



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**MACRO MARCADORES DISCURSIVOS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE SU
USO EN PRESENTACIONES ORALES DE TEMAS ESPECIALIZADOS EN INGLÉS**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
DORA LUZ GARCÍA TORRES

TUTOR: MTRA. MONIQUE VERCAMER
CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS

MÉXICO, D.F. OCTUBRE, 2014



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.

AGRADECIMIENTOS

Por inspirar mis pensamientos y motivar mi espíritu para esforzarme, luchar y seguir adelante, dedico este logro a mi Creador y dador de vida. A mis papis, Dámaso y Sarita, por ser tan grande ejemplo de amor, perseverancia, integridad y fortaleza. A Sarita, mi pequeña gran luz.

Monique, muchas gracias por tus consejos y por compartir tu pasión hacia el cuestionamiento y la búsqueda.

Al grupo de asesores Leo, Laura y Victoria, gracias por dirigir este proyecto e iluminarlo con sus experiencias y comentarios. Elvia, gracias siempre por ser ejemplo en muchas facetas de la vida, te admiro y respeto.

A todos aquellos que caminaron y picaron piedra junto conmigo en la elaboración de este proyecto, mis hermanas Lau y Mary, amiga Lau, Luis, Joy, Chai, así como a mis alumnos, colaboradores de este estudio.

ÍNDICE

Lista de tablas, cuadros y gráficas	
SINÓPSIS	7
INTRODUCCIÓN	9
1. CONTEXTO SITUACIONAL	
1.1 Contexto de la investigación	12
1.2 Problematización y diagnóstico	13
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
2.1 Marcadores Discursivos (MD)	17
2.1.1 Antecedentes lingüísticos	18
2.1.2 Definición de MD	21
2.1.3 Categorías de MD en español e inglés	22
2.2 Macro Marcadores Discursivos (MA MD)	26
2.2.1 Definición de MA MD	28
2.2.2 Categorías de MA MD	29
2.3 Presentaciones orales como situaciones comunicativas orales de tipo académico	
2.3.1 Situaciones comunicativas orales de tipo académico	31
2.3.2 Características del discurso expositivo	34
2.3.3 Características de las presentaciones orales	36
2.3.4 Estructura de las presentaciones orales	38
2.4 Competencias y estrategias comunicativas en LE	
2.4.1 Aspectos a considerar en la formación del docente de lenguas	42
2.4.2 Competencia comunicativa en LE	45
2.4.3 Estrategias comunicativas en LE	47
2.4.4 Estrategias discursivas en el aula de LE	50
2.5 Métodos para el análisis del discurso oral en el aula	
2.5.1 Investigación del discurso oral en el aula	54
2.5.2 Enfoque del análisis del discurso: unidades de análisis	55
2.5.3 Método para el estudio de MD	59
2.5.4 Método cualitativo y cuantitativo	61
3. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE MA MD EN PRESENTACIONES ORALES EN INGLÉS	64
3.1 Objetivos del estudio exploratorio	65
3.2 Grupo participante	65
3.3 Recolección de datos lingüísticos y etnográficos	66
3.3.1 Grabación	66
3.3.2 Transcripción	67
3.3.3 Observaciones	68
3.3.4 Relatos	69
3.3.5 Entrevistas	70

3.4 Procedimiento para el estudio de MA MD en presentaciones orales	71
3.4.1 Método de análisis de MA MD	71
3.4.2 Categorías de MA MD	73
3.4.3 Clasificación de MA MD	75
4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MA MD EN PRESENTACIONES ORALES	77
4.1 Total de MA MD identificados en las presentaciones orales	77
4.2 Total de MA MD identificados en las fases de las presentaciones orales	79
4.2.1 MA MD en la fase de introducción	79
4.2.2 MA MD en la fase del contenido	80
4.2.3 MA MD en la fase de conclusión	81
4.3 Categorías de MA MD en las presentaciones orales	82
4.3.1 MA MD de tipo Metaenunciado	82
4.3.2 MA MD de tipo Solicitud	86
4.3.3 MA MD de tipo Reformulador	87
4.3.4 MA MD de tipo Conclusión	89
4.3.5 MA MD de tipo Actitud	89
4.3.6 MA MD de tipo Cambio de tema	92
4.3.7 MA MD de tipo Evidencial	92
4.3.8 MA MD de tipo Iniciador	92
4.3.9 MA MD de tipo Endofórico	93
4.3.10 MA MD de tipo Aceptación	93
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	95
5.1 Comentarios sobre MA MD en la fase de introducción	97
5.2 Comentarios sobre MA MD en la fase de contenido	98
5.3 Comentarios sobre MA MD en la fase de conclusión	100
5.4 Comentarios sobre las vivencias de los participantes en las presentaciones orales	101
5.4.1 Comentarios sobre la etapa de planeación	102
5.4.2 Comentarios sobre la etapa de ejecución	104
5.4.3 Comentarios sobre la etapa de reflexión	108
6. CONCLUSIONES	110
6.1 Implicaciones pedagógicas	112

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- A. Transcripción de las presentaciones orales
- B. Identificación de MA MD en I y C de las transcripciones
- C. Clasificación de MA MD según su forma y función
- D. Relatos escritos sobre la experiencia de las presentaciones orales
- E. Resumen de las entrevistas con participantes

Lista de Cuadro

- Cuadro 2.1 Función y tipos de marcas conjuntivas (Martínez, 1994)
- Cuadro 2.2 Conectores conjuntivos (Hatch, 1992)
- Cuadro 2.3 Tipos de conectores (Gareis, 2006)
- Cuadro 2.4 Categorías de MD en español (Portolés, 1998)
- Cuadro 2.5 Categorías de MD en inglés (Fraser, 1999)
- Cuadro 2.6 Categoría de MD de tipo funcional (Aguilar y Arnó, 2002 y Eslami, 2007)
- Cuadro 2.7 Categoría de MD (Murphy y Candlin, 1979)
- Cuadro 2.8 Categoría de MD (Chaudron y Richards, 1986)
- Cuadro 2.9 Categoría de MD (Bellés, 2006)
- Cuadro 2.10 Categoría de MA MD (Murphy y Candlin, 1979)
- Cuadro 2.11 Categoría de MA MD (Chaudron y Richards, 1986)
- Cuadro 2.12 Categoría de MA MD (Bellés, 2006)
- Cuadro 2.13 Situaciones comunicativas orales de tipo académico en el contexto universitario
- Cuadro 2.14 Situaciones comunicativas orales (Bellés, 2006)
- Cuadro 2.15 Tipos de discurso expositivo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)
- Cuadro 2.16 Fases de la estructura de una presentación oral (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)
- Cuadro 2.17 Adaptación a la estructura de una presentación oral en inglés (Porter y Grant, 1992; Taylor, 1997 y Mueller, 2000)
- Cuadro 2.18 Estrategias y recursos lingüísticos en exposiciones de docentes expertos (Hernández, 2004)
- Cuadro 2.19 Nivel discursivo y unidades discursivas de análisis
- Cuadro 2.20 Clasificación de actos discursivos (Sinclair y Coulthard, 1978)
- Cuadro 2.21 Paradigmas metodológicos en la investigación de segundas lenguas (Buck, Gómez, *et al.*, 1991)
- Cuadro 3.1 Categoría de MA MD de referencia en este estudio

Lista de Tablas

- Tabla 3.1 Corpus de las presentaciones orales de temas especializados
- Tabla 3.2 M en el extracto de la transcripción de la fase de introducción de la P1
- Tabla 3.3 Actos discursivos de I y C en la transcripción de la fase de introducción en P1
- Tabla 3.4 Identificación de MA MD en la introducción de la P1
- Tabla 3.5 Clasificación de función y forma del MA MD de tipo Iniciador
- Tabla 4.1 Resumen de MA MD y sus formas más recurrentes en este estudio
- Tabla 4.2 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Metaenunciado
- Tabla 4.3 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Solicitud
- Tabla 4.4 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Reformulador
- Tabla 4.5 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Conclusión
- Tabla 4.6 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Actitud
- Tabla 4.7 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Cambio de tema
- Tabla 4.8 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Evidencial
- Tabla 4.9 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Iniciador
- Tabla 4.10 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Endofórico
- Tabla 4.11 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Aceptación

Lista de Gráficas

- Gráfica 4.1 Distribución global de MA MD utilizados de acuerdo a su función
- Gráfica 4.2 Distribución global de MA MD en las fases de las presentaciones orales
- Gráfica 4.3 Distribución de MA MD identificados en la introducción
- Gráfica 4.4 Distribución de MA MD identificados en el contenido
- Gráfica 4.5 Distribución de MA MD identificados en la conclusión

SINOPSIS

Este estudio exploratorio se enfoca en los Macro Marcadores Discursivos (MA MD), así como en sus funciones y sus formas. Se parte de considerar a los MA MD como aquellas proposiciones o puntos transitorios del discurso que resaltan la información principal, presentan señalamientos, así como la secuencia o la importancia de dicha información en una estructura global del discurso (Chaudron y Richards, 1986).

En particular, el estudio se centra en el tipo de MA MD empleado por alumnos universitarios hispanohablantes para la construcción de un discurso de tipo expositivo-académico en inglés y en situaciones comunicativas como las presentaciones orales en el aula. También se analiza el tipo de estrategias comunicativas y discursivas en las cuales los expositores se apoyan en su exposición.

