great.

Ao2: yes, and eem

Aa1: (al maestro) I'm sorry. { does } lima is called lime? Lima? The fruit?

M: Em, no, it's lemon.

Aa1: Lemon?

M: It's like um lemon is (inaudible) sour.

Aa1: oh, so it's a lemon. It would be like a lemon soup from Merida? Like, lemon soup that's the sopa de lima?

M: Yeah. (inaudible)

Aa1: ok, thank you.

Destaca el hecho de que Ao2 no sabe cómo traducir el sentido de “lima” en “sopa de lima”. Aunque lo dice en español, podemos pensar que se trata de un pedido de colaboración implícito. Aa1 lo interpreta así y sugiere “lime soup”, una muy buena traducción. Ao2 la acepta riéndose y la otra comenta sus ideas acerca de los dos términos. Ambos retoman la conversación. Aa1 parece intrigada y pregunta al maestro cuál es la traducción y añade sus propios pensamientos al respecto. El maestro dice que la palabra es “lemon”. Aa1 comprueba su comprensión con la repetición de la palabra y el maestro le da una explicación: que “lemon” es agrio. La traducción en inglés es “lime”, como lo hizo Aa1 al principio, porque es el término más parecido y “lemon” es amarillo y no verde.

La alumna había llegado por sí sola a una buena traducción del término y con la intervención del profesor llega a otra. Así que Aa1 lo incorpora al enunciado anterior de su compañero y después verifica otra vez si lo había dicho bien. El maestro confirma y ambos alumnos prosiguen. Esta interacción ejemplifica nuevamente la buena actuación y resolución de dudas de los alumnos por ellos mismos.

En resumen, podemos observar el empleo frecuente y diversificado en el desarrollo del pedido de colaboración. Hemos establecido que esta estrategia es restringida a interacciones en las cuales los alumnos comparten la primera lengua. Solamente algunos casos muestran los intentos de los estudiantes por describir el término completamente en inglés. Podemos concluir también que los mismos pedidos de colaboración pueden llevar a una conversación acerca del término o algo relacionado. Como han observado Ohta (1995, 2000, 2004); Ohta y Foster (2005) y Swain (2000) en sus estudios, en nuestros datos podemos identificar un alto grado de involucramiento de los sujetos para resolver sus dudas en la lengua meta y en general una solución exitosa de las mismas. Asimismo podemos observar el cambio rápido entre los modos 3 y 4 del modelo de Seedhouse (1994) para tratar un aspecto y regresar a la conversación, y en varios ejemplos pudimos ver la noción flexible del experto y del novato, figuras que se intercambian frecuentemente. Esto refleja el trabajo conjunto que los alumnos están haciendo en sus respectivas ZDP.

4.2.2 Sugerencia

Como ya vimos en algunos ejemplos de los pedidos de colaboración, la sugerencia es un recurso frecuentemente utilizado por los alumnos. Ya mencionamos que una sugerencia se hace por parte del alumno que está escuchando y que cree saber la palabra o expresión que su compañero busca,

y se la sugiere para facilitar el flujo de la conversación y mostrar entendimiento y ayudar con la expresión en la lengua meta, sin recurrir a la primera lengua. Foster y Ohta (2005) identificaron esta estrategia de colaboración como la más frecuente entre los alumnos de su estudio. En este apartado veremos fragmentos tomados de conversaciones en los tres niveles para ejemplificar el empleo de dicha estrategia entre los alumnos.

El siguiente cuadro nos muestra la frecuencia de sugerencias, cuántas veces fueron correctas y si fueron incorporadas en el flujo discursivo de manera correcta de un total de 22 pares que utilizaron esta estrategia. También aquí analizaremos de qué tipo fueron dichas sugerencias (léxico, gramatical, discursivo, de pronunciación).

Cuadro 4.4: Resumen de los aspectos de la lengua meta en que fue empleada la sugerencia en los tres niveles, cuántas veces fueron correctas y cuántas veces se incorporaron en el siguiente enunciado.

	Tipo				Correcto	Incorporado
	Léxico	Gramática	Discurso	Pronunciación		
Básico	12	1	1	1	13	7
Intermedio	16	2	2	1	15	14
Avanzado	11	0	8	0	18	18
Total	39	3	11	2	46	39

Es pertinente notar primero la alta incidencia de la sugerencia en las conversaciones entre los alumnos. Segundo, destaca también el empleo de la sugerencia en torno a diferentes elementos de la lengua meta: léxico, gramática, discurso y pronunciación. La mayor cantidad prevalece en el rubro del léxico, sin embargo también hay ocurrencias que corresponden a ayudas en términos de la gramática, la pronunciación y del discurso. Asimismo, los números tanto de las sugerencias

correctas en la lengua meta y las sugerencias incorporadas al discurso del otro alumno son muy altos: 86%, 71% y 94% correctas y 46%, 66% y 94% incorporadas. Esto nos muestra un comportamiento alentador por parte de los alumnos. Por una parte, el alumno experto en ese momento ayuda y asiste a su compañero de manera correcta con respecto a la lengua meta. Por otra parte, la incorporación del alumno novato del insumo indica una aceptación.

El grupo básico se distingue por tener un porcentaje de incorporación más bajo que los otros dos. Los porcentajes altos de las sugerencias correctas pueden indicar que los alumnos solamente sugieren algo si están bastante seguros de que el elemento es correcto.

En términos generales este cuadro nos da una visión de la cantidad de sugerencias y sus consecuencias, sin embargo lo pertinente del análisis de esta estrategia, como también lo fue en el caso del pedido de colaboración, es más evidente desde una perspectiva sociocultural cualitativa. Por lo tanto, ahora nos enfocaremos en los ejemplos de nuestros datos. Al igual que con el pedido de colaboración, éstos muestran la variedad de conversaciones que pueden disparar las sugerencias. Comencemos nuevamente con un ejemplo representativo.

“Cancun is...very expensive”

El ejemplo proviene de la pareja 5 del grupo intermedio, clase 1, la cual fue colaborativa, cumplió la meta y tuvo varias ocurrencias de colaboración. Los alumnos estaban hablando aún de posibles destinos de su viaje, cuando ocurrió lo siguiente:

Aa2: Mm ok. Traditional place like Acapulco? I like um Veracruz.

Ao1: Veracruz, Cancun is is

Aa2: very expensive.

Ao1: Expensive, very. Em what do you say?

Aquí podemos observar que Aa2 sugiere Veracruz y Ao1 después responde que Cancún es caro, sin embargo no recuerda o desconoce esa palabra y busca cómo decirla. Aun sin tener el apoyo del video, suponemos que Aa2, la experta, observa que su compañero está buscando la palabra y, como advierte qué quiere decir, la sugiere. En el caso de las sugerencias un alumno no pide ayuda de forma directa, aunque suponemos que vacilar indica al otro que está buscando la forma de expresarse.

Aljafreeh y Lantolf (1994) y Ohta (2000) dicen que en la zona de desarrollo próximo los alumnos pueden identificar y calcular qué tipo de ayuda su compañero necesita y, si lo saben, pueden darla. En este ejemplo, Aa2 le sugiere “*very expensive*” y Ao1 acepta la sugerencia y la repite, enfatizando que efectivamente es muy caro (“*expensive, very*”). Habiendo resuelto la duda, continúan con la conversación, cambiando del modo 4 al 3. En comparación con los pedidos de colaboración, las sugerencias se llevan a cabo en la lengua meta completamente, lo cual puede ocurrir entre alumnos de L2, como también encontraron Foster y Ohta (2005).

“Meet the country”

El siguiente ejemplo muestra una sugerencia similar a la anterior en su estructura, sin embargo veremos que el alumno sugiere toda la terminación de la frase y no solamente una palabra. La pareja 1 del grupo intermedio, clase 2, fue denominada colaborativa y no cumplió su meta. Además tuvieron varias ocurrencias de negociación y de colaboración. A lo largo de la conversación, intercambian los roles de experto y novato. Antes de este momento, Aa1 ha estado explicando que le gustaría ir a Italia.

Aa1: I know things about Italy, but I don't know the country

Ao2: Ah, me too.

Aa1: and I would like to to
Ao2: meet to the country?
Aa1: to meet the country, yeah.

Aa1 dice que sabe cosas acerca de Italia, sin embargo no conoce el país. Ao2 afirma que él tampoco lo conoce. Entonces Aa1 dice que le gustaría hacerlo y, cuando vacila, Ao2 le sugiere “*meet the country*” (conocer el país). El problema para los alumnos en este momento es que en inglés no se emplea “*meet*” para referirse a lugares sino solamente para personas cuando se les conoce por primera vez. En inglés se diría “*get to know the country*” o “*visit the country*” para expresar dicho sentido, sin embargo el foco de interés es que Ao2 reconoce qué quiere decir su compañera y se lo dice. Aa1 acepta la sugerencia y la repite, aun cuando el enunciado no sea el adecuado. A diferencia de los pedidos de colaboración y sus respuestas, después de una sugerencia los alumnos generalmente repiten o incluyen el insumo en su enunciado. Esta pareja también muestra más adelante en la conversación una duda al respecto.

Aa1: And you plan to go with your friends or
Ao2: with my friends or by alone and
Aa1: meet
Ao2: meet a lot of people there.

Vemos que esta vez Aa1 le sugiere la palabra “*meet*” a Ao2, al contrario que en la primera vez. Es uno de los pocos ejemplos en nuestro estudio en los que podemos ver un empleo de una palabra tratada durante la colaboración anterior, aunque puede ser que los alumnos ya conocían la palabra “*meet*” para usarla con personas. En esta ocasión dicen “*meet a lot of people*”, la cual es la forma correcta en inglés para decir “conocer a mucha gente”. Así, ambos alumnos han podido apoyarse en dos momentos de la conversación en torno al mismo elemento léxico.

“Comfort”

Encontramos otro ejemplo que incluye el uso de una palabra antes vista. Sin embargo, para verlo, analicemos dos fragmentos separados de la misma conversación. Corresponde a la pareja 4 del grupo intermedio, clase 1, la cual fue colaborativa, con la meta cumplida y donde se ofrecieron varias ocurrencias de colaboración. En esta parte los alumnos están hablando de dónde se van a quedar en el lugar que han elegido.

Aa2: We can stay a a at someone's place and
Ao1: Yes
Aa2: there will be the all the
Ao1: the commodity.
Aa2: the comfort.
Ao1: The comfort, yes.

Observamos que los alumnos están hablando de dónde quedarse y Aa2 quiere decir que habrá más comodidad en la casa de alguien. Sin embargo, se traba en cómo decir “comodidad” en inglés. Ao1 le sugiere “commodity”, lo cual realmente significa mercancía. No obstante, como hemos visto antes, el mismo intercambio lleva a Aa2 a recordar la palabra que buscaba: “comfort”, la cual es la traducción correcta de comodidad. Ao1 confirma la palabra repitiéndola y diciendo “sí”. Así, un alumno hace la sugerencia cuando evalúa que su compañera necesita ayuda y el mismo intercambio les lleva a la palabra correcta. Esto muestra cómo los dos alumnos están trabajando y desarrollando en sus respectivas zonas de desarrollo próximo. Más adelante vemos a los alumnos en una situación similar:

Aa2: And well, it's not a beach, but there is a
Ao1: a lake? A river?
Aa2: A river.
Ao1: A river, yes.
Aa2: a kind of river

Ao1: a kind of version, so could be that place.

Aa2: yes, I like it. The the comfort

Esta vez Aa2 está dudando de cómo decir una palabra y se detiene en su enunciado. Ao1 le sugiere dos palabras: “lago” y “rio”. Aa2 acepta la primera sugerencia repitiéndola y Ao1 la confirma otra vez, sin embargo Aa2 modifica el enunciado diciendo “un tipo de río”. Ao1 confirma otra vez el enunciado y después continúa la conversación. En la siguiente frase, Aa2 utiliza con un poco de vacilación la palabra “*comfort*”, sobre la cual habían colaborado antes.

“Awesome”

El siguiente ejemplo es similar a un pedido de colaboración ya visto, donde un alumno intenta decir una palabra sin conseguirlo. El ejemplo proviene de la interacción entre la pareja 5 del grupo básico, clase 1, la cual fue igual a las parejas anteriores vistas en este apartado. Los alumnos están hablando de cómo era y cómo es Acapulco como destino de viaje.

Aa2: Is um is [awsun], [awe], [awsun]

Ao1: Awesome.

Aa2: Awesome. But I know who who is Acapulco now.

El novato Aa2 quiere decir “awesome”, sin embargo está luchando con su pronunciación. Ao1, el experto en este momento, sabe cómo decirlo y le proporciona la pronunciación correcta, la cual es aceptada y repetida por Aa2. La hemos marcado como una sugerencia por la rapidez con la cual Ao1 sugiere la palabra, aunque hay que notar que la diferencia con pedidos de colaboración es muy sutil. Como vimos anteriormente, el pedido de colaboración muchas veces es una repetición de la palabra en la lengua meta con un grado de inseguridad, lo cual lleva al interlocutor a ayudar a su compañero. En nuestros datos este tipo de pedido de colaboración en

general tarda más en obtener una respuesta. En este ejemplo Aa1 es rápido en sugerir la pronunciación correcta, por lo cual lo denominamos una sugerencia. No obstante, tenemos que admitir que la línea entre el pedido de colaboración y la sugerencia es sumamente fina.

“Flamingos”

Hemos visto algunos ejemplos de sugerencias que se aceptan o que llevan al primer alumno a recordar la palabra buscada. El siguiente ejemplo muestra cómo un alumno sugiere palabras en dos ocasiones, las cuales son rechazadas por su interlocutor. El ejemplo viene de la pareja 6 del grupo básico, clase 1, la cual fue colaborativa, cumplió su meta y tuvo algunas ocurrencias, especialmente de sugerencias.

Antes del siguiente ejemplo los alumnos están hablando de varios lugares y una alumna sugiere Yucatán como opción:

Aa1: Do you have family there?
Aa2: No. No, I went to Merida maybe 1 year ago on a
Aa1: wedding?
Aa2: no, summer. In the summer.
Aa1: [(risa)]
Aa2: [(risa)]
Aa1: oh wow
Aa2: and I I went to Celestun and I saw the (1.5)
Aa1: the old things?
Aa2: no, no, the animals who who the skin is pink! Flamingo!
Aa1: Ah, Flamingo, yes! Wow

Aa2 está diciendo que fue a Merida hace un año, después vacila un poco a media frase y Aa1 le sugiere “boda”. Aa2 rechaza la propuesta y a su vez dice “verano”, indicando que eso es lo que

quería decir. Ambas alumnas se ríen, aunque es difícil decir por qué. Como ocurre en ejemplos anteriores, esto puede indicar un reconocimiento de la dificultad de la situación y la aceptación del hecho por ambos interlocutores. De todos modos la conversación continúa y otra vez Aa2 vacila en medio de la siguiente frase. Como en la primera ocasión, Aa1 le sugiere “*las cosas viejas*” y Aa2 rechaza nuevamente el insumo, diciendo que quería hablar de los animales con la piel rosa, los flamings. Este ejemplo destaca que las sugerencias no siempre tienen que ser correctas. Los alumnos entienden que son intentos de ayudarse el uno al otro y, de no funcionar, no causan ningún problema sino son aceptados como parte de la conversación. Aa1, en este caso claramente el experto de la pareja, sigue proporcionándole palabras cuando siente que Aa2 lo necesita. Según Swain (2000), los alumnos se dan cuenta de las dificultades que se les presentan en la lengua meta y el diálogo les ofrece oportunidades de ver alternativas y reflexionar acerca de las mismas. Las diferentes sugerencias en esta interacción muestran cómo las alumnas aprovechan la situación para colaborar y buscar la forma adecuada para expresarse en inglés, siendo conscientes de que comunicarse no tiene por qué ser un proceso perfecto.

“The mountain bicycle”

Hasta este punto, hemos visto que las sugerencias también se pueden rechazar. Veamos ahora otro ejemplo donde este es el caso, el cual ejemplifica nuevamente que la no aceptación de una sugerencia no significa una barrera para la colaboración posterior. Además otra vez presenciamos un intercambio de experto y novato mediante pocos enunciados de la conversación. El ejemplo viene de la pareja 4 del grupo intermedio, clase 2, la cual fue colaborativa, cumplió su meta y tuvo pocas ocurrencias de colaboración y ninguna de negociación de sentido.

Antes del recorte, los alumnos están hablando de qué les gustaría hacer. Ao2 tiene la palabra:

*Ao2: { I'm like } I like I like to the nature and em and the activities outside, like
a mmm walking, and like a like a (2,0)*
Aa1: Surf?
Ao2: no, like a bicie no
Aa1: bicycle
Ao2: the mountain bicycle.
Aa1: mountain?
Ao2: Aha, yes. And swim and at the beach and the sea.

Ao2 está enlistando las cosas que le gusta hacer en su contacto con la naturaleza hasta detenerse en “like a like a”, obviamente buscando una palabra. Entonces Aa1 le sugiere “surf” y Ao2 la rechaza con un “no”, al mismo tiempo que empieza a decir lo que quiere con “bicic” pronunciada en español. Aa1 reconoce la palabra y se la proporciona de manera correcta. Ao2 acepta la sugerencia y la completa con “mountain”. Aa1 comprueba su comprensión de esa palabra y Ao2 confirma.

Podemos decir que la primera sugerencia de Aa1 es como una muestra que igualmente le podría ayudar. Y aunque su primer intento no es lo buscado, abre el camino para que Ao2 diga más o menos qué quiere decir, lo cual lleva a Aa1 a completar su enunciado. Además se puede observar un juego de diferentes estrategias de colaboración y de negociación en un mismo fragmento interactivo, lo cual muestra la riqueza que tales intercambios pueden tener. Como dijimos en el ejemplo anterior, los alumnos aprovechan las oportunidades que se les presentan durante las interacciones para reflexionar y buscar otras palabras. A este mismo resultado también llegaron Foster y Ohta (2005), manifestando que el tiempo que el otro alumno le da a su compañero es el factor determinante para producir tantas oportunidades de colaboración y reflexión.

“We could do more things”

Después de haber visto cómo la colaboración puede tener efectos diversos, veamos ahora un ejemplo de ayuda gramatical. La pareja 4 del grupo intermedio, clase 2, fue colaborativa, cumplió su meta y tuvo varias ocurrencias de colaboración. El extracto corresponde al final de su conversación, cuando se están poniendo de acuerdo acerca de qué hacer exactamente.

- Aa1: Yes, I think it's better, because if we go aaaa this place, { we can em we can we can }*
Aa2: We will?
Aa1: We could do more things that we had thought? And it's fine we go to Merida.

Entonces Aa1 dice que es mejor ir a ese lugar, y al intentar continuar se detiene con el verbo “poder”, aparentemente buscando otra opción o cómo continuar la frase. Aa2 le da tiempo para pensarlo y después le sugiere “we will”, lo cual corresponde a otra forma gramatical diferente a la que había elegido su compañera. El cambio del modo 3 (tarea) al modo 4 (precisión y forma) en este ejemplo para fijarse en la forma correcta en la lengua meta es marcado de manera evidente.

Es difícil saber cómo los alumnos saben entre ellos más o menos qué están buscando, sin embargo parecen acertar la mayoría de las veces. Aljaafreh y Lantolf (1994) manifestaron que los alumnos de segundas lenguas podían estimar sus niveles de manera correcta y muy adecuada. En este caso, Aa1 no acepta la sugerencia sino dice lo que había empezado pero usando el condicional “could” (podríamos). Lo dice como una pregunta, pidiendo confirmación de su interlocutor para verificar el uso del verbo y, suponemos, de toda la frase. También suponemos que su interlocutora confirma de manera no verbal y siguen con la conversación. Confirmando lo que encontraron Foster y Ohta (2005) y Ohta (1997), que los alumnos entre sí no solamente se

ayudan con aspectos léxicos sino también gramaticales, este ejemplo representa que los alumnos reparan en los diferentes aspectos de la lengua meta.

Por otra parte, en los siguientes ejemplos las sugerencias son parte de un desarrollo conjunto del discurso entre los dos alumnos. Por lo tanto son fragmentos más largos. Destacamos que estos fragmentos aparecen solamente en el grupo avanzado y de hecho solamente en la clase 2, lo cual podría deberse a que los alumnos se conocen bien y también por la naturaleza de la actividad sobre la cual se están poniendo de acuerdo. Foster y Ohta (2005) también encontraron en su estudio que las sugerencias, o la co-construcción, se puede dar a nivel discursivo, donde los alumnos construyen su discurso conjuntamente. En los mismos ejemplos los alumnos ya están en las etapas finales de su conversación. Lo que destaca no es solamente el empleo de las sugerencias de los alumnos sino cómo llegan a articular el discurso de manera conjunta mientras los roles de experto y novato se van intercambiando. Esta situación también fue comentada por varios autores (Donato, 2000, 2004; Ohta, 1995, 1997; Swain, 2000) en sus estudios, porque demuestra cómo los alumnos están en la misma zona de desarrollo próximo y pueden llegar a esta co-construcción.

“The morning and the afternoon”

El primer ejemplo que vemos es de la pareja 3 del grupo avanzado, clase 2. Dicha pareja fue denominada experto–novato, con la meta cumplida y con algunas ocurrencias de colaboración. Como mencionamos antes, ya están en las etapas finales de su conversación y aclarando algunos aspectos del viaje.

Ao2: We leave on Friday and then we we arrive on Friday?

Aa1: Yeah. Like, mealtime umm like 11-12 o'clock, so we have all the all the

Ao2: the morning and the and the afternoon.

Aa1: *the afternoon to spare.*

Ao2: *to spare.*

Aa1: *then Saturday is to rest at the beach and to walk and to eat traditional food.*

Durante el episodio, Ao2 está comprobando cuándo van a llegar. Aa1 confirma y colabora con la hora. Empieza a decir “*entonces tendremos todo todo el*” y Ao2 continúa la frase con “*the morning and the afternoon*”. Otra vez Aa1 toma sus palabras “*the afternoon*” y añade “*to spare*”, lo cual es repetido por Ao2. Es interesante ver cómo los dos alumnos trabajan conjuntamente para construir el discurso. No sólo se ayudan con palabras o aspectos gramaticales aislados sino completan sus oraciones. Esta colaboración a nivel discursivo fue resaltada por Foster y Ohta (2005) en su estudio llamándola “co-construcción”, la cual justamente se refiere a que los alumnos se ayudan para construir el discurso y ha sido definida como una característica del discurso entre alumnos de L2.

“Mexico City to Selva Lacandona”

El último fragmento para ejemplificar el empleo de las sugerencias entre los alumnos se caracteriza por ser muy extenso porque los interlocutores empiezan una combinación de enunciados para complementar su discurso por un tiempo extendido. Se trata de la pareja 7 del grupo avanzado, clase 2, la cual fue denominada experto–novato, cumplieron la meta y tuvieron varias instancias de colaboración, la mayoría sugerencias. La alumna (Aa1) se denominó experta por llevar la conversación y, por ende, tiene muchas más unidades de habla, casi el doble. No obstante ayuda a su compañero y lo incluye en la conversación. El otro alumno (Ao2) tampoco se queda callado, más bien sus enunciados son más cortos y mayoritariamente constituyen

reacciones a enunciados de su compañera. Como en los ejemplos similares anteriormente vistos, este fragmento viene del final de su conversación, cuando están repasando sus planes.

Ao2: *Go to the airport and take the plane*
Aa1: *and go back to the Mexico City.*
Ao2: *So the first day, we take the airplane and arrive to*
Aa1: *take the airplane and arrive to Tuxtla-Gutierrez*
Ao2: *then we go to [San Cristobal de las Casas]*
Aa1: *[the hotel...] in San Cristobal de las Casas, we're going to*
visit the city, because it's a very small place. Of course, { eat } we are
going to eat the traditional food of that place and then we're going to
we're going back to the hotel. And the second day
Ao2: *and the next day, we're going to the tour?*
Aa1: *The next second day? We're going to go the tour in to the*
[Selva Lacandona.]
Ao2: *[in the Selva Lacandona] |*
Aa1: *by car!*
Ao2: *by car*
Aa1: *By car. And then*
Ao2: *until thee lunch*
Aa1: *until the lunch.*
Ao2: *then you*
Aa1: *I'm going back*
Ao2: *you go to { the museum } the museums*
Aa1: *visit the museums while you swimming [in the falls.]*
Ao2: *[staying in the falls]*
Aa1: *[(risa)]*

Prácticamente podemos observar dos fragmentos más largos constituidos por sugerencias y por la terminación de sus respectivas frases, interrumpidos solamente por el uso de un enunciado más largo por parte de Aa1. Vemos que desde la primera línea del primer fragmento ambos alumnos están equilibradamente terminando sus frases, sin que haya pausas entre sus enunciados y con un traslape de algunas cuantas palabras. Destaca además que todos los enunciados son correctos

aunque sean dos personas diferentes quienes las hayan dicho. Después siguen unas frases de Aa1 y Ao2 pregunta si irán en el tour al siguiente día. Aa1 aclara y juntos empiezan nuevamente a estructurar el discurso requerido en la tarea, esta vez con más repeticiones de las mismas palabras hasta el final, cuando otra vez es más complementario el trabajo al terminar sus frases.

Se trata de una porción interactiva entre alumnos caracterizada por su marcada fluidez y con la ocurrencia de sugerencias que se van sucediendo sin esperar a que otro necesite ayuda o no. Aunque también podría tratarse de una curiosidad en el nivel avanzado, solamente porque tienen tiempo de retomar lo anteriormente dicho para completar la conversación. También hay que notar que solamente ocurrió entre tres pares.

Estos dos ejemplos muestran lo que suele suceder en una colaboración extendida, la cual puede incluir pedidos de colaboración, sugerencias y acciones de negociación de sentido. Nuestros resultados muestran que esta combinación de estrategias es frecuente en el discurso de los alumnos. Ahora bien, veamos otro aspecto relevante y frecuente en la producción oral de alumnos de lengua extranjera, la autocorrección.

4.2.3 Autocorrección

En este apartado analizaremos el empleo y características de la autocorrección durante las conversaciones entre los alumnos. Como vimos en el capítulo 2, según Foster y Ohta (2005) la autocorrección es parte de la actividad dentro de la zona de desarrollo próximo porque da oportunidad y tiempo al alumno para pensar acerca de sus enunciados para hacerlos comprensibles y acoplarlos a la interacción. Green y Hecht (1993) confirman que la autocorrección representa el intento del alumno de formar su enunciado de la mejor manera posible. Por lo tanto, la autocorrección es parte de este análisis. La definimos como la corrección

que el alumno hace de sus propios enunciados sin mediar intervención alguna por parte de su interlocutor. Para distinguirla de las reformulaciones, hemos tomado en cuenta las correcciones sólo cuando ya se ha dicho algo de una manera incorrecta y el alumno la corrige. Especialmente con términos léxicos, la diferencia entre planeación y corrección resulta a veces difícil. A continuación veremos cuántas veces fue empleada la autocorrección en los diferentes niveles, de qué tipo era y si fue corregida exitosamente.

Cuadro 4.5: Resumen de los tipos de autocorrección por alumnos de los grupos básico, intermedio y avanzado y su precisión.

	Tipo de error			Corrección correcta
	Léxico	Gramatical	Pronunciación	
Grupo básico	8	11	0	84%
Grupo intermedio	9	20	3	65%
Grupo avanzado	11	17	2	86%
Total	28	48	5	

A continuación veremos algunos ejemplos de autocorrección en nuestros datos. En comparación con los pedidos de colaboración y las sugerencias que ya hemos analizado, notamos menos ejemplos de autocorrección porque son fragmentos muy cortos y realmente no se distinguen de la autocorrección en otros contextos.

Analizaremos los ejemplos por nivel de ocurrencia, sin mencionar la pareja o su contexto, porque la autocorrección sucede más bien con el alumno mismo. Lo que nos interesa ver es si las hay y de qué tipo en los tres niveles.

En el grupo básico los errores que tratan de autocorregir son los siguientes: el empleo de “but/because”, “there is/there are”; de los artículos “a/an/the”; “don’t/can’t” y “want to visit/want visit”. Estos son los errores más comunes sobre los que procede la autocorrección o donde se

puede observar inquietud por parte de los alumnos acerca de cómo expresarse. Vayamos a los ejemplos.

Aa2 (risa) I want to go to the beach and relax { on your } on my holiday.

Ao1: I would like to visit a traditional city, { traditional } { yes a traditional city } with nature and { other } another place { but } because I don't like the beach. I hate the beach.

Vemos que Aa2 corrige su empleo del adjetivo posesivo (“my” en lugar de “your”) en la primera frase, lo cual constituye una corrección a nivel léxico. Ao1 también hace una frase similar cuando sustituye “but” por “because”, y antes observamos un ajuste gramatical de “other” por “another”. En estos ejemplos todas las correcciones son adecuadas y concluyen con el empleo correcto de la lengua meta. No hay intervención del otro alumno sino que es el hablante mismo quien está monitoreando su habla y corrigiéndola cuando es necesario.

Otro ejemplo de interés es el siguiente:

Aa1: Not the museum. { I don't } { am not } I didn't go to the museums. A place I don't know.

Es evidente la acción de la alumna de pensar y ajustar su habla para decir correctamente lo que quiere. Vemos que primero niega en el presente, después intenta utilizar la negación con el verbo “to be” y finalmente llega a la forma correcta utilizando la correspondiente negación en el pasado. Aquí es necesario mencionar que estos ajustes, que aquí identificamos como autocorrección, también pueden ser a nivel de planeación de la frase por parte de la alumna, lo cual significa que no ha hecho un error que corrige sino más bien está construyendo su frase

mientras la enuncia. Lo que resalta para nuestro estudio es la preocupación y el logro de la alumna por expresarse correctamente.

En el grupo intermedio las autocorrecciones son similares a los del grupo básico, especialmente con el empleo de los artículos y la negación. Se añaden dificultades con la negación en el futuro, el comparativo y el superlativo. También se observan correcciones a nivel de la pronunciación. Veamos algunos ejemplos representativos.

Aa1: Is another animal { big } { big } bigger?

El uso del comparativo frecuentemente causa problemas fáciles de observar. Aquí la alumna toma su tiempo y repite el adjetivo dos veces antes de llegar a la forma correcta.

El siguiente ejemplo de nivel gramatical muestra la dificultad para expresarse de una alumna y sus dos tentativas para formar correctamente su enunciado.

Aa2: But I think that if you can't swim, { you won't } { you don't like } you don't won't like to go to the beach.

En este ejemplo es evidente el antes mencionado problema de la negación del futuro. La alumna intenta decir que si no puede nadar no le gustará la playa. Sin embargo le cuesta trabajo hacer la negación del futuro. Lo dice primero de manera casi correcta "you won't", no obstante decide que no es adecuada e intenta con "you don't like" (presente simple) y después combina las dos formas de manera incorrecta diciendo "you don't won't like". Finalmente se entiende lo que quiere decir. Cabe mencionar que el combinar ambas variantes para hacer entender su idea llega a constituir una estrategia a la que los alumnos también acuden en búsqueda de la forma más adecuada.

Green y Hecht (1993) encontraron que los alumnos se autocorrigieron en el uso de elementos fonéticos, morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos con un éxito de 81%, un porcentaje bastante alto que también observamos con nuestros alumnos. En nuestro estudio se tocaron tres aspectos de la lengua: léxico, gramatical y de pronunciación. El grupo intermedio tiene la menor cantidad de correcciones correctas con 65%, mientras los otros dos grupos llegan a más de 80%. Considerando que la autocorrección es una de las estrategias más utilizadas en el marco de la colaboración, es un porcentaje que muestra la preocupación y el éxito con que los alumnos se expresan en la lengua meta. Los autores señalan que no se puede definir con base en qué los alumnos proceden a buscar dicha autocorrección, sin embargo el monitoreo constante de su propia habla es aparente.

En el grupo avanzado vemos otros tipos de errores corregidos: la diferencia “that/those”, “who/that” para conectar dos frases, “to go vs. going”, preposiciones y orden de palabras.

*Aa2: yes, { we can ask people to } { people from the place to sh }
who can guide us to know all the place.*

Aquí tenemos un ejemplo de la dificultad para combinar frases subordinadas. Suponemos que la alumna quiera decir “podemos pedir a la gente que nos guíe para conocer el lugar”, y su primer intento podría resultar correcto, sin embargo repite y elabora un poco más la frase añadiendo también la última parte. Su enunciado final es bueno, aunque tampoco es la mejor forma de decirlo. Lo importante es reconocer qué está intentando decir y cómo trata de expresarse de una buena manera.

Otro ejemplo frecuente en niveles avanzados es el de la recurrencia al uso de la L1. Aquí vemos cómo el alumno lo corrige para decirlo en la lengua meta.

Ao2: And also we can get em, I don't know, when when the hotel propertes aaa gives you all the activities.

Vemos que quiere decir “proporcionar”, lo cual en este contexto él traduce al inglés como “provide”. Pero el alumno se da cuenta que está empleando una palabra de español en inglés y decide buscar otra en la lengua meta. Entonces elige “gives”, la cual también es correcta para expresar su idea. Foster y Ohta (2005) mencionan que además de la colaboración entre alumnos, la autocorrección fue la estrategia más utilizada por ellos, quienes en estos momentos se enfocan en el significado y en la forma. Nuestros datos muestran un empleo altamente frecuente de la autocorrección. Aun cuando no siempre resulta ser correcta, es evidente que el alumno está constantemente monitoreando y ajustando su interlenguaje.

4.2.4 Corrección

El último aspecto de la colaboración en la zona de desarrollo próximo que veremos es la corrección de otro alumno. Como ya hemos mencionado, el hecho de que la interacción ocurra durante una actividad comunicativa en la cual la meta es comunicarse y no necesariamente hablar de manera gramaticalmente correcta significa que los alumnos se corrigen muy poco entre ellos.