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron diversos enfoques. Para el análisis del discurso oral en el aula, se tomaron como base las unidades discursivas de Sinclair y Coulthard (1978), mientras que para el análisis de los MA MD se dio seguimiento a las propuestas de Murphy y Candlin (1979), Chaudron y Richards (1986), Crismore, Markkanen y Steffensen (1993), Hyland (2000), Schiffrin (2001) y Bellés (2006). Finalmente, las teorías que dieron soporte al análisis de la situación comunicativa (presentaciones orales) fueron las de los autores Mueller (2000), Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Gareis (2006).

De acuerdo con el análisis de la estructura de las presentaciones orales, el estudio revela que en la fase de introducción y de conclusión de dichas presentaciones se emplean muy pocos MA MD, lo que da como resultado una organización retórica de

las presentaciones un tanto pobre. Por otra parte, aunque en la fase del contenido se produce un mayor empleo de MA MD como los de tipo solicitud y metaenunciado, se observa que es notable el uso de muletillas y MD de tipo Operativo de confirmación (*confirmation checks*) (Bellés, 2006) al final de una frase o enunciado.

El resultado de los datos de tipo cualitativo evidenció que los aspectos de tipo extralingüístico (la entonación, los silencios, los ruidos, el nerviosismo, la actitud de la audiencia, los gestos), así como el desconocimiento de los tipos de MA MD siguen siendo algunas de las causas primordiales y determinantes en el desempeño de la actuación lingüística en la lengua extranjera (LE).

INTRODUCCIÓN

Los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) están expuestos a un discurso cada vez más especializado y, a su vez, a la exigencia del uso del inglés para desarrollar actividades o tareas tales como presentaciones orales, conferencias, foros universitarios o coloquios en eventos académicos.

La presente investigación es el resultado de una inquietud académica por diagnosticar aquellos aspectos lingüísticos y extralingüísticos que parecen determinar e incidir en la actuación comunicativa de los alumnos en la lengua meta, y particularmente en tareas como la presentación oral de temas académicos. De manera concreta, nuestra atención se enfoca en el uso de Macro Marcadores Discursivos (MA MD), que son un tipo de marcadores discursivos (MD) con los cuales se establece cohesión en el lenguaje. Investigadores como Murphy y Candlin (1979), Chaudron y Richards (1986), Crismore, Markkanen y Steffensen (1993), Hyland (2000), Schiffrin (2001) y Bellés (2006) distinguen dos tipos de MD: Micro (MI) y Macro (MA) Marcadores, que los usuarios seleccionan para construir, articular y orientar un discurso unificado.

Es importante mencionar que esta investigación no abarca aspectos propios de la didáctica de lenguas o del currículo de la LEI. Como se ha mencionado, este estudio es un ejercicio de exploración y búsqueda de formas lingüísticas como los MA MD y se lleva a cabo por medio del análisis de presentaciones orales en inglés sobre temas

teóricos expuestos por alumnos del 8º semestre en la asignatura de **Lingüística Comparada y Análisis del Error**. Asimismo se explora la dimensión del alumno como actor, quien vive, ejecuta y experimenta esta práctica lingüístico-discursiva y cuyas observaciones y opiniones nos permiten comprender el proceso que implica la oralidad en una LE.

Por tanto, el objetivo general de la presente es identificar y analizar el tipo de MA MD que utilizan estudiantes universitarios no nativo hablantes del inglés en presentaciones orales de temas especializados en la lingüística. Se busca contribuir al conocimiento de los procesos, viabilidad y obstáculos que experimentan los estudiantes al planear y ejecutar un discurso oral de tipo académico. Asimismo, se busca generar propuestas didácticas que contribuyan a una mejora significativa del discurso académico en inglés en el ámbito universitario.

Los objetivos particulares son:

1. Identificar, analizar, y categorizar los tipos de MA MD utilizados con mayor frecuencia de acuerdo con su forma y función, a partir de un corpus obtenido de presentaciones orales en inglés sobre temas especializados de la lingüística.
2. Reconocer el proceso cognitivo que experimentan los participantes en la planeación, ejecución y reflexión de la práctica discursiva y sus implicaciones en cuanto a la selección del tipo de MA MD con base en los datos obtenidos por medio de relatos y entrevistas de los participantes.

3. Determinar los alcances y limitaciones del uso de MA MD en las presentaciones orales en LE, así como las implicaciones pedagógicas que resulten del estudio mismo.

Esta tesis se desarrolla en seis capítulos. El primer capítulo describe el contexto de la investigación en el cual se plantea y diagnostica la situación. En el segundo capítulo se establecen los conceptos básicos relacionados con los MD, particularmente, las funciones y categorías de los MA MD. También se presentan los tipos de discursos y situaciones comunicativas orales de corte académico; la competencia y estrategias comunicativas para LE, así como los procedimientos metodológicos empleados en investigaciones del lenguaje y, en particular, sobre los MD.

En el tercer capítulo se muestra el proceso que se llevó a cabo para la realización de esta investigación, es decir, la recopilación de datos de tipo lingüístico y etnográfico. En el capítulo cuarto se presenta el resultado del análisis cuantitativo según los MA MD identificados en las presentaciones orales analizadas y sus categorías. Posteriormente, en el quinto capítulo se discuten los datos (cuantitativos y cualitativos) obtenidos. Por último, en el capítulo seis se presenta una reflexión global de los resultados, se retoman las discusiones anteriores y se presentan las posibles proyecciones a nivel teórico y práctico que el estudio ha generado.

1. CONTEXTO SITUACIONAL

1.1 Contexto de la investigación

La Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán es la institución que sirve de marco para esta investigación. Esta Facultad es la única en la UNAM que alberga dos licenciaturas dedicadas a la profesionalización de docentes de lenguas: la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) en el sistema escolarizado y la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LICELE – alemán, español, francés, inglés e italiano) que se imparte en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) en sus dos modalidades: abierta y a distancia. También es importante mencionar que la FES Acatlán ha ampliado su oferta de estudios para la enseñanza de lenguas a nivel posgrado por medio de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en su modalidad presencial y en línea. En cuanto a la enseñanza de lenguas, la MADEMS cuenta con una especialización para la enseñanza del español. A la fecha se siguen conjuntando esfuerzos académicos para la apertura de la MADEMS en el área de inglés.

Particularmente, esta investigación se lleva a cabo en el contexto de la LEI. En esta carrera, el compromiso de formar a los alumnos en su desarrollo pedagógico y cognitivo a lo largo de los nueve semestres de duración de la licenciatura se reitera constantemente en su plan de estudios (2000). En especial, algunas de las actividades en las que un egresado de la LEI debería saber desenvolverse al finalizar sus estudios son la participación en proyectos de investigación (tanto en el área de la enseñanza de

inglés como en aquellas con carácter inter y multidisciplinario); el análisis crítico de diferentes teorías y metodologías de lingüística teórica y aplicada, entre otros.

El **plan de estudios** de la LEI (UNAM, 2000) se fundamenta en ocho áreas de conocimiento: Aprendizaje del Inglés; Cultura y Civilización; Formación Literaria; Formación Lingüística; Formación en Lingüística Aplicada; Formación en Español; Formación Psico-Educativa; y Técnicas y Métodos de Investigación. Estas abarcan tanto la formación teórica y las competencias básicas requeridas para ejercer la profesión.

Lo anterior implica que el uso de metalenguaje propio del área de estudio es central en el intercambio y transmisión del conocimiento, conceptos y saberes entre docentes-alumnos, o bien, alumno-alumno. En la LEI, muchos de estos intercambios se llevan a cabo en su mayor parte en la lengua meta: inglés. Así sucede en la asignatura de Lingüística Comparada y Análisis del Error (LCyAE), en donde inicia la inquietud por esta investigación. Esta asignatura es impartida en el octavo semestre de la carrera y su objetivo es que el alumno conozca, analice y aplique diferentes teorías de la lingüística teórica; asimismo, proporcionarle bases fundamentales para incursionar en el ámbito de la investigación (UNAM, 2000).

1.2 Problematización y diagnóstico

En el contexto universitario, una de las tareas que se les pide a los alumnos realizar frecuentemente son las presentaciones orales de temas teóricos o especializados en la

lengua meta. Después de observar esta práctica en alumnos de la asignatura LCyAE, se identificó que, además de la complejidad a nivel conceptual para exponer y explicar los temas, otros factores a nivel lingüístico-discursivo dificultaban el dominio de esta tarea en el aula. Por ejemplo, es notable observar que los estudiantes emplean muchas pausas, además de muletillas y repeticiones frecuentes de marcas conocidas como Micro-Marcadores Discursivos (MI MD) de adición tales como *'and'* o el MI MD de secuencia *'then'*. Al respecto, Mueller (2000) previene acerca del sobreuso de este tipo de marcadores en presentaciones orales, ya que les considera elementos que no contienen suficiente información de tipo semántico y tampoco permiten a la audiencia recordar o ser guiada en la información que se está presentando. En cambio, Mueller señala que lo anterior se compensaría con el uso de frases completas, como los MA MD, elementos lingüístico-discursivos con los cuales el lenguaje adquiere un estilo más retórico y con los que se logra hacer señalamientos de los aspectos importantes en el tema, así como orientaciones sobre el rumbo de la información presentada (Murphy y Candlin, 1979; Chaudron y Richards, 1986; Crismore, Markkanen, & Steffensen, 1993; Flowerdew, 1994; Hyland, 2000; Aguilar y Arnó, 2002; Miller, 2002; Thompson, 2003 y Morell, 2007). En general, se percibe que el uso de MA MD no es frecuente en el discurso expositivo de los universitarios.