En los estudios de Ohta (1995, 1997), la autora observa numerosas correcciones y ayuda entre los alumnos acerca de la gramática de la lengua meta. No obstante la actividad también tiene foco en los aspectos gramaticales, lo cual explica la alta ocurrencia de tales correcciones. En nuestro estudio el foco está en la comunicación, sin embargo hay cinco ocurrencias de corrección de un alumno por otro compañero y veremos en qué forma se dan.

Aquí es necesario tocar cómo distinguimos la sugerencia de la corrección. Por una parte, la sugerencia ocurre cuando hay vacilación o dudas acerca del uso de cierta expresión por parte de un alumno y su compañero le sugiere una posibilidad. La corrección, por otra parte, ocurre cuando un alumno ya dijo algo, aparentemente creyendo que así es correcto, y el otro alumno decide corregir lo que el primero dijo.

En el siguiente cuadro observamos los aspectos importantes de las pocas ocurrencias de corrección entre los alumnos. Mostramos los cinco ejemplos, si la corrección era correcta y si fue incorporada o aceptada.

Cuadro 4.6: Tipo de errores, la precisión de la corrección y la incorporación de la misma

	Tipo de error	Corrección correcta	Incorporación/Aceptación de corrección
Ejemplo 1 3.1.6	Léxico	Si	Si, aceptada
Ejemplo 2 3.2.5	Gramatical	Si	No aceptada
Ejemplo 3 5.1.4	Gramatical	Si	Si, incorporada
Ejemplo 4 S.2.1	Pronunciación	Si	No aceptada
Ejemplo 5 S.2.8	Léxico	Si	No aceptada

Podemos notar que, aunque empleada realmente en muy pocas ocasiones, la corrección solamente tuvo cinco ocurrencias en todos los niveles: hay sólo dos ejemplos del grupo básico, uno del grupo intermedio y dos del grupo avanzado. Lo que destaca en el cuadro es que todas las correcciones fueron correctas, lo cual nos hace pensar que los alumnos solamente corrigen de esta manera cuando están completamente seguros. También observamos que menos de la mitad de las

correcciones fueron aceptadas o incorporadas por el otro alumno. En comparación con las estrategias de sugerencia y pedidos de colaboración, este recurso no se acepta o no se nota, algo que Swain (2000) manifiesta como condición necesaria para ser incorporada o para que se note la diferencia entre la lengua meta y el interlenguaje de los alumnos.

Ahora bien, veamos los ejemplos más claros de cómo se emplea la corrección en esta situación. En todos los ejemplos el que corrige asume abiertamente el rol del experto. Además el cambio entre los modos es muy abrupto, pero al mismo tiempo muy corto. El primer ejemplo proviene de la interacción entre la pareja 6 del grupo básico, clase I.

*Aa2: Because, I don't know, { it's a } { I don't } { I don't em }
I can't relax there. Yes
Aa1: Yes, many people and
Aa2: a lot of people.
Aa1: yes, you're right.*

En su primera frase, Aa2 se autocorrige varias veces para expresar correctamente su idea. Aa1 está de acuerdo con ella y, utilizando “many”, dice que “hay mucha gente” y quiere añadir algo más. Aa2 la corrige a su vez y le señala que se dice “a lot of people”. Aa1 reconoce el hecho y le da la razón. Como ocurre en todo el estudio, no podemos observar si la corrección tiene una consecuencia más adelante, sin embargo es evidente que hay una aceptación del error por el alumno, aunque no necesariamente incluye la forma indicada en su oración.

La pareja 5 del grupo básico, clase 2, nos brinda otro ejemplo relevante:

*Aa1: [...] so I wanna to go to an interesting and traditional city and
I want to eat a lot of food.
Aa2: Ah! I too
Aa1: Me too.*

Aa2: I too want to try to eat food from the area.

Aa1: Hey we agree!

Aa1 dice que quiere comer mucha comida y Aa2 quiere decir “yo también”. Sin embargo lo hace de manera incorrecta y Aa1 la corrige con “*me too*”. Aa2 reacciona reelaborando su enunciado, en el cual el uso de “*I too*” continua siendo incorrecto. El ejemplo muestra que Aa2 quiere explicar su empleo o justificarlo. Aa1 no sigue, aceptando su versión final del enunciado.

Podemos observar que ninguno de los alumnos demora mucho tiempo con la corrección; la hacen y, de ser aceptada, prosiguen con la conversación. Como mencionan Havranek y Cesnik (2001) esta manera de corregir es ambigua para el alumno que yerra porque no sabe si se trata de una reacción o de una corrección por parte de su interlocutor. Es una corrección como muchas veces la haría un maestro, repitiendo la oración de forma correcta, y el alumno que cometió el error no la nota. Está concentrándose en compartir su idea o su mensaje y no reconoce que su compañero le ha hecho una corrección. Este dato muestra que la acción ocurre también entre alumnos en una actividad comunicativa.

Seguiremos con un ejemplo del grupo avanzado, de la pareja 1, clase 2.

Ao1: [...] You know, meet something very nice.

Aa2: I love [tshokolait] (risa)

Ao1: You like chocolate [tshoklæt]?

Aa2: I love [tshokolait].

Ao1: Maybe there is no chocolate [tshoklæt].

Aquí vemos que Aa2 pronuncia incorrectamente la palabra “*chocolate*”. Ao1 utiliza una pregunta para decir la palabra de manera correcta. Sin embargo, Aa2 parece no notar o ignorar su corrección y repite su frase anterior cometiendo el mismo error. La manera en que Ao1 corrige el

error de la pronunciación de su compañera destaca porque es la misma manera en que muchas veces los profesores corrigen errores de los alumnos, a saber, repitiendo la palabra o frase con la versión correcta y formada como una pregunta para que el alumno se de cuenta del error. Como también ocurre en este caso, la acción no siempre tiene el efecto deseado o simplemente se ignora el insumo ofrecido. Foster y Ohta (2005) también encontraron que la corrección por otro alumno era una estrategia de colaboración, no obstante no mencionaron con qué frecuencia o utilidad se empleaba. En nuestro estudio vemos que es un recurso poco utilizado en comparación con las otras estrategias de colaboración y también de negociación de sentido. Parece que los alumnos prefieren no corregirse de esta manera, al menos durante una actividad comunicativa. Lo que resalta en nuestros resultados es que todas las correcciones son correctas y que abarcan errores a nivel léxico, gramatical y fonológico, con la aparente desventaja que no fueron incorporadas por el otro alumno.

En conclusión, nuestro análisis cualitativo de las estrategias de colaboración entre pares durante una actividad comunicativa nos muestra que los alumnos recurren a cuatro estrategias para lograr una comunicación exitosa y correcta. Utilizan pedidos de colaboración tanto en inglés como en español, la autocorrección, la corrección y las sugerencias, siendo conscientes de las dificultades que implica el hablar en la lengua meta. No encontramos ninguna diferencia entre los tres niveles observados sino que todos los alumnos utilizan estos recursos. Además vimos que el empleo de estas estrategias lleva al uso correcto de la lengua meta en la mayoría de los casos. Estos resultados confirman los de Foster y Ohta (2005), quienes subrayan que frecuentemente estas estrategias, en combinación también con estrategias de la negociación de sentido, aparecen de manera conjunta en el discurso de alumnos de lengua extranjera.

4.3 Análisis de las entrevistas

En este apartado reportamos aspectos relevantes de los comentarios hechos por los alumnos y maestros participantes acerca del comportamiento de los primeros durante la actividad comunicativa que motivó nuestra observación. Recordemos de manera breve que se pidió a los alumnos participar de manera voluntaria en las entrevistas orales tras haber concluido la actividad o la clase, dependiendo de su disponibilidad. Para cada clase hicimos dos entrevistas con alumnos y con el profesor titular de la misma. Una maestra no tuvo tiempo y otro profesor tenía dos clases (en los niveles básico y avanzado), lo cual significa que tenemos entrevistas orales de cuatro maestros y doce alumnos. Las preguntas fueron abiertas y se grabaron y transcribieron las entrevistas (véase Apéndice D) para el análisis. Con fines de triangulación de los datos, discutiremos cómo las respuestas se correlacionan con los resultados del análisis anterior.

Como el foco de nuestro estudio son los alumnos, empezaremos este análisis con los comentarios hechos por parte de ellos. En términos generales, no se observó una diferencia entre cómo los alumnos de los tres niveles hablaron del empleo de negociación y colaboración. De dichos comentarios surge una clara evaluación de la tarea con referencia a su meta, identificada por los alumnos como la fluidez en la L2 y la aplicación de vocabulario y conocimiento de la lengua en una habilidad específica. El segundo punto de su evaluación es acerca de la autenticidad de la actividad. Un ejemplo representativo de lo que dijeron los alumnos es el siguiente, emitido por un alumno del grupo intermedio:

[...] tenemos que decidir muy rápido, no tenemos que pensarlo tanto, eem, tenemos que usar el vocabulario que ya tenemos y no tratar de inventar nuevo, es decir, tenemos un bagaje de palabras y de conexiones de vocabulario general y los tenemos que usar rápido. [...] Segunda, hay que hacerlo creíble, es decir, no solamente voy a tal lugar, hay que dar argumentos y eso creo que no solamente esa parte es la académica sino la parte personal.

Podemos decir que los alumnos pensaron que la actividad fue útil para mejorar la fluidez y la expresión oral en general. Por otra parte, también fue representativa de una actividad de negociación que podrían llevar a cabo en su vida cotidiana. Por ende, los alumnos evaluaron la actividad más bien como dentro del modo 1 de Seedhouse (1994) de una conversación que se acerca a lo que haría un nativo hablante. En cambio nosotros la hemos identificado dentro del modo 3, de la resolución de una tarea. El hecho de que los alumnos la evalúen como algo que refleja la vida real es relevante para su comportamiento durante la misma. En la misma parte de la entrevista, los alumnos mencionaron cómo relacionaron el rol que desempeñaron con sus experiencias y conocimiento del mundo real (el de los lugares, por ejemplo). Nosotros también comentamos este hecho dentro de nuestras observaciones generales. En el mismo sentido, los alumnos están muy conscientes de que quieren usar la lengua meta de manera correcta, igualmente buscar una forma más formal para expresarse, e incluir sentidos y experiencias personales en el cumplimiento de la tarea para hacerla lo más real posible en el salón de clase.

Con referencia a sus estrategias de resolución, cuando no sabían cómo decir algo durante su conversación mencionaron: buscar otra forma de decirlo; describirlo al compañero; proporcionar sinónimos en inglés o decirlo en español. A veces también una combinación de tales estrategias, intentándolo primero en la lengua meta y, si falla, en español. Específicamente mencionan esperar y ayudar al compañero como estrategias durante la conversación y que les gusta tener esta dinámica para mejorar su inglés. Ya hemos visto reflejado este proceso en el análisis cualitativo, según el cual en algunas instancias los alumnos pasan por fases de colaboración hasta llegar a una resolución satisfactoria o no, en caso de abandonar el intento. Los alumnos mencionaron estas estrategias como las más útiles y utilizadas. Cuando hablaron de la ayuda que se les proporciona, manifestaron una preferencia por describirlo en inglés en vez de solamente tener la traducción en español. Además varios añadieron que su preferencia era recibir

la colaboración en la lengua meta para después poder recordarla mejor. Por ejemplo, el siguiente extracto es de una alumna del grupo básico, quien respondió a la pregunta acerca de su preferencia así: “Porque te detienes en una palabra, pero a la siguiente vez, ya se te queda grabado porque ahí te detuviste y la siguiente vez ya te acuerdas cómo decirlo”. Varios alumnos expresaron opiniones similares manifestando que valoran este tipo de conversación por su carácter interactivo y útil en desarrollar dichas competencias lingüísticas y estratégicas.

Otro aspecto que algunos alumnos mencionaron es que en estas situaciones no tienen miedo o temor a equivocarse; hasta lo identifican como una oportunidad para equivocarse y recibir retroalimentación de sus compañeros. El siguiente es un enunciado muy típico de un alumno del grupo básico: “[...] no sientes temor de que te vayas a exponer y te vayas a equivocar y te critiquen o algo porque todos estamos igual”. Vemos entonces que la actividad que tienen que realizar solamente con su compañero constituye una oportunidad de condiciones más relajadas y propicias para la colaboración que en situaciones en medio de toda la clase y frente al maestro.

Al hablar del uso de la lengua meta en actividades en las que trabajaron de manera colaborativa, los alumnos identifican principalmente el vocabulario como el aspecto destacado durante dicha actividad, como también lo hemos confirmado en nuestro análisis. Un alumno mencionó que también era el cómo expresarse, lo cual quiere decir cómo decir una frase entera o juntar varias partes para un enunciado. Pocos identificaron la ayuda al trabajar en actividades en torno a la gramática o la pronunciación como algo que hicieron en clase. Sin embargo, nuestro análisis de las interacciones muestra que también éste era un punto de colaboración en muchas instancias. Podemos entonces concluir que los alumnos están muy conscientes de la colaboración que haya entre ellos durante la interacción, con el foco en dudas de vocabulario. También hay que notar que están muy conscientes de estos procesos e interacciones, lo cual muestra una

conciencia general de los procesos emprendidos en su propio aprendizaje y una evaluación continua acerca de sus necesidades.

Queremos resaltar aquí el comentario de una alumna del grupo básico quien dijo: “yo creo que es porque aún no poseemos el conocimiento necesario para tener una conversación fluida. Si podemos mantener una, pero, la persona, por ejemplo, en tu caso, que hablas inglés, necesitarías ser como muy paciente para poder entender lo que queremos decirte”. Y a continuación dio su respuesta a la pregunta de cómo ocurre entre los alumnos: “Sí, sí, porque pues bueno nos entendemos, estamos aquí aprendiendo y pues hay que ser pacientes”. Este comentario muestra el entendimiento que tienen los alumnos de estar en una situación del aprendizaje. Además resalta otra vez la conciencia del proceso vivido por parte de los aprendientes.

El punto más relevante de las entrevistas con los alumnos son sus argumentos de qué es importante al colaborar con otros compañeros y cómo se sienten en dicha situación. Claramente identificaron la personalidad y el comportamiento del compañero como los factores definitivos en el éxito de la interacción. Este comentario de una alumna del grupo básico refleja esa percepción: “Es que también depende con quién te toque. Si te toca con alguien con quien te llevas muy bien, pues sí no hay problema, pero con alguien, no es que te llevas mal, sino tal vez que no hayan hablado mucho o que sean nada más compañeros, pues es como diferente la relación. [...] facilita mucho las cosas cuando hay confianza.”

Según nuestro análisis, el tipo de pareja no influyó en el empleo tanto de la negociación de sentido como de la colaboración. Es pertinente mencionar que nuestro análisis es una evaluación externa. Quiere decir que no tomamos en cuenta factores personales sino solamente el comportamiento observable de los alumnos durante la actividad. Sin embargo, parece que para ellos esto es un factor determinante para lograr una conversación y con ella la resolución de la tarea de manera exitosa, y también para colaborar acerca de cuestiones de la lengua meta. Esto se

refleja en que identifican la paciencia y la conciencia de que están aprendiendo como puntos a consideración.

Así, parece que toman estas interacciones como oportunidades para comprobar sus hipótesis y para aventurarse y correr riesgos en la aplicación de sus conocimientos mediante la expresión oral.

Esta reflexión nos lleva a la pregunta: ¿en qué condiciones se pueden llevar a cabo las interacciones colaborativas observadas? Los alumnos han identificado claramente la personalidad del compañero como un factor relevante, mientras el análisis de nuestros datos no da resultados claros al respecto. Además de la personalidad de su compañero, los alumnos identifican su ánimo o humor el día de la clase como un factor determinante en cómo reaccionan ante dichas situaciones.

Por otra parte, veamos ahora cuáles fueron las respuestas de los maestros acerca de la colaboración durante una actividad comunicativa y su valor para el aprendizaje. Recordemos que son cuatro profesores para las seis clases, porque uno de ellos es el mismo para dos clases (básico y avanzado) y una más no pudo hacer la entrevista.

De manera general, podemos decir que todos los profesores evaluaron la actividad como exitosa y útil para los alumnos, además de ser una actividad comunicativa que utilizarían en la clase normalmente. Un maestro del nivel básico lo utilizó como una preparación para el examen oral final, ampliando los lineamientos. Una maestra del nivel intermedio dijo que el tipo de las expresiones y el nivel de lengua que requiere la actividad fueron demasiado fáciles para sus alumnos. Una profesora del nivel avanzado confirmó su expectativa de que los alumnos terminarían en poco tiempo, diciendo que situaciones más difíciles de resolver podrían haber mejorado el desempeño y la negociación de los alumnos. El otro maestro del nivel avanzado mencionó que para un nivel avanzado sería necesario que los requisitos fueran más específicos.

También varios mencionaron que la actividad constituyó una oportunidad para relajarse y divertirse en un periodo del semestre en el que hay presentaciones y exámenes finales.

Respondiendo a la pregunta de si los alumnos les solicitaron ayuda, los profesores identificaron las dudas de vocabulario como el único aspecto en el cual fueron requeridos. En nuestro análisis pudimos confirmar que en las cuatro ocasiones en que se les pidió ayuda a los profesores fue en términos de resolver dudas de vocabulario. Ejemplos de éstas son las particularidades de la diferencia entre “*borrow*” y “*lend*”, en el grupo intermedio, o de “*lemon*” y “*lime*” en el grupo avanzado. La profesora del grupo intermedio añadió que la pregunta acerca de los términos no había sido hecha porque no conocieran los mismos, sino por su empleo preciso en el contexto.

Este punto nos lleva a las respuestas acerca de la colaboración entre los alumnos. Los profesores del grupo avanzado y del grupo intermedio manifestaron que creían que la colaboración y la ayuda que se proporcionan los alumnos entre ellos son de alta importancia y que lo hacen con una alta frecuencia. Un maestro identificó claramente que los mejores alumnos en la clase resuelven dudas de léxico, gramática y pronunciación de sus compañeros frecuentemente. También los otros recordaban haber escuchado cómo los alumnos se ayudaban entre sí en aspectos relacionados con expresarse en la lengua meta, y haber identificado siempre el nivel de los dos alumnos como un factor determinante (el más experto ayuda al novato).

Entre las opiniones de los maestros también hubo concordancia con respecto a la validez de esa colaboración. Ellos afirmaron que muchas veces la ayuda que los alumnos se brindan entre sí puede ser mejor que la proporcionada por el maestro. Veamos un comentario representativo de estas opiniones de la maestra del nivel avanzado:

En general creo que se ayudan y creo que a veces la explicación que se da por otro alumno ayuda más. [...] Porque pueden entender el tipo de problema y tiene dos beneficios: si soy el alumno con la pregunta, puedo ver, bueno, tengo esperanza, porque otro alumno como yo lo ha entendido, entonces es posible. [...] Y del otro lado, el otro alumno entiende mejor mi punto de vista, los tipos de errores que hago y por qué, entonces el otro va a explicarlo a un nivel que es entendible y una solución práctica. A veces la solución no es completamente exacta, puede ser recíproco o malinterpretado, pero eso es un riesgo.

Podemos observar la clara manifestación de que la colaboración entre los alumnos se evalúa como benéfica para el proceso de aprendizaje, tanto lingüística como animicamente, y que es aceptada y valorada por los maestros. De acuerdo con Ohta (2000) y Lantolf y Thorne (2006), los alumnos pueden evaluar los niveles de sus compañeros y dar asistencia adecuada. Los maestros añadieron que si la ayuda en torno a un aspecto lingüístico específico ocurre entre los alumnos es un asunto que uno no puede evaluar realmente. Con respecto a dicho punto, solamente el maestro del grupo básico expresó una idea diferente porque manifiesta que en este nivel el recurso de la ayuda entre los alumnos es mucho más complicado porque no hay seguridad de que la ayuda sea correcta, y por lo tanto no promueve dicho recurso en este nivel, una decisión basada en su propia experiencia como alumno de lengua extranjera. Él decía que los alumnos se evalúan entre sí y preguntan a los alumnos con más experiencia. También creía que en actividades comunicativas los alumnos se ayudan especialmente a nivel léxico, y que esto estaba bien. Finalmente identificaron el rol del maestro en tales situaciones como el de un monitor para observar el progreso de los alumnos y comprobar que la interacción se lleva a cabo de manera equilibrada y correcta.

Un aspecto pertinente destacado en las entrevistas es la opinión acerca de la composición de los pares, la cual es un punto de preocupación en el momento de dividir al grupo para integrar los equipos. Varios maestros identificaron el hecho que los alumnos se sienten bien con su

compañero como un aspecto determinante en la interacción y específicamente en el trabajo de colaboración. Dicen que intentan promover la confianza entre ellos a lo largo del semestre en general, no solamente en trabajo de grupos o en pares, para promover el trabajo en conjunto. Como los alumnos, los maestros mencionan que el comportamiento del alumno en esta situación puede depender tanto de su compañero de trabajo como de su humor en ese día o de la evaluación de la tarea. Identificaron la tarea y el trabajo entre ellos como una oportunidad para cometer errores y aplicar sus conocimientos. Esto confirma lo que Luciana (2005) y Donato (2004) manifiestan acerca del comportamiento del alumno y la interacción con su compañero de clase como determinantes para la colaboración.

A manera de resumen podemos afirmar que hay una alta concordancia entre lo que alumnos y profesores afirman acerca de la colaboración y los resultados de nuestro análisis. El punto más destacado parece ser que los alumnos se tienen que sentir bien con el otro compañero para aprovechar y beneficiarse de la situación. El análisis de las entrevistas con los profesores y los alumnos confirma que la colaboración durante una actividad comunicativa ocurre primordialmente en torno al vocabulario, aun cuando vimos que no es el único aspecto que se trata. Como encontraron Foster y Ohta (2005), durante la colaboración los alumnos tratan aspectos léxicos, gramaticales y de pronunciación. Nuestro estudio encontró resultados similares al suyo, sugiriendo que la colaboración y la asistencia entre alumnos de una lengua extranjera juega un papel pertinente en el proceso de aprendizaje.

Capítulo 5 - Discusión y conclusiones

El propósito de este último capítulo es discutir el análisis de los datos del capítulo anterior, relacionándolo con los objetivos planteados inicialmente en nuestro reporte. Nos enfocamos en resumir el análisis, incluyendo las entrevistas. De manera más específica queremos acercarnos a explicar la consecución de nuestros objetivos.

5.1 Discusión

Uno de dichos objetivos fue observar las estrategias de negociación de sentido entre alumnos de L2, conocidas en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Nuestros resultados confirman los de Foster y Ohta (2005) respecto a que este recurso se utiliza de manera poco frecuente entre los alumnos. Específicamente encontramos que los estudiantes no utilizan la comprobación de comprensión. Suponemos que el hecho se debe a las condiciones de igualdad o proximidad (rango de edad, intereses, formación académica, nivel de dominio de lengua) entre los alumnos y su preferencia por el empleo de otras estrategias para solucionar los problemas, como fueron la comprobación de confirmación y el pedido de aclaración.

Considerando la importancia que siempre se ha otorgado a la negociación de sentido en el campo de la adquisición de segundas lenguas, en nuestro caso ésta no aparece de manera frecuente en el habla de los alumnos. Podemos recordar que son estrategias que sirven para la resolución de problemas durante la conversación y, por lo tanto, alumnos que tienen un nivel similar no se encuentran necesariamente en situaciones donde tengan que aclarar algo. Sin embargo, y como mencionamos, no queremos descartar la negociación de sentido en interacciones llevadas a cabo en condiciones semejantes a la tarea aquí realizada.

También encontramos ejemplos relevantes en nuestros datos, como en el ejemplo “You can’t swim”, donde en pocas oraciones se emplean dos comprobaciones de confirmación, que a su vez llevan a una clara modificación del habla de un alumno, lo cual son justamente las modificaciones que se necesitan para llegar a un desarrollo en el interlenguaje. (Long, 1981, 1983, 1996; Pica, 1987, 1995, 2000; Aljafreeh y Lantolf, 1994, Donato, 2004; Ohta 2000, 2005) Cabe recordar que no encontramos muchos ejemplos que llevaran a tanta reacción, especialmente comparándolos con la colaboración. De todos modos es relevante mostrar qué estructura toman estas estrategias entre los alumnos, cuando no hay un nativo hablante involucrado porque representa la situación en que los alumnos se encuentran a diario. Describir más en detalle dichas estrategias nos puede llevar a una descripción más exacta, lo cual a su vez ayuda para definir el impacto que pueden tener en el desarrollo del interlenguaje.

Resumiendo, podemos afirmar que dos estrategias de la negociación de sentido, a saber, la comprobación de confirmación y el pedido de aclaración, si son utilizadas por los alumnos cuando aparecen problemas de comunicación y a veces llevan a una modificación considerable en el habla del alumno, manifestándose en términos generales en una ampliación o reelaboración de lo antes dicho.

En términos generales podemos observar un involucramiento muy alto por parte de los alumnos en la resolución de preguntas o dudas relacionadas con la lengua meta. Además, en ambos análisis pudimos observar un alto rendimiento de asistencia y resolución correcta en la lengua meta. El proponer ayuda incorrecta en la lengua meta es la excepción más que la regla. Como una maestra afirmó durante la entrevista: “eso es un riesgo que uno tiene que tomar”. Este resultado es sumamente importante porque muestra la eficiencia y éxito en términos de la lengua empleada en el trabajo en grupo o en pares.

Respecto a las preguntas acerca de la influencia de la meta de la tarea y la composición de la pareja, tampoco podemos afirmar que haya una relación significativa. Nuestro análisis no encontró que alguno de los dos factores, meta cumplida o tipo de pareja, fuera determinante en la cantidad de empleo de negociación de sentido o de colaboración. En las entrevistas, los alumnos identificaron claramente a la pareja como un factor fundamental en cómo se desarrolla la conversación y señalaron que sí se puede trabajar bien juntos. En particular, mencionaron la confianza y su propia disposición como aspectos decisivos en el comportamiento y éxito de la actividad y durante las ocurrencias de colaboración. Lo antes descrito apunta hacia la preferencia por un compañero al cual se conoce dentro del grupo y con quien se trabaja de manera regular, como lo recomienda Donato (2000, 2004), para crear un ambiente productivo y abierto a la colaboración y la negociación.

Con respecto al diseño de la tarea creemos que la autenticidad es un factor relevante para los alumnos, porque si su propia evaluación de la tarea es positiva podríamos manifestar que su motivación e involucramiento crece y, por ende, podrían concentrarse más en la expresión y precisión de la lengua meta. Un ejemplo representativo de este concepto es el de “ribs and bones” que muestra cómo dos alumnos se van acoplando con el tiempo y mejoran su forma de trabajar juntos. De cualquier modo, concluimos que la constitución de la pareja, al menos utilizando las categorías de Storch (colaborativo; experto-novato; dominante-pasivo; dominante-dominante), no influye en la colaboración entre los alumnos durante la actividad.

Retomando los argumentos del capítulo 2 y respondiendo al segundo objetivo, la colaboración entre los alumnos fue un aspecto muy diversificado y de interés para nuestro estudio. Lo más relevante de los datos es que las estrategias de colaboración se emplearon de manera frecuente y que además estas ocurrencias fueron más extensas y llevaron a elaboraciones a nivel léxico, gramatical y discursivo en los dos alumnos involucrados. El pedido de

colaboración, la sugerencia, la autocorrección y la corrección se manifestaron como recursos importantes en la conversación de dos alumnos de segundas lenguas. Los alumnos los emplean muy frecuentemente, sin importar el nivel, y recurren a ellos para asistir en la producción oral de sí mismos y del compañero. En comparación con la negociación de sentido, las estrategias de colaboración fueron más frecuentes y, cualitativamente hablando, trataban más aspectos formales de la lengua meta y llevaron a discusiones más amplias y desarrolladas acerca de la misma. De nuestros resultados podemos concluir que la colaboración fue más utilizada por los alumnos que la negociación, y la manera en que se tratan los aspectos de la lengua meta son específicos e individualizados, sin ceñirse a un aspecto observable.

Las entrevistas con los maestros también ofrecieron una amplia información sobre la interacción y la asistencia desarrolladas entre los alumnos. Muchos creen que la ayuda que se pueden brindar entre ellos puede ser más adecuada y alentadora que si la interacción ocurre con el maestro. Las únicas dudas acerca de esta cuestión aparecieron en el nivel básico, donde la colaboración entre alumnos fue tratada con cautela. Los alumnos no expresaron dudas de este tipo en las entrevistas sino manifestaron que en general aceptan la asistencia y le encuentran utilidad. También resaltó el hecho de que los alumnos son muy conscientes de la situación y del proceso de aprendizaje y dónde se encuentran y qué es lo que necesitan. En el análisis se observó que los alumnos son muy conscientes de las correcciones y de los pedidos de colaboración, sin embargo la alta frecuencia de sugerencias y de la realización conjunta del discurso no parece ser tan evidente en sus apreciaciones sobre la presencia y el papel de las estrategias.

A través del análisis hemos visto la diversidad de estrategias y variedad de condiciones en que ocurren los pedidos de colaboración, así como las consecuencias que originan en el flujo discursivo. Estos momentos ofrecen oportunidades para que los alumnos fijen aquellos aspectos de la lengua y los encaminen hacia el desarrollo de su interlenguaje. De acuerdo con los autores

de la teoría sociocultural que discutimos en el capítulo 2, apoyando la zona de desarrollo próximo en la interacción de alumnos de L2, justamente estas actividades colaborativas constituyen el andamiaje necesario para el aprendizaje. El desarrollo de la lengua meta se apoya en estos detalles sutiles que observamos en el análisis de las interacciones. Los alumnos están en sus respectivas zonas de desarrollo próximo y el trabajo colaborativo los lleva a modificar su interlenguaje, aun cuando se trate de un mínimo cambio. Podemos afirmar que los episodios del análisis cualitativo del capítulo 4 son ejemplos justamente de estas sutilezas y modificaciones donde toman las oportunidades brindadas por la situación para colaborar con su compañero.

Otro punto de alta relevancia que cabe mencionar es el hecho de que la concepción del sujeto experto en la lengua meta efectivamente es intercambiable. Contrario a la idea de un experto en la lengua meta, como es el nativo hablante en la negociación de sentido, desde el punto de vista de la ZDP este aspecto es sumamente importante porque muestra la habilidad de dos alumnos con capacidades y niveles diferentes para ayudarse y ofrecerse oportunidades de mejoramiento de manera correcta durante una actividad comunicativa en el aula. Desde una mirada centrada en la interacción social, podemos afirmar que la misma les ofrece oportunidades para aprender el uno del otro, y también para asistir al compañero en su desarrollo. Esta igualdad durante la interacción entre alumnos hace posible una interacción que no fácilmente se podría dar entre maestro y alumno y que hace de ella una oportunidad única de aprendizaje. El alto número de pedidos de colaboración y de sugerencias, así como las diferentes variaciones que resultaron de dichas estrategias, apoyan esta afirmación.

Tomando como referencia otra vez el estudio de Foster y Ohta (*op. cit.*), también la autocorrección y la corrección fueron estrategias empleadas durante la colaboración entre los alumnos. De hecho observamos una alta ocurrencia de autocorrección en todos los niveles. Notamos que los alumnos están preocupados por expresarse de manera correcta y adecuada en la

lengua meta y que aprovechan estas oportunidades brindadas por interactuar con un compañero, a saber: más tiempo, condiciones de igualdad, confianza y asistencia. Este hecho se manifiesta en el ejemplo “you can find all kinds of things”, en el cual la misma interacción y su sugerencia para su compañero lleva a un alumno a modificar y corregir su enunciado. Creemos que esto es un claro indicio de cómo los dos alumnos están trabajando en sus respectivas ZDP, modificando su interlenguaje. Al primer alumno de dicho ejemplo le ayuda en términos léxicos mientras al segundo le ayuda a nivel gramatical. En las entrevistas también manifestaron una preferencia por ser corregidos, hecho que aceptan como un espacio y momento para el aprendizaje. Tanto la traducción como una explicación en inglés acerca de aspectos en duda fueron las preferencias más destacadas.

Cuál de las estrategias disponibles utilizan los alumnos en el momento parece ser una decisión individual que también depende de la pareja y de la confianza que exista entre ellos. Sin embargo, la colaboración siempre parece darse de manera muy directa. Este comportamiento apunta hacia una rápida resolución de la duda o pregunta, lo cual es del interés de los alumnos en una situación comunicativa. Sin embargo, no siempre corresponde a la asistencia graduada que se recomienda para asistir al desarrollo en la zona de desarrollo próximo, como comentamos en el capítulo 2. También en las entrevistas con los maestros aparece la creencia de que los alumnos pueden apreciar de buen modo el nivel del compañero y adecuar su asistencia a este nivel en un ambiente menos amenazador y más favorable para dar mejores explicaciones.

Cabe ahora comentar el empleo de la L1 durante esta actividad. El hecho de que nuestro estudio se hizo en aulas donde todos los alumnos comparten la L1 es una clara diferencia al estudio de Foster y Ohta (2005). En dicho estudio, la colaboración fue necesaria en múltiples ocasiones por el simple hecho de que los alumnos no podían recurrir a otra lengua para solucionar sus problemas. Obviamente la alta incidencia tanto de pedidos de colaboración y de

aclaración como de léxico en la L1 ocurre porque los alumnos de nuestro estudio comparten este recurso. El empleo de la lengua materna compartida les ayuda a solucionar este tipo de dificultades, aunque varios alumnos manifestaron en sus entrevistas que preferían hacerlo en inglés. Si pensamos en casos donde ambos sujetos en interacción no comparten una lengua, estaríamos hablando de una situación completamente diferente. Hay que añadir que en nuestro estudio los sujetos no solamente comparten la L1 sino también diversas experiencias y conocimientos del mundo, lo cual facilita sus colaboraciones, especialmente con el léxico. Las preguntas que cabría plantearnos al respecto serían: ¿El empleo de una L1, si es el caso entre los alumnos, es una desventaja para el desarrollo de su interlenguaje? ¿Sería mejor motivarlos para apoyarse el uno al otro sin recurrir al español? La primera pregunta se dirige más hacia el empleo de la traducción y el uso de la L1 en el aula, una discusión fuera del alcance de este estudio. Sin embargo, como claramente es un recurso utilizado con frecuencia durante la colaboración, es necesario investigarlo.

El conocimiento de una lengua compartida, además de la lengua meta, puede significar una desventaja si se recurre con demasiada facilidad a ella o si se utiliza para salvar problemas de comunicación. Por otra parte, puede ser que justamente estos aspectos compartidos les den las herramientas para ayudarse de manera adecuada porque pueden suponer qué quiere decir el otro. Podemos manifestar que este conocimiento compartido influye de manera significativa, tanto positiva como negativamente, en la colaboración de los alumnos sin importar el nivel de los mismos.

En lo concerniente al último objetivo de nuestra investigación, no encontramos ninguna diferencia en el empleo de las estrategias tanto de negociación de sentido como de colaboración y asistencia entre los tres niveles. Habíamos pensado que posiblemente el nivel básico emplearía más negociación de sentido porque habría más divergencia en los conocimientos de vocabulario y

de gramática entre los alumnos. Sin embargo, este no fue el caso. Como explicamos en el capítulo anterior, hubo más negociación y colaboración en los niveles intermedio y avanzado, pero tomando en cuenta la cantidad de habla de los alumnos en dichos niveles no se despliegan significativamente del grupo básico.

Las entrevistas tampoco nos mostraron alguna diferencia. Alumnos de todos los grupos comentaron que las estrategias de buscar sinónimos u otras maneras de expresarse o finalmente recurrir a la traducción son las más utilizadas. Solamente un maestro del grupo básico manifestó que la asistencia y corrección entre alumnos en este nivel no es muy recomendable porque no se puede estar seguro de que sea correcta. Nuestros datos muestran que la mayoría de estas interacciones llevan a un empleo más adecuado de la lengua meta, sin importar el nivel. Sin embargo no queremos decir que no se trate de un aspecto complejo al cual debemos tratar con reservas en nuestros resultados.

Un aspecto que queremos resaltar en esta discusión es cómo el hecho de articular lo cuantitativo con lo cualitativo, negociación de sentido y la zona de desarrollo próximo, como en el estudio de Foster y Ohta (2005), nos ha permitido un análisis mucho más completo del fenómeno. Aunque hemos dicho que las estrategias de negociación de sentido no se utilizan tan frecuentemente como estrategias de colaboración entre los alumnos, realmente podemos descartar solamente la comprobación de comprensión por su escaso empleo. En lugar de verlas como dos áreas separadas dentro del marco de la interacción y su relación con el aprendizaje, deberíamos de considerar cómo podemos investigarlas mejor de manera complementaria. Ambos campos teóricos tienen el trabajo en conjunto y las modificaciones en la lengua meta como factores necesarios para que haya un aprendizaje y una comunicación exitosos. Como este estudio ha demostrado, los alumnos emplean un amplio espectro de estrategias tanto para resolver

problemas comunicativos como para tratar aspectos lingüísticos en la lengua meta con la asistencia de un compañero.

Asimismo, es relevante mencionar que las estrategias de negociación de sentido no aparecen de manera aislada sino en combinación con las de la colaboración. Mediante su trabajo, los mismos alumnos nos están mostrando que una combinación de estas dos posturas teóricas es complementaria en la práctica diaria del salón de clase. Aunque parece que en los últimos años la teoría sociocultural ha recibido una mayor atención para las investigaciones sobre la importancia de dichas estrategias en el desarrollo del interlenguaje del alumno, no queremos descartar una teoría o la otra sino utilizar ambas para poder describir la situación de la mejor manera. Lo relevante es enfocarnos en la interacción entre estudiantes de la lengua extranjera, ya que eso representa la realidad diaria de nuestros alumnos.

Antes de pasar a las conclusiones, queremos hacer mención de las deficiencias de este estudio. Como ya mencionamos, nuestra iniciativa no puede dar respuesta a las críticas hechas a las teorías que sustentan el estudio de la interacción, de la negociación de sentido o la sociocultural, acerca de tener evidencias de que las modificaciones que encontramos en las interacciones realmente tienen un efecto a largo plazo en el interlenguaje del alumno. En el segundo capítulo mencionamos algunos estudios que trataron este aspecto con resultados positivos, sin embargo hacen falta más investigaciones con este fin para sostener dichas afirmaciones. Nuestro foco estuvo en la autenticidad de la actividad comunicativa y en que la misma representaba lo más posible una situación “real” en el aula, sin embargo es pertinente recordar que esto tiene consecuencias en el análisis.

Por último, resta mencionar y notar que las respuestas en las entrevistas en general fueron siempre positivas y favorables a la investigadora, lo cual significa que hay que tratar estos datos con cuidado. Aunque creemos que las respuestas de los alumnos fueron sinceras acerca de la

tarea y de sus estrategias, no podemos ignorar la presencia de la investigadora en el salón de clase durante la actividad y, obviamente, en el proceso de las entrevistas.

5.2 Conclusiones y recomendaciones

Finalmente llegamos a nuestra última reflexión y a una serie de recomendaciones que bien pueden ser de utilidad para investigaciones futuras. Nuestra conclusión general es, de acuerdo con Foster y Ohta (2005), que los alumnos aprovechan todas las oportunidades a su alcance para interactuar usando la lengua meta, compartiendo significados mientras modifican y ajustan tanto sus propios enunciados como los de sus compañeros. Ellos emplean estrategias de negociación de sentido y de colaboración, las cuales les ofrecen un amplio espectro de recursos para la resolución de dudas y la asistencia en la producción.

Especialmente el empleo de estrategias de colaboración acarrea un mayor involucramiento y un alto número de modificaciones durante el flujo interactivo, lo cual es pertinente para el desarrollo del interlenguaje de los alumnos. Es conveniente mencionar aquí que no estamos recomendando el trabajo en pares como una técnica constante en el salón de clase sino, de acuerdo con Hyde (1993), señalamos que es un recurso en el que los alumnos trabajan con la lengua meta exitosamente sin la intervención del maestro, sin olvidar que el trabajo en pares o grupos no necesariamente es lo ideal para el aprendizaje de todos los alumnos.

Esperamos que esta investigación haya logrado discutir las ventajas y desventajas del comportamiento acerca de la lengua meta de los alumnos durante una actividad comunicativa. En cuanto a las consideraciones pedagógicas, creemos que este estudio puede ayudar a profesores y alumnos a tener mayor confianza en este tipo de actividades y a considerar que no solamente sirven para mejorar la fluidez sino que también son valiosas para observar las particularidades de su incidencia en el trabajo del aula. Para los alumnos constituye un espacio para practicar

oralmente la lengua meta y colaborar verdaderamente con sus interlocutores, acción en la cual reafirman sus conocimientos o recuerdan particularidades del punto lingüístico en cuestión gracias a la colaboración de los otros, constituyendo maneras de trabajo que los lleven a indagar y arriesgar hasta considerarlas exitosas y efectivas para la comunicación. Ellos consideran de utilidad la asistencia y la aceptan, al mismo tiempo que emiten juicios de gramaticalidad sobre la producción propia y la del compañero con el que trabajan. Para los profesores, puede constituir un espacio para observar detenidamente y reconocer particularidades interactivas entre los alumnos, más allá de las aquí estudiadas, haciendo a un lado los temores expresados y reconociendo la manera en que operan las estrategias en juego. Del mismo modo, puede llevarlos a plantear nuevas preguntas en torno a los hechos del trabajo en el aula de LE y emprender investigaciones propias. A pesar del número de reportes publicados y difundidos en foros y revistas especializados, el estudio de la interacción en el salón de clase de lenguas extranjeras aún es una veta de inestimable valor.

La mayor aportación de este estudio se encuentra en la descripción de las interacciones entre alumnos hispanohablantes, estudiantes de inglés, en tres niveles diferentes. Dicha descripción nos mostró que no hay una diferencia significativa en el comportamiento de los tres grupos. La elección de la estrategia y la manera en que se utiliza parece ser decisión de cada alumno, sin importar su nivel de dominio ni el de otros factores como el compañero con quien deba trabajar.

Por otra parte, esperamos que este estudio contribuya a erradicar la idea de que alumnos menos expertos sean menos hábiles, y en su lugar reparar en sus aportaciones y logros al trabajar en conjunto. Nuestro estudio ha mostrado que alumnos novatos también pueden ayudar en asuntos de la lengua meta a un alumno más experto y viceversa. En este mismo sentido, el

concepto de la zona de desarrollo próximo se ha establecido como un buen marco teórico para el análisis de tales interacciones y el desarrollo del interlenguaje resultante.

Consideramos necesario analizar la interacción entre alumnos por sí misma y en sus particularidades, y no compararla con la interacción NH–NNH, ya que no se trata de una situación vivida diariamente en un espacio externo al aula y las metas y condiciones en que se llevan a cabo ambas situaciones son completamente diferentes. Creemos que trabajos con una mirada en la interacción entre alumnos, especialmente desde la perspectiva sociocultural, tienen un gran potencial para revelar aspectos de la interacción más sutiles, pero igualmente importantes.

En varios ejemplos pudimos observar lo que Ohta (2000), Foster y Ohta (2005) y Mercer (2000) llaman la co-construcción del conocimiento, donde ambos alumnos desarrollan conocimiento y entendimiento acerca de la lengua meta a través del diálogo entre ellos. Los alumnos logran expresarse en la L2 mejor que si lo estuvieran haciendo por sí solos. El diálogo les ofrece apoyo y simultáneamente funciona como una guía para los participantes. Los alumnos pueden pensar conjuntamente porque se conocen, tienen un “historial” similar, lo cual les permite entender al otro y ayudarlo, aun cuando no se haya expresado correctamente en la segunda lengua. El diálogo y la actividad crean una estructura conjunta que a su vez puede dar lugar al conflicto entre el propio interlenguaje y la lengua meta. Esto puede llevar a hacer o intentar una modificación en el interlenguaje del alumno. Es necesario profundizar el estudio de este contexto dinámico que rodea al aprendiente y cómo el mismo se relaciona con su desarrollo.

Trabajos como el nuestro ayudan a identificar aspectos de la colaboración entre alumnos, será necesario investigarlos en contextos diferentes (actividades enfocadas en la gramática, en la comunicación, etc.) y analizar el comportamiento de los alumnos. El número creciente de

estudios desde la perspectiva sociocultural en este ámbito es un buen paso hacia una descripción propia y más completa de las interacciones entre alumnos de L2.

Finalmente nos gustaría plantear algunas preguntas que consideramos pertinentes para estudios a futuro: ¿Qué efecto tienen las modificaciones durante las interacciones en el desarrollo del interlenguaje de los respectivos alumnos? ¿Es pertinente hacer conscientes de alguna manera a los alumnos del empleo de dichas estrategias? ¿Hay alguna manera de fomentar el empleo de las estrategias interactivas para crear situaciones que den lugar a la colaboración y la negociación? Con una mirada más exacta o específica, ¿podemos identificar diferencias en las estrategias empleadas en diferentes niveles o cómo se manejan las mismas por los sujetos?

Una combinación de estudios que se enfoquen en el efecto de las modificaciones en la zona de desarrollo próximo y estudios que se centren más en las estrategias empleadas por los alumnos y el desarrollo de las mismas sería un buen paso a futuro. Finalmente, recomendamos también el empleo de *stimulated recall interviews* (Gass y Mackey, 2000) para obtener una mirada más clara de qué piensa el alumno cuando se encuentra en las interacciones, específicamente en los momentos de colaboración y negociación. El propósito de investigaciones similares a la nuestra debería ser la descripción y el análisis de interacciones entre alumnos de L2 de todos los niveles, con otra lengua compartida o diferente, y la utilidad de las estrategias de colaboración y negociación, así como el papel de las modificaciones resultantes para el desarrollo del interlenguaje del alumno.

Bibliografia

- Aljaafreh, A. & J. P. Lantolf (1994). "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development". *The Modern Language Journal*, 78 (4): 465-483.
- Allwright, R.L. (1984). "The Importance of Interaction in Classroom Language Learning". *Applied Linguistics*, 5 (2): 156-171.
- Allwright, D., & K. M. Bailey (1991). *Focus on the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Braidi, S. M. (1995). "Reconsidering the role of interaction and input in Second Language Acquisition". *Language Learning*, 45 (1), 141-175.
- Bitchener, J. (2004). "The Relationship between the Negotiation of Meaning and Language Learning." *Language Awareness*, 13 (2): 81-95.
- Corder, S.P. (1967). "The significance of learners' errors". *IRAL*, 5: 161 – 170.
- _____ (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Crano, W.D. & M.B. Brewer (2002). *Principles and Methods of Social Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Donato, R. (2000). "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom". In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 27-50.
- _____ (2004). "Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 284-302.
- Doughty, C. & T. Pica. (1986). "Information Gap Tasks: Do they facilitate second language acquisition?" *Tesol Quarterly*, Vol. 20 (2): 305 – 325.
- Du Bois, J. W. (1991). "Transcription design principles for spoken discourse research". *Pragmatics*, 1(1), 71–106.
- Ellis, R. (ed.) (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C. A. (1971). "Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins". In *Pidginization and creolization of languages*, ed. D. Holmes, 141-150. Cambridge: Cambridge University Press.

- Foster, P. (1998). "A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning". *Applied Linguistics*, 19 (1): 1-23.
- Foster, P. & A.S. Ohta (2005). "Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms". *Applied Linguistics*, 26 (3): 402 – 430.
- Foster, P., A. Tonkyn & G. Wigglesworth. (2000). "A unit for all reasons: the analysis of spoken interaction". *Applied Linguistics*, 21: 354-374.
- Green, P.S. & K. Hecht (1993). "Pupil self-correction in oral communication in English as a foreign language". *System*, 21 (2): 151-163.
- Gass, S.M. & A. Mackey. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- _____ (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. & E.M. Varonis (1994). "Input, interaction and second language production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Havranek, G. & H. Cesnik (2001). "Factors affecting the success of corrective feedback". *EUROSLA Yearbook*, 1: 99-122.
- Hyde, M. (1993). "Pair Work – a blessing or a curse?: An analysis of pair work from pedagogical, cultural, social and psychological perspectives". *System*, 21 (3): 343-348.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kippel, F. (1985). *Keep Talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J.P. & G. Appel (Eds.) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J.P. & S.L. Thorne (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (1981). "Input, interaction and second language acquisition". *Annals New York Academy of Sciences*, 379: 259-278.
- _____ (1983a). "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-193.

- _____ (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2): 126-41.
- _____ (1985). "Input and second language acquisition theory". In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, Ma: Newbury House.
- _____ (1996). "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-68. San Diego: Academic Press.
- Luciana (2005). "Negotiation of Meaning in Communicative Tasks". *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1 (1): 45-56.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mitchell, R. & F. Myles (1998). *Second language learning theories*. Edward Arnold.
- Nolasco, R. & L. Arthur (1987). *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ohta, A. S. (1995). "Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner – Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development". *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2): 93-121.
- _____ (1997). "The development of pragmatic competence in learner-learner classroom interaction". In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- _____ (2000). "Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar". In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 51-78.
- _____ (2005). "Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development". *System*, 33 (3): 503-517.
- Ohta, A. S. & T. Nakaone (2004). "When students ask questions: Teacher and peer answers in the foreign language classroom. *IRAL*, 42 (3): 217-237.
- Pica, T. (1987). "Second language acquisition, social interaction and the classroom". *Applied Linguistics*, 8 (1): 3-21.
- _____ (1988). "Interlanguage Adjustments as an Outcome of NS–NNS Negotiated Interaction". *Language Learning*, 38 (1): 45 – 73.

- _____ (1990). "Making Input Comprehensible: Do Interactional Modifications Help?" *Working Papers in Educational Linguistics*, 2 (1): 121-145.
- _____ (1995). "What can 2L Learners learn from each other?" *Working Papers in Educational Linguistics*, 11 (1): 1-36.
- _____ (2000). "Teacher and Peer Responses as a Source of Negative Evidence to L2 Learners in content-based and grammar-based classroom activities." *Working Papers in Educational Linguistics*, 16 (2): 1-24.
- Pica, T., R. Kanagy and J. Falodun (1993). "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research". In G. Crookes and S. Gass (Eds.) *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice* (pp. 9 – 34). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Piske, T. & Young-Scholten, M. (eds.) (2008). *Input Matters in SLA*. Multilingual Matters.
- Sauro, S., Pica, T. & Kang, H. (2006). "Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to interaction research methodology". *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 305-335.
- Seedhouse, P. (1994). "Linking Pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: the analysis of communication in the language classroom." *International Review of Applied Linguistics*, 32 (4): 309 – 326.
- _____ (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Storch, N. (2002). "Patterns of Interaction in ESL Pair Work". *Language Learning*, 52 (1): 119-158.
- Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue." In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Thorne, S. L. (2000). "Second language acquisition and the truth(s) about relativity". In J. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 219-243.
- Towell, R. & R. Hawkins (1994). *Approaches to second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Ur, P. (1981). *Discussions at work: Task-centered fluency practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Harlow: Longman.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. M.I.T. Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Apéndice A

Hoja de observación: Preguntas que guiaron el proceso de observación.

- ¿Qué tipo de actividades emplean los maestros para promover interacción solamente entre alumnos?
- ¿Cómo se diferencian los tipos de actividades en los diferentes niveles?
- Cuando están en la interacción, ¿los alumnos se corrigen entre ellos?
- ¿Qué tipos de errores corrigen, cómo y cuándo?
- ¿Cómo es recibida la corrección y qué hace el alumno al respecto?
- ¿Se utilizan otras estrategias para superar problemas de comunicación?
- ¿Los alumnos se dirigen al profesor para pedirle ayuda o corrección?

Apéndice B: Convenciones de transcripción del estudio

Traslape	[]
Inicios falsos, repeticiones	{ }
Pausa	(1. 2)
Risa	(risa)
Inaudible	(inaudible)
Incierto	(palabra)
Hablante	Aa1:, T:
Terminación de enunciado	.
Continuación de enunciado	,
Pregunta	?

Apéndice C: Guiones de entrevista

Guion de entrevista para profesores

La entrevista semi-estructurada se aplicará de forma oral después de la clase con el maestro de la clase. Se grabará la entrevista.

Estimado profesor, las siguientes preguntas son sobre la actividad comunicativa que sus alumnos hicieron durante la clase de hoy. No hay respuestas correctas, todas las respuestas son válidas. Por favor, responda las preguntas de manera honesta. La información de sus respuestas será manejada de manera confidencial y anónima.

- 1) Durante la actividad comunicativa, ¿considera que los alumnos se comunicaron de manera exitosa? ¿Por qué?
 - a. ¿Cómo evalúa esta actividad?
 - b. ¿Cree que la actividad fue útil? ¿Por qué?
- 2) ¿Le pedían información o ayuda?
 - a. ¿De qué tipo eran sus peticiones (léxico, gramática, etc.)?
 - b. ¿Traducciones?
 - c. ¿Expresiones?
 - d. ¿Clarificaciones?
 - e. ¿Otros?
- 3) ¿Cree que los alumnos se ayuden entre sí para poder expresarse y para llegar a una comunicación exitosa?
 - a. ¿De qué manera se ayudan?
- 4) ¿Considera útil que los alumnos se ayuden entre sí?
 - a. ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
 - b. ¿Lo promueve de alguna manera?
- 5) ¿Hay algún elemento o aspecto de los intercambios entre los alumnos que haya llamado su atención o que usted haya observado en otro momento? Le gustaría comentar algo al respecto?

Gracias por su colaboración.

Guión de entrevista para estudiantes

La entrevista semi-estructurada se aplicará de forma oral a algunos alumnos después de la clase. Se grabarán las entrevistas.

Estimado alumno, las siguientes preguntas son sobre la actividad comunicativa hecha durante la clase de hoy. No hay respuestas correctas, todas las respuestas son válidas. Por favor, responde de manera honesta. La información de tus respuestas será manejada de manera confidencial y anónima.

- 1) ¿Qué piensas sobre la actividad comunicativa de “planear el viaje” que hiciste hoy?
 - a. ¿Te gustó? ¿Por qué?
 - b. ¿Sientes que fue exitosa?
 - c. ¿A qué conclusión llegaste con tu compañero?
- 2) ¿Tuvieron problemas para comunicarse/expresarse o hubo ocasiones en que fue necesario parar la conversación?
 - a. ¿A qué se debió?
- 3) ¿Cómo solucionaron estos momentos?
 - a. ¿Le ayudaste a tu compañero en estos momentos?
 - b. ¿Te ayudó a ti?
 - c. ¿Cómo se ayudaron?
 - d. ¿Por qué eliges ayudar de esta manera?
- 4) ¿Cuando no sabes cómo decir algo, ¿qué haces?
 - a. ¿Pides ayuda al maestro?
 - b. ¿Pides ayuda a tu compañero?
 - c. ¿Intentas decirlo de otra manera?
 - d. ¿Buscas las palabras en el diccionario?
 - e. ¿Otro (me quedo callada, notas, glosario personal, etc.)?

Gracias por tu colaboración.

APÉNDICE D	Negociación de sentido			Zona de desarrollo próximo				Tipo de Pareja	Meta cumplida
	C/comprensión	C/confirmación	P/aclaración	P/colaboración	Sugerencia	AC	Corrección		
Nivel 3.1 Pareja 1	No	Sí (1)	No	Sí (2)	No	Sí (2)	No	Colaborativa	Parcial
Nivel 3.1 Pareja 2	No	No	Sí (1)	Sí (1)	Sí (1)	Sí (1)	No	Exp – Nov	Sí
Nivel 3.1 Pareja 3	No	Sí (1)	Sí (1)	Sí (1)	No	No	No	Colaborativa	No
Nivel 3.1 Pareja 4	No	Sí (1)	Sí (2)	No	No	Sí (6)	No	Colaborativa	Parcial
Nivel 3.1 Pareja 5	No	No	Sí (1)	Sí (3)	Sí (4)	Sí (3)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 3.1 Pareja 6	No	No	No	Sí (1)	Sí (5)	Sí (2)	Sí (1)	Colaborativa	Sí
Nivel 3.2 Pareja 1	No	No	Sí (1)	No	No	Sí (1)	No	Exp - Nov	Sí
Nivel 3.2 Pareja 2	No	No	No	Sí (2)	No	No	No	Colaborativa	No
Nivel 3.2 Pareja 3	No	Sí (2)	Sí (1)	Sí (3)	Sí (2)	Sí (2)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 3.2 Pareja 4	No	No	No	No	No	No	No	Colaborativa	Sí
Nivel 3.2 Pareja 5	No	No	No	No	No	Sí (1)	Sí (1)	Dom – Pas	Sí
Nivel 3.2 Pareja 6	No	No	No	Sí (1)	Sí (3)	Sí (1)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 5.1 Pareja 1	No	Sí (1)	No	No	No	Sí (1)	No	Dom – Dom	No
Nivel 5.1 Pareja 2	No	Sí (1)	Sí (1)	Sí (5)	Sí (1)	Sí (2)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 5.1 Pareja 3	No	Sí (2)	Sí (4)	Sí (8)	Sí (1)	Sí (1)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 5.1 Pareja 4	No	Sí (1)	Sí (2)	Sí (1)	Sí (4)	Sí (3)	Sí (1)	Colaborativa	Sí
Nivel 5.1 Pareja 5	Sí (1)	No	Sí (3)	Sí (4)	Sí (4)	Sí (4)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 5.2 Pareja 1	No	Sí (2)	Sí (2)	Sí (3)	Sí (4)	Sí (3)	No	Colaborativa	No
Nivel 5.2 Pareja 2	No	Sí (1)	Sí (2)	Sí (1)	No	Sí (4)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 5.2 Pareja 3	No	No	No	Sí (1)	Sí (1)	Sí (3)	No	Dom – Dom	Parcial
Nivel 5.2 Pareja 4	No	No	No	No	Sí (2)	Sí (3)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 5.2 Pareja 5	No	No	No	Sí (1)	Sí (1)	No	No	Dom – Dom	Sí
Nivel 5.2 Pareja 6	No	Sí (1)	No	Sí (6)	Sí (2)	Sí (6)	No	Colaborativa	Sí
Nivel 5.2 Pareja 7	No	Sí (1)	No	No	Sí (1)	Sí (2)	No	Exp - Nov	Sí
Nivel S.1 Pareja 1	No	Sí (1)	Sí (3)	Sí (1)	No	Sí (4)	No	Colaborativa	Sí
Nivel S.1 Pareja 2	No	No	Sí (2)	Sí (1)	Sí (2)	Sí (3)	No	Colaborativa	Sí
Nivel S.1 Pareja 3	No	No	No	No	No	Sí (2)	No	Dom - Pas	No
Nivel S.1 Pareja 4	No	Sí (4)	Sí (1)	Sí (4)	No	Sí (5)	No	Colaborativa	Parcial
Nivel S.2 Pareja 1	No	No	No	No	Sí (1)	Sí (3)	Sí (1)	Exp - Nov	Sí
Nivel S.2 Pareja 2	No	No	No	Sí (2)	Sí (1)	Sí (4)	No	Colaborativa	Sí
Nivel S.2 Pareja 3	No	No	Sí (1)	Sí (1)	Sí (3)	Sí (2)	No	Exp – Nov	Sí
Nivel S.2 Pareja 4	No	No	Sí (1)	No	No	No	No	Colaborativa	Sí
Nivel S.2 Pareja 5	No	Sí (1)	Sí (2)	No	Sí (3)	Sí (1)	No	Colaborativa	Sí
Nivel S.2 Pareja 6	No	Sí (1)	No	No	No	No	No	Colaborativa	Sí
Nivel S.2 Pareja 7	No	No	Sí (1)	No	Sí (7)	Sí (3)	No	Exp - Nov	Sí
Nivel S.2 Pareja 8	No	Sí (1)	Sí (1)	Sí (1)	Sí (2)	Sí (3)	Sí (1)	Colaborativa	Sí

Todas las transcripciones de Básico - clase 1

Transcripción Clase Básico 1 – Pareja 1 (3.1.1)

- Ao1: | em where do you want to go? |
Aa2: y no (inaudible) lo que estoy diciendo. Se supone que yo te tengo que preguntar sobre lo que dice tu tarjeta?
Ao1: | no, what I do, | qué vamos a hacer. | Supongo que vamos a un viaje de tres días, | entonces digo lo que yo quiero hacer | y lo que tu quieres hacer. |
Aa2 (risa) | I want to go to the beach and relax { on your } on my holiday. |
Ao1: | I would like to visit a traditional city, { traditional } { yes a traditional city } with nature and { other } another place | { but } because I don't like the beach. | I hate the beach. |
Aa2: (risa)
Ao1: | { then the } what do you say? |
Aa2: | well |
Ao1: | Why do you go to the beach? |
Aa2: (pausa) mmm | I want to stay in in a hotel, | eso es trampa. Dos opuestos. | I hate the museum. |
Ao1: | wow | It's so cultural our country |
Aa2: | No, { it's } it's tall and hot and | (risa)
Ao1: | { You can } you can learn a many many things in the museum |
Aa2: | I can be in the exterior |
Ao1: | oh come on |
Aa2: | yes | (laughs)
Ao1: | Where are you going to the beach? | You going to the ocean. | You can sun all your body. | { I } { I think it's } it's the best visit to the traditional city. | { Also I can't em } I don't have money | and you what you want to stay in a exclusive hotel. |
Aa2: (risa) | I think that we can walk in the park, in the centre of the city | and other day can go to the beach. |
Ao1: | oh I tell you my truth. | I don't know swim. |
Aa2: (risa) | why? |
Ao1: | Is the reason that I won't |
Aa2: | we can walk in the | como se dice orilla del mar?
Ao1: | ground. Ground. |
Aa2: | It's not necessary swimming. | (risa)
Ao1: | ok, and what { way is } would you like to visit? |
Aa2: | The museum no. |
Ao1: | no no, I refer what city. | I think em Guadalajara Jalisco, because Guadalajara have a traditional centre | { and it's } { the beach is near the centre of the } about three hours. | What do you say? |
Aa2: | I think (inaudible) it's a good idea. |
Ao1: | Yeah, I don't be to Guadalajara. | (risa)
Aa2: | I be to Oaxaca |
Ao1: | Oaxaca. |
Aa2: | I think can go to Acapulco. |
Ao1: | Why Acapulco? |
Aa2: | Zihuatenejo. |

Ao1: | Don't have a historical centre. | It's not interesting. | Only beach and sand, very boring, really boring. |
Aa2: | no, Acapulco not is only beach. |
Ao1: | Yes! |
Aa2: | The other part it's interesting, | but I I take a family in Acapulco and see them. |
Ao1: | I would like to visit another place that I don't know. | Acapulco I meet one year ago. |
Aa2: | Zihuatanejo. | Also, I went. |
Ao1: | Yes? Wow. |
Aa2: | yes. Or Merida, Yucatan. | Similar place. |
Ao1: | It's most interesting Yucatan. |
Aa2: | Yeah. |
Ao1: | Maybe can visit the (1.5) teacher how do you say "arrecifes". |
T: | Reef. The reef. |
Ao1: | Reef? |
T: | R-E-E-F |
Ao1: | Reefs. Yes, { can I no } we can visit Yucatan | and go to the arrecifs and it isn't necessary swim. | (risa)
Aa2: | ok. (risa) um ok, { I we will go to } we going to Yucatan. | Ah ok and where we stay in Yucatan? |
Ao1: | um the |
Aa2: | { In a } you would you like a five star hotel? |
Ao1: | Well, yes. |
Aa2: | I don't have much money. |
Ao1: | In a |
Aa2: | we can rent a (inaudible) |
Ao1: | what? |
Aa2: | we can going to (inaudible) |
Ao1: (risa) em

(El maestro para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumno 1: 47 U-AS

Alumna 2: 33 U-AS

pareja colaborativa, meta más o menos cumplida,
comprobación de confirmación, pedido de colaboración
Auto-corrección,

Transcripción Básico 1 – Pareja 2 (3.1.2)

Aa1: | em I want we go to the beach. | I want go to the sea | and swim and do aquatic sports like skiing, motorcycle aquatic, um eat food or places around the beach and all like this. | What do you want to do? |
Aa2: | { I want to do um } eat the typical food, { because } but I don't have any money, I |
Aa1: Huh! | No, I want to be in an expensive hotel! |
Aa2: | Yes |
Aa1: | Is very exclusive, please go to the exclusive hotel. |

Aa2: | Yes. Actually the beach I don't like it. |
Aa1: | Why? It is beautiful. | It's very very fun. |
Aa2: | { I want a traditional } its national food. Calamares. |
Aa1: | Do you like? |
Aa2: | Yes, I like. |
Aa1: | Me too, { because I want } I want eat the typical food. |
Aa2: | What is the typical food? | What's your favourite typical food? |
Aa1: | I don't know, I want to |
Aa2: | in the beach! In the beach! |
Aa1: | oh I don't know, maybe, this is hard, how do I say, I don't know how do you say. |
Aa2: | (inaudible) | (risa)
Aa1: | Yes, but I don't know how do you say. | Um, what do I like? | I would like a little fish! | But come on! |
Aa2: | I love fish! |
Aa1: | come on, go to the an exclusive hotel, please, really I want go. | I don't know that you have |
Aa2: | Which hotel? |
Aa1: | Um, I don't know what it's name, but is
Aa2: | Mayan Palaco in Acapulco |
Aa1: | but it's very very very expensive. |
Aa2: | Really nice? |
Aa1: | Yes, I don't know that you have not a lot of money, | { but we can um we can } (2.0)
Aa2: | Possibility? |
Aa1: | { no, really I want go to the very very expensive hotel } | because is very exclusive and have a private beach. |
Aa2: | wow |
Aa1: | yes |
Aa2: | is your favourite hotel? |
Aa1: | yes, is my favourite hotel in the world |
Aa2: | Ah, why? |
Aa1: | I don't know. I don't know, | I don't remember the name. | { But I read in }
Aa2: | Does this hotel em have traditional food? |
Aa1: | Yes, { but in } I don't want eat in the hotel. | I want eat in the beach. |
Aa2: | Yes. But typical! |
Aa1: | traditional food. | Um too I want go go to swim in the beach. |
Aa2: | In the pool or on the sea? |
Aa1: | No, in the sea. | In the pool is not fun. | Is boring. | Please go to the sea. |
Aa2: | I don't know the swimming. |
Aa1: | It's very very nice. | You can build yeah | but you can feel the weather that will be sunny and warm and will be delicious. |
Aa2: | I don't like the sun in my body (0.5) | because I very sensitive. |
Aa1: | You can use um sun protector. |
Aa2: | um
Aa1: | yes, please, we should go to the beach. | { We can }
Aa2: | { I like change the } my (inaudible) |
Aa1: | Why? Or middle day or in the morning? | We can go to the swimming pool, to the sea to swim and the sun it's not |
Aa2: | I like I prefer to [stay all day] |

Aa1: | [Because in the] afternoon we can go to the swimming pool of the hotel too is very nice. |

Aa2: | I prefer to go in the afternoon yes. |

Aa1: | Is boring please. | In the morning we can go to the sea to swim | and after in the afternoon we can swim in the pool. |

Aa2: | In the night? |

Aa1: | We can go to eat to the local restaurants. |

Aa2: | Yes, maybe. |

Aa1: | There's a good |

Aa2: | I don't have money, | this is the problem. |

Aa1: | But the hotel is very very nice, | please go to this hotel, really really is very exclusive and very nice. | You should love this place. |

Aa2: | I know. | Do you want to go? |

Aa1: | I can give you a lot money. |

Aa2: (risa)

Aa1: | Yes, { or you can um } you can rest in another hotel. | Or no? No, it's not true. |

A2: | Visa americana (risa) maybe |

Aa1: | I can give you a lot of money. | { Because um } because I have a lot of money. |

Aa2: (risa) | ok |

Aa1: | So I can give you money, | but { the condition } with the condition that we going to swim in the morning at the sea |

Aa2: | and the afternoon and the night. |

Aa1: | and the afternoon in the swimming pool for the hotel | and in the night we can do um what you do or what you like. |

Aa2: | yes, I think |

Aa1: | { you can } in the night we can go to eat Italian if you want. |

Aa2: | yes. |

Aa1: | em yes? Are you agree? | Um we only have three days. |

Aa2: | one week. |

Aa1: | no, but he says that only three days yeah | and the hotel is very very exclusive. | We can only rest here three days. Yeah. |

Aa2: | mmm I want to go to museums. | Um

Aa1: | no, the museums are very very boring. |

Aa2: | Because for example the (inaudible) |

Aa1: | no, no, I don't like the museums. |

Aa2: | oh why? |

Aa1: | only one museum, one day, we can go to the museum, but only one, one museum. |

Aa2: | um |

Aa1: | What you want, | but

(El maestro para la actividad.)