Después de observar detenidamente el discurso elaborado en inglés por los alumnos, también pudimos percatarnos que probablemente el desconocimiento de los MA MD, sus formas y funciones, sea una de las causas que limita la oralidad en los alumnos y que esto influya en la calidad de las presentaciones orales en la lengua meta.

En este sentido, explorar un poco sobre la enseñanza y el tratamiento pedagógico de los MA MD en el contexto de esta investigación resultó significativo. A continuación se presenta una revisión general del programa de estudios de la asignatura Inglés VIII, así como del libro de texto en el que ésta se apoya.

Un pilar en el área del conocimiento de la LEI es el Aprendizaje del Inglés. En particular, el **programa de estudios Inglés VIII** se orienta hacia dos áreas: el desarrollo de habilidades y el enfoque comunicativo. En el caso de la habilidad de la expresión oral, algunos de los conocimientos que el alumno debe adquirir durante el estudio de los contenidos son: 1) manejar una variedad amplia de operaciones orales con confianza y competencia a nivel dominio; 2) producir mensajes, con una representación e interacción relevantes y apropiadas para el otro locutor; 3) usar estrategias para hacerse entender utilizando una amplia variedad de léxico, dejando a un lado la posible interferencia de la lengua materna en cuanto a entonación y acento.

El **libro de texto** en el que se apoya la asignatura de inglés VIII es el *New Proficiency Passkey* (Kenny, 2002). En general, el texto incluye una variedad de actividades, principalmente dirigidas al desarrollo de vocabulario y de las cuatro habilidades (lectora, auditiva, escritura y oral). En particular, las actividades de producción oral tienden a orientarse al desarrollo de la habilidad para discutir, elaborar comentarios de un tema particular y expresar opiniones sobre temas cotidianos. Por otra parte, las actividades de producción escrita tienden a enfocarse al desarrollo de un lenguaje más formal y estructurado como para redactar cartas, elaborar reportes informativos, propuestas, artículos y ensayos. Se observa que la habilidad oral está enfocada en el habla coloquial, mientras que la escrita en el lenguaje académico.

El libro de texto se compone de diez unidades. Las unidades 1 a 5 presentan un tratamiento explícito de MI MD por medio de actividades para desarrollar la habilidad escrita. Por ejemplo, la unidad 1 (p. 4) presenta de manera explícita algunas palabras claves que se utilizan para la síntesis y secuencialidad de la información como *first, later, before, at first* y *after that*. En la misma unidad (Pp. 10 y 11) se explicita la forma de elementos cohesivos con la función de señalarizadores y aditivos de la información (correspondientes a los MI y MA MD), por ejemplo: *to begin with, moreover, likewise, therefore, in addition, yet, furthermore, however, what's more, yet* y *secondly*. Posteriormente, las unidades 6 a 10 sólo incluyen un repaso para la práctica de las actividades escritas para la elaboración de resúmenes, artículos, cartas, propuestas y ensayos.

De acuerdo con lo anterior, se observa que el libro de texto presenta una revisión breve y sin distinción de MD (MI MD o MA MD). La práctica que se ofrece sólo se enfoca en la producción escrita de textos formales, ninguna en situaciones comunicativas orales de índole académico.

No obstante, cabe señalar que en la mayoría de los programas, los alumnos empiezan a practicar los MD más comunes (*and, but, etc.*) desde el nivel básico en la habilidad de la producción escrita. En niveles intermedios, los estudiantes refuerzan los conocimientos previos y adquieren el conocimiento de otros MD, tales como *however, nevertheless, therefore, etc.* En niveles avanzados, se esperaría que los estudiantes contaran con un abanico más amplio de MD con los cuales dar variedad a la construcción del lenguaje, por ejemplo, *to begin with, moreover, in addition, etc.*

Por último, además de la poca o nula práctica de los MD en la habilidad de la producción oral, destaca la presencia de nerviosismo y las actitudes de la audiencia, así como la inseguridad al emplear la lengua meta para la presentación de temas especializados que parecen ser factores que inciden en una selección adecuada y precisa de MD. Por tanto, es posible que los MA MD sean las piezas lingüísticas clave que permitan o limiten a los expositores organizar, desarrollar y mantener unidad en una presentación oral de manera coherente y fluida, a pesar de las condiciones (psicológicas, cognitivas y afectivas) en las que éstas se llevan a cabo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación. En la primera sección, se realiza una revisión de los antecedentes lingüísticos que preceden a los Marcadores Discursivos (MD), su clasificación en Micro Marcadores Discursivos (MI MD) y Macro Marcadores Discursivos (MA MD), así como sus definiciones y categorías, prestando mayor atención a estos últimos. Posteriormente, se introduce el tema de las presentaciones orales de tipo académico, las características del discurso expositivo, así como la estructura de las presentaciones orales en LE. En seguida, se describe la competencia comunicativa en LE y el tipo de estrategias comunicativas y discursivas necesarias en situaciones comunicativas como las presentaciones orales. El capítulo concluye con una descripción del tipo de métodos aplicados en el análisis del discurso oral que se desarrolla en un contexto como el aula y, particularmente, para el análisis de MA MD.

2.1 Marcadores Discursivos (MD)

Los estudios sobre MD están orientados y relacionados básicamente con la cohesión y coherencia discursiva. Es a partir del estudio de las formas y funciones de frases o palabras empleadas para unir una idea tras otra que las investigaciones sobre MD han derivado diversas clasificaciones, por ejemplo, la propuesta de Bellés (2006) de MI MD, MA MD y Operadores. No obstante, a los estudios de MD les precede una serie de estudios, definiciones y clasificaciones provenientes de distintos enfoques. Por tanto, iniciar con una revisión general de estos elementos cohesivos será de utilidad.

2.1.1 Antecedentes lingüísticos

Los MD son elementos lingüísticos que están prácticamente orientados y relacionados con la cohesión discursiva. Por ejemplo, Halliday los define como aquellos elementos lingüísticos observables (a nivel superficial), que se caracterizan por cumplir la función de indicadores que facilitan la comprensión y secuencia de un discurso (Halliday y Hasan, 1976 *apud.* Renkema, 1999).

Por otra parte, Hatch (1992) presenta una categoría a la que llama **marcadores lingüísticos** (*linguistic markers*), la cual incluye una serie de elementos cohesivos que se caracterizan por depender del contexto para poder ser interpretados. A uno de estos elementos cohesivos se les denomina deícticos¹, de los cuales destacamos a los de tipo discursivo por contar con características similares a los MD de nuestro interés. Los **deícticos discursivos** son elementos que señalan o hacen referencia a la manera en cómo se desglosa un discurso y a las distintas partes del mismo, algunos ejemplos que se mencionan son: “*In the following chapter*”, “*We will return to that in a moment*” o también, señaladores como “*this/that*”. Hatch afirma que una vez que se identifica la función de un deíctico, muchos de los significados presentados en un mensaje se pueden comprender con mayor facilidad.

Tanto Hatch como Renkema (1999) coinciden en una clasificación de cinco **marcadores cohesivos** (*cohesive devices*): la sustitución, la elipsis, la referencia, la conjunción y la cohesión léxica. Particularmente, la conjunción, las marcas conjuntivas,

¹ Sobre los deícticos, Hatch (1992:210) especifica que estas partículas podrían carecer de significado si se les estudia de manera aislada. Es el contexto el que permite interpretar su significado: “*These are words, then, whose meanings cannot be given in any precise way in a dictionary because they are dependent on context for interpretation.*”

los marcadores conjuntivos o conectores conjuntivos se vinculan con mucha frecuencia con los MD.

Sobre marcas conjuntivas, Christine Nuttal (1982, *apud.* Martínez, 1994) señala que la conjunción es el elemento que ayuda a enlazar hechos pero también permite enlazar partes del discurso (introducción, desarrollo, conclusión) y relacionar la posición que asume el escritor respecto a lo que escribe (véase Cuadro 2.1).

Cuadro 2.1 Función y tipos de marcas conjuntivas (Martínez, 1994)

Función	Marcas conjuntivas
1) Indican la secuencia de los hechos ocurridos, es decir, de la información de la cual trata el texto.	...Entonces, después, primero, al otro día, luego, las relaciones de tiempo entre eventos, las fechas, los tiempos verbales, etc.
2) Indican la manera como el escritor organiza su discurso y tiene que ver con la estructura discursiva relacionando una parte del discurso con otras (estas marcas no tienen que ver con el relato o la información).	...En conclusión, esto quiere decir; por ejemplo, resumiendo, primero que todo, en este punto, así pues, empezaremos por, volviendo a lo anterior, a este respecto, etc.
3) Tienen que ver con el proceso de comunicación, con la interacción que se establece entre el escritor y el posible lector. Éstas indican el punto de vista asumido por el escritor en relación con su escrito y el papel que éste asigna a su lector.	...Por otra parte, similarmente, sin embargo, en cualquier caso, con el fin de, así, aunque, y, pero, de igual manera, realmente, en lugar de, por otro lado, al mismo tiempo, en cualquier caso, por esta razón, por el contrario, muy importante, esencialmente, interesante, determinante, es decir, así pues, etc.

McCarthy (1991) presenta una definición también significativa para este estudio sobre lo que él denomina **marcadores conjuntivos** y los señala como aquellas marcas que ayudan a interpretar la relación entre las cláusulas, presuponen una secuencia textual e indican el vínculo entre segmentos del discurso.