Duración: 8 minutes

Alumna 1: 71 U-AS

Alumna 2: 42 U-AS

Experto - novato, meta cumplida, auto-corrección, pedido de aclaración, pedido de colaboración, sugerencia,

Transcripción Básico 1 – Pareja 3 (3.1.3)

Aa1: | I need make a conversation? |
Aa2: | Aha |
Aa1: | according to my personality and your personality on the paper. | Ok, I want to travel to an interesting, traditional city and you? |
Aa2: | { I mmm } I want to travel a a beach. |
Aa1: | A beach? No, I'm I don't like go to the beach, | because I can't swim. |
Aa2: | Do you like do em exercise or (3.0)?
Aa1: | What? |
Aa2: | practice activities outside? |
Aa1: | No, I want to go to the museums and historical places. |
Aa2: | Em I don't like museums. | { I like } I like outdoor activities. |
Aa1: | ok. Um do you want to eat traditional food? |
Aa2: | mmm yes. I like em food em { from the } from the city. |
Aa1: | ok. Ah in some place in particular? |
Aa2: | no |
Aa1: | Yes, but in a cheaper place, | because I don't have much money. |
Aa2: | (risa) | um well I I like eat the food from the area. |
Aa1: | mhm |
Aa2: | If I visit a beach { I like em eat a um } I eat fish or some yeah seafood. |
Aa1: | No, I don't like um seafood, | I am allergic. | (risa) I prefer ate tostadas and gorditas. |
Aa2: | They are a Mexican food. |
Aa1: | A Mexican food. (risa) |
Aa2: | but I prefer a beach. |
Aa1: | No, I don't (inaudible) because I am scary (0.8) | because I can't swim. |
Aa2: | I like em nature. | { I like I like visit em (0.9) seas, the (1.5) um } I like travel by mountains, by |
Aa1: | No, because I don't have much money | so I need to go to historical places|
Aa2: | But the museums are um a little bit (inaudible) and I don't know, | but I don't like, { I can watch the museum } the museum is (inaudible). | Museums for a let's say a well, museums are funny, | but can be modern, painter, | or I prepare em good exercise, see the nature and the animals |
Aa1: | ok um maybe we can go to the cómo se dice "ruinas"? |
Aa2: | ruins |
Aa1: | Ruins? |
Aa2: | mhm |
Aa1: | the maya piramides |
Aa2: | Is more interesting more like the the (inaudible) sand, is between em between (2.1) is the |
Aa1: | ok. We can't have a (inaudible) hotel. |
Aa2: | No? |
Aa1: | No, because I am poor. | (risa) I don't have money. |
Aa2: | It's a problem. |
Aa1: | Yes |
Aa2: | So this more comfortable em all inclusive hotel? |
Aa1: | No, I think we have camping. | Ok, I think it's more comfort being on the forest. |

Aa2: | It's warm, it's cool, | but the problem is the insects. |
 Aa1: | The insect are your friends. | (risa)
 Aa2: | No, he attack me. |
 Aa1: | no, he don't attack you. | You attack the insects. |
 Aa2: | and em all inclusive hotel I can spend money. |
 Aa1: | Money it's not necessary. |
 Aa2: | Why not? |
 Aa1: | Because the |

(El maestro para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumna 1: 33 U-AS

Alumna 2: 29 U-AS

pareja colaborativa, meta no cumplida, auto-corrección,
 pedido de clarificación, pedido de colaboración,
 Comprobación de comprensión,

Transcripción Básico 1 – Pareja 4 (3.1.4)

Aa1: | { I want to } { I want to } I want to go to the beach. | { This in } { this } this
 winter, because em |
 Aa2: | With me? |
 Aa1: | Yeah. Em |
 Aa2: | Whatever |
 Aa1: | And because { I want to } { I want relax } I want to relax | and I feel that I
 work in the week more. |
 Aa2: | Em well, I want to go { to a inter } to interesting city like New York |
 Aa1: | Why! |
 Aa2: | um, because { I want know } I want to know a place that I don't know | and I
 want eat I want to eat a traditional food and
 Aa1: | no |
 Aa2: | and and I want to visit a museums and places and |
 Aa1: | I hate to do to do |
 Aa2: | and I don't like
 Aa1: | I can't |
 Aa2: watch the ocean. |
 Aa1: | { I I I think I we } { we can em } { we can } we will em to be very happy, |
 { but } { because I } because we em we want to know another another place,
 for example, { we we can um } we can visit all the beach in the Cancun for
 example. | { I } we can we can reservate food and have a good hotel, | I don't
 know (0.7) | { and eat and we } we can eat all typical food from the region of
 Cancun. |
 Aa2: | Well, { I like } I'd like to visit an interesting museum | and I don't like the
 ocean. |
 Aa1: | Why? |
 Aa2: | mmm I don't know (1.0) | I I because I can't swim. |
 Aa1: | Yes, but I can but I can um teach you |
 Aa2: | oh, I would like to learn. | Em
 Aa1: | I want to teach you, I don't know, | if you if you want, em tomorrow em we
 can practice in some pool here in the in the university. |
 Aa2: | oh. |

Aa1: | I don't know. |
 Aa2: | It's it's great (0.5) | I like to learn. |
 Aa1: | { I I I don't like I don't } I don't like the museums, | because I think that em
 { is bored } I'm bored in the museum. |
 Aa2: | You don't like? |
 Aa1: | No. |
 Aa2: | Well, but the museum the museums are special (inaudible) and I could I
 could |
 Aa1: | I want to go to the beach, please. | { I go } I don't know nothing do { in the
 reason } what the reason what (inaudible) maybe to em swim and (inaudible) |
 Aa2: | Well, I think { we can } we can to go to the beach and then in the museums. |
 Em both are ok. |
 Aa1: mmm em
 Aa2: | oh but { there are } there is a problem, | because I want to eat traditional
 food, | but I don't have much money. |
 Aa1: | Oh yes, but you can you can eat em the kind a food em a seafood. |
 Aa2: | I can eat in ciencia. |
 Aa1: | mande? |
 Aa2: | I can eat in ciencias. |
 Aa1: | I can eat? |
 Aa2: | I can eat en ciencia. |
 Aa1: | Ah. |
 Aa2: | no |
 Aa1: | Ah yes. | Um
 Aa2: | do you read music? |
 Aa1: | { I'm } { I like to nature } I love I love the nature | and I come I come from a
 town. | { I want I like there } | (inaudible)
 Aa2: | I can't. | (risa)

(El maestro para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumna 1: 32 U-AS

pareja colaborativa, meta más o menos cumplida, auto-
 corrección, pedido de aclaración,

Alumna 2: 27 U-AS

Transcripción Básico 1 – Pareja 5 (3.1.5)

Ao1: | We have to plan a holiday? |
 Aa2: | mhm. You or? |
 Ao1: | you with me. |
 Aa2: | ok. |
 Ao1: | and me with you. Imagine you and me. |
 Aa2: | ok. Now yeah? |
 Ao1: | ok. Well, I want to go to the beach. |
 Aa2: (risa)
 Ao1: | What do you think about it? |
 Aa2: | um. Is nice, I love to go to the beach, | because is a beautiful place and is very
 recommended for to relax. |

Ao1: | Yes, I want to relax from my holiday. |
Aa2: | ok. |
Ao1: | Yeah. I want to stay { in a } in an all-inclusive hotel. |
Aa2: | Ah |
Ao1: | Would you like to go with me? |
Aa2: | ok. (risa) I would like, | but I I'm going to go a a (inaudible) |
Ao1: | noo, you're have to go to (inaudible) |
Aa2: | Ah ok |
Ao1: | yeah |
Aa2: | I'm going to go Marueccos. |
Ao1: | ok |
Aa2: | but I don't know to Maruecos and and | I don't have a lot of money to spend
and |
Ao1: | ok, let's go to Acapulco. | (risa)
Aa2: | to Acapulco? No! |
Ao1: | Why not? |
Aa2: (risa) | It's a
Ao1: | It's cheaper [than other country]. |
Aa2: | [Yes, but is is] ugly. | I don't like it. |
Ao1: | I never I never been in Acapulco. |
Aa2: | No? I I'm going to Acapulco, | but I was 15 years. |
Ao1: | and maybe the
Aa2: | 18 years. |
Ao1: | and it was ugly? |
Aa2: | eh? |
Ao1: | And it was ugly? |
Aa2: | It was. Yes! |
Ao1: | Why? |
Aa2: | I don't like, because the bea beach is um is
Ao1: | old. |
Aa2: | old and brokes and |
Ao1: | Yeah, is not a sandy beach. |
Aa2: | No, no. I don't like Acapulco. |
Ao1: | Yeah, but I I'd like to try the food of the area, Guerrero. | I like to to taste a
cocktail or um I don't know, fried fish. |
Aa2: | Em what do you recommend to eat um on the Marruecos | and not spend a lot
of money. |
Ao1: | ok, you can eat um instant soup. | (risa) I don't really know, but I think there
are instant soup. |
Aa2: | ok, maybe |
Ao1: | Yes |
Aa2: | Um the question? |
Ao1: | No. Please, would you like to go with me to Acapulco? |
Aa2: | em
Ao1: | We can do scuba diving and do something, snorkelling |
Aa2: | Maybe. |
Ao1: | Maybe? | (risa)
Aa2: | Is um is awsun, awe, awsun.
Ao1: | Awesome. |
Aa2: | Awesome. | But I know who who is Acapulco now. |

Ao1: | I think it works. | (risa)
Aa2: | Yes | (risa) mmm what what kind of museums do you recommended me to visit in Acapulco? |
Ao1: | I don't really like the museums |
Aa2: (risa) | really no? |
Ao1: | No, I want to try a I don't know, activities outside. |
Aa2: | Ah ok |
Ao1: | I don't like the museums. | But I don't know Marruecos, | but I think there is a lots of museums (0.6) | I think it could be funny. |
Aa2: | { I I don't like } I doesn't like go to Acapulco with you, | because I don't, I don't know swim. |
Ao1: | Me neither. |
Aa2: (risa) | no?! |
Ao1: | No. Can we learn the |
Aa2: | We can die. | (risa)
Ao1: | { Can we like em } I don't know at the same time? |
Aa2: | ok |
Ao1: | or can we buy can we buy a (inaudible) |
Aa2: | aha |
Ao1: (risa) | um be ok |
Aa2: | mmm ok. Well, you like to visit the museums, why Acapulco? |
Ao1: | I don't know, because it's the
Aa2: | it's the Student A! | (risa)
Ao1: because the student A wants to go to Acapulco. | (risa)
Aa2: | ok |
Ao1: | I don't know, | because I I'm living with a friend who is from Acapulco. | And I think in Acapulco. |
Aa2: | no, the nice the nice beach in Mexico I think that is Cancun. |
Ao1: | Yes, but I don't know, | but I guess it's too expensive. |
Aa2: | mmm a few places. Is easy is um is um how do you say "se encuentra de todo"? |
Ao1: | You can find all |
Aa2: | Because if you don't have money |
Ao1: | You can find all kinds of things. |
Aa2: | aha, ok, places for to eat. | If you don't have money you can go to Walmart or Comercial Mexicana |
Ao1: | Oxxo |
Aa2: | yes, or the town, the town of Cancun is very similar to anothers |
Ao1: | Are there quesadillas? |
Aa2: | Yes |
Ao1: | Really? |
Aa2: | Yes, only near to the beach |
Ao1: | How much? |
Aa2: | Only near to the beach are very expensive. | Is if you pay in dollars. But in another place not. | Tacos, Quesadillas a 10 Pesos, yes is the same. |
Ao1: | How much is a quesadilla? |
Aa2: | 10 Pesos. |
Ao1: | 10 Pesos? |
Aa2: | Tacos too. |
Ao1: | ok. |

Aa2: | But if you want to eat near to the beach, only in restaurants, no puestos. |
 Ao1: | There is no (inaudible). |
 Aa2: | But it is cheaper. | { The town Cancun } the town of Cancun is cheaper. | The town of Cancun is similar than than another places. | You have a
 Ao1: | a church. |
 Aa2: | Church, plaza? |
 Ao1: | I don't know. |
 Aa2: | With the Togano. | And it's cheaper and it's nice, but near the beach no. | Is very nice too, but is very expensive. |
 Ao1: | ok |
 Aa2: | And the hotels too. The hotels near to the beach is very expensive and luxury? |
 Ao1: | Luxury. |
 Aa2: | Finished! |

(El maestro para la actividad.)

Duración: 8 minutes

Alumno 1: 62 U-AS

Alumno 2: 66 U-AS

Pareja colaborativa, meta cumplida, pedido de colaboración, auto-corrección, pedido de aclaración, uso de L1

Transcripción Básico 1 – Pareja 6 (3.1.6)

Aa1: | ok, I would like to go historical place (0.9) | where I don't want swim. | I need um { a country } a traditional country where I could see the traditional architecture and museums and know the city. | I can't swim. |
 What about you? |
 Aa2: | Ah, I need to go to the beach. | I only need beach and relax. | Maybe I try to to to food (0.2) typical food. |
 Aa1: | ok |
 Aa2: | but museums and city, no. only relax and beach and food. |
 Aa1: | So, where can we go? | (risa)
 Aa2: (risa) | well, mmm could be a place who can have both. | Right, so...
 Aa1: | I don't know |
 Aa2: | Maybe |
 Aa1: | um, which one um maybe Oaxaca. | Oaxaca have a lot of beaches |
 Aa2: | Huatulco | (risa)
 Aa1: | Yes, Huatulco could be. | (risa) A very good beach and the city is
 Aa2: | yes |
 Aa1: really nice and have a lot of um churches. |
 Aa2: | Yes, Oaxaca, maybe. |
 Aa1: | or |
 Aa2: | yes and we can um prove typical food. |
 Aa1: | Yes, there. | Em what else? |
 Aa2: mmm
 Aa1: | Could be los Cabos, I think that |
 Aa2: | Los Cabos? |
 Aa1: | Yeah |

Aa2: | It's the same? |
Aa1: | it's the same, yeah, I think the beach is warmest, | but there's a good beach |
and have a nightlife and museums and cultural sights. Em |
Aa2: | Yes, maybe los Cabos. |
Aa1: | Los Cabos could be. Or Puerto Vallarta. |
Aa2: | No! |
Aa1: | No, you don't like that? |
Aa2: | Because, I don't know, { it's a } { I don't } { I don't em } I can't relax there.
| Yes |
Aa1: | Yes, many people and
Aa2: | a lot of people. |
Aa1: | yes, you're right. |
Aa2: | What else could be? |
Aa1: | Or mmm Quintana Roo |
Aa2: | Quintana Roo. | { Maybe that } maybe that is the perfect place. |
Aa1: | Yeah |
Aa2: | and the beach is [near] |
Aa1: | [near], yes. | That could be good (inaudible). | Yes. Ok, but
I need a em all-inclusive hotel. |
Aa2: | Oh really? | [(risa)]
Aa1: | [(risa)] | yes |
Aa2: | My good, I don't have much money. | [(risa)]
Aa1: | [(risa)]
Aa2: | What could I do? |
Aa1: | Em I don't know, maybe we could find a house or something like that could
be good for both. |
Aa2: | Maybe, maybe! | (risa)
Aa1: | or what else? | Or a cheap hotel. |
Aa2: | ok, could be. |
Aa1: | ok, what else? |
Aa2: | { I need a } I need a some places to when em to eat typical food. |
Aa1: | Yes, yes. | I don't know what kind of food, but maybe maybe Cochinita Pibil.
| [(risa)]
Aa2: | [(risa)] | maybe. Ok. | We going to take a plane or bus or in car? |
Aa1: | I don't have much money, | so we could go { on bus } by bus, sorry. |
Aa2: | ok. Ok. | Em
Aa1: | What else? | When! |
Aa2: | when |
Aa1: | um, what do you think about next vacations? |
Aa2: | Yes. On December. |
Aa1: | that's good. | And how long we are going to stay there? |
Aa2: | I don't know. |
Aa1: | Maybe you need to see some museums and some places? |
Aa2: | Yes and we and we |
Aa1: | or I have idea. | We could visit two places who have all that things that we
need. | For example, we could go first at the beach and then at the
Aa2: | the city. |
Aa1: | the traditional city, yes. |
Aa2: | close to Celestun. | [(risa)]
Aa1: | [(risa)]

Aa2: | then to Pepito. |
 Aa1: | yes, yes, we could do that. |
 Aa2: | And in Celestun |
 Aa1: | where is Celestun? |
 Aa2: | Two hours from Merida. |
 Aa1: | Oh really? |
 Aa2: | Yes, one hour and a half. |
 Aa1: | ah ok. We could do that. |
 Aa2: | yes, and maybe em, there in Celestun, em we can eat in (0.4)
 Aa1: | traditional food. |
 Aa2: traditional em fish. | (risa)
 Aa1: | Ah we could yes. |
 Aa2: | I don't remember the name. |
 Aa1: | like seafoods. |
 Aa2: | Yes, yes but um they have a name. | I don't remember. | But Celestun is
 famous for that that dish? |
 Aa1: | dish yes. |
 Aa2: | dish. | (2.0) I don't remember. |
 Aa1: | Yes and then we could go to the city
 Aa2: | yes |
 Aa1: and visit Merida. | Perfect! | So, our trip is ready! |
 Aa2: | yes! Mmm |
 Aa1: | and yeah what else? | I don't know Merida. |
 Aa2: | I think it's beautiful. |
 Aa1: | Oh really? |
 Aa2: | Yes |
 Aa1: | Do you have family there? |
 Aa2: | No. No, I went to Merida maybe 1 year ago on a
 Aa1: | wedding? |
 Aa2: no, summer. In the summer. |
 Aa1: [(risa)]
 Aa2: [(risa)]
 Aa1: | oh wow |
 Aa2: | and I I went to Celestun and I saw the (1.5)
 Aa1: | the old things? |
 Aa2: | no, no, the animals who who the skin is pink! Flamingo! |
 Aa1: | Ah, Flamingo, yes! | Wow |
 Aa2: | yes |
 Aa1: | I saw it, but in Cancun, in in the in the |
 Aa2: | I don't remember the name of the place. |
 Aa1: | It's like Shaha, but no....|

(El maestro para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumna 1: 63 U-AS

Alumna 2: 56 U-AS

Pareja colaborativa, meta cumplida, auto-corrección,
sugerencia, pedido de colaboración, corrección,

Todas las transcripciones de Básico - clase 2

Transcripción Básico 2 – Pareja 1 (3.2.1)

Aa1: | I want to go to (1.5) |

Ao2: | the beach. |

Aa1: | eh? |

Ao2: | the beach. |

Aa1: | No. You want to go to the beach! |

Ao2: | Yes. |

Aa1: | No, I want to go to an interesting, traditional city. | What interesting, traditional city with a beach? |

Ao2: (inaudible en español)

Aa1: | I don't think – it's cold. | (risa)

Ao2: | Maybe Oaxaca. |

Aa1: | I don't want to go to Oaxaca. |

Ao2: | Bueno, la playa. |

Aa1: | I want (1.5) with a museum. |

Ao2: | Oaxaca. No? Veracruz. | (inaudible en español)

Aa1: | Cancun |

Ao2: Qué museo?

Aa1: (risa)

Ao2: Liliana, nada más vamos a sacar un museo

Aa1: (inaudible) | the name of of the museum. |

Ao2: (inaudible en español)

Aa1: (risa)

Ao2: | Veracruz. |

Aa1: | The museum? |

Ao2: | Em (0.4) em (1.0) San Juan Ulua Fort. | No has ido a Veracruz?

Aa1: | Not the museum. | { I don't } { am not } I didn't go to the museums. | A place I don't know. |

Ao2: | You don't know | (risa)

Aa1: (risa) | I don't think so. | The museums. |

Ao2: | Yeah, San Juan | – no has ido a Veracruz?

Aa1: | Sí |

Ao2: Entonces piensa en otro lugar en que no hayas ido.

Aa1: | On Veracruz. |

Ao2: Supongamos que no has ido a Veracruz.

Aa1: No he ido a Veracruz – ya. Queda grabado, pero...Veracruz. Veracruz.

| Which museum? |

Ao2: | { de San Juan } el forte de San Juan Ulua. |

Aa1: | San Juan Ulua? { I } you want traditional food? |

Ao2: | I want a all-inclusive hotel. | And sunny and warm weather. |
Aa1: | { I want to } I don't have much money. | (risa)
Ao2: Asi no se puede!
Aa1: (risa) | You you want to go to museums, historical places? | You don't like to go to ocean, | because you can't swim. |
Ao2: | Oh seriously? | Mientras yo me meto en la playa, tu puedes ir a visitar los museos.
Aa1: | Italy | (risa)
Ao2: | Warm and sunny weather! |
Aa1: (risa) | I can't swim. |
Ao2: | This is not my problem. |
Aa1: | Nono (0.4) other place. |
Ao2: In Veracruz no te ahogarias. Ah claro que no, pinche playita tienes que entrar como
Aa1: (risa)
Ao2: | Whatever. |
Aa1: | I haven't much money, so |
Ao2: | Sooo |
Aa1: | Veracruz. | I can't swim. |
Ao2: | You can visit the museums and I
Aa1: | historical places. |
Ao2: the aquarium. | Um (0.4) el Puerto um (1.5) | port | (1.0) puerto.
Aa1: | ok, the hotel. | We can approach the good hotel. |
Ao2: (inaudible en español)
Aa1: (risa) | Holiday Inn. | You know three stars. |
Ao2: | Ah and the activities? |
Aa1: | the activities. | Activity - go to the museums. You (1.5)
Ao2: | Swim. |
Aa1: You can swim | and I can take a sunbathing. |
Ao2: | Yes. |
Aa1: | What more? | We can try to pick a food from the air. | (risa)
Ao2: | Mhm |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumna 1: 37 U-AS

Alumno 2: 23 U-AS

Experto - Novato, meta cumplida, pedido de aclaración, uso de L1, auto-corrección,

Transcripción Básico 2 – Pareja 2

- Aa1: Ahora soy por ejemplo, así, yo te digo... | what do you want to do the next vacations? | { I want to } { I want to } I would like I would like to go to (1.0) ya digas lo que quieras. Por ejemplo yo te diría: I want to...
- Aa2: | I want to the holidays the sun. | What are you planning to do? | To visit the beaches? |
- Aa1: Como? O sea...
- Aa2: Aha. Como tu y tu que quieres hacer en las vacaciones y yo....
- Aa1: | the finish of the semester, it makes me (2.0) | what do you want to do in vacations? | I would like to go to Acapulco beach. | And you? |
- Aa2: | I'm planning to go to a (0.8) según esto em (0.6) a una ciudad tradicional, como (1.5) | { I I I want } I want to go to Puebla city. | Because is traditional |
- Aa1: ah ok, bueno, la que tu quieras. (risa)
- Aa2: Pero por eso te pregunto que como cual...
- Aa1: Por ejemplo, Puebla...mmmm...
- Aa2: Bueno, y aquí...y luego ya luego te digo...
- Aa1: y ya luego por ejemplo: | What activities that { you would (0.6) } would you like to do in the city. | What activities { that you } (1.2) { that you } (0.6) would, no |
- Aa2: (risa) | that you would like |
- Aa1: | What activities that you that you would (0.5) no (1.0) activities that would you like ach shit (1.0) that you would like to do in the city. | Y ya tu me dices lo que diga tu papelito y yo te digo | I I would like to stay an all-inclusive hotel | and enjoy warm and sunny weather. |
- Aa2: Este...a ver tu que me preguntas?
- Aa1: y yo te digo: | I would like to go to Acapulco. | Y luego te pregunto and you?
- Aa2: Ah ya. | { I'm planning to go a } (1.0) I plan to go to este to Puebla, because { is a } this is a traditional este city.
- Aa1: Y luego te pregunto: | What activities would you like to do in that city? |
- Aa2: | in this city. |
- Aa1: | in in Puebla. |
- Aa2: | Aha. | También pensaba en Huanajuato.
- Aa1: Ah, también, si.
- Aa2: (risa) Es que fui apenas. Pero bueno, Huanajuato es más...
- Aa1: y ya tu respondes lo que quieras.
- Aa2: Aha, entonces eso es lo de las actividades, bueno, lo que pienso hacer y ya. Y este...veremos lo que encuentro.
- Aa1: | You what activities { do you like to } would you like to do in Acapulco or what is the | o puedes preguntarme.
- Aa2: Eee es aquí dice como que no te gusta.
- Aa1: Pero
- Aa2: porque digo lo que me gusta.
- Aa1: Pero es lo que dice aquí. | You want to stay in an all-inclusive hotel and you |
- Aa2: Creo que no
- Aa1: | Why is the reason that you choose Acapulco and not em | (0.7) por ejemplo, a | what is the reason that you | y yo te puedo decir | because I I really like nature and activities in nature and want to do activities on sun. |
- Aa2: De hecho yo debería decirte...continuar la plática de que no me gustan esas cosas. No se este...what...como...lo que habías dicho no...

Aa1: | What? | (inaudible)
 Aa2: | Lie to you | o como era?
 Aa1: Para que?
 Aa2: Ah, also eso es la razon...
 Aa1: | that you choose (0.5) | what is the reason that you choose visit the beach? |
 Aa2: entonces qué vamos a hacer?
 Aa1: | visit Acapulco. | Yes, because I like nature déjà me pongo eso (1.0) | because
 I like nature and want to
 Aa2: puedo ponerle
 Aa1: I want to |
 Aa2: ya no me preguntes...voy a ponerle | it's just that | voy a explicar solo que | I I
 rather go to museums. |
 Aa1: | Aha |
 Aa2: | I don't like the ocean. |
 Aa1: | And I and I don't (0.8) I don't really like museums. | It's very formal for me,
 no? |
 Aa2: | Mhm |
 Aa1: | Formal for me. |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumno 1: 28 U-AS

Dominante - pasivo, meta más o menos cumplida,
 auto-corrección, colaboración,

Alumno 2: 14 U-AS

Transcripción Básico 2 – Pareja 2 (3.2.2)

Ao1: Mmm | I want to go to a beach and relax in my holiday |
 Ao2: um, | I I suppose I have to to to give another place to go, or? |
 Ao1: es...estamos planeando que hacer.
 Ao2: | ok em so you want to go to the beach? |
 Ao1: | And you? |
 Ao2: | I want to go an interesting interesting traditional city, a place you don't
 know. | (risa) Bueno. | ok em I want I want to go a mmm San Luis Potosi. |
 Ao1: | But I want to go to the beach. |
 Ao2: | But I want go there because there are traditional food | and I really like eat
 traditional food. | But { I have } (0.4) I don't have much money. (pausa) |
 Umm nosotros podemos |
 Ao1: | Can. We can. |
 Ao2: | We can go to a place in the (inaudible) and know know much (inaudible) |
 and you eat typical food in there. |
 Ao1: | ok ok, I I see this em we can go to em to one beach and and { where in a
 beach } where we don't spend so much money like in a hotels or something
 like that. | You know in camping, camping house. |
 Ao2: | no, but I want to stay in a inclusive hotel. |
 Ao1: (risa)
 Ao2: | and enjoy warm and sunny weather. |
 Ao1: | ooo (risa) mmm (1.0) in in that hotel or in that beach { will be } there are
 museums or historical places. |
 Ao2: | But I don't like museums. |

Ao1: och! (risa) | Well the point is that I don't like the ocean so much, | because I can't swim. | [(risa)]
 Ao2: [(risa)]
 Ao1: | So, um |
 Ao2: | So I I go to the beach and you go to the other place. |
 Ao1: | Yes, yes, you for your way and I for mine. |
 Ao2: (risa) | Come on, maybe in the San Luis Potosi there are sun and there are a lot of em em how do you say (inaudible) I don't know. |
 Ao1: | { But I want to } I este want to go to the beach | and we can go to the beach | and I I stay in a (inaudible) hotel | and you you you stay in the beach with a camping. |
 Ao2: | ok |
 Ao1: | and and { in this place } in this place are museums. |
 Ao2: | Aha |
 Ao1: | in |
 Ao2: | ok, if if the beach is em is em Huatulco { I could I could be } I could go I could go there. |
 Ao1: | Because Huatulco is a beach with with many things | and I think there are museums and historical places. |
 Ao2: | So I can stay in the beach with my camping | and you can stay in the hotel. |
 Ao1: | ok ok |
 Ao2: | That's it? |
 Ao1: | yes | (risa) Es todo esto, verdad?
 Ao2: (inaudible)

(Los alumnos empiezan a hablar en español de otra cosa y un minuto después la maestra para la actividad.)

Duración: 7 minutos

Alumno 1: 22 U-AS

pareja colaborativa, meta no cumplida,

Alumno 2: 22 U-AS

pedidos de colaboración,

Transcripción Básico 2 – Pareja 3 (3.2.3)

Aa1: | um, you start. |
 Ao2: | No, no, you. | You are a you're the A student. |
 Aa1: | Um. Ok | o sea es como planear el viaje?
 Ao2: es como cual es tu plan de viaje, hacer cosas...
 Aa1: | Ah, ok. Um (2.0) este um no tu empieza tu tienes mas la idea.
 Ao2: (carraspea) em well, bueno, | { I I } in this vacations I want to go to the beach and em you know Acapulco or Cancun. | (risa) I don't know, I don't (1.0) em (1.5) | because I I like to relax and in this in this vacation in this vacation. | I want to stay in mmm in the hotel, an exclusive hotel. |
 Aa1: | mhm |
 Ao2: | And and I like to enjoy { the weath } the warm weather and and sunny and |
 Aa1: | what is the meaning of warm? |
 Ao2: | em tibio. |
 Aa1: | ah ok |
 Ao2: | and the sun and the weather and the the, you know. |

Aa1: | ok |

Ao2: | { I'm like } I like I like to the nature and em and the activities outside, like a
mmm walking, and like a like a (2.0)

Aa1: | Surf? |

Ao2: | no. like a bicic no |

Aa1: | bicycle |

Ao2: | the mountain bicycle. |

Aa1: | mountain? |

Ao2: | Aha, yes. And swim and at the beach and the sea. |

Aa1: | wow |

Ao2: | yes, I like. | Em, { I don't really } I don't I don't like muse museums museum
| but it's it's a possibility. | (risa)

Aa1: | ok |

Ao2: | if I I see one interesting, mmm and well I |

Aa1: dilo. (risa)

Ao2: | Como se dice "posiblemente"? |

Aa1: | Posibly |

Ao2: | Pos no |

Aa1: | Posibly. | Es que termina como en igriega. Posibl...ergh, no. |

Ao2: | Posibly. |

Ao2: (pregunta a otro alumno) | como es posible? |

Aa3: | Mande? |

Ao2: | Posible. |

Aa3: | Maybe. Maybe. |

Ao2: | Ah yes, maybe. |

Aa1: | No, pero, ah bueno. |

Ao2: | Maybe can I go to the visit one, just one! |

Aa1: | ok |

Ao2: Em. | { I I like to em } I want to { eat a different } eat a different food. Em |
because is the in the special place is the is the the special food and the of the
beach of the city, of the whatever. |

Aa1: | um |

Ao2: | This this is my plan of the coming vacations. |

Aa1: | ok |

Ao2: | yeah |

Aa1: | ok |

Ao2: | And you? |

Aa1: | The next vacations, I I planning go to the traditional city. |

Ao2: | mhm |

Aa1: um | { I want to } em I want visit em Queretaro maybe or or Morelos or I
don't know, um |

Ao2: | Puebla | (risa)

Aa1: | Ah yeah. Este um I like traditional food em este | but I I don't have much
money. |

Ao2: | ah ok. Yes. It's a problem. |

Aa1: | This is a problem. | Then em I I like visit a museums of the of the city. |

Ao2: | Do you like the museums? |

Aa1: | Yes, I like. | Em, or a historical places. |

Ao2: | ok |

Aa1: | and em este (2.0) ah I don't like the ocean very much, um |

Ao2: | You don't like? |
 Aa1: | No |
 Ao2: | Why? |
 Aa1: | Because it's um cómo se dice este (inaudible) |
 Ao2: | It's hard |
 Aa1: | mhm | Este the ocean is um ya se me olvido (2.0) | I don't like swim | em este
 qué más?
 Ao2: | And? |
 Aa1: | Aha, yes, well, this is my plan. |
 Ao2: | Ah ok, very very interesting. |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 7 minutos

Alumna 1: 34 U-AS

Alumno 2: 38 U-AS

Pareja colaborativa, meta cumplida, auto-corrección,
 pedido de aclaración, pedido de colaboración,
 Colaboración, comprobación de confirmación,

Transcripción Básico 2 – Pareja 4 (3.2.4)

Aa1: | { I really want to go } (risa) I really want to go to (inaudible) |
 Aa2: | Aha. I wanna go to the beach and in a five star hotel, | I have much money
 and I want to |
 Aa1: (risa) | I think that's very bad. |
 Aa2: | And I want to be all the day on the beach | um { I like } I want to swim and
 swim and swim and swim, that's it, that's all. |
 Aa1: | Oh yeah, but I don't want to go { to the } to swim, | because I can't do it. | So
 also I can't have um a lot a lot money | so I wanna to go to an interesting and
 traditional city | and I want to eat a lot of food. |
 Aa2: | Ah! I too |
 Aa1: | Me too. |
 Aa2: | I too want to try to eat food from the area. |
 Aa1: | Hey we agree! |
 Aa2: | So, um |
 Aa1: | But I also I want to go to museums and historical places. |
 Aa2: | Oh no, I don't like the museums. | But you go to the museum | and I go to the
 beach. |
 Aa1: (risa) You can swim, | because I don't know swim. |
 Aa2: | em |
 Aa1: | And what do you think if we if we eat together traditional food in a restaurant
 near to the beach? |
 Aa2: | Yes, traditional restaurant. | We can stay in three stars hotel, maybe. |
 Aa1: | I don't have money. | But if you can pay my my room, I can accept it. |
 Aa2: | Um |
 Aa1: | So? |
 Aa2: | yes |
 Aa1: | You you are going to pay? |
 Aa2: | I pay a part, just a part! |
 Aa1: | Well, ok. | What can I do? |

Aa2: (inaudible en español) yo quiero dormir. (3.0) por qué siempre terminamos muy rápido?

Aa1: (risa) porque (inaudible) | We can talk um |

Aa2: (habla en español de otras cosas)

Aa1: (habla en español de otras cosas)

Aa1: | So we are going to go to the beach or a traditional city? |

Aa2: Ah, sí, es cierto. Podemos ir a Oaxaca. (inaudible) | We want to go to Puerto Ángel. |

Aa1: | It would get

Aa2: | [Oaxaca.] |

Aa1: [better.] | Em you wanna go to a beach, | but I wanna go to a traditional city, | so we are agree to go Oaxaca. |

Aa2: | So |

Aa1: | Em when I go to the museums |

Aa2: | I go to the beach, but we together |

Aa1: | we are going to |

Aa2: | eat typical food together. |

Aa1: | In the afternoon. |

Aa2: | Aha. And I |

Aa1: | { We will pay } we will pay a part of the hotel. | I going to pay! |

Aa2: | Are you going to pay a part of the hotel? | Three star hotel. |

Aa1: | Yes, because I don't have a lot of money. |

Aa2: | Yes |

Aa1: | Finish! |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 7 minutos

Alumna 1: 32 U-AS

Pareja colaborativa, meta cumplida, corrección explícita,

Alumna 2: 25 U-AS

Transcripción Básico 2 – Pareja 5 (3.2.5)

Aa1: | Where do you want to go? |

Ao2: | Well, I want to go to the beach. | And you? |

Aa1: | um, I don't know, I enjoy a interesting, traditional city. |

Ao2: | An interesting, traditional city. |

Aa1: | Yeah, that. |

Ao2: | Ah, well, I want to go to the beach to relax | and I don't know maybe stay in a um luxury hotel. |

Aa1: (risa)

Ao2: | What do you think? |

Aa1: | Um I don't know, I want to eat traditional food | and go to the museum and historical place. |

Ao2: | Historical place? |

Aa1: | Like |

Ao2: | Well, I don't really like the museums. |

Aa1: | Why not? | So interesting! |

Ao2: | Oh well, what do you want to to eat? | Something typical? |

Aa1: | Yeah, traditional. |

Ao2: | Um, but |

Aa1: | And you? |

Ao2: | But something typical food from the area too. | What do you think if we go to the beach? | (risa)

Aa1: | Well, I don't like the ocean very much. |

Ao2: | Mmm |

Aa1: | Ah because I can't swim. |

Ao2: | You can't swim? |

Aa1: | No |

Ao2: | Oh and the place that you want to go is sunny weather? | What do you think about this? |

Aa1: | Cómo se dice "no me importa"? |

Ao2: | It doesn't really matter. |

Aa1: | ok | (risa)

Ao2: | ok. Oh well, because I really like it what we enjoy warm and sunny weather. |

Aa1: | ok. Well, that's a bit, that's ok. | I can go to a sunny place. |

Ao2: | Mmm what other activities do you want to do? | Only go to museums? |

Aa1: | Yeah |

Ao2: | oh well, because I like to to stay with the nature | and do some activitiesa outside. | Do you know some place that like that? |

Aa1: | Acapulco. | (risa)

Ao2: | Acapulco? | Acapulco is oh oh yes, I like it. | But it's traditional? |

Aa1: | Not really. | Cancun. |

Ao2: | Cancun |

Aa1: | There are beach | and it's a place very traditional. |

Ao2: | I think in some place. | What do you think about Ixtapa? |

Aa1: | It's traditional? |

Ao2: | Yes, because it's have a little a little town. | It's in the beach and there wea could eat some typical food and make activities, the mountain. | But I don't know if there are museums. |

Aa1: | Well (inaudible) |

Ao2: | Ixtapa |

Aa1: | It's ok, we can go. |

Ao2: | And who we are going to invite? | What people we will invite? |

Aa1: | mmm I like to go with my boyfriend and a few friends. | You? |

Ao2: | Me, I want to go { to }with my friends. | Maybe in Ixtapa it's an all-inclusivea hotel. | What do you think? |

Aa1: | Yeah, I think so. |

(pausa larga)

Ao2: | Because if we go to Cancun, | there are a typical place? |

Aa1: | Yeah, a place where you can go to the to the museums and eat traditional food and find historical places. | There are beach.|

Ao2: | Em if the place could be the Riviera Maya. |

Aa1: | Yepp |

Ao2: | It's more completely. | There are museums and archaeological sites. | There are all the different cultures and { there are ah si } (risa) | I like it. |

Aa1: (risa)

Ao2: | It's nature and we could do some lot of activities outside. |

Aa1: | Yeah |

Ao2: | In the sea. |
 Aa1: | We can go to (inaudible). |
 Ao2: | We will. | Yes yes, I like it. |
 Aa1: | ok |
 Ao2: | Oh well, we go we will go to the
 Aa1: | Cancun |
 Ao2: Riviera Maya |
 Aa1: | Riviera Maya | (5.0) Would you teach me swim? |
 Ao2: | Oh yes, I could teach you. |
 Aa1: | ok |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumna 1: 39 U-AS

Dominante - pasivo, meta cumplida,

Alumno 2: 52 U-AS

auto-corrección,

Transcripción Básico 2 – Pareja 6 (3.2.6)

Ao1: | Sooo, we |
 Aa2: | { We going to go } we are going to go |
 Ao1: | to (10.0) Just |
 Aa2: | in that place. | (risa)
 Ao1: | Em, so you want to go to Veracruz, | because you like the ocean. |
 Aa2: | I want to go to the |
 Ao1: | to the beach? | And what other thing? |
 Aa2: | and do activities outside. | Ah and want to try (inaudible) |
 Ao1: | But I um I don't have very much money. |
 Aa2: | But you wouldn't need. | And is cheaper. |
 Ao1: | Is cheaper than another states of Mexico? |
 Aa2: | I don't know. | I don't remember a name of a place, um |
 Ao1: | I never go. |
 Aa2: (inaudible)
 Ao1: | Jalapa? No. | I went to Jalapa a long long time ago. | But I don't like that. |
 Aa2: | Another place with beaches. | { I don't } I haven't go to the beach. |
 Ao1: | Never? |
 Aa2: | No. | I do know that. |
 Ao1: | Because my cousin, he used to live there. | I don't know { how how } where
 he was. |
 Aa2: | So we can go to Quintana Roo too. |
 Ao1: | It's far. |
 Aa2: | and it's expensive. | I think Veracruz is ok. |
 Ao1: | But a name of a beach? |
 Aa2: | I don't know, um I don't know. |
 Ao1: | Archaeologic archeolo archeolooo
 Aa2: | Archaeological? |
 Ao1: | Sí. | (risa)
 Aa2: | I don't know, we we we | la berta.
 Ao1: A la berta. (risa)

Aa2: | What another (inaudible) | We can stay with our family in Veracruz. |
Ao1: (risa)
Aa2: | in one penthouse. |
Ao1: | ok. My family? |
Aa2: | or my family. |
Ao1: | We are going to stay to the sea where we have (inaudible) or what? | (pausa)
| We're going to go to Veracruz, because there are in that place are beaches,
beach? |
Aa2: | are |
Ao1: | some beach. |
Aa2: | No, no. |
Ao1: | there are beaches. |
Aa2: | { Because there are } because Veracruz have many beaches. |
Ao1: | have beaches? Have? | [(risa)]
Aa2: [(risa)]
Ao1: | Beaches and historic places. |
Aa2: | I don't think so. |
Ao1: | um |
Aa2: | yes |
Ao1: | and we don't have |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 7 minutos

Alumno 1: 28 U-AS

Alumna 2: 28 U-AS

Pareja colaborativa, meta cumplida, auto-corrección,
sugerencia, colaboración, pedido de colaboración,

Todas las transcripciones de intermedio - clase 1

Transcripción Intermedio 1 – Pareja 1 (5.1.1)

Aa1: | I want to go to the beach. |

Ao2: | Really? |

Aa1: | Yes |

Ao2: | But why? |

Aa1: | Because I need relax | and I want to stay in a hotel with all inclusive and only relax, no more. |

Ao2: | Well, actually I prefer to go to a traditional city. | We go to a place we don't know, | but a place that is not very expensive, I mean, **posadas** or something like that. | **And to be honest, { I don't I don't } I can't swim.** So |

Aa1: | **But you can't trip? | You don't want trip?** |

Ao2: | **To the beach?** |

Aa1: | **To the beach.** |

Ao2: | Well, at least because is very expensive. | And I insist, | I can't enter to the ocean. |

Aa1: | Ah, but |

Ao2: | Why don't go to a traditional city or something like that. |

Aa1: | Because I enjoy sunny and weather in the beach | and I like I like to do activities outside. |

Ao2: | **But actually, if you go to a traditional city, | you can relax, | you can forget about the civilization and the automobilism.** |

Aa1: | But what happened when I want to read. | If we go to a hotel all includ, | we can eat or drink or everything in the same place and relax. |

Ao2: | If we go to a traditional city, | you can go and prove another kind of food, not only the sometimes awful food of the hotel or |

Aa1: | **And I want to to eat typical food from this area. | And mariscos or something like that.** |

Ao2: | And what beach or Veracruz or ? |

Aa1: | Um maybe Ixtapa. | { And } or Puerto Vallarta. |

Ao2: | But do you you know Puerto Vallarta is very expensive | and I don't have a lot of money. |

Aa1: | Mm but it's ok for take a relax. |

Ao2: | But it's expensive. | Ok and why we don't go to a place, traditional city, near to the ocean | and that have a (inaudible), traditional food or something like that. | I can go to see the original people | and you can go and relax near to the ocean. |

Aa1: | Oh, maybe it can be possible. |

Ao2: | But you like to go to Acapulco or Veracruz? | Because Puerto Vallarta is very expensive to me. |

Aa1: | Yes, I understand you | and it's ok, for go to the beach it's ok Veracruz. |

Ao2: | ok, so I go to the Tajin and everything | and you go to the beach. |

Aa1: | We can plan just to spend less money. | We are winner, both. | (risa) Have you been in Oaxaca? |

Aa2: (risa) | What? Sorry. |

Aa1: (risa) | No, no have you ever been in Oaxaca? |

Aa2: | Yes |

Aa1: | Yes? |

Aa2: | Yes, in the (0.5) capital? |

Aa1: | Mhm |

Aa2: | City, Oaxaca and you know Oaxaca? |

Aa1: | I never been there. |

Aa2: | No? |

Aa1: | I would like to go there. |

Aa2: | And had you been in Los Cabos? |

Aa1: | No, Just in my dreams, (risa) no. |

Aa2: | But it's a very popular place, | but there is no for be a beer, | because the foreigners, | have you ever been there? |

Aa1: | No |

Aa2: | It is very popular for them. |

Aa1: | I don't know how to say "falta mucho". | (risa)

Aa2: | Yes, but I don't like beach, | but { I will go } { I want to see the } I don't know how to say, big big fish. |

Aa1: | Ah, ballena? |

Aa2: | Mhm |

Aa1: | Ah, Whales. Whales. | I think it's with W, A, I'm not sure, but I write you. | Big fish. |

Aa2: | big fish are mammals? |

Aa1: | Yes |

Aa2: | But they look like fish. | (risa)

Aa1: (risa) | They're living in the sea, so |

Aa2: | Yes |

Aa1: | The big big animal |

Aa2: | They are the the largest animals in the world. |

Aa1: | Is another animal { big } { big } bigger? |

Aa2: | Maybe elephants, but not like a whale. | In Oaxaca you can, at the night, sometimes, if you rent a boat, |

Aa1: | Aha |

Aa2: | um enter a little into the sea |

Aa1: | Mhm |

Aa2: | eh you can see the { the iluminiancias the iluminiancias } iluminencia. | Of the little lights, with little lights like Spanish word, but in the sea. |

Aa1: | eh! |

Aa2: | Sometimes, not always. |

Aa1: | But in a (inaudible)? |

Aa2: | Yes, yes. |

Aa1: | That's beautiful. |

Aa2: (inaudible) | yes |

Aa1: | There are another place where you can see whales. | But I don't remember where in a beach in Guadalajara. |

Aa2: | Ah, in Puerto Vallarta, near of |

Aa1: | I have a friend that she always goes to Cancun and Los Cabos | and she told me that if you go there in March or { something } some months | eh you can enter to the (inaudible) and you only going on the street (inaudible) |

Aa2: | Very very cold. |

Aa1: | Yes |

Aa2: | Maybe in this eem in this time, very very cold. |

Aa1: | Yeah, she told me that you you couldn't enter to the sea, | because it was very cold. |

Aa2: | Maybe we can get hypothermic, hypothermic or something like that. | But sounds weird, because em in Veracruz when when are fronts colds frentes fríos | (risa)

Aa1: | Aha (risa), very difficult word. |

Aa2: | You you can enter to the sea, | it's very very cold, | but you can enter. |

Aa1: | I always have cold. |

T: Did you come to an agreement?

Aa1: | Yes |

(Los alumnos paran la conversación unos minutos, esperando que el maestro pare la actividad.)

Aa1: | In Oaxaca are mmh no se there are places with a lot of nature are how do you say something like that | (risa)

Aa2: | There are places like { how } where the turtles arrive and put the eggs. | I'm not |

Aa1: | Reservas? |

Aa2: | But { they } there are protected areas. |

Aa1: | Ah, yeah, yes. |

Aa2: | Like the park or something like that. |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumna 1: 54 U-AS

Alumna 2: 57 U-AS

Colaborativa, meta cumplida, Pedido de colaboración, auto-corrección, pedido de aclaración, comprobación de Confirmación, uso de L1, sugerencia

Transcripción Intermedio 1 – Pareja 3 (5.1.3)

Aa1: | ok, Alejandro, we have vacations. | I don't know I wanna place that's a little bit sunny, warm, that kind of things. |

Ao2: | Mhm, where? |

Aa1: | Sunny and warm. |

Ao2: | Ah yes. |

Aa1: | Because the the now the weather is a little bit cold, | I don't know, I'd like the weather more warm. |

Ao2: | No, I think a better place could be some a little bit more than you know a place where you can stay | and see the tradition | and eat traditional food and somethings like that. |

Aa1: | { We can go to } we can go to Veracruz. |

Ao2: | Veracruz? |

Aa1: | Ah, { it's a } they have some kind of culture and then some more warm. |

Ao2: | A warm place like (balbuca) | (risa)

Aa1: (imita el balbuca de la otra alumna) (risa)

Ao2: | Like { a beach or } a beach? |

Aa1: | A beach. |

Ao2: | But I don't like much go there. |

Aa1: | Why not? |

Ao2: | Cause I can't swim. |

Aa1: | I don't know how to say, | but I just want to be in a place that's warm. |

Ao2: | Just I think could be fine. |

Aa1: | Yeah and now we have to found out a hotel. | They are in the beach. |

Ao2: | Yes. Em and I think it would be better { if we } if there is any any any historical place. |

Aa1: | Historical place? |

Ao2: | Like a museum or a archaeological place or something like that. So |

Aa1: | Yes, what do you suggest? |

Ao2: | Because I like. | (risa)

Aa1: | No, no, what kind of place are you suggesting? |

Ao2: | Ah, em I don't know. | I think it would be interesting if we buy a place we don't know, no? | [(risa)]

Aa1: [(risa)] | Aha. |

Ao2: | I don't know if we can ask friends or something like that. | But it would be better if we don't know the place and we go there. |

Aa1: | Oh no, it's because you have only three days, | you know, want to feel like, um, how do I say the word, blast? | You know be in a place that { is } no one knows. | I want a place that it's (inaudible) relax, I don't know. | You know, this (inaudible) is a little bit stressed, | I don't want to think about anything, about any founding and nothing about that, | I want to be in a place that it's cosy. |

Ao2: (risa) But, no [(risa)] (inaudible)

Aa1: [(risa)] And you know you want to look out for old-time culture, | we can go to walk and that kind of things | and find out where is around any that kind of typical food and something more convince we can know the place that no one knows. |

Ao2: | Yes, I like (risa) that idea. |

Aa1: | Thanks. |

Ao2: | Bueno. | (risa)

Aa1: (risa) ok, { you're not going to put up your } you're not going to em do another excuse of |

Ao2: | Um, no. or |

Aa1: | ah ok. | We finish. |

Ao2: | Ah at cheaper place |

Aa1: | Cheaper price? |

Ao2: | a cheap bed where we don't spend a lot of money, | because I don't |

Aa1: | cheap? | We are going to try to try to be careful with the money. |

Ao2: | We have to plan what we what will we need buy before. | (risa)

Aa1: (risa) | How how how? |

Ao2: | We have to plan what will we need. |

Aa1: | Aha. |

Ao2: | Like, I don't know, a place to rest, sleep, { a } some food, and things like that. |

Aa1: | You want to plan that kind of thing? |

Ao2: | Well |

Aa1: | Well, I don't know what kind of things you want to go to. |

Ao2: | Um | (risa)

Aa1: | Um, { we can go to um } |

Ao2: | I don't know. |

Aa1: We can go to Cancun si esta en Quintana Roo? |

Ao2: | Guerrero, creo. |

Aa1: | Cancun? |

Ao2: | Si, no? |

Aa1: | Noooo, Acapulco esta en Guerrero. (risa) |

Ao2: | Ah si, no, bueno. (risa) |

Aa1: | We can go to Guerrero, near to the city, no? | We can go to Acapulco | and then we can stay em to an hotel that is not so, how do you say, caro? |

Ao2: | Um |

Aa1: | Expensive. |

Ao2: | Expensive. |

Aa1: | Too much expensive. | And and we can decide a buffet or something like that, | we can look out around. | But if you don't have too much money, I can |

Ao2: (risa) | I know |

Aa1: | I can make you a a financial cómo se dice préstamo? |

Ao2: | I don't know. | (risa)

Aa1: | Cómo se dice préstamo? |

Ao2: | Um | (risa)

Aa1: (risa) | Teacher! We're going to go in the car of a friend, yes! | My friend has a car | and he is going to bring it. |

Ao2: | ok. | [(risa)]

Aa1: [(risa)] He's going to cómo se dice aventón, se me fue la palabra. |

Ao2: | Hikhike. |

Aa1: | Hikhike? |

Ao2: | Hikhike. |

Aa1: | Hikhike. | Em, we have a blablabla. |

Ao2: | Hitchhike. | Is it not? | Hitchhike. |

Aa1: | Um. Argh, | (balbucea)

(pausa larga)

Aa1: | So, we are going to Guerrero. |

Ao2: | Teacher! |

Aa1: | Teacher, I have a question. | How do you say "préstamo". |

T: | I don't know. |

Aa1: | Argh. I want to say préstamo. | borrow is like in a library - borrow. |

T: | Borrow everything. |

Aa1: | See! Ah yes. |

T: | Not only a book. |

Aa1: | Ah ok. Borrow. |

Ao2: | Borrow. |

Aa1: | I am going to borrow you money. |

Ao2: | Ah | (risa)

Aa1: | In that way we can do | (risa)

Ao2: | So you want it back! | (risa)

Aa1: | So, we are going to go to is Cancun? |

Ao2: | or another place? | No? |

Aa1: | Aha, you said, I can say that mm on the way to the place, | we can see all the kind of places, in the in the |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 10 minutos

Alumna 1: 70 U-AS

Alumno 2: 52 U-AS

Colaborativa, meta cumplida, pedido de colaboración, pedido de aclaración, auto-corrección, sugerencia, Pedido a la maestra, colaboración, comprobación de confirmación

Transcripción Intermedio 1 – Pareja 4 (5.1.4)

Ao1: | ok, where you wanna go? |

Aa2: | I want to go to the beach. |

Ao1: | to the beach? | I don't want to go to the beach. | { I can } { I can } I can't swim. | I don't know how. |

Aa2: | Um |

Ao1: | { I I wan } I prefer to go to a traditional city. |

Aa2: | A traditional city? |

Ao1: | Yes, and eat traditional food | { and } but I don't have a a big budget, | so it has to be a a close town or a town where you don't em em spend a { lodof } a lot of money. |

Aa2: | Wait. | We we can stay in a all-inclusive hotel | and enjoy the warm and sunny weather of the beach | and we don't need to clean. |

Ao1: | But I don't have a lot of money. |

Aa2: | Sooo |

Ao1: | { But we can } I don't know what we can do. | We need to choose a place where { we can } you can go to the beach | and I can go to museums and historical places. |

Aa2: | But I don't like em going to museums, | so I I prefer bikes, like natural, want to do activities outside. |

Ao1: | I don't know a place (risa), where we can go to hear the | but we can em agree? um decide a place |

Aa2: | I don't know. |

Ao1: | Could could be a place at a a town where you can find a beach |

Aa2: | a beach and a place where you can also find [museums and historical places.] |

Ao1: | [museums and historical places.] |

Aa2: | Maybe there is | we don't have a lot of money. |

Ao1: | a lot of money. | I don't have a lot of money. |

Aa2: | You don't have. | I want to be in an all-inclusive hotel. |

Ao1: (risa) | I don't have { ano } a lot of money. |

Aa2: | So what |

Ao1: | What would be a |

Aa2: | We can stay a a at someone's place and

Ao1: | Yes |

Aa2: there will be the all the |

Ao1: | the Comoditiy. |

Aa2: | the comfort. |

Ao1: | The comfort, yes. |

Aa2: | And we |

Ao1: | One day you can go to the beach | and I go to museums. |

Aa2: | Yes |

Ao1: | Which places that were? | (risa)
Aa2: | Well, we need to |
Ao1: | I'm thinking a place in the South. |
Aa2: | South? |
Ao1: | In the South, because we have a lot of historic places | { and this is the } the
weather is also very good to do { outside activities } or outdoor activities. | I
don't know how to say. | (risa) So could be a place in the South. |
Aa2: | Maybe Tabasco. |
Ao1: | Yes. |
Aa2: | But I really don't know a place in Tabasco where |
Ao1: (risa) | I'm thinking Oaxaca or Chiapas. |
Aa2: | Ah. El Canon del Sumidero. |
Ao1: | Yes, it's in Chiapas. |
Aa2: | Yeah, but there are some museums or something like that? |
Ao1: | I think there are em historic ruins. |
Aa2: | Ruins? |
Ao1: | Ruins. |
Aa2: | I think so |
Ao1: | I think so | and is cheap and you can |
Aa2: | well, but not too cheap |
Ao1: | That's a little cheap, | but we can found a
Aa2: | { a } some |
Ao1: interesting places or outdoor activities
Aa2: | yeah |
Ao1: extreme activities that you like. |
Aa2: | And well, it's not a beach, | but there is a
Ao1: | a lake? | A river? |
Aa2: A river. |
Ao1: | A river, yes. |
Aa2: | a kind of river |
Ao1: | a kind of version, so could be that place. | What do you think about the idea? |
Aa2: | yes, I like it. | The the comfort |
Ao1: | you can stay in a hotel. | (risa)
Aa2: (risa)
Ao1: | and I can stay in the in the jungle. | I can stay in the jungle. |
Aa2: (risa)
Ao1: | but we can find a a cheap aa house { near to the bea } near to the river | so we
have the comfort | and we don't spend a lot of money. |
Aa2: | Yes, I like that idea. |
Ao1: | ok |
Aa2: | so, stay at a
Ao1: | I don't know what |

Aa2: Sumidero Cañon. |

Ao1: | Just one night! |

Aa2: (risa)

Ao1: | Yes, I think it's the best idea. |

Aa2: (risa)

Ao1: | Because we have a lot of trips

Aa2: | for culture and

Ao1: and extreme sports, or |

Aa2: yes |

(pausa larga)

Ao1: | What else? |

Aa2: | I don't know. | Well, we need to decide

Ao1: | which place? |

Aa2: which place and the (inaudible). |

Ao1: | I don't think so. | Teacher, we only need to decide a place and the |

T: well, you have to make...you should.

Ao1: | We negotiate | and we decide a place, | so we're finished? |

T: But did you who won?

Ao1: | Nobody. |

T: Nobody? So?

Ao1: | { It was a }

T: where are you going to go? It was...

Ao1: { It was } I'm not say. | A dream. |

T: So now you decide where you want to go?

Ao1: | Yes, we decide already. |

Aa2: | We have decided already. |

Ao1: | We have decided already. | We are going to listen another conversation. |

Aa2: | I don't like my voice. |

Ao1: | I don't like either my voice. | I think it's very like a (inaudible) voice. |

Aa2: | My voice is too, | I don't know how to say (chilla). |

Ao1: | I can't do that. | (risa) Mine no. I feel like a (inaudible). |

Aa2: (risa)

Ao1: | You are going to say? (risa) Both! |

Aa2: | We need { to say } { to say } to tell the name of the place? |

Ao1: | I don't know. |

Aa2: | How we said? |

Ao1: | What? |

Aa2: | how need to say. | Like, el Canon del Sumidero or

Ao1: | or Sumidero Cañon. |

Aa2: El Cañon del Sumidero, because it's in Spanish, the name. | The name is in Spanish. |

Ao1: | Yes, we cannot say the Sum (risa) |

Aa2: | Sumidero Cañon. | The Grand Cañon. | Or we ah no, but we don't have a lot of money. |

Ao1: | No. Go to |

T: (a los alumnos) Are you going to travel together?

Ao1: | Yes |

Aa2: | Yes |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumno 1: 79 U-AS

Alumna 2: 58 U-AS

colaborativa, meta cumplida, auto-corrección,
pedido de aclaración, pedido de colaboración,
Sugerencia, colaboración, comprobación de
confirmación,

Transcripción Intermedio 1 – Pareja 5 (5.1.5)

Ao1: | { I need going to go a } I like to go a traditional country, | but I don't have I don't have em much money. | And I don't like the ocean very much, | because I I don't know swim. | This is my this is my my interest. |

Aa2: | ok, um but I need to um give you an answer about this or? |

Ao1: | I don't know. | Hm. Teacher! We are going to talk about of this information? |

T: You have to negotiate. You have certain things that you want to do.

Ao1: | Negotiate? |

T: Maybe you share the same things.

Ao1: | Ah, for example, we are |

T: Negotiate and then see what happens.

Aa2: | and { plan a } planning a

T: You're going to plan a three day vacation.

Aa2: | ok |

Ao1: | Like we are wife and ? |

T: No, like you are classmates.

Ao1: | Ah, like a classmates. Ah and ok. |

Aa2: | ok ok ok. So, again, please. |

Ao1: | We want to go a place | and we negotiate where

Aa2: | what place. |

Ao1: what place, ok. | I want to go to an interesting, traditional city. |

Aa2: | aha |

Ao1: | A place that { I don't I don't } { I will } I won't know. | I want eat traditional food, | but I don't have much money. | I want to go to { muse } museums, historical places | and I don't like the ocean very much, | because I I can't swim. |

Aa2: | Do you like historical places? |

Ao1: | Yes. |

Aa2: | Yes? Ok, good. | Well, um, I would like to go at the beach. | I want to relax | and and stay in an { ex } exclusive { jot } hotel. | Em...that I would like to enjoy the warm and the sunny sunny weather | and I want to do activities outside. | I really { I don't } I don't like the museums | and I want to try typical food from the { ere } area. | And I don't know {it could be in } it would be a place in Mexico or in other country? |

Ao1: | Mmmm |

Aa2: | Well, if you say me that you haven't money, much money, | I suppose, yes, I suppose that the { pla } the kind of place should be here in Mexico, no? |

Ao1: | Yes, there is many places with beach, is cheap. | I can't to go a a beach, | but I like that these places could be um traditional place. |

Aa2: | Mm ok. | Traditional place like Acapulco? | I like um Veracruz. |

Ao1: | Veracruz, Cancun is is |

Aa2: | very expensive. |

Ao1: | Expensive, very. | Em what do you say? | Go to the the em

Aa2: | the port? | No | (risa)

Ao1: | the the Puerto de Veracruz, Puerto de Veracruz. | Could be. | It's a beach, it's a traditional place. |

Aa2: | The coffee is good. |

Ao1: | The coffee is good. |

Aa2: | The Parroquia coffee. |

Ao1: | Is the is the place that was a a place in the war. |

Aa2: | Ahhh |

Ao1: | And was a a

Aa2: | historical place? |

Ao1: | historical, historical place. | Was a was a, this place was (inaudible) |

Aa2: | mmm in this prishon. |

Ao1: | Prishon |

Aa2: | You know in |

Ao1: | (inaudible) was a man of the um headquarter? | Headquarter, well, we are going to go to Puerto de Veracruz. | How do you say in Veracruz, the beach? |

Aa2: | Puerto. Puerto. |

T: | Sorry? |

Ao1: | How do you say Puerto in English? |

T: | The port. |

Ao1: | The port. |

Aa2: | The port. |

Ao1: | The Veracruz Port or the Port of Veracruz? |
(la respuesta de la maestra es inaudible.)

Ao1: | The Veracruz Port. |

Aa2: | Yes? Ok. | We we going to Veracruz Port. |

Ao1: | Veracruz Port. | There is coffee and beach. | I know (inaudible), historical places, like um San Juan de Ulua. |

Aa2: | I don't know it, | I think San Juan de Ulua, yes. |

Ao1: | It's a very nice region. | But what else traditional food of course, in the Port. |

Aa2: | For example, like traditional food. |

Ao1: | Well, seafood. |

Aa2: | hmm |

Ao1: | And we are going to stay in a it's a very { places } cheap places. |

Aa2: | Cheap? |

Ao1: | Cheap. |

Aa2: | And the aquarium. |

Ao1: | Is a aquarium in the port. |

Aa2: | Aha, and |

Ao1: | You don't like museums? |

Aa2: | No |

Ao1: | What is the name of the port of Veracruz? |

{ Where } it it was a prishon? |

Ao3: Ah, San Juan de Ulua.