Por otra parte, Hatch retoma la propuesta de Winter (1971 *apud.* Hatch, 1992) sobre conectores conjuntivos y, a la vez, añade otros cinco tipos de conectores más (Cuadro 2.2). En esta revisión de conectores, la autora resalta la importancia de

reconocer, primeramente, el tipo de discurso debido a que éste es el que determina la selección de los conectores conjuntivos que se han de emplear, tal como sucede en textos científicos.

Cuadro 2.2 Conectores conjuntivos (Hatch, 1992)

Winter (1971)		Hatch (1992)	
Tipo de relación	Ejemplo	Tipo de relación	Ejemplo
Secuencia lógica	<i>Thus, therefore, then, thence, consequently, so</i>	Aditivas	<i>And</i>
Contraste	<i>However, in fact, conversely</i>	Causalidad	<i>So</i>
Duda/Certeza	<i>Probably, possibly, indubitably</i>	Temporalidad	<i>Then</i>
No-contraste	<i>Moreover, likewise, similarly</i>	Adversativas	<i>Yet</i>
Expansión	<i>For example, in particular</i>		

En el caso particular de la lengua inglesa, Gareis (2006) comenta que todas las partes del discurso se deberían enlazar a través del uso de **conectores** apropiados durante las transacciones entre oraciones e ideas de manera clara y lógica. La autora presenta (ver Cuadro 2.3) una clasificación de tipos de conectores y las funciones que les caracteriza.

Cuadro 2.3 Tipos de conectores (Gareis, 2006)

Función	Ejemplo de conector
Cause/Effect	<i>Accordingly; as a result; because; because of this; consequently; due to; for this reason; in that; on account of; owing to; so; therefore; thus; then; thence.</i>
Addition	<i>Again, and, also, as well as, at the same time, besides, furthermore, in addition, moreover, not only... but also.</i>
Temporal/ Time	<i>After; after that; as soon as; as long as; at present; at the present time; at this/that point; by the time; before; during; earlier; five years ago; in the future; in the past; just last month; meanwhile; now that; later; once; previously; since; sooner or later; until; when; whenever; while; then; thereafter.</i>
Comparison	<i>Another type of; compared with; in comparison; just as; like; likewise; similarly; correspondingly; as; than.</i>
Contrast	<i>Although, but, despite, even though, however, in contrast, in spite of, instead, nevertheless, no matter how, nonetheless, on the contrary, on the other hand, still, unfortunately, whereas, yet.</i>
Condition	<i>As far as; if; even if; only if; in case; lest; or else; otherwise; provided that; supposing that; unless; or; in the event; once; whether or not.</i>
Ending	<i>Finally; in conclusion; in short; to conclude; to summarize.</i>
Explanation	<i>For example; for instance; in fact; in other words; of course; to clarify; to illustrate; to simplify; such as.</i>
Importance	<i>Above all; indeed; keep this in mind; most importantly; remember; take note.</i>
Interruption	<i>Anyway; at any rate; by the way; in any case; in any event; incidentally; in general; of</i>

	<i>course.</i>
Order	<i>First/ second / third/ last; eventually; finally; in the first place; initially; next; to begin with.</i>
Space	<i>Above; alongside; behind; below; in back of; in front of; in the distance; eastward, nearby, next to, to the north, to the left.</i>

De acuerdo con lo anterior, los autores muestran un repertorio amplio de elementos lingüísticos vinculados con la cohesión discursiva que anteceden los estudios sobre MD. Muchos de estos elementos son reconocidos como conectores discursivos, marcas conjuntivas, operadores discursivos, conectores conjuntivos, partículas discursivas, marcadores pragmáticos, orientadores, señaladores, deícticos discursivos, por nombrar algunos. Se puede observar que muchos de estos elementos presentan similitudes tanto en sus formas como en las funciones a los MD. A continuación, se presentan las definiciones de MD que constituyen la base que orienta esta investigación.

2.1.2 Definición de MD

Para esta investigación se toma la propuesta de Brown y Yule (1983), quienes definen a los MD como comentarios metadiscursivos (*metalingual comments*) que el hablante utiliza para indicar dirección sobre los tipos y las estructuras de representación mental que se está construyendo con el discurso.² Por su parte, Fraser (1999) los describe como expresiones lingüísticas que cuentan con un significado particular determinado (enriquecido) por el contexto.

Acorde con Portolés (*apud. Bustos et al., 2000:683*), este estudio considera a los MD como unidades lingüísticas que, según sus distintas propiedades morfo-sintácticas,

² *Discourse markers are metalingual comments in which the speaker specifically comments on how what he is saying is to be taken* (Brown & Yule, 1989).

semánticas y pragmáticas, cumplen el cometido de guiar las inferencias que se realizan en la comunicación con un significado de procesamiento, a lo que Alcaraz y Martínez (1997) señalan como la doble función metalingüística de los MD: orientar al receptor sobre el tema o tópico y, además, darle tiempo para procesar la información. También relevante, Schiffrin (2001) destaca que los MD favorecen la producción e interpretación de una transacción coherente en niveles de organización local y global.

Asimismo, se ha revisado la perspectiva funcional de Hyland (1999 *apud*. Eslami, 2007) pues señala que los MD son elementos esenciales en la comunicación, ya que permiten, además de estructurar la información de una manera clara, convincente, e interesante, también pueden influir en las reacciones de la audiencia hacia el discurso/texto; es decir, se emplean como un recurso persuasivo.

En resumen, este estudio exploratorio considera a los MD como aquellos elementos lingüísticos que tienen la finalidad de indicar una función y facilitar tanto el procesamiento como la producción del discurso, es decir, cumplen una doble función en la comunicación, ya que no solo ayudan al hablante a construir, orientar e indicar dirección en el discurso sino también al receptor a procesar y darle sentido al mensaje.

2.1.3 Categorías de MD en español e inglés

Una de las propuestas que sirven de referente a este estudio exploratorio es la propuesta de **MD en español** de Portolés (1998). A diferencia de los estudios sobre MD en textos escritos, las categorías de Portolés incluyen formas que se pueden distinguir en el lenguaje oral. En el Cuadro 2.4 se presentan cinco categorías básicas, las que a su vez sirven a una función y se presentan en formas particulares.

Cuadro 2.4 Categorías de MD en español (Portolés, 1998)

Categoría	Función	Forma
Estructuradores de la información	Comentadores	<i>pues, pues bien, así las cosas, etc.</i>
	Ordenadores	<i>en primer lugar/en segundo lugar/, por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.</i>
	Digresores	<i>por cierto, a todo esto, a propósito, etc.</i>
Conectores	Aditivos	<i>además, encima, aparte, incluso, etc.</i>
	Consecutivos	<i>por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.</i>
	Contraargumentativos	<i>en cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.</i>
Reformuladores	Explicativos	<i>o sea, es decir, esto es, a saber, etc.</i>
	de rectificación	<i>mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.</i>
	de distanciamiento	<i>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.</i>
	Recapitulativos	<i>en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.</i>
Operadores argumentativos	de refuerzo argumentativo	<i>en realidad, en el fondo, de hecho, etc.</i>
	de concreción	<i>por ejemplo, en particular, etc.</i>
Marcadores conversacionales	de modalidad epistémica	<i>claro, desde luego, por lo visto, etc.</i>
	de modalidad deóntica	<i>bueno, bien, vale, etc.</i>
	Enfocadores de la alteridad	<i>hombre, mira, oye, etc.</i>
	Metadiscursivos Conversacionales	<i>bueno, eh, este, etc.</i>

Asimismo, Cortés (*apud.* Bustos, 2000) menciona que existen marcadores de estructuración de la conversación y de relación de los constituyentes textuales. El autor señala que el enunciado es la unidad comunicativa por excelencia que puede aparecer solo o con más enunciados en eventos como una conferencia, la cual indica se conforma de enunciados y cuya organización hace que sus elementos se perciban cohesionados.

Sobre **MD en inglés**, destaca la propuesta de Fraser (1999), se ha revisado esta propuesta debido a que el autor hace énfasis en la función pragmática de los MD y de la cual distingue dos categorías. La primera se enfoca en el tipo de relación que señala hacia el mensaje y la segunda encaminada al manejo global del tema. La propuesta de Fraser ha sido criticada debido a que la categorización resulta demasiado amplia y sólo incluye tres funciones (contraste, elaboración o inferencia). Se argumenta que una forma del lenguaje podría cumplir más de tres funciones, dependiendo del contexto en el que se emplean y de la intención de los hablantes.

Cuadro 2.5 Categorías de MD en inglés (Fraser, 1999)

Categoría	Función	Forma
MD relacionados al mensaje	Contrastivos	<i>but</i> <i>however, (al)though</i> <i>in contrast (with/to this/that), whereas</i> <i>in comparison (with/to this/that)</i> <i>on the contrary; contrary to this/that conversely</i> <i>instead (of (doing) this/that),</i> <i>rather (than (doing) this/that)</i> <i>on the other hand</i> <i>despite (doing) this/that, in spite of (doing) this/that, nevertheless, nonetheless, still</i>
	Elaborativos	<i>and</i> <i>above all, also, besides, better yet, for another thing, furthermore, in addition, moreover, more to the point, on top of it all, too, to cap it all off, what is more</i> <i>I mean, in particular, namely, parenthetically, that is (to say)</i> <i>analogously, by the same token, correspondingly, equally, likewise, similarly</i> <i>Be that as it may, or, otherwise, that said, well...</i>
	Inferenciales	<i>so</i> <i>of course</i> <i>accordingly, as a consequence, as a logical conclusion, as a result, because of this/that, consequently, for this/that reason, hence, it can be concluded that, therefore, thus</i> <i>in this/that case, under these/those conditions, then</i> <i>all things considered</i> <i>After all, because, for this/that reason, since</i>
MD relacionados al manejo del tema	Cambio de tema	<i>back to my original point, before I forget, by the way, incidentally, just to update you, on a different note, speaking of X, that reminds me, to change to topic, to return to my point, while I think of it, with regards to</i>

La siguiente categoría de MD en la lengua inglesa que se ha revisado está basada en un enfoque funcional (Hyland, 2000 y Crismore Markkanen y Steffensen, 1993 *apud*. Eslami, 2007; y Aguilar y Arnó, 2002, respectivamente). En el Cuadro 2.6 se muestran los dos MD que proponen: textuales e interpersonales, así como las categorías, funciones y formas que de ellos se derivan. Los MD textuales se enfocan en la relación de elementos dentro del texto, mientras que los MD interpersonales se enfocan en una relación que incluye al hablante y al texto mismo.

Cuadro 2.6 Categoría de MD de tipo funcional (Aguilar y Arnó, 2002 y Eslami, 2007)

MD	Categoría	Función	Forma
Textuales	Marcadores <i>Frame markers</i>	Señalar o anteceder a un acto discursivo o una fase en el texto. Marcar transiciones importantes entre las diferentes etapas (marcar secuencia o indicar un cambio de tema)	<i>Now, let's turn to... Before going into... First... Second</i>
	Reformuladores <i>Code glosses</i>	Ayudar a comprender algún aspecto particular en el texto (clarificar, explicar, parafrasear o ejemplificar significados proposicionales)	<i>For instance, that is, such as, in other words... For example,</i>
	Conectores <i>Logical connectives</i>	Expresar relación entre cláusulas u oraciones	<i>However, and, therefore, but, still...</i>
	Evidenciables <i>Evidentials/ Attributors</i>	Hacer referencia a otras fuentes de información (brindar apoyo a los argumentos del expositor), incluyen citas de otras fuentes	<i>Because of... Evidence, as it is mentioned by other...</i>
	Endofóricos <i>Endophoric / Reminder markers</i>	Hacer referencia a otras secciones o partes anteriores del discurso	<i>As I mentioned before, Throughout the lecture,</i>
	Illocutivos <i>Illocutionary markers</i>	Nombrar el acto que el expositor presenta o anunciar la intención del hablante	<i>I'd like to discuss, I shall highlight; I have attempted to compare... I am allowing myself to...</i>
Interpersonales	Certeza <i>Boosters/ Certainty</i>	Expresar una fuerza comunicativa o bien, certeza y compromiso del hablante sobre su enunciado	<i>There is no such thing as..., of course, plain and simply, for sure, definitely...</i>
	Modalidad <i>Hedges</i>	Modificar o modular el compromiso del expositor hacia su proposición o enunciado	<i>Perhaps, mostly, may, might, it appears that..., I think... normally, for the most part, in many cases,</i>
	Actitud <i>Attitude markers</i>	Expresar la actitud o postura del hablante hacia el contenido de su proposición	<i>The more interesting part is..., it is my opinion that, strangely enough</i>

De relación <i>Relational markers</i>	Establecer relación o empatía con la audiencia (preguntas retóricas, apelaciones directas con la audiencia, etc)	<i>You may think that...., can we learn from...? Don't you think..?</i>
Personales <i>Person markers</i>	Indicar la presencia del hablante por medio de pronombres personales como la primera persona. Hacer referencia explícita del hablante	"I"
Énfasis <i>Emphatics</i>	Resaltar aspectos de contenido proposicional o marcar cosas sobresalientes, destacables	<i>do in fact...; most importantly; (fronting)</i>

En las propuestas revisadas encontramos que los MD tanto en español como inglés coinciden en cumplir con la finalidad de indicar una función y facilitar la interpretación textual por medio de 'orientadores' o 'señaladores', a pesar de la diversidad de formas con las que se han clasificado. No obstante, en ninguna de estas propuestas vemos una distinción entre MI MD o MA MD.

2.2 Macro Marcadores Discursivos (MA MD)

Los estudios sobre MD han llevado a los investigadores a realizar distintas categorizaciones sobre los mismos. Sin embargo, es en las propuestas de Murphy y Candlin (1979), así como Chaudron y Richards (1986) en las que se presenta una distinción entre Micro Marcadores Discursivos (MI MD) y Macro Marcadores Discursivos (MA MD). Por ello, esta sección se centra en la descripción de dichas propuestas.

Murphy y Candlin (*op. cit.*) distinguen tres categorías de MI MD: **marcadores**, **iniciadores** y **metaenunciados**, así como nueve categorías de MA MD. Chaudron y Richards, por su parte, presentan cinco categorías semánticas de MI MD:

segmentación, temporal, causal, contraste y énfasis, en tanto que sólo hacen referencia a la importancia de la función de los MA MD para resaltar información importante, sin embargo no presentan una clasificación de estos últimos.

Cuadro 2.7 Categoría de MD (Murphy y Candlin, 1979)

MI MD	MA MD
Marcadores Iniciadores Metaenunciados	Iniciadores Solicitud Aceptación Actitud Metaenunciados Conclusión Informativo Comentario Laterales

Cuadro 2.8 Categoría de MD (Chaudron y Richards, 1986)

MI MD	MA MD
Segmentación Temporal Causal Contraste Énfasis	No incluyen categorías

Bellés se apoya en las dos propuestas anteriores para desarrollar un modelo para el estudio de MD en su tesis doctoral y distingue tres tipos de MD (MA MD, MI MD y Operadores) con cinco categorías cada uno.

Cuadro 2.9 Categoría de MD (Bellés, 2006)

MI MD	MA MD	OPERADORES
Aditivos Temporales Causales Contrastivos Consecutivos	Iniciadores Reformuladores Organizadores Cambio de tema Conclusión	Actitud Muletillas Solicitud Aceptación Confirmación

Bellés argumenta que los MD cumplen con tres niveles de relación: semántico, epistémico y pragmático. El primer tipo de relación, el semántico, se establece entre una parte del discurso y otra. El significado es interno, léxico y descriptivo, y es la

función que desempeñan los MI MD. El segundo tipo de relación, el epistémico, se propone entre una parte del discurso y otra a nivel estructural, es decir, a nivel global del discurso, rol que cumplen los MA MD. El último tipo de relación, el pragmático, se establece a nivel locutor–receptor o locutor–discurso. El significado está enfocado en la actitud, aspectos interpersonales del hablante. Esta función es desempeñada por los Operadores.

2.2.1 Definición de MA MD

Las propuestas sobre MA MD de Murphy y Candlin (1979), Chaudron y Richards (1986), así como la de Bellés (2006) son vitales para esta investigación. Sus nociones y categorías resultan favorables al tipo de investigación que aquí se presenta.

En primer término, Murphy y Candlin definen a los MA MD como unidades lingüísticas encargadas de hacer énfasis en información importante en el discurso. Asimismo, Chaudron y Richards los describen como aquellas proposiciones y/o puntos transitorios del discurso que resaltan la información principal, presentan señalamientos, así como la secuencia o la importancia de dicha información en una estructura macro del discurso. Por último, Bellés (2006) puntualiza que la función primordial de los MA MD es la de señalar la macro-estructura del discurso tras resaltar información substancial, así como establecer secuencia en dicha información.

2.2.2 Categorías de MA MD

En esta sección se presentan con mayor precisión las categorías de MA MD básicas para este estudio (Murphy y Candlin, 1979; Chaudron y Richards, 1986; y Bellés, 2006). El Cuadro 2.10 muestra la categoría de Murphy y Candlin, quienes destacan nueve tipos de MA MD, con funciones y formas correspondientes.

Cuadro 2.10 Categoría de MA MD (Murphy y Candlin, 1979)

MA MD	Función	Forma
Iniciadores <i>Starter</i>	Iniciar el discurso.	<i>Today I'm/ we're going to talk about/ to begin with...</i>
Solicitud <i>Elicitation</i>	Incluye palabras o expresiones para solicitar información.	<i>(Wh-) do you think? Any questions?</i>
Aceptación <i>Accept</i>	Mostrar aprobación.	<i>That's right Excellent</i>
Actitud <i>(Attitudinal)</i>	Mostrar posición del hablante respecto al contenido del discurso.	<i>I think I believe that</i>
Metaenunciados <i>Meta-statements</i>	Incluir todas las palabras o expresiones usadas para fortalecer y validar algunos aspectos del discurso.	<i>Let's try/ go back/ find/ focus on I wanna get back to/ It says...</i>
Conclusión <i>Conclusión</i>	Incluir observaciones finales.	<i>Finally... the last thing... To end up/with...</i>
Informativo <i>Informative</i>	Enfatizar información importante.	
Comentario <i>Comment</i>	Expresar información adicional.	
Laterales <i>Aside</i>	Desviar el discurso puesto en marcha.	

Por su parte, Chaudron y Richards (1986) solo presentan una lista de frases y/o proposiciones, sin categorías de MA MD (ver Cuadro 2.11). Dicha lista resultó de un estudio sobre el análisis de conferencias en universidades (Bellés, 2006).