Ao1: | Ah, San Juan de Uluah, I didn't remember. |

Aa2: (risa) | mmm |

(Hay una pausa larga y no hablan más hasta que la maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumno 1: 57 U-AS

Alumna 2: 42 U-AS

colaborativa, meta cumplida, comprobación de comprensión, comprobación de confirmación, pedido de aclaración, pedido de colaboración, auto-corrección, sugerencia

Todas las transcripciones Intermedio - clase 2

Transcripción Intermedio 2 – Pareja 1 (5.2.1)

- Aa1: | I I would like to go to { a } an interesting place. | I don't like like Italy or something. | Yeah, I would like to go to Italy. | Um, because I I don't know Italy and I want to |
- Ao2: | { You don't know general } you know nothing about Italy? |
- Aa1: | I I know things about Italy, | but I don't know the country |
- Ao2: | Ah, me too. |
- Aa1: | and I would like to to
- Ao2: | meet to the country? |
- Aa1: | to meet the country, yeah. | And, I don't know, I want to know everything about that place, em, like, em, taste the food | and and walk through the streets, I don't know, the way that |
- Ao2: | { Veni } Venice is in um Italy? |
- Aa1: | Yeah. Yeah. |Ao2: | Would you like to visit em Venice? |
- Aa1: | Yeah, I I probably { when aa } when I I go, yeah? | I I would like to do a a tour to visit the the most important city. |
- Ao2: (inaudible)
- Aa1: | Yeah, um, I want to do a lot of things, | but { I don't have very } I don't have much money. | I don't know |
- Ao2: | Probably could be a an adventure
- Aa1: | Yeah, something like em about |
- Ao2: | to work to work in that place? |
- Aa1: | I don't know, it was the destiny wants for me |
- Ao2: | Destiny? |
- Aa1: | Yeah. | Probably I I will um save some money to to spend there, | but eee maybe I don't know I come back and to do something to make money there, | because I I I have heard that |
- Ao2: | But how long would you like to stay there? |
- Aa1: | I don't know, a a couple of months or or I don't know. | Yeah, maybe. | And
- Ao2: | And to to study something? |
- Aa1: | I don't know, maybe just to work. | And live the adventure. | And maybe then if I enjoy the life there, | maybe I don't know, make some plans |
- Ao2: | meet an Italian guy? |
- Aa1: | An Italian what? |
- Ao2: | Guy. |
- Aa1: | A (inaudible) |
- Ao2: | Guy. |
- Aa1: | Ah, meet. | Aaa I understood to be a an Italian. | Maybe, I don't know. |
- Ao2: | aha, maybe. |
- Aa1: | We don't know. |

Ao2: | { Italian people } Italian men? are |

Aa1: | I I think an an most of the time, if they eeee see people be friends than their (inaudible) | They are more interested, I don't know, (risa) | maybe it happen. |

Ao2: | You're gonna be an Italian girl. |

Aa1: (risa) | And I don't like the ocean very much, | because I don't know how to swim. | And maybe I walk to the to the beaches in the aaam...orilla? |

Ao2: | The end. | The sand. | The parameter. |

Aa1: | Yeah, the limit. |

Ao2: | Limit. |

Aa1: | Maybe to walk in there and something, | but to swim, I don't know how to swim and I |

Ao2: | Never? |

Aa1: | Never. Maybe if one Italian um handsome Italian teach me how swimming, | but that's that's everything. Yeah. |

Ao2: | So, my turn? |

Aa1: (risa) | Yeah. |

Ao2: (carraspea) | Well, em, I really want to go to the beach, for example, to Spain on vacation. | Cancun, Acapulco, Puerto Escondido, not cheap, but aaa I would like to visit Cancun | and um, well, spend a lot of money and all those traditional meal. | (inaudible)

Aa1: | For how long? |

Ao2: | I don't know, probably one two a month. | But I really wanted to enjoy the hotel and the beach, | but I I don't really like the nature. | So, I want to take a relax relax and |

Aa1: | in the hotel? | You don't like to go to |

Ao2: not { in the night } at night. Em to go outside the, no. | Probably with a girlfriend or a person { who met there } who meet there. | And for example, a I don't know, a Brazilian girl

Aa1: | Yeah. |

Ao2: and Swedish girl. |

Aa1: | But you you plan to just a save money | and spend it in there. |

Ao2: | Aha. To ahorrar? |

Aa1: | save. |

Ao2: | to save save money probably for a long period | and and expend it in an all-inclusive hotel. |

Aa1: | Ah but you don't want to, I don't know, meet the the archaeological places or |

Ao2: | not really. |

Aa1: | No, you don't like |

Ao2: | Ah just the activities outside. | { Prob } I am a drunk boy, so I don't really want to | probably to travel to meet (inaudible), but not oh |

Aa1: | And why eee you decide to do that if you don't like nature | and Cancun is is full of | (risa)

Ao2: | Well, no, I prefer Acapulco, I think. | Cancun is more nature. Si, yes. | Acapulco. |

Aa1: | Acapulco is aaa a party party place. |

Ao2: | And I don't really like museums | so em well, I don't want to visit the museums, the coral museum of Acapulco, ah, no. |

Aa1: | The aquarium. |

Ao2: | The aquarium. No, no. |

Aa1: | No? |

Ao2: | not really great that. | So, yes, mm and I wanted to to eat typical food, obviously, from the sea. | And I want { jump } to do bungee jumps, maybe like a the adventure. | No { the parachute } { parach } |

Aa1: | Parachute, yeah, yeah, it sounds fun. | (risa) But you just plan to be there { in } for one month? |

Ao2: | I mean, just to me, relaxing (inaudible) |

Aa1: | And you plan to go with your friends or |

Ao2: | with my friends or by alone and |

Aa1: | meet |

Ao2: meet a lot of people there. |

Aa1: | And you you don't want to meet Mexican girls, you want to |

Ao2: | ah why not? |

Aa1: | Ah, well, I don't know, you said Brazilian. |

Ao2: | Ah, but I am international. | I'm a national product. | (risa) National girls are really beautiful. |

Aa1: | ok, that's nice. |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumna 1: 67 U-AS

Alumno 2: 54 U-AS

pareja colaborativa, meta no cumplida, sugerencia, auto-corrección, pedido de colaboración, pedido de aclaración, comprobación de confirmación,

Transcripción Intermedio 2 – Pareja 2 (5.2.2)

Aa1: | I want to go to the beach. |

Aa2: | Eh? |

Aa1: | I want to go to the beach. |

Aa2: | I want to go to an interesting, traditional city. |

Aa1: | No, that's boring. |

Aa2: | no, it isn't. | It's a place you don't know, it's interesting. |

Aa1: | Yes, but in the beach we can enjoy the sun, the water and the eem and the (inaudible), all the natural things and the palm trees | and we can stay in a hotel with all the services included. |

Aa2: (risa)
Aa1: | and pool and and a (inaudible), and sun, beach, get good food all day | and enjoy the nature. |
Aa2: | no, but in a traditional city you will eat all the foods, like traditional food. |
Aa1: | Ah, we could do that in the beach. |
Aa2: | ok, you don't have to spend like { much } too much money (risa) |
Aa1: | But you you stay in the hotel, | you don't have to spend money. |
Aa2: | But if what we did we do want go do in the night? |
Aa1: | Yes, we need money. | (risa)
Aa2: | In the traditional city, everything's cheap. |
Aa1: (risa) | Yes, but couldn't be be enough sunny. |
Aa2: | Sunny? |
Aa1: | The beach. |
Aa2: | But here you can't go to museums and historical places | (risa)
Aa1: | But today I wouldn't like to go to museums and historical places, | that's why I want to go to the beach and the warm. | I prefer the beach and the sun and the warm and see the palm trees and and what else? | And enjoy the sun and the weather. |
Aa2: | Well, in the traditional city you will embrace your knowledge in the museums. |
Aa1: | But I don't want to embrace in my knowledge. |
Aa2: | Why? |
Aa1: | Because I want to relax on all the things I do and (inaudible) relax. |
Aa2: | But why, if if you want to go to the beach, | but you can't swim? | You
Aa1: | I am sorry, | I just want to relax. |
Aa2: | No, the traditional city is cheaper, is better, | because you will eat a lot of food de |
Aa1: | I wouldn't like to eat a lot of food, | because I'll be very fat. | [(risa)]
Aa2: | [(risa)] But the beach is hot, | the traditional city is like warm, the weather { is } it's better. |
Aa1: | We don't know the weather is gonna be warm, maybe rain or something like that. |
Aa2: | Would you prefer hot? |
Aa1: | Yes |
Aa2: | Why? Nooo |
Aa1: | I want to have a good time in a hotel with all-inclusive, with all services included. |
Aa2: | But I think that if you can't swim, | { you won't } { you don't like } you don't won't like to go to the beach. | Because it's like, I don't know go to the beach | and just stand there, | you can't swim. | If you have learnt to swim, | I I could believe you. |

Aa1: | ok, I'm gonna learn to swim, in the hotel. |
Aa2: (risa)
Aa1: | With a a handsome swimmer. |
Aa2: (risa) | But in a traditional city you can find a handsome boy too. |
Aa1: | Um, no. |
Aa2: | Why no? | Maybe you can find a married, handsome man who loves the museums. |
Aa1: | In the beach. | Maybe I can I can find a dirt in the museum. | I could say he enjoy all that stuff. |
Aa2: (risa)
Aa1: | Handsome, handsome, handsome guy. |
Aa2: (risa) | But no, I think that um you can learn to swim in the traditional city | and then you go to the beach. | (risa)
Aa1: | No, I don't want to learn swim, | I want to go to the beach and try the weather. | I like the sun. |
Aa2: | But the weather, you can go to a traditional city that that is hot. |
Aa1: | But in a traditional city, I you can't use one (inaudible) and all inclusive hotels, with all services. |
Aa2: | Why not, you can find that! |
Aa1: | No all inclusive hotels. |
Aa2: | Even you can find the pool | and you can practice to swim in the pool | and then you prefer to go to the beach. |
Aa1: | But we spend time if we go to the traditional city and then go to the beach. | { I I don't have all the time to } it's my holidays! |
Aa2: (risa) | But if you go first to the traditional city, | you will enjoy em better the beach, | because you will expecting to have em much fun than in the city. |
Aa1: | In a traditional? |
Aa2: | Yes |
Aa1: (inaudible) | you can only see museums and nerds and and I don't know, | I don't really like the city. |
Aa2: | No? Nothing nothing? |
Aa1: | No, cause you just walk and see | and sometimes the the (inaudible) doesn't have anything to see or find attractive. | And is the imagination of a maybe of a (inaudible) who be born an explained to be all the people, | blablalabla and at the end, I will send me boring and sleepy me | and then em I will I don't want to go to a museum! |
Aa2: | But you will be as { boried } { boring? } Boring?
Aa1: | Boring. |
Aa2: | You you will be boring as in the beach, | because if you can't swim in the beach you won't have fun. |
Aa1: | I prefer to sit in the pool with a handsome instructor. |
Aa2: | But you can find a handsome instructor in the traditional city. |
Aa1: | You don't know, { maybe I can find a } maybe is not handsome a, I don't know, instructor, | but he can { learn } to teach me how to swim. |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 10 minutos

Alumna 1: 52 U-AS colaborativa, meta cumplida, pedido de aclaración,

Alumna 2: 46 U-AS auto-corrección, comprobación de confirmación,

Pedido de colaboración,

Transcripción Clase 5.2 – Pareja 3 (5.2.3)

Aa1: | ok, where do you want to go this holidays? |

Aa2: | oh, I think I love the traditional cities in Mexico City, | but I'm thinking visit
um maybe Guanajuato, | but I don't know what other place can I visit. | Do
you recommend me something. |

Aa1: | No you you prefer go to the beach and relax | and you can get in a in a
beautiful hotel | and you can enjoy theeee the sunny the warm | yeah,
{ it's } you should be in the beach. | And you you can get in time with the
nature, | you can meet a lot of people, yeah, go to the beach. |

Aa2: | Ah well, but my last vacation I went to the beach | and now I would like to
visit another place, | because I want to eat some traditional food eem | I don't
have much money, | but I would like to visit historical places, um, museums,
man, | because the beach is not for me. | I can't swim very well | and { the
ocean is } I don't like the beach. |

Aa1: | No, but is cheaper than you think. | You can { get in } get outside and do
activities like swim, like (1.0) | I don't know, you can do a lot of things. |
{ And is } and if you want to to eat, | I prefer eat typical food from the from
the area where you want to visit. |

Aa2: | But you can enjoy in some place that not have a beach. | For example, eem
last year I went to Palenque | and I love that place, | because you can do many
activities | and it was fun. |

Aa1: | No, but for example, last vacation I went to Huatulco | and it's beautiful, |
you can swim with the with the fish | { and you can } you can get with your
friends, camping, aa it's beautiful. | You you should be there | and it's not too
too uum cheaper, | but you can get some kind of money and not a lot, | { but
(inaudible) } but you can { get a } enjoy the vacations | and if you prefer you
can get in a all-inclusive hotel and enjoying the warm and sunny weather. |

Aa2: | Yeah |

Aa1: | In Mexico we have { the beautiful } the beautiful beaches in the world. |

Aa2: | Yes, I know that, | but I would like to to to know another kind of places, |
because I have visited? many beaches in Mexico City, | but um how { I don't }
I can't swim, | mm it's difficult to me go to the beach. | I'm
{ afraid? } afraid for that. | I don't know. | I prefer to walk, go know places,
(inaudible) |

Aa1: | Ah, but that's boring. | You can get into a a funnier place. |

Aa2: | Is more funny that you |

- Aa1: | and you can do that. | You can do that every day, but this is holidays. | You have to be in context with nature, | you have to go and and (inaudible) try another another things. |
- Aa2: | Some traditional places in Mexico em { are the } have a lot of places that you can do many things, not only go to the beach. | You can go to know a eemm { ruins? } { Historical. } Historical ruins. | Em, the museums are funny, | because, you know, in that places there are many (inaudible) | and not only if you want to see { it } archaeological elements |
- Aa1: | yeah, but you can do that in internet or something like that. | You can, I don't know, if you want to know the something about | you can do that in a week or in a weekend | but in holidays you should go to travel. |
- Aa2: | Yeah, but is not the same when you saw that places in internet (inaudible) when you go to see some Pyramids | for examples, it's great when you walk and you are at the top, | because you can see the other places around. |
- Aa1: | No, I don't agree with you. | I think that { we } if we have to be in a beautiful holiday, we should go to travel and visit a lot of things. | And em if I can make holidays, | I couldn't go to the museums or maybe a typical place, | but it's boring compared with with the beach. |
- Aa2: | Maybe you thought that | because you don't have any funny group with friends to go to other places, | because { if you have a } if you want, you you em go to visit some places and do many activities, not only swim, not only rest. | You can walk, | you can ride a horse |
- Aa1: | But holidays are for rest and { take your time } waste your time in doing with your friends | and if you don't do that in holidays, | when you are going to do that? |
- Aa2: | Well, to me is very boring if I only go to rest or only read or only sleep | no, { I want } I like to do many activities, not only go to the beach. | I like to em rest, { but almost } em but also I'd like to to know many places, take photos, to take my friends with me. |
- Aa1: | Yeah, but { I hope } I think we have to go to the beach | and the other holiday we could go to the museum. | You want? | [(risa)]
- Aa2: | [(risa)] | Well, I know true of the the active museums and these kind of museums I like so much. |
- Aa1: | Yeah, but the museums are not to be in holiday, | { you } I don't I don't know, | { I I love } { I don't like } I really don't like museums, | but I think we have to go the beach { or } and it's relaxing |
- Aa2: | For example, in Chiapas, there are a museum, the (inaudible) museum | and it's funny go to with your friends and play with em virtual marimba. | You can play many eem sings | and is funny | because you are playing and you are dancing at the same time. | It's funny. |
- Aa1: | Yeah, but it could be funnier { if we } if you are in the beach | and you are dancing em with your friends in the beach, in the sand and the sun (2.0) | yeah, it's funnier than to be in a (inaudible) no doing that. |
- Aa2: | Well, I like to know a traditional cities, | because I think is better to know your (0.8)
- Aa1: | your country? |
- Aa2: | places, these kind of places to show em another people. |

Aa1: | No, I think I think we have to go to the beach | and if we have emm time, we can we can get a fish and em free fish [(risa)]

Aa2: [(risa)]

(La maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumna 1: 55 U-AS dominante-dominante, meta más o menos cumplida,

Alumna 2: 52 U-AS auto-corrección, pedido de colaboración, sugerencia,

Transcripción Intermedio 2 – Pareja 4 (5.2.4)

Aa1: | I was thinking what we can do in this vacation. |

Aa2: | Um, well, I I want to to go a traditional city here in Mexico, |
| { but I think } what what do you want, or (0.5) ? |

Aa1: | mmm I think I prefer { go to } going to a a beach or something that nature or something like that. | I just want, I just want relaxing and I don't know. | What do you want? |

Aa2: | well, I don't know. | I like em to spend the time more in in a traditional thing. | To meet em communities, to eat em traditional er thing and I don't know, more like go to museums and something like that. | I don't like a lot of the beach. |

Aa1: | ok. Eh, but I think eee in this holiday I just want to take a time to relax | and take a sun em (1.5) | don't you like it? |

Aa2: | Um, well, I don't know. | I I think that to be in a beach is I have to to know swim. | Because if I don't know, { I I want be in } I want enjoy the the trip. |

Aa1: | ok. But it isn't a problem, isn't it? | (risa) I can I can teach you swimming, if you want. |

Aa2: | ok. You know, I don't have much money, | em I was thinking to go to a traditional city, | because I think is mmm is { more } cheaper than go to the beach. |

Aa1: | ok. Mmm. Ok, the truth is I don't like the museum. | So { that's the reason } the main reason { for mmm I } because I don't want to stay in the city. | Because if we stay here em a good thing to do is { go to a miuseum } go to a museum. | But (1.0)

Aa2: | you don't like it. |

Aa1: | Aha, I don't like it. | And if we go to another place, | we can we can try food from other places | and do natural activities or another thing that we can't do here. |

Aa2: | But yeah, I I like your idea, | but I don't know, | I imagined to more than to go to community and live with communities | and know we're about about (inaudible), | because it's more interesting to |

Aa1: | And when you say you that you want a cheaper holiday, | I was thinking that it haven't to be em much expensive, | because if we if we if we going to stay at an all-inclusive hotel, | em in this kind of hotel all the food and the drinks are

inclusive. | (risa) And I think { we don't } we will don't expend much money in the food and something like that. |

Aa2: | Yeah, but (risa) I don't know, | I I think that the culture is more important in a trip, | because when you go to a place, em | and you back to to your city, | you can talk about all the things that you saw | and I don't know, it's more interesting. | And is useful for your career and for for |

Aa1: | But we can find a place that em that has beach and maybe a especial downtown with a lot of culture | and (risa) I I mean we can go em not only { an } a beach, | we can go to the historic downtown or something like that. | Maybe we can go to Merida, | there is a a beach near to to the capital city of Yucatan. | What do you think? |

Aa2: | Yeah, I think your idea is right, | because we can mix our ideas | and we can do the things that we want | and more than the things that we we will em pass the time together and having fun, no? |

Aa1: | Yes, I think it's better, | because if we go aaaa this place, | { we can em we can we can }

Aa2: | We will? |

Aa1: | We could do more things that we had thought? | And it's fine we go to Merida. |

Aa2: | Yeah, I think that it's the correct idea. | Um in when [(risa)]

Aa1: | [(risa)]

(La maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumna 1: 33 U-AS colaborativa, meta cumplida, auto-corrección,

Alumna 2: 31 U-AS sugerencia,

Transcripción Intermedio 2 – pareja 5 (muy corto) (5.2.5)

Ao1: | what is better go to a a typical traditional city. | (risa)

Ao2: (risa) | In Acapulco |

Ao1: | I never meant ee that I went to Acapulco. |

Ao2: | Well, things like that I don't know a lot of these things |

Ao1: | or did I? |

Ao2: | You didn't. Right. |

Ao1: | oh, ok. |

Ao2: | But I think in Acapulco or places like that, in beach, there are not several museums. |

Ao1: | Well, but I have I have told you that it it is not important to me. | I'm thinking in other things right now. | If { I could } if I want to go to museums, | I never select that that that places. |

Ao2: | Ah, I see I see, very well. |

Ao1: | Yes, I'm cool, I'm cool. |

(pausa larga)

Ao1: | Soo |

Ao2: | Soo |

Ao1: | Do you know the probalistic...probalistic theo...theory? |

Ao2: | eee yeah, I know a little of that. |

Ao1: | It's very important to decide where you have to go to holidays. |

Ao2: | Why? |

Ao1: | I mean for example: | If you have a { permanently } permanently experiment, (risa) which parameter it's p, which p is the probability of success. |

Ao2: | ok. |

Ao1: | you only have to select if you want to a beach or a traditional city and that's all. | That it's fantastic. |

Ao2: | But what is a success - to go to a traditional city or to a beach? |

Ao1: | It depends, it depends |

Ao2: | I think to a traditional city, of course. |

Ao1: | You you have to consider a lot of vari |

Ao2: | Variables. |

Ao1: | Variables. |

Ao2: | Yeah. |

Ao1: | For example, the money it's a important variable. |

Ao2: | Of course. |

Ao1: | The time you have...yes, we finish! |

(Los alumnos paran la grabación.)

Duración: 2 minutos

Alumno 1: 21 U-AS dominante-dominante, meta no cumplida, sugerencia,

Alumno 2: 14 U-AS pedido de colaboración,

Transcripción Intermedio 2 – Pareja 6 (5.2.6)

(después de aclarar las instrucciones de la actividad en español.)

Aa1: | Why don't we go to Rome on vacations? |

Ao2: | No, because there is no mmm Rome? | Rome is fine. | (risa)

Aa1: (risa) Por qué?

Ao2: | Because { I don't } no I want to go to the beach. | Maybe to

Aa1: | Bali. |

Ao2: | Bali? In Bali there are there are (0.5) yes. |

Aa1: | { Bali is just } but I think that we can | because there there are um traditional museums | and it's very romantic | and { we can taste } we can try delicious food. |

Ao2: | And on the beach we can we can eat dinner, to the sea | and we can see some fishes and maybe the how do you say ballena? | The wales. | Maybe we can go { to the } to Baja California. |

Aa1: | I think it's ok, | because there are many archaeological (inaudible) places and (inaudible) |

Ao2: | How is the weather in Rome? |

Aa1: | It's templado. | No se cómo |

Ao2: | It's like cold? |

Aa1: | It's just like Mexico. |

Ao2: | Sometimes is hot and sometimes { is cold } it's cold. |

Aa1: | Maybe we can go to Hawaii. | And you can learn to dance Hawaiiano | and I can learn to surf. |

Ao2: | No, but I don't like that. | I love painting and sculptures and all the arts and in Rome is the cómo se dice cuna? |

Aa1: | The eem I don't know. |

Ao2: | Yeah, well. |

Aa1: | Or maybe mmm Maimi. |

Ao2: (a la maestra) | How can I say "cuna"? |

T: The Crib.

Ao2: | Crab. |

Aa1: | Car what? |

Ao2: | Crab. |

Aa1: | The crab. |

T: The crib.

Ao2: | Crib. |

Aa1: | The crib. |

Ao2: | Is the crib of the arts. |

Aa1: | But in Hawaii we can enjoy more the ocean | and I don't know, it would be more different and funny. |

Ao2: | But I think that Rome is cheaper than Hawaii. |

Aa1: | Yes? |

Ao2: | Yes, and it's { near } nearest. |

Aa1: | But I want to be in an inclusive hotel | and enjoy the warm and sunny water. |

Ao2: | No, but in Rome, you can learn and you can enjoy | and in Hawaii you can't learn anything. |

Aa1: | Yes, you can learn about the |

Ao2: | Surf. |

Aa1: | Volcanoes. | We can go to see the um how do you say "lava"? |

Ao2: | I don't know eeemm |

Aa1: | We can go to see the (inaudible). |

Ao2: | I don't remember. |

Aa1: | Maybe we can go to Rome the next holidays. |

Ao2: | At this holiday, we are going to Rome. |
Aa1: | nooo |
Ao2: | It's a fact. |
Aa1: | But |
Ao2: | I bought the tickets already. |
Aa1: | But you have to to to have in consideration my opinion |
Ao2: | { Well, my (inaudible) } We can go to Rome at these vacations | and we have two months of vacations, ok? |
Aa1: | Yes, ok. |
Ao2: | We can have the holidays in Rome | and we can pass January in Hawaii. | But if we can |
Aa1: | Maybe Christmas in Hawaii. | (risa)
Ao2: | No, New Year
Aa1: | in [Hawaii.] |
Ao2: | [is better] in Hawaii. |
Aa1: | ok. |
Ao2: | and Christmas and December we can pass it in Rome. |
Aa1: (risa)
Ao2: | ok, we decided. |
Aa1: | ok ok, it's ok. |
Ao2: | So you pay everything for all the trips. |
Aa1: | Everything, everything. | And you pay no why everything? |
Ao2: | I pay the { tickets of the plane } plane tickets | and you pay the all-inclusive and the tickets of the museums and the foods and |
Aa1: | Can you buy the tickets { from } for my mum? |
Ao2: | Nooo |
Aa1: | No? Why not? |
Ao2: | No, I don't like that. |
Aa1: | It's ok. I really think they are |
Ao2: | | I don't think so. It's the first time that I've seen him. |
Aa1: | The first, no?! | They have been making the (inaudible) to there. |
Ao2: | Where? |
Aa1: | Wherever, I don't know. | [(risa)]
Ao2: | [risa] | You're just like a spy. | (inaudible)
Aa1: (inaudible)
Ao2: | Yes. |
(pausa larga)
Ao2: | Well, I think that in our trip, | we are getting points. |
Aa1: | Yes, if you want to take your mum to the trip |
Ao2: | No. |
Aa1: | No? Your dad? |
Ao2: | No. |

Aa1: | Maybe your dog. |
Ao2: | My dog. |
Aa1: | yes? |
Ao2: | Yes. | (inaudible)
Aa1: | eee what kind of dog is? |
Ao2: | Is a Golden Retriever. |
Aa1: | Really? |
Ao2: | Yes. A little bit big. |
Aa1: | I have a (inaudible). |
Ao2: | ah ok. |
Aa1: | A Golden Retriever find the things yesterday? | The Golden Retriever eat my
dog with the head. | And my dog have a chipote (risa) on one side of
the back. |
Ao2: (risa)
Aa1: | At the first I believe that the dog broke the
Ao2: | oooo |
Aa1: the “costilla”? |
Ao2: | yes. |
Aa1: | the how do you say costilla? |
Ao2: | I don’t know. |
Aa1: | break the (inaudible) the hueso. | How do you say hueso? |
Ao2: | Bone. |
Aa1: | The bone of my dog. | But my brother take him to the vetenary | and they say
to him that |
Ao2: | Why { they fight } they fought? |
Aa1: | Because |
Ao2: | were { in the } at the park? |
Aa1: | yes. At the park. |
Ao2: | What’s the name of your dog? |
Aa1: | Lobex. |
Ao2: | Koblenz? |
Aa1: | Lobex. (risa) Lobex. (risa) | Koblenz and the name of your dog is Samsung! |
[(risa)]
Ao2: [(risa)] | My dog’s name is Vodka. |
Aa1: | Vodka. |
Ao2: | Vodka. |
Aa1: | And your (inaudible) boyfriend? |
Ao2: (risa)
Aa1: | You blush! | (risa)
Ao2: | But do you think that they are dating? |
Aa1: | They are dating, | but maybe they are not yet, eee yes. |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumna 1: 69 U-AS colaborativa, meta cumplida, auto-corrección,
Alumno 2: 66 U-AS pedido de colaboración, pedido de aclaración,
Comprobación de confirmación, sugerencia,

Transcripción Intermedio 2 – Pareja 7 (5.2.7)

Aa1: | Hi, how are you? |

Ao2: | Fine thank you and you? |

Aa1: | Really good. |

Ao2: | Well, I was thinking about we are going holidays in about two weeks | so, I was thinking where would you like to go on these holidays? | Would you like to visit some specific place? |

Aa1: | Well, I really don't know, | but um I mean, I would like a place where I can visit museums and eat traditional food, something like that, you know. |

Ao2: | Well, in my case, I would like to I would like to go to the beach. | You know, it's em it's kind of cold in this in this in this time, in winter, December, | so I would like to go to a warm em a warm climate. | I would like to go, I don't know, to Cancun. |

Aa1: | But I have a { prob } big problem. |

Ao2: | What? |

Aa1: | I like the beach, | but I can't swim. |

Ao2: | Why? |

Aa1: | So I'm afraid I don't know. | (inaudible) I've never learnt how to swim. | So, we can go another place, I don't know, well maybe to Egypt or |

Ao2: | But what would you like to visit in Egypt? |

Aa1: | Maybe the pyramids, um, the (inaudible) | I don't know, it's a interesting place. |

Ao2: | Well, but I think that in the beach we would rest more, going to the museums and visiting the pyramids and going up through them, | I I think { we wouldn't rest as } it is supposed we have to rest in holidays. |

Aa1: | But it's a way to relax. |

Ao2: | You would like to to go up all the museums? |

Aa1: | I would like to go to many places and historical places. | (risa)

Ao2: | So you would like to walk all your vacations, is it (inaudible) |

Aa1: | to many places, yeah. | You increase your culture. |

Ao2: | Yes, but I think that it's fair to get some time in the sun | and be laying on the sand in the beach, forget about everything, no? |

Aa1: (risa) } But sometimes it's boring, | cause { you don't know } you don't do anything. |

Ao2: | Well, maybe you can go eee to the quarto motors, | you can go to the parachutes, | you can go maybe to walk on the beach. |

Aa1: | ok, ok, another problem is that I don't have too much money, so |

Ao2: | I can lend you some money. |

Aa1: (risa)

Ao2: | I can invite you. |

Aa1: | Yes, { but (inaudible) } It's boring for me, | { but I } because I can't swim. |

Ao2: | [You don't have to go into the beach and swim] |

Aa1: | [{I don't like } I don't like the sun, I don't like] |

Ao2: | You can put your eee your cream for the sun. |

Aa1: | but the weather it's very warm. |

Ao2: | So would you like to another place like I don't know, cold? |

Aa1: | Yeah, exactly. |

Ao2: | It's not warm, | it's not cold. |

Aa1: | We can go we can go to a city. |

Ao2: | um, we are on Mexico City already. | (risa)

Aa1: (risa) | no, no, we are (inaudible) |

Ao2: | Well, in that case maybe we can go to, I don't know, to Italy to Rome | visit the Roman Coliseum. |

Aa1: | Would you like to go to Rome? |

Ao2: | Yes, I would. |

Aa1: | So, let's go. | I would like too. |

Ao2: | Yes, maybe, well, not only Rome, maybe Italy. | We can, I don't know, travel along all the cities, like Rome, like Cecilia, Florencia |

Aa1: | So we can see Italian | it's easier for us. |

Ao2: | Yes, yes, yes. | We can visit, I don't know, the

Aa1: (inaudible)

Ao2: Capilla Sixtina. | We can visit the Vatican. |

Aa1: | And we can visit many museums that { there } are there. |

Ao2: | But we have to go. |

Aa1: | So, what is your plan? |

Ao2: | Well, but then we can go to a beach in Italy, right? | In Cicilia

Aa1: | ok. And we we

Ao2: visiting museums. |

Aa1: Exactly. | And the other week we will be at beach. |

Ao2: | ok. So how much do you think we will spend on trip? |

Aa1: | You invited me! | (risa) You said that. |

Ao2: | No I only said I only said that if the beach

Aa1: | You said that - I invite you. |

Ao2: if we were going to the beach | I invited you. |

Aa1: | No, no, no no. |

Ao2: | Yes, I said that. |
Aa1: | No, but I told you that you |
Ao2: | No, no nothing, you're laughing, | so this is seriously, so |
Aa1: | It's ok. |
Ao2: | No, I want to take you the beach, to Cancun. |
Aa1: | You told me that. |
Ao2: | No, I didn't say. | I invite you to the beach, you said no, | { I don't want to swim } I I'm afraid of swim, | I don't know how to swim, | the sharks will will eat me. |
Aa1: | But in Italy we can do both things, so |
Ao2: | I invite you the beach in Italy, | but you pay all the rest. | The museums, entrances |
Aa1: (inaudible)
Ao2: | ok, just yours. | Ok, I pay mine and |
Aa1: | I don't have too much money. |
Ao2: | So, how { are you planning to } are you planning to steal a bank or what? |
Aa1: | Yes. | (risa) Please can you help me? |
Ao2: | Are are you selling your blood or what? |
Aa1: | Em, it could be |
Ao2: | Na, but, well, I I invite you to some place. |
Aa1: | to Italy? |
Ao2: | No, only to some places. |
Aa1: | oh ok, what kind of places? |
Ao2: | Like, for example, to the Roman Coliseum, we can go there. | We can know the how it's inside the museum. | We can go to the Capilla Sixtina, | we can go to Vaticano, | we can go to I don't know, Florencia, a lot of places. Siena. |
Aa1: | wow |
Ao2: | Turin, a lot of cities. |
Aa1: | Um, many museums? | (risa)
Ao2: | yes, there are all museums in which the portraits are in. |
Aa1: | ok, I would like to know about the painters. |
Ao2: | Like the Da Vinci or Miguel Angelo? |
Aa1: | Maybe Da Vinci. |
Ao2: | Yes? |
Aa1: | Yeah, because I don't know um these these things are interesting for me. |
Ao2: | Yeah, well, for example, he wasn't just a painter, | it was also an engineer, an Architect, | he was gay also |
Aa1: | Yeah, for me, the part important it's his paintings. |
Ao2: | Mona Lisa, like the Virgin in the rock. |
Aa1: | I love Mona Lisa. |

Ao2: | Yes? |
Aa1: | Yes, just for that. |
Ao2: | It's the only it's the only portrait you like about him? |
Aa1: | Yeah. |
Ao2: | You don't like, I don't know, the the Virgin of the Rocks, you don't like the |
Aa1: | not so much. |
Ao2: | I don't know (inaudible) |
Aa1: | not so much. | (pausa) So we have to eat pizza? |
Ao2: | But they are not the only dishes, typical dishes from Italy. |
Aa1: | I don't care I don't care. |
Ao2: | We can eat some spaghetti, Bolognesa Espaghetti. | We can have some wine,
| we can drink Italy wine. |
Aa1: | The wines are very very good. |
Ao2: | You like wines, no? |
Aa1: | Oh come on, stop it! | (risa)
Ao2: | You will drink about two or three bottles of wine, no? |
Aa1: | No. |
Ao2: | No? |
Aa1: | That is not true. |
Ao2: | You can eat some beer. |
Aa1: | just prove some small wine. |
Ao2: | ok, just a little drink, no, a little glass. Ok. |
Aa1: | ok. |
Ao2: | ok, so, Italy. |
Aa1: | I don't like too much wine. |
Ao2: | You don't like to drink the drinks |
Aa1: | Oh come on. | (risa)
Ao2: | so, Italy. |
Aa1: | Italy. |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumna 1: 72 U-AS

experto-novato, meta cumplida,

Alumno 2: 88 U-AS

auto-corrección, sugerencia, comprobación de confirmación,

Todas las transcripciones Avanzado - clase 1

Transcripción Avanzado 1 – Pareja 1 (S.1.1)

- Ao1: | where would you like to go together | and what you will do? |
- Ao2: | ok, Miguel, we have three days and all the money of the world. | What do we do with it? |
- Ao1: | I don't have all the money in the world. |
- Ao2: | Well, then so we can go to Las Vegas to get some. | What what would you like do? |
- Ao1: | Well, as I said before, | I don't have all the money in the world, | but I'd like to go to { a } some traditional and historic place. | I'd like to eat um traditional food of that place | and I don't know what do you think. |
- Ao2: mmm | { I don't } well, it sounds nice, | but what do you mean by traditional place? | Maybe traditional place like Cancun. | (risa)
- Ao1: (risa)
- Ao2: | or Playa del Carmen. | (risa)
- Ao1: (risa)
- Ao2: | we could try some seafood in there. |
- Ao1: | ok, ah well, I think that some um an historic place and em Guanajuato or Puebla. | I don't like the ocean, | because I can't swim. |
But that's what I like. |
- Ao2: | All right. | Well, I don't know. | I was I was thinking on em she's taping us, some kind of project. | Well, I don't know { that } those places are nice, | but I think on this occasions I want to try the beach. |
- Ao1: | Wanna try beach? | Um, ah...[I don't know.] |
- Ao2: | [Yeah] so you you don't want to go to the beach, at all? |
- Ao1: | No, I can't swim. |
- Ao2: | oh that's a problem. |
- Ao1: | That's a big problem. |
- Ao2: | Yes |
- Ao1: | Soo and I think that you go to the beaches like some fancy places or whatever | so I'd like to go to a traditional place. | [(risa)]
- Ao2: | [(risa)] | Outside the beach. | All right
mmm |
- Ao1: | Maybe we can go to to some place like mmm Veracruz. | It's a traditional place and there there are beach. |
- Ao2: | Ah, that's nice. | And actually I want to go to the beach, | but I don't want to swim in the sea. | I want to go to the beach, | because I like warm weather | and you know, sun. |
- Ao1: | Ah ok |
- Ao2: | Not like this. |
- Ao1: | Ah well, maybe we can go to Veracruz. |

Ao2: | All right. | And what kind of you know, traditional food can we found there, | because I want to eat traditional food too. |

Ao1: | Eemm I don't know. | I don't know the kind of traditional food in Veracruz, I think |

Ao2: | the coffee. |

Ao1: | Well, the coffee, maybe some seafood, but it has to be

Ao2: | well |

Ao1: cheap |

Ao2: | Oh right. |

Ao1: | because I don't have very much money. |

Ao2: | ah ok. Ok. So, maybe we can go to Veracruz, stay { in the Puert } in thee city of Veracruz. | And maybe we can go to the beach just one day. |

Ao1: | yes |

Ao2: | In order to not to spend too much, in there. | And then came back to Mexico City. |

Ao1: | Do you what? |

Ao2: | And then come back to Mexico City. |

Ao1: | Oyes, we can also visit some (arraspea) museums, like the mmm the aquarium of Veracruz |

Ao2: aaaa | I don't know |

Ao1: | Maybe some historical places like San Juan de Ulua eee which other, I don't know. |

Ao2: | Well, San Juan de Lua sounds great, | I like to do that kind of activites, | but to go to an aquarium or to go to a museum is kind of boring to me. |

Ao1: | ah ok |

Ao2: | soo well, I have an idea | we can go to Veracruz to Xalapa { and then } and stay in there for two days maybe, eating all the traditional food we find (risa) | And then on the last day, you can go to some museum, | while I visit Puerto de Veracruz | and then we meet to come back together. |

Ao1: | ok, that's a very good idea. |

Ao2: | Perfect. | (risa) We did. |

Ao1: | So, that's it. |

Ao2: | ok, let's go. |

Ao1: | Let's talk, then we have to share? |

Ao2: | Well, I don't know. | But anyway, we made our plan. |

(pausa larga)

Ao2: | The only problem is is that I wanted to stay { in a } in an all-inclusive hotel. | But I don't think to find one in Xalapa. |

Ao1: | Ah yes, I think (arraspea) I don't care, | I as I told you I don't so much money, | soo well, any place with a bed em, floor and a ceiling it's good for me. |

Ao2: | What's a ceiling? |

Ao1: | What? |

Ao2: | What's a ceiling? |

Ao1: | Ceiling? Techo. Ceiling. |

Ao2: | oh yeah. I was suggesting you in the park. |

Ao1: | Ah no. | { Because nea } it must have four walls and a floor and a ceiling and a bed and has to be warm

Ao2: (risa)

Ao1: to have a good night. |

Ao2: | All right. | Then where can we stay without money and without requirements? | Mmmm

Ao1: | Maybe we can stay in the car. | [(risa)]

Ao2: [(risa)]

Ao1: | And turn on the calefaccion or...how how do you say the the thing in the car that brings warm air? |

Ao2: | Air conditioner? |

Ao1: | That's...that that thing. |

Ao2: | yes, we can save so much money. | But we have to invest that money in the gas. | But um it's good, I like { your } the idea. |

Ao1: | Ah ok. | Then, let's go to Veracruz. |

Ao2: | ok |

(La maestra para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumno 1: 46 U-AS

Alumno 2: 63 U-AS

Colaborativa, meta cumplida, auto-corrección,
pedido de colaboración, pedido de aclaración,

Transcripción Avanzado 1 – Pareja 2 (S.1.2)

Aa1: | I would like to go a place like Guanajuato. |

Aa2: | Like what? |

Aa1: | Like Guanajuato. |

Aa2: | But I would like to go to the beach. |

Aa1: hhhmm | well, probably I would like to go to this place where was flooded. | (risa) (inaudible)

Aa2: | but you want to |

Aa1: | to see what happened with this place. | (risa)

Aa2: (inaudible) | weather |

Aa1: | Did you know hay a place in Oaxaca or Chiapas, near the beach. |

Aa2: | I would like to go |

Aa1: | but but with a traditional place. |

Aa2: | I don't think that would be an option | because I would like to go to the beach and I would like to relax, so Oaxaca |

Aa1: | But I would like something more traditional, more |

Aa2: | Yeah, but in Oaxaca, Oaxaca is an state where you can find a lot of things |

Aa1: | Can I eat traditional food there? |

Aa2: | Probably, (inaudible) { another possibility could be a } because you know Mexico is the the country of contrast | so we can we can find a very nice beach with very nice hotels, | because I like I like I like the...luxury? |

Aa1: | Luxur |

Aa2: | So I would like to |

Aa1: (inaudible) | hibbies | (risa)

Aa2: | so we can go stay in a { hot } hotel in a luxurious

Aa1: | In a hotel |

Aa2: In a hotel. | And then other day eee |

Aa1: | We can alternate, we can |

Aa2: | yes, { we can ask people to } { people from the place to sh } who can guide us to know all the place. | And you know we can we can know some little town near there |

Aa1: I would like a place near to historical places | and something that give us aaa (1.0) a new knowledge about em about our country, our real country, about the beautiful history. |

Aa2: | I I would prefer |

Aa1: | selecting. | So you think Oaxaca { can find } we can find all these things. |

Aa2: | Yes, I think so, | but I don't know how far they are, | because { I I know } I would like to stay in a hotel and rest and relax. |

Aa1: (inaudible)

Aa2: | Yes, well, (inaudible) from the sea or something like that (1.0) | stay in tropical weather. |

Aa1: | Ah ok. | Well, probably we need to investigate a little bit more, | but Oaxaca sounds a place to keep all the all the things that we want or probably Chiapas. |

Aa2: | Chiapas, yes, but for example, | { what beach do you know that } or actually do you know or have you ever heard of (inaudible)?