Cuadro 2.11 Categoría de MA MD (Chaudron y Richards, 1986)

<i>What I'm going to talk about today is something</i>	<i>Another interesting development was</i>
<i>You probably know something about already</i>	<i>You probably know that</i>
<i>What (had) happened (then/after that) was (that)</i>	<i>The surprising thing is</i>
<i>We'll see that</i>	<i>As you may have heard</i>
<i>That/this is why</i>	<i>Now where are we</i>
<i>To begin with</i>	<i>This is how it came about</i>
<i>The next thing was</i>	<i>It's really very interesting that</i>
<i>This meant that</i>	<i>This is not the end of the story</i>

Bellés (2006) sintetiza su propuesta de MA MD con cinco categorías: **iniciadores, reformuladores, organizadores, cambio de tema y conclusión**. La investigadora explica que a través de éstos se establece un tipo de relación entre partes del discurso a nivel estructural (*Overall discourse structural relations*), es decir, a nivel global.

Cuadro 2.12 Categoría de MA MD (Bellés, 2006)

MA MD	Forma
Iniciadores <i>Starter</i>	<i>First (of all)</i> <i>To begin (with); We're gonna begin; let's begin...</i> <i>I want to/wanna do today/ start with/ talk about...</i>
Reformuladores <i>Rephraser</i>	<i>I mean</i> <i>In other words</i> <i>That is</i>
Organizadores <i>Organizer</i>	<i>Let's (let us) try, go back/through, focus, look...</i> <i>Let me (lemme) go back/through, focus, look...</i> <i>I wanna/want to discuss, do, emphasize...</i>
Cambio de Tema <i>Topic-shifter</i>	<i>So</i> <i>Now</i> <i>Actually</i>
Conclusión <i>Conclusion</i>	<i>Finally</i> <i>To end up/with</i> <i>To finish/up</i>

Bellés (2006:159) afirma que algunos estudios muestran que la presencia de MA MD mejora la retención y la memoria en pruebas posteriores a las conferencias (*post-lecture tests*), además de favorecer la activación del contenido en la estructura organizacional que subyace en el discurso, y a su vez, permitir que la audiencia le dé seguimiento y mantenga su atención de manera exitosa a la conferencia.

2.3 Presentaciones orales como situaciones comunicativas orales de tipo académico

En esta sección se presentan las situaciones comunicativas orales identificadas en un contexto de tipo académico y una descripción general del discurso expositivo con características similares a las presentaciones orales. Posteriormente se puntualizan las características propias de las presentaciones orales para, finalmente, concluir con la revisión del tipo de estructura de presentaciones orales sugerida en las propuestas teóricas consultadas para esta investigación.

2.3.1 Situaciones comunicativas orales de tipo académico

El discurso académico, particularmente en lengua inglesa, se ha convertido en un tema de interés tanto para investigadores como instituciones de nivel superior debido a la creciente internacionalización, movilización e intercambio en la que académicos, administrativos y alumnos participan. Este fenómeno ha despertado el interés de algunas universidades que inclusive han desarrollado líneas de investigación sobre el discurso académico en inglés. Tal es el caso del grupo GRAPE (*Group for Research on Academic and Professional English*) en España, la base de datos MICASE (*The Michigan Corpus of Academic Spoken English*) en la Universidad de Michigan y BASE (*British corpus of spoken academic English*) en Inglaterra, por mencionar algunos.

El discurso oral académico se desenvuelve en contextos específicos. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2000:50) explica que “cada acto de uso de la

lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social". A estos contextos se les conoce como situaciones comunicativas. Particularmente, el contexto o ámbito educativo se desarrolla dentro de una institución educativa.

En el Cuadro 2.13 se presentan algunas de las situaciones comunicativas orales que ocurren con mayor frecuencia dentro de un contexto universitario y que sirven a investigadores como objeto o contexto de estudio. Tanto el sitio MICASE (2000), Swales (2001) y Hamp-Lyons (2001) sitúan estas situaciones comunicativas en dos: las que se llevan a cabo dentro y fuera de las aulas.

Cuadro 2.13 Situaciones comunicativas orales de tipo académico en el contexto universitario

Dentro de aulas	Fuera de aulas
Conferencias magistrales	Asesorías
Grupos de discusión	Coloquios (paneles, talleres, pláticas)
Laboratorios	Exámenes profesionales
Seminarios	Entrevistas
Presentaciones orales	Juntas
	Grupos de estudio

Bellés (2006) presenta una clasificación más amplia sobre situaciones comunicativas de discurso académico oral según el propósito para el que se llevan a cabo y las divide en tres contextos: aula, institución e investigación. En el Cuadro 2.14 se puede observar que las presentaciones orales se consideran como situaciones comunicativas orales propias de la dinámica e investigación en el aula.

Cuadro 2.14 Situaciones comunicativas orales (Bellés, 2006)

Aula	Institución	Investigación	
		Conferencias	Otros
- Conferencias - Seminarios - Entrevistas o tutorías - Presentaciones orales - Exámenes orales	- Conferencias de apertura - Aperturas - Discursos 'Honoris Causa' - Discursos para recibir premios	- Plenarias - Posters - Coloquios - Seminarios	- Defensa de tesis doctoral - Presentación de tesis de maestría - Proyectos de investigación

La información consultada en el sitio de MICASE señala que un aspecto característico de las situaciones comunicativas es su modo discursivo, el cual se clasifica y describe por ser:

1. **Monológico.** Si un participante monopoliza el discurso, aunque éste sea seguido por un período de preguntas y respuestas.
2. **Panel.** Si una serie de monólogos es seguida de varias interacciones entre los participantes.
3. **Interactivo.** Si involucra a dos o más participantes.
4. **Mixto.** Si ninguno de los tres modos anteriores es el predominante.

Con lo anterior podemos concluir que las presentaciones orales son situaciones comunicativas pertinentes para el estudio del discurso oral de tipo académico. En la siguiente sección se presentan las características propias del tipo de discurso empleado en el contexto académico.

2.3.2 Características del discurso expositivo

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que el discurso expositivo es uno de los más predominantes en el contexto académico. Éste se centra en la información. Un discurso de este tipo constituye la caracterización de algo, por ejemplo, se tiende a presentar la definición y propiedades de algo (un objeto del mundo físico o de ideas). Asimismo, Díaz Barriga y Hernández señalan que este tipo de discurso se caracteriza por su complejidad debido a su grado de abstracción y arreglo lógico. También mencionan

que el discurso expositivo generalmente se estructura según las necesidades de la información, partiendo de lo general y de lo conocido para ir añadiendo datos nuevos.

De acuerdo con los psicólogos educativos, un discurso expositivo muestra las siguientes características: presenta información de distinto tipo, por ejemplo, teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, entre otras; brinda muchas explicaciones y elaboraciones de la información misma; hace uso de directivos; e incluye elementos narrativos.

Fuentes (2000) destaca un rasgo peculiar en el discurso expositivo: el lenguaje. La autora señala que éste se caracteriza por ser preciso y convincente; así como por el cuidado en la selección de sustantivos y adjetivos. En este tipo de discurso predominan los conectores aditivos, los localizadores de naturaleza espacial, así como los focalizantes.

Un aspecto que resulta de nuestro interés es la distinción de **palabras claves** que Fuentes (*op. cit.*) asigna en cada tipo de texto. Aunque la autora no profundiza al respecto, señala que existen una serie de tipos de secuencias prototípicas que se caracterizan por la presencia de determinadas marcas lingüísticas de superficie.

En el Cuadro 2.15 se presentan los cinco tipos de discurso expositivo que desarrollan Díaz-Barriga y Hernández (*op. cit.*). Los autores describen la organización retórica de cada uno de los tipos de discurso, la(s) estrategia(s) y las palabras claves que les caracterizan.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) afirman que la comprensión y la producción de un discurso se facilitarían tras sensibilizarse a los tipos de discurso y su estructura, así como al identificar las palabras claves de organización de las ideas del discurso.

Cuadro 2.15 Tipos de discurso expositivo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Discurso expositivo	Organización retórica del discurso	Estrategia	Palabras claves
Descriptivo	Un tema específico se construye a través de una serie de características, atributos o propiedades particulares.	Asociar Enumerar Agrupar en categorías o clases	Conectores aditivos: además, aparte, incluso. Orden: En primer término...; En segundo lugar...; Por último... Colección o agrupación: Una primera clase...; un primer tipo de...
Secuencia	Las ideas se organizan en un orden cronológico de eventos, sucesos o acciones en el tiempo.	Ordenar	Primero...; segundo...; acto seguido...; posteriormente...; después...; por último...
Comparativo	Las semejanzas y/o diferencias de dos o más temáticas se comparan y/o se contrastan punto por punto.	Comparar Contrastar	Palabras claves: a semejanza/diferencia de...; desde un punto de vista...; se distinguen...; es similar... Conectores contraargumentativos: sin embargo...; en cambio...; por el contrario.
Covariación	La relación retórica es de tipo causa-efecto: Una causa - varias explicaciones – un efecto Varias causas – un efecto	Presentar en forma secuencial o interactiva	Ordenadores consecutivos: la causa principal es...; por esta razón...; la consecuencia es...; un efecto es...; por tanto...; en consecuencia...
Problema-solución	Se compone con uno o varios problemas y el planteamiento de sus posibles soluciones. Tienen un componente secuencial y/o causal.		Palabras claves: el problema es...; la pregunta central es...; la(s) solución(es)...; la(s) respuesta(s)...; una dificultad...; etc.

Sobre la estructura y las claves de organización, Van Dijk (*apud.* Álvarez, 2000) menciona que los discursos cuentan con una estructura propia, casi completamente fija y descrita en un esquema. De la misma manera, Álvarez señala que las estructuras de los discursos están estrechamente relacionadas con aspectos lingüísticos y pragmáticos de los mismos y de la comunicación. Por ello, en la siguiente sección se

presentan las características propias de las presentaciones orales, así como de la estructura que les representa.

2.3.3 Características de las presentaciones orales

Una de las características observables en la práctica de conferencias, clases magistrales (*lectures*), o presentaciones orales es, precisamente, su tendencia monológica. Rendle-Short (2003, *apud.* Bellés 2006:115) señala que el habla monológica que se desarrolla en el aula no siempre es continua, sino que se divide en pequeñas partes o secciones que siguen un patrón discursivo finamente organizado y estructurado, el cual depende del género discursivo y de la actuación discursiva del hablante. De manera similar, Walsh (2006) menciona que el discurso de un expositor en instituciones de educación superior está constituido por turnos amplios de habla y por la poca participación de la audiencia.

De acuerdo con Fortanet y Bellés (2005), la información se presenta bajo tres modalidades o formas durante una exposición:

1. **Lectura.** Esta modalidad se presenta a manera de lectura en voz alta. También se caracteriza por un rasgo prosódico predominante: la caída del tono en el flujo prosódico al final de una oración.
2. **Conversación.** El expositor se apoya en notas, se percibe un estilo relativamente informal y una mayor interacción con los alumnos. Su prosodia se caracteriza por un grupo tonal más variado (alto-bajo), el cual se marca en una caída tonal al

finalizar una oración.

3. **Retórico.** En este estilo el expositor hace uso de bromas, desviaciones o digresiones. Su nivel prosódico se caracteriza por un uso variado de niveles tonales, explotando principalmente los tonos altos.

Además de ser identificadas como situaciones comunicativas propias del contexto académico, las presentaciones orales se emplean en el aula como una estrategia de enseñanza que utilizan los docentes con el objetivo de lograr que los alumnos expongan ideas estructuradas de manera oral, y así promover la dimensión comunicativa de los alumnos para que también aprendan a hablar en público. Según Hernández (2004), exponer frente a un público requiere saber y emplear una serie de habilidades cognitivas y discursivas tales como:

1. Saber sintetizar la información.
2. Jerarquizar las ideas por niveles de importancia semántica.
3. Estructurar un discurso coherente.
4. Exponer ideas argumentadas.
5. Usar términos y conceptos apropiadamente y con un sentido educativo válido.
6. Proporcionar ampliaciones y ejemplos cuando se requiera.
7. Saber manejarse en un contexto educativo.
8. Saber hablar por y para un público determinado.

Sumado a la complejidad del metalenguaje que se maneja en un discurso académico, así como la lengua con la que se transmite (materna o meta), también es importante considerar el momento de ejecución de las presentaciones orales. Al

respecto, Hernández (2004) observó y concluyó en su investigación sobre presentaciones orales que éstas generan un tipo de discurso al que denomina **discurso estereotipado**. Según Hernández, el discurso estereotipado se caracteriza por ser generalmente leído o repetido de memoria; ser distante, ya que al expositor no le importa cómo lo esté procesando el grupo; tener una escasa dirección y sentido, es decir, no hay claridad en la finalidad u objetivo de la exposición; demostrar un bajo nivel retórico; y por tener poca valoración de la comprensión lograda por la audiencia.

Considerando que los discursos se constituyen por patrones discursivos particulares, organizados según la estructura de la situación comunicativa, así como por la actuación lingüística del expositor, a continuación abordamos la estructura de las presentaciones orales.

2.3.4 Estructura de las presentaciones orales

La estructura convencional o tradicional de una presentación oral, de acuerdo con Mueller (2000) y Gareis (2006), incluye tres fases: introducción, contenido, y conclusión. De manera similar, Díaz-Barriga y Hernández (2002) presentan tres niveles jerarquizados en las exposiciones: tópico, ideas principales, e información de detalles.

Cuadro 2.16 Fases de la estructura de una presentación oral (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Nivel	Función	Parte en el discurso
Tópico	La idea principal del texto.	Introducción
Ideas principales	Constituye la información de detalle, la relación retórica que se desarrolla a lo largo del texto.	Desarrollo
Información de detalles	La sección final que cierra el texto.	Conclusión

La **introducción** se describe como el momento o acto en donde se establece el tema (tópico), se contextualiza, se captura la atención de la audiencia, se presenta la idea principal del texto, se establece credibilidad y se da un resumen del resto de la presentación (estructura y contenido).

Durante el **desarrollo** o contenido de la presentación se transmite la información del tema en particular y se establece la relación retórica o ideas principales del texto. En esta parte, Mueller (2000) sugiere algunas habilidades para la organización del lenguaje y para mantener la estructura, por ejemplo el saber utilizar los señaladores o indicadores (*signposting*) y emplear apoyos visuales.

La autora indica que durante una presentación oral los señaladores son elementos claves que ayudan a mantener la relación entre ideas. Al mismo tiempo advierte sobre el abuso de marcas como *next* o *and*, por ser elementos que no contienen suficiente información que permita a la audiencia recordar aquello que se está describiendo o explicando; en su lugar se recomienda el uso de frases completas.

La **conclusión** se maneja como una estrategia para reforzar las ideas y resaltar los puntos principales. Pero también, la conclusión se utiliza para resolver un problema, responder a preguntas o establecer una postura ante el tema; para agradecer a la audiencia; solicitar preguntas y cerrar el discurso.

La estructura y organización de una presentación oral desempeña un papel importante para la comprensión y producción de un discurso. Tanto Bellés (2006) como Aguilar y Arnó (2002) retoman y analizan la manera como se ejecuta una clase

magistral y particularmente, cómo se marca (señala) la información que en ésta se organiza.

Una vez revisadas las propuestas para la enseñanza de presentaciones orales en inglés de Porter y Grant (1992), Taylor (1997) y Mueller (2000), se observa que los investigadores coinciden en una estructura global que incluye las tres fases revisadas en esta sección (introducción, exposición de contenido y conclusión).

En el Cuadro 2.17 se muestra la adaptación de una presentación oral en inglés a partir de una estructura global incluyendo las tres fases de desarrollo. Asimismo, se pueden observar las diversas funciones y las formas lingüísticas que les representa, tomando como base las nociones e investigaciones revisadas en esta sección. Dentro de los contenidos, se pueden apreciar que algunas de las funciones que se emplean con regularidad son para introducir el tema, diversas secciones y/o subtemas dentro de la presentación misma; resumir un tema en particular; hacer señalamiento de información previamente mencionada; checar comprensión de la información, entre otras. Así mismo, se recopilan algunas de las formas sugeridas en los textos consultados (Porter y Grant, 1992; Taylor, 1997 y Mueller, 2000).

Una vez examinados los fundamentos básicos de las presentaciones orales, en el siguiente apartado se revisan las características de la competencia comunicativa necesarias para usar la lengua meta en situaciones comunicativas de tipo académico.

Cuadro 2.17 Adaptación a la estructura de una presentación oral en inglés (Porter y Grant, 1992; Taylor, 1997 y Mueller, 2000)

	Función	Formas
Introducción	<i>Introducing the topic</i>	<p><i>Today, I'd like to (describe)</i> <i>The purpose of my presentation is to... (explain)</i> <i>I've divided my presentation into... (three parts)</i> <i>My talk will be in..... (two sections)</i> <i>First, I'd like to.... give you an overview of...</i> <i>Second, I'll move on to...</i> <i>Then, I'll focus on...</i> <i>After that, we'll deal with....</i> <i>Finally, we'll consider...</i></p>
Desarrollo o contenido	<i>Introducing each section and moving on</i>	<p><i>So, let's start with.... (objectives)</i> <i>To begin/start with</i> <i>What I plan to cover is...</i> <i>I'd like to start by explaining/telling/describing/ listing....</i> <i>Now let's move on to... (the next part)</i> <i>Let's turn our attention to explain/describe/discuss/...</i> <i>This leads me to... (my third point...)</i> <i>Finally, let's consider...</i> <i>And now I'd like to...</i> <i>The second/third/fourth/ part of /reason for/solution to...</i> <i>The last part/ example/... is</i> <i>That brings me/us to the next part/ idea/ section/ reason/ ... which is...</i> <i>Returning to point 4, I'd like to add/point out/clarify...</i></p>
	<i>Summarizing a section</i>	<p><i>That completes my (description of...)</i> <i>So, in sum/ to summarize/ to sum up ... (there are five key points...)</i></p>
	<i>Referring backwards and forwards</i>	<p><i>I mentioned earlier... (the importance of...)</i> <i>We'll come back to this point later.</i> <i>Having just outlined X, I'd like now to look at/turn to/discuss/explain...</i> <i>That was the 2nd reason/example/possibility... The 3^d reason/example is...</i></p>
	<i>Checking understanding</i>	<p><i>Is that clear?</i> <i>Are there any questions?</i></p>
	<i>Referring to visual information</i>	<p><i>This (transparency, diagram, picture, photo...) shows...</i> <i>If you look at this graph you can see...</i></p>
	<i>Referring to common knowledge</i>	<p><i>As you know...</i> <i>As I'm sure you are aware...</i></p>
	<i>Referring to questions</i>	<p><i>Feel free to interrupt me if there's anything you don't understand.</i> <i>If you don't mind, we'll have questions till the end.</i></p>
	<i>Dealing with questions</i>	<p><i>I'm glad you asked that question.</i> <i>Can I get back to you on that later?</i></p>
Conclusión	<i>Concluding</i>	<p><i>In conclusion, to conclude, by way of conclusion...</i> <i>That concludes my talk.</i> <i>Thank you for your attention.</i></p>

2.4 Competencias y estrategias comunicativas en LE

El estudio de MA MD de esta investigación se contextualiza en un nivel educativo de estudios superiores y en un área de conocimiento como lo es la lingüística. Bajo este escenario, los alumnos de la LEI deben usar la lengua inglesa para hablar de temas propios de esta disciplina a lo largo de su formación docente. Por ello, este apartado inicia con una descripción de aspectos a considerar en la formación del docente de lenguas. También se explica la competencia comunicativa requerida para comunicarse de manera eficaz y apropiada en la lengua meta, así como las estrategias comunicativas identificadas en la didáctica de lenguas y las estrategias discursivas empleadas por docentes expertos.