Aa1: | ok we will go to Oaxaca. |

Aa2: | ok |

Aa1: | What what will we do? |

Aa2: | Ah, I don't know, I think we can we can stay first day in the beach relaxing. | And the next day we can we can go to { the } some place like the ones that you want. | Sooo I think we can find some place. | For example in Oaxaca there is a where you can find the Piramides | yes I also would like to go there. | For me, is important to go to the beach. |

Aa1: | ok, we'll go to the beach. | We will go. | So, we will go to Oaxaca. |

Aa2: | ok |

Aa1: | We agree |

Aa2: | yes |

Aa1: | Our plan is complete. | Jupp. | It is difficult to agree on the things that you want to do when you are on vacation, | because probably you spend a few a short period trying to do what you want and trying to see the places that you would like to see | and sometimes the the best idea is everybody choose their activities and make it separated. |

Aa2: | We have to be three days (inaudible). | It is a very short period of time to do everything. |

Aa1: | yes. | Probably we can go again. |

Aa2: | Yeah. | (risa) Next weekend. |

Aa1: | Next week. | If all it's nice. | If all plan results em perfect. | We have to repeat the |

Aa2: | We have to decide what what we are going to do during the three days, right? |

Aa1: | Jupp |

Aa2: | So, I I propose that the first day we spend in the beach | and the next day we can go go to the (inaudible) and the last day (risa) |

Aa1: | { We can't decide about } probably we can go back to the beach. | I don't like the ocean very much. |

Aa2: | Well, I could I could walk by the by the beach, by the seashore. |

Aa1: | Aha, ok |

Aa2: | But you are not going to swim? |

Aa1: | No. { I'm going } { I don't know } I can't swim. |

Aa2: | So the last day we can we can stay { on } in |

Aa1: | in a new (inaudible) place. | Probably { eating } tasting some of the traditional food of the place or trying something new |

Aa2: | Or maybe if the second day we are going to go to some traditional places, | like you want, | in the morning of the last day we can stay there | and go and visit all of the place | and then in the afternoon return to the hotel and eat eat up in the hotel | and then

Aa1: | ok |

Aa2: rest a little bit there | and then we can come back. |

(pausa)

Aa1: | That's all. |

(pausa larga)

Aa1: | Do you know if there is a place like the Hut in Baja California or something like that? |

Aa2: | You mean (1.0)? |

Aa1: | There was a something like a { col } colonial um areas. | And there is a beautiful beaches. | There are a beautiful beaches. |

Aa2: (inaudible)

Aa1: | Well, it's also (2.0) Campeche
 Aa2: | Ah, probably |
 Aa1: Yucatan. | Quintana Roo. | (risa)
 Aa2: (risa) | Actually, I would { like to } love to visit |
 Aa1: | and we have a lot, teach teachers. |
 Aa2: | yeah |
 Aa1: | And we have more than one option. |
 Aa2: | Yes, maybe at times we can also could say that we would like to visit other countries
 Aa1: | Isla de las mujeres. |
 Aa2: or something like that | but here in Mexico there are a lot of places that we don't know. | I think we first should visit all of them |
 Aa1: (inaudible)
 Aa2: (inaudible) | Right | (inaudible)

(La maestra para la actividad.)

Duración: 9 minutos

Alumna 1: 64 U-AS	colaborativa, meta cumplida, comprobación de
Alumna 2: 59 U-AS	comprensión, pedido de aclaración, sugerencias, auto-corrección, colaboración,

Transcripción Clase Avanzado 1 – Pareja 3 (S.1.3)

Aa1: | ok. I want to go to a traditional city, could be Tlaxcala or Guanajuato. |
 Ao2: | ok, I'm not sure. | I would like to go to a beach, probably, | because I want to enjoy the the weather and the beach and to be in in the warm, | I don't know. |
 Aa1: | But remember, I can't can't swim. | Then I prefer em other activites. | For example, visit in a museums or ee interesting places. |
 Ao2: | I don't like museums at all. | I I'm not sure, probably I I would get bored in that place. |
 Aa1: | ok, I think eee is impossible that you you will eee bored, | because we can we can { vis } visit some historical places | and eat traditional food or I don't know. |
 Ao2: | But I have been very stressed. | I think that I need to be relaxed, | I think that I need the sea, in the coast | or probably I need, I don't know, | I think that { I going be } I'm going to be better in the beach, | because I'll get relaxed. |
 Aa1: | But we we only have three days. |
 Ao2: (risa)
 Aa1: | Then? |
 Ao2: | I'm not sure. | Probably in the beach there are very many kind of food, | probably I can taste or we can taste I don't know mushrooms, fish, | I want to eat that. |

Aa1: | But, remember Oscar, I don't like the seafood. |

Ao2: (risa) | But you can eat salads or something like that, hamburgers, | in fact you want to go to a typical city, | but there are other kind of food there. |

Aa1: | ok, eem I think we have em only three days and for going to the to the beach is really really short time. |

Ao2: | I'm not sure. | I can't understand you, because you like other kinds of activities, like the bungees or the banana in the beach. | I don't know, why you now you can to be there, in Tlaxcala, or a colonial city. |

Aa1: | ok, come on, let's go to Tlaxcala or Guanajuato, is near to the city. |

Ao2: | ok, but three days is { enoughts } enough time for enjoying other places. | Probably you can't think in Acapulco or in or in Puerto Escondido, I don't know. | It's near, it's cheap and we can get relax. |

Aa1: (risa) | Cheap? |

Ao2: | Well, more or less. |

Aa1: (risa)

Ao2: | Obviously Cancun is very very expensive, but it's shit in comparison. | You have to consider. | I have I have give you the reason all the time, | I need to be in a (inaudible) now | and you have to understand me. | The (inaudible) has been very very hard. |

Aa1: | ok, come on, let's go to the beach. |

Ao2: | ok | (risa)

(pausa larga)

Aa1: (a la maestra) | He is very demanding. | (risa) He doesn't understand reasons. | (risa)

(Ellos terminan la actividad y hablan de otros pendientes con la maestra.)

Duración: 5 minutes

Alumna 1: 16 U-AS

Alumno 2 dominante, meta no cumplida, auto-

Alumno 2: 33 U-AS

corrección, uso de L1,

Transcripción Clase Avanzado 1 – Pareja 4 (S.1.4)

Ao1: | Where do you want to go? |

Ao2: | I want to go to the beach. |

Ao1: | You want to go to the beach. |

Ao2: | I don't like { mus } museums

Ao1: (risa)

Ao2: museums | and { I like um } (1.0) I want to a beautiful weather, sunny em hot |

Ao1: (inaudible) | places. |

Ao2: | yes, and the sea. Like tropical. |

Ao1: mmm | we have a problem here, | because I can't swim. |

Ao2: | You can't swim? |

Ao1: | So I'm afraid for my healthy. |

Ao2: aaa | you are afraid? |

Ao1: mmm | a little scared, because I have never swim. | I think maybe I can stay
aaaa at the beach looking at you and you are swimming, | but I think that's a
little controversial for our three day vacation together. |

Ao2: | Yes, yes, I understand. | But you you didn't tell me what is your plan. | Your
wish or desire. |

Ao1: | { I had never } I never had the time to tell you, | but but maybe mmm if you
like to swim we can go to pool | and I stay at the edge of the pool | and you
can swim, maybe (1.5) | what do you think? |

Ao2: | I I think eem pools are are dirty | { the nature is } { I have been told } I have
been told that many people like to to urinate

Ao1: (risa)

Ao2: { pool } In the pool. | And I think { it's an } it's not it's not good. |

Ao1: | It's not good. | But maybe we can look for a pool that have a little a little
component that change colour if people make their things in there (1.3) | and
the water { makes } gets purple. |

Ao2: | Gets purple? |

Ao1: | and you know that somebody is contaminating the water | we can check for a
mother |

Ao2: | I I don't know | I think it's a it's a it's a way to detect when somebody has
broken the rules | but that doesn't um (0.7) assure me? that nobody is going to
to do it. | If everybody knows the rules, maybe. | If everybody knows the rules,
then they could avoid it. | Do you know a place like that? |

Ao1: | Yes, { because } what do you think, what are |

Ao2: | { But oh } I want also to have to have some some { sun } suntan suntan? |

Ao1: | Suntan |

Ao2: | yes, to to tan my skin, skin. |

Ao1: | But we can go to a (inaudible) near |

Ao2: (inaudible)

Ao1: | We can go to a pool it's next to the beach. | I don't know, one hundred
metres. |

Ao2: | But why to why to go to a pool if there is a beach? |

Ao1: | Because I am afraid of the of the sea. |

Ao2: | And you want to to swim also? |

Ao1: | No, because I can't. |

Ao2: | ok, but in the sea you can you can be on on the edge of the sand. |

Ao1: | Well, maybe when you are swimming, | I can make I make a sandcastle. |

Ao2: | Yes, you can you can do it. |

Ao1: | You can bring me some water, | because I will need some. | I don't want to
go to the sea, | but you can you can bring me water | and I make my castle and
then |

Ao2: | Yes, that's that's possible. |

Ao1: | ok, I like the idea. | Ok, that's one day. |

Ao2: | One day. |

Ao1: | I really like the traditional cities, not the beaches the architecture, and aaa (1.0) | places where they have, I love it, stands in front of me | and make a I don't know, like water (inaudible) mmm what's the name? | (inaudible) In the Normandy, we can go to the Normandy. |

Ao2: | mhm, we can try. |

Ao1: | And it's right to the sea, so we can make |

Ao2: | The problem is that in that part of France, usually it's it's um...it's cold. |

Ao1: | It's cold? |

Ao2: | It's cold, | because it's...on the north, France. | It's closer to the to the |

Ao1: | I don't know Europe, | but France it's cold. | So maybe it doesn't matter. |

Ao2: | No, but you if you you go to the South, for example, Marselle, em...the weather is nice. | It's actually the...Meditari...Meditarian Sea? |

Ao1: | We can go to Lien (1.3) | I think its in the South. |

Ao2: | { when? } Where? |

Ao1: | Lien. |

Ao2: | Lien? |

Ao1: | Lien. |

Ao2: | Lyon! | It's, but it's I think it's on the center. | { You can } we can go, if you want to you just told me that you wanted to know { his } historic places. |

Ao1: | Yes |

Ao2: | Well, there are a lot of historic places in all Europe. | I think em nearer from Marselle, where there is there is { bea } a beach. |

(La maestra para la conversación porque los otros alumnos ya terminaron.)

Duración: 8 minutos

Alumno 1: 49 U-AS

Alumno 2: 42 U-AS

Colaborativa, meta parcialmente cumplida,
pedido de aclaración, pedido de colaboración,
comprobación de comprensión, auto-corrección,
uso de L1

Todas las transcripciones Avanzado - clase 2

Transcripción Avanzado 2 – pareja 1 (S.2.1)

Ao1: | ok, so so we are (3.0) | don't worry, we have like a two – day vacation so | you know, you want to go to any place, | like try to see something a little bit different. | You like to do it, or not? | 'cause I don't want to go to your mum's house, it's so annoying. |

Aa2: (risa) | No, we can try to go to another place. |

Ao1: | Yeah? | Well, you know, I would like to go to a very cultural place | so I can feel my roots. |

Aa2: | Sooo you suggest (2.0)? |

Ao1: | well, I suggest like a, you know, go to Oaxaca....yeah, go to Oaxaca, to you know, one of those ancient places. | You know, meet something very nice. |

Aa2: | I love "tshokolait" | (risa)

Ao1: | You like chocolate? |

Aa2: | I love tshokolait. |

Ao1: | Maybe there is no chocolate. | But what is more interesting (2.0) let's (inaudible). | Also, we cannot go to a hotel, | because it's too modern. | Let's try to feel the nature { with } in our hands. | So, let's camp in the park, you know, feel the breeze and race after little bunnies. |

(El maestro pide a los alumnos que vayan al pasillo para que salga mejor la grabación. "T: Just continue with your conversation, just the way it is, ok?")

Ao1: | So, as I told you, let's go to a cultural place. | You know, just feel the nature and let's camp, mhm. |

Aa2: | I would like to go to Oaxaca, | I would really enjoy it. |

Ao1: | Yeah, you would really enjoy it? | Oh, you are amazing. |

Aa2: | I'm really |

Ao1: | oh, I was telling you like how { a little } a little time for ourselves, | so let's hunt [a rabbit]. |

Aa2: [(risa)]

Ao1: | I know it's...sounds strange, but, pretty strange |

Aa2: | Yeah |

Ao1: | you know, we don't have time in common, | so it would be a (inaudible) | so let's hunt some dogs or like a rabbit and try to cook it in the nature | to feel like we were like Indians |

Aa2: | (inaudible) of nature! |

Ao1: | Yeah. | Feel the grass in our hands. |

Aa2: | Yeah |

Ao1: | Let's (inaudible) climb a tree. | It's like this is like going (inaudible) |

Aa2: | cook nude { on } in your underwear. | (inaudible)

Ao1: | Why? |

Aa2: | In the jungle. |

Ao1: | in the jungle, oh man, I'll try to in the jungle |

Aa2: | What kind of (1.5) what kind of |

Ao1: | Maybe, afterward we can go to a museum. |

Aa2: | Actually, I don't like too much museums. |

Ao1: | Why not? |

Aa2: | hm I prefer the outside activities. |

Ao1: | Well, { I a } me too, like outside activities. | But not the talk here is that we must know the history of the places we visit. |

Aa2: | Oh, sure. |

Ao1: | So, the place, the best way, I mean, for getting (indaudible) to is go to a museum. |

Aa2: | It could be a very nice way to know about the history { if you a } if you go specially to that places, not only to the museums. |

Ao1: | Well, maybe. | It would be a little like lack of information. |

Aa2: | Mhm |

Ao1: | I'm just going in this in this Sunday, | because aaa you know, museums doesn't charge or doesn't (1.5) |

Aa2: | It's for free. |

Ao1: | It's for free, actually, yeah, that's right. |

Aa2: | It's for free, yeah, Sundays. |

Ao1: | So, maybe, after that we can, you know, like, do a little exercise. | Let's go walking to that place and return walking. |

Aa2: (risa) | ok, { in the } with a lot of rocks in the ground. |

Ao1: | Yeah |

Aa2: (risa)

Ao1: | It will be like a extreme experience. |

Aa2: | Oh, sure. |

Ao1: | Let's climb the rocks. Let's |

Aa2: | And if your and if your feet hurts |

Ao1: | It doesn't matter. |

Aa2: | Ah ok, it's ok. | [(risa)]

Ao1: | [Don't worry.] | I'll try to get some medicine, actually, back here. | So it will be like cheap, plain, real, extreme experience. | What do you think about it? |

Aa2: | I like I like the idea. |

Ao1: | Well, thinking about it, it's too far Oaxaca (1.4) | let's go to Oaxtepec, it's a little bit nearer. | And also we could go to other places |

Aa2: | I think Oaxaca is better. |

Ao1: | Yeah, I know it's better, but it's too far. | And we are going by feet, you know, | so let's try to near more this part, | so we can really experience the area. |

Aa2: (risa) | Let's go to the corner, it's closer. |

Ao1: | The corner, no, no. Because I want to feel, you know, { the } they are very delicious. | And we should get we should eat bunny. |

Aa2: | and Tlacoyos. | (inaudible)

Ao1: | Tlacoyos, yeah. | There was a very delicious (0.5) the rabbit. | They cook the rabbit

Aa2: | Oh sure |

Ao1: that's delicious, oh, it's amazing. | Maybe we can |

Aa2: | But why why are you so so wild to eat { a a bunny } a rabbit. Why? |

Ao1: | Well, the truth is I don't have money, | I got fired. |

Aa2: | Ah ok |

Ao1: | I cannot stress, | so I want to go outside and feel the nature | and try to relax | I hate my boss, sorry. |

Aa2: | Oh ok, I suppose that. |

Ao1: | Because he is very very arrogant and very greedy and I really hated it. | { So, I hated } he fell off the stairs and now he is dead. | So the polices are finding me and try to search me and we must get out |

Aa2: | You are like like mmm Kevin's alter ego. |

Ao1: | Yeah. (inaudible). | So we are now (inaudible). | Because I told that you told me so, I tell that you you forced me to kill him. | So you are now involved for |

Aa2: | um, ok, but I don't know your boss. |

Ao1: | Ah, ok, that's the problem, you know. |

Aa2: | I don't know him. |

Ao1: | But, we we are in this together, no? | That's why [we get fired.] |

Aa2: | [ok] but why why are you going in? |

Ao1: | Because I don't have anymore, nowhere to go. |

Aa2: | but I didn't know your boss. |

Ao1: | Yeah, I am sorry, but (risa)

Aa2: (risa)

Ao1: but I just had to do it. | You're the only person I know in my life. | I have no friends. |

Aa2: | Ok |

Ao1: | Anyway, I just |

Aa2: | And you're alone, no friends, nobody loves you. |

Ao1: | Well, yeah, I'm sorry, yeah. | She was too old for the first the party two years ago, | you were so alone, so asleep in the bed, | and I'm sorry about that. |

Aa2: | I don't remember that, so |

Ao1: | It was too dark, I didn't know it was you. | (risa)

Aa2: (risa) | ok. Ok. | So, when you want to go to Oaxtepec to Oaxaca, or [what place?] |

Ao1: | [just take everything you can.] but quickly because the police is outside. |

T: Have you agreed on something?

Ao1: | Yeah, we we're trying to go out to the city and go to the wild. |

T: Good, that will be good.

Ao1: | How do you like the story? | (inaudible)

Aa2: | Really, I enjoy it. |

T: ok, ladies and gentlemen...

(el maestro para la actividad y los alumnos regresan al salón de clase.)

Duración: 9 minutos

Alumno 1: 96 Ao1 guíe y lleva la conversación,

Alumna 2 : 43 Pareja experto – Novato, meta más o menos cumplida,
ocurrencias de corrección, auto-corrección y colaboración

Transcripción Avanzado 2 – pareja 2 (S.2.2)

Ao1: | So, we have three days to to prepare the trip and I don't know, | what place do you like to to visit? |

Ao2: eeee | well, I would like to go to Cancun. |

Ao1: | To Cancun? |

Ao2: | Yeah, because I like the beach, | I like to relax | and stay in a hotel, where we could have everything included. | For example, meals and umm the drinks and all that stuff. | I would like to spend the day ee visiting aaa some places eee try to go there maybe try the food from the area. | What about you? |

Ao1: | It is really eee different for me, | because I don't I don't have too much money to have a a a large trip. | And I like to visit kind of historical place | and I um (inaudible) Morelia, | because I know the town is interesting places, | I like to go to the museums or eating traditional food. |

Ao2: | yeah, so which place um can we go where we have everything? |

Ao1: | Um, I don't know, maybe if you say that you don't have enough money to make a long trip, | maybe we can go someplace close to the city. |

Ao2: | Em but I'd really like to go to the beach, so maybe Acapulco, | but I don't know if there is any |

Ao1: | that's the problem, because { I can't swimming } I can't swim, I don't like to to stay in the water or |

Ao2: | ooo, ok. | But I don't know if, well, if there there are many museums or something. | Do you happen to know if there is any museum? | Or it's more like just um bars and um nightclubs? |

Ao1: | No, I I don't like to to going to museums or historical places. |

Ao2: | eem |

Ao1: | different |

Ao2: | Maybe Veracruz, I think there're |

Ao1: | Veracruz isn't a good option, because |

Ao2: | they have some |

Ao1: | Well, options. |

Ao2: | yeah, I think it's a good option. |

Ao1: | at least consider the near to the Mexico City. |

Ao2: | I don't know how far away is Veracruz from here. Around 4 or 5 hours, I guess. |

Ao1: | um, it could be a good option. | So, the food, I think that is, I know that is really delicious. |

Ao2: | Yeah, I don't know. |

Ao1: | No? | Oh, I imagine that things like fish, um | (inaudible)

Ao2: | So, I think Veracruz is a great option. | But do you know if there is any museum? |

Ao1: | Yeah, I I I know this place em is the historical central of when Veracruz was the the I don't know when Spain enter into Mexico, when { France } the French enter into Mexico, they have a lot of um museums about em Mexico's history Mexico's history. | And you are going to lie in your chair in your hotel |

Ao2: | Maybe { we can } I can swim

Ao1: | and relax |

Ao2: | and relax, yes. | Em, but is there any um how do you say um archeological place near Veracruz? |

Ao1: | Mhmmm | I don't know. | Because in Veracruz em is I know { the ruin } the archeological ruins, I don't know the |

Ao2: | Do you know if it's close to the em Veracruz town? |

Ao1: | To Veracruz City? | I don't know how how far but we can consider this place before or after |

Ao2: | oh yes, interesting. | Em do you know any place where people can try typical food from the area? |

Ao1: | um, I don't know, I know that in (inaudible) for example or in |

Ao2: | (inaudible) (risa)

Ao1: | (risa) | I suppose the food the food is a good food with a well, is a traditional food, um, so I don't know, the (inaudible) or with fruits and vegetables. |

Ao2: | Seafood, basically. |

Ao1: | Well, the other that I know, if you want to, I don't know, see a I don't know dancer with em traditional em, clothes, with traditional music |

Ao2: | oh yes, quite nice. But where? |

Ao1: | In the centre, in Veracruz, in downtown Veracruz. | (pausa) Do you agree with the option? |

Ao2: | Yeah, sure. |

Ao1: | with our trip? |

Ao2: | Yes, I do. |

Ao1: | ok. | (pausa) 'Cause Cancun is, I I I know that is a good option to to em you know a relax a relax eem | I think it is so much expensive, em |

Ao2: | yeah, way more expensive, | because only to get there we can do it by bus, | but it would take you like, I don't know, it's 24 hours to get there. | And you have to take a plane and that { it's } is expensive. |

Ao1: | And there, if you want to visit a bars or in the in the night the nightclubs |

Ao2: | yeah, but I know that there are some hotels { where you can } well that they have their own bars and there are like three bars and that's ok, that sounds ok. |

Ao1: | yes, that's great. |

Ao2: | you don't pay well, no, not for free, but it's included, so |

Ao1: | so | (risa)

Ao2: | so, well, anyway, you can drink all you want and that's awesome. | (inaudible) And they also have their own restaurants where you can eat also as many as you want, that's great. |

Ao1: | I don't know { the } if in Veracruz they have (1.5) | I guess they might be some some places. | It would be an option, other trips. | We should visit Cancun. |

Ao2: | So we decided to go Veracruz. |

Ao1: | ok |

(los alumnos terminan su conversación y empiezan a hablar de otra clase antes de que el maestro pare la actividad.)

Duración: 9 minutes

Ao1: 44 Unidades AS ocurrencia de auto-corrección y colaboración

Ao2: 40 Unidades AS Pareja colaborativa, meta cumplida,

Transcripción Avanzado 2 – pareja 3 (S.2.3)

Aa1: | um { what do you like } { where } aaa, (risa) I want to go to an interesting, traditional city. |

Ao2: | yeah, well, I prefer to go to a beach, um. |

Aa1: | But I don't like the ocean, I can't swim. |

Ao2: | But we can stay { at a } in a very em hotel next to the beach. |

Aa1: | No, I don't have a lot of money. | I'm sorry, I want to go to museums and historical places. |

Ao2: | Museums museums are are boring. |

Aa1: | Nooo, look, how can you say that. | Well, can we at least traditional food at your hotel. |

Ao2: | aaa yes |

Aa1: | What kind of food. |

Ao2: | the the seafood. |

Aa1: | Seafood? That isn't traditional. | I want to eat some Mole. |

Ao2: (risa) eem | what do you think about the eee activities with the nature. |

Aa1: mmmm | well, that would be interesting, I think. | { I would }if we go to a place that I don't know, I would be ok. |

Ao2: | Yes, maybe we can go to a place where eeee has beach and a historical place. |

Aa1: | Like Yucatan. |

Ao2: | Yes | (risa)

Aa1: oooo | well, I don't know Yucatan, do you? |

Ao2: | ah, yes. |

Aa1: | [So...]

Ao2: | [Uuumm] |

Aa1: that's a very good point, | because { you can learn } you can teach me all the place. |

Ao2: | that's a good point. |

Aa1: | And we can eat some traditional food from Merida. |

Ao2: | Yes, also there are a lot of (inaudible) hotels and the beach are awesome. |

Aa1: | and there are museums | and we can go through through the beach and through the forest or I don't know what's there. |

Ao2: | There are archaeological places. |

Aa1: | Well |

Ao2: | We can eat some (inaudible) |

Aa1: | But { I can } I have to repeat that I don't I don't have a lot of money, so |

Ao2: | I have the money. | (risa)

Aa1: | oh, yeah! | [(risa)]

Ao2: [(risa)]

Aa1: | And maybe when you go to swim, | I can read some book or make some homework. |

Ao2: | ok, we can do that. | For me, it's ok. |

Aa1: | It's just that I can't swim [and...] |

Ao2: | [I'm gonna be alone], | it's not the same. |

Aa1: | I can get you a dog or something [(risa)] |

Ao2: | [(laughter)] ok. Maybe it's better. [(risa)] |

Aa1: [(risa)]

Ao2: | So later you can go to a museum | and I can go to a bar, or |

Aa1: | oh, that sounds good. | But someday you'll you'll have to go to with me. | Maybe I should go to a bar too. |

Ao2: | yeah |

Aa1: | one day |

Ao2: | well, but there are only three days. | (risa)

Aa1: | Oh no. | Well, the first day. | (risa) Depending on the hour that we arrive there. |

Ao2: | eh what? |

Aa1: | Depending on the hour (1.0) we arrive, we can go to a bar or to a museum. |

Ao2: | yes, also we can get up early in the morning, have a all three days. |

Aa1: | I did not recall that we were going just for three days. | I hate my vacations. |

Ao2: (risa)

Aa1: | well, I'll save some money for the airplane, | so we can arrive very quick and we can do all of our stuff |

Ao2: | yes, and |

Aa1: | and then I don't have the money to the hotel, | but you can lend me some. |

Ao2: | ok, that's a good idea. |

Aa1: | Yeah | Sooo we are leaving on Friday eee. |

Ao2: | yes, and and the the hotel is near to the archaeological eem place of Yucatan. |

Aa1: | I don't remember the name. | um (inaudible), um no umm

Ao2: (inaudible)

Aa1: | I don't know. |

Ao2: | Chichen-Itza. | (risa)

Aa1: | Ah, Chichen-Itza. | (risa)

Ao2: | Yes, near to Chichen-Itza. | (risa)

Aa1: | yei |

Ao2: | We leave on Friday and then we we arrive on Friday? |

Aa1: | Yeah. | Like, mealtime umm like 11-12 o'clock, so we have all the all the

Ao2: | the morning and the and the afternoon. |

Aa1: the afternoon to spare. |

Ao2: | to spare. |

Aa1: | then Saturday is to rest at the beach | and to walk and to eat traditional food. |

Ao2: | And also we can get em, I don't know, when when the hotel proportes aaa gives you all the activites. |

Aa1: | the all-inclusive, or ? |

Ao2: | ah, yes, that's also better, all-inclusive. | [(risa)]

Aa1: | [all-inclusive] eeheh! (pausa) | I'm going to I'm going to look for cochinita pibil like crazy. |

Ao2: | yeah |

Aa1: | and maybe some chalupitas or or how are they called? |

Ao2: | I don't remember. | But { soup of umm } sopa de lima. | (risa)

Aa1: | uuu would be lime soup? |

Ao2: | lime soup | (risa)

Aa1: | I don't know is lima for lime, maybe. | Well, that sounds just great. |

Ao2: | yes, and eem |

Aa1: (al maestro) | I'm sorry, { does } lima is called lime? | Lima? | The fruit? |

T: Em, no, it's lemon.

Aa1: | Lemon? |

T: It's like um lemon is (inaudible) sour.

Aa1: | oh, so it's a lemon. | It would be like a lemon soup from Merida? | Like, lemon soup that's the sopa de lima? |

T: Yeah. (inaudible)

Aa1: | ok, thank you. |

Ao2: | Cause we don't have that em (risa) | and also we can visit Valladolid. | Is in Merida. |

Aa1: | But we only have three days to (inaudible) | [(risa)]

Ao2: [(risa)] | We can eem get a a
helicopter. | (risa)

Aa1: (risa) | well, what is amazing about our trip! |

Ao2: | Like if we were millionaires. |

Aa1: | well, { if you're } if you want to pay for everything, | I wouldn't have a
problem. | We can even get a jet or something |

Ao2: | But don't you like the scuba – diving and everything? |

Aa1: | yeah, I love that. | Ooo

Ao2: | Is very difficult to decide of historical activities (inaudible) and |

Aa1: | We can only go to the Cenotes and to the Chichen Itza and then (1.0) | you're
off the hook. | (risa)

Ao2: (risa)

Aa1: | well { [there is...] }

Ao2: | [yes, we can have] a museum there and a beach |

Aa1: we can go to the museum that it's under water, | so we can scuba-dive and we
can go to a museum at the same time. |

Ao2: | yes, that's a very smart thinking that. |

Aa1: | We have to get all the time very well used. | We only have two days. | (pausa)
traditional city we can go one day to Merida | and then I would beee pleased of
going to a traditional city. | Also, I would like to buy some clothes. |

Ao2: (risa) | ok |

Aa1: | And a (inaudible) for you. | [(risa)]

Ao2: [(risa)] | yes, I (inaudible). |

Aa1: (inaudible) | If you go to swim one day I can read and get my what? | I would
waste that time. |

Ao2: | I didn't know that you were so boring. | (risa)

Aa1: (risa) | Well, you wanted to go. |

Ao2: | But I like museums also and traditional food. |
(pausa)

Ao2: | And then { maybe I can } maybe you can take some um swim lessons. |

Aa1: | Yees, why not? | On the airplane. (risa) so I can do it |

Ao2: (risa) | Great lessons! |

Aa1: | well, but I can read about it | and then I can practice one day. | [(risa)]

Ao2: [(risa)]

(Maestro para la actividad.)

Duración: 10 minutos

Alumna 1: 86 U-AS, Alumna 1 más dominante, meta cumplida,

Alumno 2: 56 U-AS, ocurrencias de auto-corrección, colaboración, pedido de
aclaración,

Transcripción Avanzado 2 – pareja 4 (S.2.4)

Ao1: | ok, anyway, so, we're supposed to decide where where to go. | I can't be still.
| So that mean, what kind of places do you like? |

Ao2: | Traditional places. |

Ao1: | Traditional places? |

Ao2: | which is it you want to go? |

Ao1: | Ee, you're the guy that doesn't want to go to beaches? |

Ao2: | Yeah! |

Ao1: | ah ok. |

Ao2: | Because I can't swim. | [(risa)]

Ao1: [(risa)] | ok |

Ao2: | we're supposed to { make a } where to go | and what are we gonna do and |

Ao1: | we are planning a three day vacation | and we are going to discuss where are
we going |

Ao2: | But we have to we're supposed to use to or to (inaudible) |

Ao1: | I don't think so. |

Ao2: | Yeah, I think so. | We're supposed to say what we wanna do. |

Ao1: | Ah well, if you want. | Anyway, well, em what do I ask you or do you ask
me? |

Ao2: | You ask me. |

Ao1: | Em...the place you want to go is a city? |

Ao2: | Yeah, but I think it's more like try to decide a place to go. |

Ao1: | yeah, come to a consensus. |

Ao2: | Yeah, I mean. |

Ao1: | Em, well, for example, I like um to go um to a beach, | because I like the
sunny weather and I and I like to swim. |

Ao2: | but if you want, | why don't why decide not a beach or a city. | We can decide
a small city town where there is no people, where we can, you know, rest and
do some things that we're not (inaudible). |

Ao1: | ah ok. Well, maybe, I think a town will mix with (inaudible) point of view. |
Anyway |

Ao2: | We can go to um Yucatan. | Yeah? | Have some traditional um traditional
(inaudible) and historical place and we can |

Ao1: | and it has museums. | Yeah. | And you can eat very a cheap prices. |

Ao2: | a what? |

Ao1: | cheap prices. |

Ao2: | I mean, what is that? |

Ao1: | that you can go to a restaurant | and you will find good, very cheap food. |

Ao2: | ah ok, (inaudible) and traditional food. | Anyway, what are we going to do in
three days? |

Ao1: | We could, you know, first day go to a museum | and then in the second day
you can go with me to a beach. |

Ao2: | on the third day |

Ao1: | and in the last day we do neither. | We don't do museums, | but we don't go to beaches, we go to (inaudible) |

Ao2: (risa) | oh yeah, I'm gonna be lucky for two days. | That's a perfect day, yeah. |

Ao1: | Yeah, one day for m you, one day for me, and the last day for none of us. |

Ao2: | Well, but I have to eat traditional food. | Do you have any food or something? |

Ao1: | Um, no, typical food? |

Ao2: | Yeah. | Anyway. | Historical places. | Well, say the first day we can (inaudible) or something like that. |

Ao1: | Yeah, along the playa. |

Ao2: | we can go to pyramids, museums, and the second day inside the beach and that's all.

Ao1: | Andale. |

Ao2: | After, eat, only eat. |

Ao1: | Yeah, we can go to the |

Ao2: | So the third day is only (inaudible)? |

Ao1: | { We can go to } we can prove the traditional food or we can go to a place like, you know. | I don't know, maybe we can try something else, | like playing the traditional way of life of Yucatan. |

Ao2: | Well, ok, that's all. |

Ao1: | They play a different domino, I think. |

Ao2: | Yeah? |

Ao1: | like the Cubans. |

Ao2: | I don't know the Cubans. |

Ao1: | I don't know. |

Ao2: | Well, the bald guy is a (inaudible). |

Ao1: | oh oh, I |

Ao2: | { You can't answer this } you can't answer like this. |

Ao1: | oh, I will be patient with you (inaudible). |

Ao2: | I have a (inaudible) |

Ao1: | I don't know. | I thought this (inaudible). |

Ao2: | yeah, anyway. |

Ao1: | Anyway |

(pausa)

Ao2: | Well, you started with this and (inaudible) with this? |

Ao1: | yes |

Ao2: | I mean, we didn't know that we're supposed to (inaudible), | but he hope (inaudible) |

Ao1: | why don't we give him the music part? |

Ao2: | like what? |

Ao1: | I mean, I don't know, maybe why don't we gave him a music part, like this? |

Ao2: | no, we give this, because this is difficult. |

Ao1: | is difficult. |

Ao2: | he can write it. | So, maybe I can say the last part too and so |
Ao1: | Yeah, because he has to to grade that. |
Ao2: | What? |
Ao1: | Yes, yes yes |
Ao2: | And he return with this | and I can say this and this |

(los alumnos dejan de hablar para practicar su presentación cada uno por si mismo. Conversaciones después son imposibles de entender. El maestro para la actividad 3 minutos después.)

Duración: 7 minutos.

Alumno 1: 51 U-AS Pareja colaborativa, meta cumplida, tarea abandonada,
Alumno 2: 51 U-AS pedido de aclaración,

Transcripción Avanzado 2 – pareja 5 (S.2.5)

Aa1: | um I would like to visit em a traditional a traditional place. |
Ao2: | traditional place? | Like like, what I want to go to the ocean or to the beach and to have fun and (inaudible) |
Aa1: | Um, mmm well, I suggest to go to Guanajuato or Aguascalientes to visit a a historical place or something |
Ao2: | But I want to go to the beach. | We we can go to Acapulco. |
Aa1: | Do you want to go to Acapulco? |
Ao2: | And there is also cultural places or (inaudible). |
Aa1: | But really? |
Ao2: | Really! |
Aa1: | I haven't heard em about those |
Ao2: (inaudible) | We can go in the (inaudible) or something like that |
Aa1: | I don't know, I really don't like don't like em that |
Ao2: | No, let's go to Acapulco. |
Aa1: | Ok, we cover this part. |
Ao2: | Ah, I want to stay in a all-inclusive hotel. | I would like to try typical typical food, whatever like, (inaudible) |
Aa1: | um, well, I really also would like to try typical food from the place where we we are going to visit. | I don't like to stay in a in a hotel like that, | I would prefer something more um more typical, something cheaper. |
Ao2: | Well, we can do that, I think that we can do that. | I think we can do either or |
Aa1: | yeah? |
Ao2: | it's ok with me. |
Aa1: | ok |
Ao2: | But we have to go to swim. |
Aa1: | But if { I don't } I I can't swim, so don't really like the beach |
Ao2: | You can't swim? |

Aa1: | No, I can't. |

Ao2: | I think we we can be separated in the day. | Maybe you you can go to other place | and I can go to the beach. |

Aa1: | Well, I really like um I like the beach just for see the the landscape or something, | maybe we can um, maybe we can, you can swim |

Ao2: | I can do, you can work in swimming and you |

Aa1: | no no |

Ao2: | you can relax on the beach |

Aa1: | or maybe we can do something um we have three days? | Maybe we can go to the beach the first day |

Ao2: | Every day! | (risa) Every day! |

Aa1: | No, no, just a while, no. |

Ao2: | I don't like to look for (inaudible) that are old age. |

Aa1: | I don't know. |

Ao2: | Well, two days. |

Aa1: | ok. Ok, two days. |

Ao2: | ok. |

Aa1: | um, and the third day we can go to we can stay near Guerrero. |

Ao2: | Michoacan and also (inaudible) |

Aa1: | Maybe we can go to Oaxaca | and we can find some food and be in a hotel |

Ao2: | Which kind of part from Oaxaca? |

Aa1: (inaudible)

Ao2: | Where? |

Aa1: | (Inaudible) is near Oaxaca. |

Ao2: | Oh well, I think that you're the captain of the trip, | because I think you know like one hour one hour |

Aa1: (inaudible)

Ao2: | Well, maybe we can be one day and a half in Acapulco and just go a half to Oaxaca. |

Aa1: | ok, yes yes, I like the the yepp. | Yes, the first day we can go to Acapulco. | The second day we are there um |

Ao2: | half day. |

Aa1: | aha and there we go to Oaxaca. |

Ao2: | the day or the one day and a half, I think. |

Aa1: | Yeah, that is that's the plan. |

Ao2: | What are we going to do in Oaxaca? |

Aa1: | um, { maybe we can go to to um } we can go to I don't remember the name |

Ao2: | Monte Alban? |

Aa1: | No hm yeah Monte Alban, yeah. |

Ao2: | I I like the activities outdoors. |

Aa1: (risa)

Ao2: | I don't want to go to kind of museum, | I don't well it's ok. |

Aa1: (risa) | So |

Ao2: | we can do that thing. |
Aa1: (risa) | ok, so we are we? |
Ao2: | Yeah, I think. |
Aa1: | Maybe we can talk about something else. | I'm sorry, but do you you have money? | Because I don't want to go to a a very expensive place, | because I don't have a lot of money. | You have? |
Ao2: | yeah |
Aa1: | Yeah? |
Ao2: | Just for myself. |
Aa1: | Ah, you want to go alone! |
Ao2: | No, no, I don't have money to pay the the hotel for both. | I think that we can stay in a in a medium hotel, is cheaper. |
Aa1: | ok, ok, yeah, because I don't have money, | so I prefer to be in another hotel. |
Ao2: | Well, I think I can give you the (inaudible) I can. |
Aa1: | ok. About the point of going to the beaches, where would you like to stay? |
Ao2: | I don't know, maybe I I have a I would like to swim there and (inaudible) or visit |
Aa1: | I don't like to to stay the last day in Oaxaca. | I also want to
Ao2: | to take a (inaudible) |
Aa1: | I want to go to a market with um |
Ao2: | where you can
Aa1: | buy |
Ao2: | buy |
Aa1: | { groc um } { I want to } um I don't know what you can get there |
Ao2: | to eat? |
Aa1: | like for the dinner, yeah. |
Ao2: | It's ok. |
Aa1: | I'm poor and I want to go buy to the |
Ao2: | Don't worry, I can do that. | I can buy it for both. | I think that I can borrow you money. |
Aa1: | ok. Have you taste um taste the tejate? |
Ao2: | I don't even hear about that. |
Aa1: | Tejate is a a is a dough with mixed with um I don't remember, it's like (inaudible) |
Ao2: (risa)
Aa1: | You have visit great of the of the (inaudible) |

(el ruido hace imposible entender más de la grabación, entonces al menos 30 segundos faltan)

Duración: 9 minutos

Alumna 1: 54 U-AS

Alumno 2: 54 U-AS

Pareja colaborativa, meta cumplida, sugerencias, comprobación de comprensión, pedido de aclaración, auto – corrección

Transcripción Avanzado 2 – pareja 6 (S.2.6)

- Aa1: | How are you? |
- Aa2: | I am better than you, B. |
- Aa1: | No, you're not, what are you thinking? | What are you talking about? |
- Aa2: | We have a three day vacation | and you know I don't wanna go with you | and it looks like we have to go together. |
- Aa1: | Yeah, it's a shame, | but I think I'm gonna try to go with you. | I know that you prefer going with David, | but (inaudible), so we are going not to (inaudible) | so we are going to (inaudible) and you shut up. (risa) |
- Aa2: (risa) | ok, the thing is I'm like really really tired, | so what I want to do is go to the beach and relax | ok, no more, I don't care about anything else. |
- Aa1: | { Your } You want to relax | and I want to, I don't know, learn something about a place, | I want to go a place where I can learn this city, I don't know, | that it's a pretty day, | we could go, I don't know, | maybe like Guanajuato or some place like that. |
- Aa2: | Hey, listen to me, | I want to go to the beach, ok! |
- Aa1: | Gee oh yeah. |
- Aa2: | I wanna go to the (risa). | Basically I am not interested in going to I'm not interesting in going to some em you know cultural traditional place, | I just wanna go to the beach and relax for a while. |
- Aa1: | Ah no no no, I want to go to to meet some places. | I want to learn something about our histo our history, you know. |
- Aa2: | No, I wanna be, you know, in all-inclusive hotel | and you know, enjoying the warm and sunny weather. |
- Aa1: | I don't like so much the beach, | because, you know, I can't swim, so | (inaudible)
- Aa2: | Yeah right, so, how is it possible that you cannot swim? | ok, let's gonna do this: | We have to find a place which has like historical, cultural lug em places, but at the same time a beach. | So, I'm thinking about going to Guadalajara. |
- Aa1: | Yeah, maybe that. |
- Aa2: | Yeah, maybe we can stay like in Puerto Vallarta, | I can rest on the beach
- Aa1: | but I hate the beeeaaach! |
- Aa2: and then you go to the go to Guadalajara. | [(risa)]
- Aa1: [(risa)] | You go to the (inaudible), you know. |
- Aa2: | ok, I know. | Let's go to Cancun. |
- Aa1: (inaudible) | You know, it's really really near. | There are like two hours | and you can see the amazing pyramids. |
- Aa2: | My personal (inaudible). |
- Aa1: | So, it's ok. | I think I I want to go. | What what about the food, I mean, what are we going to eat? |
- Aa2: | ok, I would like to try typical food from the area, you know. | But it will be basically like seafood, | because you know it's beach. |
- Aa1: | It's the beach, yeah. |

Aa2: | The beach, the sand |

Aa1: | We can go to Cancun, | it isn't all, you know, only young |

Aa2: | I'm gonna say this, ok. | I wanna stay in a all-inclusive hotel, you know, like, wow, amazing hotel, so |

Aa1: | We can do that as long as you pay, | because you know I have to work I have to study, | I don't have too much money. |

Aa2: | I have to do a lot of things to | I think we should go to like all-inclusive hotel, | but maybe not that expensive, | so maybe you can afford it. |

Aa1: | You want to em be in a Bungalow? | Maybe we can sleep under the the stars. |

Aa2: | well, I like nature, | so maybe we can we can look like a natural area, | I don't know, like ecotouristic place. |

Aa1: | Yeah, I'm ok { as as long as it } but it have to be all-inclusive. |

Aa2: | inclusive? Like all-inclusive? |

Aa1: | Yeah, all have to be inclusive, | I want all to be inclusive. | The only thing I want is that if is cheap and it could be should be cultural, | you know, it must have, you know, traditional places, um, traditional food and some (inaudible), | because I am very boring and | I want to go to museums in my vacation. |

Aa2: | So I wonder if it would be better to go to Yucatan, to Merida. |

Aa1: (inaudible)

Aa2: | Yeah, but the ticket to Cancun is very expensive | and you say that you don't have money. | So I don't know what the |

Aa1: | Yeah, so Yucatan, but what about Yucatan? |

Aa2: | No, but I'm thinking that Merida is a little bit far from the beach, | so no it's not good. | I think Cancun is the better option. |

Aa1: | I want to think about, you know, | Baja California it's a good part. |

Aa2: | We can go international? | You know, like, I have three days man, | I want to go to Cuba | well, I can be in the beach, | you can, you know, be in the city or wherever you want! |

Aa1: | Wow, so, Zacatecas has a beach? |

Aa2: | I don't know. | I have never been. |

Aa1: | I've never been in that place, | { I don't (inaudible) } I have to go to some place where I haven't been. |

Aa2: | No, men are from Mars, women are from Venus. |

Aa1: | Venus | (risa) (inaudible) the only man we |

Aa2: | can men and women be friends? | Believe – no. | Men are from Mars, women are from venus. | Society says that romance is the only male world interaction, to be a really (inaudible). | It's your day, get married, have kids. | True, yes, cultural shifts, it's not all about sex. | Male female friendship are political. |

Aa1: | Ahh! |

Aa2: | We should take a photograph and send it. |

Aa1: | we have to (2.0) |

Aa2: | ok, let's get good. |

Aa1: | What?! Whatever, yeah. | We want to find a place, ei I know, Oaxaca! | Oaxaca would be a great place. |

Aa2: | Yeah, but I mean from Oaxaca to Huatulco, there are like 4/5 hours. | I wanna be in the beach, | you wanna be in the city, so |

Aa1: | We can we can find a middle plan |

Aa2: | yeah |

Aa1: | I don't want to go to Huatulco. | I wanna go to like, I don't know, a (inaudible) |

Aa2: | In Cancun? | In Oaxaca? |

Aa1: | No, Cancun no, it's expensive. |

Aa2: | Yeah! |

Aa1: | It's expensive! |

Aa2: | It's fine. | I know packages, | they are not like that |

Aa1: | yeah, I don't know. | So, maybe we can we could go to the beautiful city of Acapulco. | (risa)

Aa2: | You can go to the Porte | and I can be in the beach. | But I don't know, like |

Aa1: | You're like a big big shark or something like that, but what about me? | You forget yeah you forget |

Aa2: | But I mean, I want to go to the beach, all the time we are here in Mexico City suffering from cold and (inaudible) all day |

Aa1: (inaudible)

Aa2: | No, I want sunny warm weather. |

Aa1: | Yeah, but sand urgh. |

Aa2: | We are going to the Mexico City |

Aa1: | no no no |

Aa2: | You can go to the traditional places | and I can go to the, I don't know |

Aa1: | I think that we should go to Cancun. |

Aa2: | Yeah, we can go to Cancun. | We can I think that they can em cheaper price | and they have this, I don't know |

Aa1: | You can look for a like these hotel em like a hostel where younger people stay. |

Aa2: | And me when we are going to eat?! |

Aa1: | You are going to catch the fishes or what? |

Aa2: | Yeah and because there are lots of islands, | I'm gonna pick them up and (inaudible) |

Aa1: | No, you know, I think we (inaudible) to stay in Mexico City, | I want to do some activities, you know, with nature, | I want to feel that they and me are one, you know, one souls. |

Aa2: (risa)

(Ruido de la clase lo hace imposible escuchar los 30 segundos restantes de la grabación antes de que el maestro pare la actividad.)

Duración: 10 minutos

Alumna 1: 73

Pareja colaborativa, 1 comprobación de comprensión,

Alumna 2: 86

meta cumplida,

Transcripción Avanzado 2 – pareja 7 (S.2.7)

- Aa1: | ok. I would like to go to a place where there are a lot of museums, | but I don't want to go to the ocean, | because I can't swim. | So, tell me, where do you want to go? |
- Ao2: | I would like to go to the beach. |
- Aa1: | Noooo |
- Ao2: | I like to go outside, | I don't like to be { in } inside of a building. | I like nature and I like to do activities outside. |
- Aa1: | Well, I want to go to a traditional city, | I like museums, I like to be in the buildings | and I don't want to be in the nature. | I don't like the ocean. | So where can we go? | Yes, maybe we can go in a, I think, we can go to Guanajuato | and you can swim in the pool. |
- Ao2: | There are a lot of pools, but |
- Aa1: (risa)
- Ao2: | I like Guanajuato | and there are a lot of beautiful landscapes there. |
- Aa1: | Yes. | Or maybe we can go to Chiapas. |
- Ao2: | oh well. |
- Aa1: | Because in Chiapas there is a selva Lacandona. The Lacandona |
- Ao2: | Selva. |
- Aa1: | Selva. | Lacandona selva. | So, there is a lot of nature | and maybe { I can } you could like it | and you can come. |
- Ao2: | Well, but only if we go to the falls |
- Aa1: | Yes, of course, it could be, | because it's not the ocean. |
- Ao2: | The only I want is to swim | and be outside with the nature. |
- Aa1: | ok, you are going to you are going to swim, | but near to la Selva Lacandona, I think there are going to be museums and historical places, | because Chiapas is historical places, it's a historical, traditional city where where the food is |
- Ao2: | We can go to Hispanic cities too. Palenque. |
- Aa1: | Yes, Hispanic and then yes Palenque? | Palenque is in Chiapas, right? |
- Ao2: | Yes |
- Aa1: | But you don't like well, yes, | you'll like historical places like Palenque. | And after that we can go into the falls and while you're swimming in the fall |
- Ao2: | While I am swimming. | (risa)
- Aa1: | { While you while you no } while you are swimming in the falls, | I can go to the museums. |
- Ao2: | But { is supp } it's supposed that we have to be together. |
- Aa1: | But I don't like to swim, so it's your | (risa)
- Ao2: | only only or or five hours up. | (risa)
- Aa1: | I don't like the nature, sorry. | I don't like nature. | I want to be inside a building, | I want to be inside a museum. |
- Ao2: | ok, we can we can stay in a building | and watch the national geographic or something like that, for the nature. |

Aa1: | { I think well } no, because you like the nature. | There is no problem for me. |

Ao2: | Well, you can stay in the in the hotel and | (risa)

Aa1: | ok, thank you, you are going to leave me just in the hotel | and you are going to visit all the city. | It's not fair. |

Ao2: | no, it's not fair, I'm sorry. |

Aa1: (risa)

Ao2: | The problem is that I think I belong to the nature and I |

Aa1: | Well, I think in the selva Lacandona, | I was in Chiapas, | there's going to be a park national | and next to it there going to be a par de museum | so yeah While you are swimming, | I can go to the museos. |

Ao2: | Yes |

Aa1: | And then, just like, just for an hour | and then we can be together and go to Palenque. | And because Palenque is a historical place | and it's not just a building, it's just outside. |

Ao2: | Yes, it's outside. | But so for the first day, what we are supposed to do? |

Aa1: | We are supposed to take the bus and { go } take the plane to go to the to Chiapas. | And then we can maybe, we can hire a tour, a tour guide. | Because sometimes the hotels they have like interesting tour plans | and maybe the tour guide can take us to the falls and the museums. | Or do you want to travel by yourself? | Or do you want to hire a car? |

Ao2: | no, no, I don't actually like to travel by myself, | I prefer to relax and I

Aa1: | I prefer to have a guide. | (risa)

Ao2: | Exactly. |

Aa1: | Ok, that is a problem. | Or maybe you can look up for information

Ao2: | Yes |

Aa1: before we travel | and we can follow, | we can make a plan, like, today we are going to do that and that and then find a guide. | And maybe we can of course we are not going to waste a lot of money, | because we are going to travel by ourselves. |

Ao2: | ok, well, that that would be good. |

Aa1: | ok |

Ao2: | So the first day, we arrive to Chiapas. |

Aa1: | We arrive to Chiapas. |

Ao2: | which city, Tuxtla-Gutierrez or...? |

Aa1: | Tuxtla-Gutierrez, where is Selva Lacandona? |

Ao2: | I don't know exactly |

Aa1: | ahora I don't know |

Ao2: | We can, in the first day, we can go to Tuxtla-Gutierrez and San Cristobal de las Casas. | San Cristobal at night in summer { it can be } it is really beautiful, at night. |

Aa1: | What is San Cristobal? | A city? |

Ao2: | Yes, it's a a small city, | but it's typical and it's really beautiful. |

Aa1: | So, we're going to go to San Cristobal? But

Ao2: | Yes, the first day. |

Aa1: the first day, ok. | So the first day we are going to arrive to Tuxtla – Gutierrez, | of course we are going to stay { at } in a hotels | and after that we are going to San Cristobal to see the city. | The second day we come up to Selva La Candona in Chiapas. |

Ao2: | Yes |

Aa1: | And while you're swimming or you're looking the falls, | I'm going to be in the museum looking the interesting, historical |

Ao2: | That's going to be our our only part (1.0) separated. |

Aa1: | Yes, well, it's just one hour, because |

Ao2: | one hour? | Ah I want to swim about 2 hours. |

Aa1: | No, just one hour. | Ok, two hours. | Yes, and I am going to be really entertained in the museum and |

Ao2: | It depends { how much } how many museums you go to. |

Aa1: | hmm yes, I think because it's Selva Lacandona, | it's going to be just one museum about the history of the Selva Lacandona, I think. | I heard about the Selva Lacandona, there is like a true (inaudible) into the Selva Lacandona is really big. | So, I think |

Ao2: | Would you like to go? Nooo |

Aa1: | No, because

Ao2: | you don't like the |

Aa1: I don't like that's true, | I don't like to stay outside. |

Ao2: | You see, but well, if the tour is in car or not, of course?! |

Aa1: | I don't know. |

Ao2: | Maybe we can ask for a tour in only in the car | and after that I can go aa I don't know another hour or two hours and get get into |

Aa1: | the falls? |

Ao2: yes. | Well, [no, not in the falls.] |

Aa1: | [It's not funny] |

Ao2: | but into the selva. |

Aa1: | oh, but yes, we can like um do a tour |

Ao2: | yes |

Aa1: | by car and I think I it's not matter for me by car in a tour for like 2 hours | and after that I am going to go to a museum | and you are going to stay in the falls, swimming |

Ao2: | aaaah yees |

Aa1: | because it's not outside, | I'm not tired, | I don't have to walk, follow and stay inside the car |

Ao2: | yes, ok, so that's the second day. |

Aa1: | That's the second day. | Third day, we can go to Palenque. |

Ao2: | Yeeees |

Aa1: | Yes |

Ao2: | It's from the morning we can visit in Palenque, | we eat, { we go to } aa Palenque the city is not sooo interesting |

Aa1: | you could say panoramic? | (inaudible)

Ao2: | yes, but I don't know which other places near to Palenque. |

Aa1: | Yes, there is three days. | (inaudible) He has all the day to visit the city. |

Ao2: | yes |

Aa1: | That's it. | AAAaaaa

Ao2: | Yes, day to eat and then take a the airplane. |

Aa1: | Aha |

Ao2: | Go to the airport and take the plane |

Aa1: | and go back to the Mexico city. |

Ao2: | So the first day, we take the airplane and arrive to |

Aa1: | take the airplane and arrive to Tuxtla – Guitierrez |

Ao2: | then we go to [San Cristobal de las casas] |

Aa1: | [the hotel...] in San Cristobal de las Casas, we're going to visit the city, | because it's a very small place. | Of course, { eat } we are going to eat the traditional food of that place | and then we're going to we're going back to the hotel. | And the second day

Ao2: | and the next day, we're going to the tour? |

Aa1: The next second day? | We're going to go the tour in to the [Selva Lacandona.] |

Ao2: | [in the Selva Lacandona] |

Aa1: | by car! |

Ao2: | by car |

Aa1: | By car. | And then

Ao2: | until thee lunch |

Aa1: until the lunch. |

Ao2: | then you

Aa1: | I'm going back |

Ao2: you go to { the museum } the museums |

Aa1: | visit the museums while you swimming [in the falls.] |

Ao2: | [staying in the falls] | (risa)

Aa1: [(risa)]

Ao2: | yes yes yes yes |

Aa1: | you're not even going to be swimming in the falls, like |

Ao2: | no no, well, not in the falls, but there are places where you can swim. |

Aa1: | ok |

Ao2: | yes, and the [Canon de Sumidero] |

Aa1: | [ok, the falls.] | And then, after that of course we're going back to the hotel again. | And the third day we're going to Palenque at the morning. | In Palenque we're going to visit the Piramides. | After that, um, we're going to |

Ao2: | the museum. | I can I can do something for you and go to the museum with you. |

Aa1: | Thank you. |

Ao2: | yeah and after that we can take the flight back to Mexico City. |

Aa1: | We're going to take a flight aaa yes that's it. | Finished. |

Ao2: | yes |

(pausa)

Aa1: | It's a good idea. |

Ao2: | Yes |

(El maestro para la actividad.)

Duración: 10 minutos

Alumna 1: 129 U-AS

Alumna 1 dominante, meta cumplida, auto-corrección,

Alumno 2: 75 U-AS

sugerencias, colaboración, pedido de clarificación,

Uso de L1

Transcripción Avanzado 2 – pareja 8 (S.2.8)

Ao1: | We need to to make a deal { to to to go } toooo to go some place { dur } for a few days. |

Ao2: | Yes |

Ao1: | But { I need } I want to go (inaudible) | { and we need to go } we want to go to a different |

Ao2: | We need to discuss that. |

Ao1: | ok. So |

Ao2: | I want to to go to Cancun. |

Ao1: | But Cancun doesn't have a lot of museums. | And I want to go to a museum. |

Ao2: | Yes, it has one. | The (1.5) [underwater]

Ao1: | [the underwater]. | Yeah, but I need to see some some paintings and things. | (risa)

Ao2: | No, no, you need to see some new um different things and the (inaudible). | You need to try something kind of out eeee well, (inaudible) | I don't know how to say that. | { But it's the }

Ao1: (inaudible)

Ao2: | Because you need to this is too much |

Ao1: | and besides that, I would like to eat the traditional food | and in Cancun it's McDonald, or Burger King | and I don't like that. |

Ao2: | I prefer eee I don't know, in Cancun maybe eee fishes. |

Ao1: | Fish. |

Ao2: | eem Mexican food, but authentic Mexican food. | (inaudible) and something like that { because is } we need to to to eat to go to a place where it's good, no? |

Ao1: | But you know { I don't have any } I don't have much money. |

Ao2: | No much money? |

Ao1: | Yeah, I don't have enough money. |

Ao2: | Uuuu maybe we can eee stay for a cheap tour, not in the center of of the place, of the town, no, go to the beach and meet some. | Maybe if we go to to eat at some eem small restaurants or outside. |

Ao1: | But what do you think about { the }going to Oaxaca? |

Ao2: | Go to Oaxaca? |

Ao1: | To beaches in Oaxaca. |

Ao2: | Maybe Huatulco ooorr |

Ao1: | Yeah |

(El maestro los interrumpe para moverlos. T: “I’m sorry, could you start from the beginning. (inaudible) I’m afraid the recording is not gonna to pick up your voices perfectly. So, if you could put it here exactly the right (inaudible), so you can start.”)

Ao2: | So we start from zero? Ok. |

T: Yes. Just start from zero.

Ao1: | ok, well, I want to go to Cancun, | because Cancun is a very nice place and { the beach } the beaches in Cancun is very wonderful. | And I think is a good idea go to that place. |

Ao2: | yeah, but I don’t I don’t like the sand, | I don’t like the sun, | I don’t like swim, | I don’t have enough money | and I want to visit a museum |

Ao1: | But you can go to Cancun with a backpack and a little money, | because you can make you can walk. | You can search { for economic } for cheap places to eat. | If you go to to eat a a a hamburger, maybe it’s very expensive, because in Cancun is very expensive the the food. | But if you go to the outside the downtown, eee in the small in the small towns around Cancun, | we can find eee the rich food. |

Ao2: | Well |

Ao1: | and typical, authentic and very delicious! |

Ao2: | that only solves about the money, | but I don’t like the sun, | I don’t like the sand |

Ao1: | Why don’t you like the sand? But the |

Ao2: | I don’t know |

Ao1: | but it’s the wonderful eee gift from the nature. |

Ao2: | Because { me } I am allergic to the sunshine. |

Ao1: | Allergic to the sun? |

Ao2: | Yeah | (inaudible)

Ao1: | Yes you prefer so |

Ao2: | Excuse me? |

Ao1: | What do you prefer to go? |

Ao2: | mm I was thinking about eee Guanajuato. |

Ao1: | Guanajuato?

Ao2: | Yeah |

Ao1: | { Into the } { into the pla } into the { under } underground streets |

Ao2: | catacombs |

Ao1: | Catacombs? | Something like that? |

Ao2: | Yes, that. |

Ao1: | But in Guanajuato it doesn't exist beaches or something like that. |
 Ao2: | Exactly, that's my point. |
 Ao1: | No, why? | no no is not good idea. | I don't like. |
 Ao2: | It's a good idea. |
 Ao1: | I prefer the ocean, the beaches. | Eem to see the people taking a a soda
 { at } { near the bea } near the the the sea or in the beach and taking the sun |
 Ao2: | you want to hunt eee springbreakers. |
 Ao1: | Oh yes, I like |
 Ao2: (risa)
 Ao1: | But not only that, of course. |
 Ao2: | Ah no, not only. |
 Ao1: | Because I have my sunglasses | and I can't see very clear eee all the people. |
 But I like the sun, | I like this the the water, | I I like the the the the the
 sensation to to stay for vacation, to are living for that three days
 in in vacation. |
 Ao2: | What do you think about going to a virgin beach? |
 Ao1: | Where? |
 Ao2: | In Oaxaca. |
 Ao1: | Virgin beach? For instance |
 Ao2: | Huatulco, Zipolite. |
 Ao1: | ooo Zipolite is a good idea, | because it's very nature. | But is a good is a
 good choice, of course. |
 Ao2: | eee near the road, we can spend maybe one day in the Oaxaca city, so |
 Ao1: | ok, ok. |
 Ao2: | we can |
 Ao1: | ok, we have a deal. |
 Ao2: | We have a deal, ok. | One day in Oaxaca and one day in Zipolite. |
 Ao1: | Yeah, ok, together (inaudible) on the trip. |
 Ao2: | Of course. |
 Ao1: | ok, thank you. Deal. |
 Ao2: | { A deal } We have a deal. |
 Ao1: | We have finished the conversation. |
 T: | You agree? |
 Ao2: | Yes, we are agree | (risa)
 T: | noo |
 Ao2: | Just kidding, just kidding. |
 Ao1: | That's not true, we agree. | (risa)

(El maestro para la actividad.)

Duración: 8 minutos

Alumno 1: 59 U-AS

Alumno 2: 50 U- AS

pareja colaborativa, auto-corrección, sugerencias,

pedido de aclaración, comprobación de comprensión,