2.4.1 Aspectos a considerar en la formación del docente de lenguas

En el campo de la docencia de lenguas, las conferencias universitarias son habituales y su práctica se ha empleado como ese motor en búsqueda de una profesionalización seria, continua, inclinada a la investigación y al intercambio de saberes por parte de los (futuros) profesores de lenguas extranjeras. Sobre la profesionalización de docentes de lenguas, Richards (2008) ratifica el desarrollo y la dirección de la práctica profesional de la enseñanza de lenguas de la siguiente manera:

El profesionalismo en la docencia del inglés se percibe, dentro de la industria creciente y dedicada a la formación de docentes de lenguas a través de capacitaciones y certificaciones profesionales, como esfuerzos continuos por desarrollar estándares para la enseñanza y para los docentes del idioma inglés; por reproducir revistas especializadas y revistas para docentes, conferencias y organizaciones profesionales... Ser un docente de inglés significa formar parte de una comunidad profesional a nivel mundial que comparte

*metas, valores, discursos y prácticas en común; una comunidad con una postura auto-crítica de sus propias prácticas y con un compromiso de transformar su propio papel.*³

En el marco institucional de la UNAM, la formación de docentes como profesionales de lenguas también ha tenido su propia evolución e importancia. Esta profesión se ha nutrido y enriquecido gracias al intercambio y a las aportaciones que en esta misma se han generado. Al respecto, Da Silva *et al* (2008:36) presentan sus observaciones:

[...] en la formación y el ejercicio profesional del docente de lenguas, puede observarse también una evolución conceptual de su materia, es decir, se ha integrado una terminología o metalenguaje que los docentes de lenguas emplean para referirse a todo lo concerniente a su práctica profesional. Este metalenguaje se adquiere en un primer momento durante la etapa formativa del docente y se afina o ajusta después, en el intercambio de informaciones con otros colegas, en la vida diaria, o bien durante su asistencia a foros académicos especializados.

En los párrafos anteriores se observa la importancia que los investigadores prestan al intercambio de informaciones a través de prácticas comunicativas como lo son los foros o las conferencias, así como al tipo de metalenguaje que en éstos se emplea. Esto nos invita a pensar que los estudiantes en formación docente pueden ir desarrollando tanto las competencias y habilidades necesarias para participar en dichas prácticas orales, así como para emplear el metalenguaje apropiado a partir de su práctica en el aula.

³ *The professionalism of English teaching is seen in the growth industry devoted to providing language teachers with professional training and qualifications, in continuous attempts to develop standards for English language teaching and for English language teachers, to the proliferation of professional journals and teacher magazines, conferences and professional organizations.... Becoming an English language teacher means becoming part of a world-wide community of professionals with shared goals, values, discourse, and practices but one with a self-critical view of its own practices and a commitment to a transformative approach to its own role. (Traducción propia)*

Cabe destacar que una de las habilidades que el docente de lenguas más emplea es la oral. El docente habla e interactúa en la lengua meta desde el momento que ingresa al aula, al saludar, dar instrucciones, retroalimentar, orientar, dirigir, etc. Al respecto, Nunan (1989) puntualiza una serie de habilidades necesarias para desarrollar una comunicación oral exitosa en la lengua meta:

- Articular aspectos fonéticos de la LE de manera comprensible
- Dominar patrones de acento, ritmos y entonación
- Contar con un nivel de fluidez aceptable
- Tener habilidades interpersonales y para transmitir información
- Tomar turnos de habla cortos y largos
- Manejar la interacción con otros
- Saber negociar significados
- Saber escuchar
- Emplear formulas conversacionales y muletillas de manera apropiada

Ante este panorama y según el contexto formativo de los estudiantes de la LEI, una de las habilidades que deben desarrollar es el saber exponer e intercambiar los contenidos que se abordan a lo largo de la carrera. Como hemos señalado, en este contexto las presentaciones orales se utilizan como un medio para transmitir información de una disciplina. La complejidad de esta tarea, según Lemke (1997) y Mercer (2001) *apud*. Hernández (2004), implica que los expositores sepan usar el lenguaje que dicha ciencia emplea con el fin de explicar, argumentar, describir e

indagar aspectos de la disciplina misma. En este sentido, se trata de saber emplear el metalenguaje de la lingüística a través del idioma inglés.

Por tanto, se observan dos aspectos sustantivos con relación a las presentaciones orales en el aula universitaria de la LEI: la competencia comunicativa en la lengua extranjera de los estudiantes y el tipo de estrategias comunicativas y discursivas que emplean al presentar conceptos teóricos. Estos temas se abordan en las siguientes secciones.

2.4.2 Competencia comunicativa en LE

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002) señala que las competencias comunicativas (CC) que se desarrollan en la lengua extranjera (LE) son las que posibilitan a una persona a actuar, utilizando específicamente recursos lingüísticos, determinados por el contexto en donde se producen los actos de comunicación.⁴ Bajo este enfoque, el lenguaje es visto como un vehículo de comunicación por medio del cual se manifiestan conocimientos, destrezas, y habilidades.⁵

Otra característica que conviene mencionar sobre la CC son sus componentes.

Canale y Swain (1980) distinguen como mínimo cuatro: **lingüístico, sociolingüístico,**

⁴ Canale y Swain (1980) presentan una definición en la cual incluyen conocimiento y habilidad en el uso de la lengua: "...communicative competence refers to both knowledge and skill in using knowledge when interacting in actual communication".

⁵ Larsen-Freeman (1986) lo presentan de la siguiente manera: "Communicative competence involves being able to use the language appropriate to a given social context. To do this, students need knowledge of the linguistic forms, meanings, and functions. They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors."

discursivo y **estratégico**. El MCER (2002) incluye también el componente **pragmático**.

La **competencia lingüística** implica el conocimiento y uso preciso del lenguaje en cuanto a reglas gramaticales, vocabulario, ortografía, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones (morfosintaxis). Por otra parte, la **competencia sociolingüística** incluye las reglas socioculturales y de discurso. Se refiere a la habilidad de utilizar los elementos lingüísticos de manera correcta y apropiada en un contexto o situación determinada.

El MCRE (2002:120) se refiere a la **competencia pragmática** como al conocimiento que el alumno posee de la manera en que los mensajes: 1) se organizan, se estructuran y se ordenan; 2) se utilizan para realizar funciones comunicativas; y 3) se secuencian según esquemas de interacción y transacción.

Por su parte, la **competencia discursiva** se describe como la capacidad del alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua en función de los temas, la secuencia, la capacidad de estructurar y controlar el discurso (organización temática, ordenación lógica, estilo y registro, eficacia retórica, entre otros).

Finalmente, la **competencia estratégica** se integra de estrategias verbales y no verbales, las cuales contribuyen a compensar las deficiencias en algunas de las otras competencias para asegurar la efectividad de la comunicación.

Debido a la naturaleza de las presentaciones orales en esta investigación,

resulta pertinente resaltar una distinción que presentan Canale y Swain (1980 *apud*. Richards y Schmidt, 1990) entre **competencia comunicativa** y **comunicación real** (*actual communication*). La CC comprende tanto el conocimiento de la LE como la habilidad de utilizar este conocimiento. El conocimiento se refiere a lo que se sabe de la lengua (consciente e inconscientemente); por habilidad se refiere a la manera como se utiliza este conocimiento en términos de comunicación real. Esta última se concibe como el momento en que ambos (conocimiento y habilidad) se aplican o explicitan (*performance/actuación/ejecución*), con todo y las limitantes psicológicas o ambientales en las que el hablante se encuentre, por ejemplo, aquellas causadas por la memoria, el cansancio, los nervios, las distracciones y/o la interferencia del ruido externo que aparecen al interactuar durante la comunicación. Canale y Swain señalan que generalmente la competencia comunicativa depende del momento de su ejecución (*performance*). Es, también, en el momento de la comunicación real en la que el alumno echa mano de estrategias comunicativas y discursivas mediante las cuales puede y logra ser más efectivo en su interacción con otros.

2.4.3 Estrategias comunicativas en LE

En la sección anterior se ha señalado que en el momento de la comunicación real los usuarios emplean estrategias para ser más efectivos en la comunicación, lo que también se entiende como competencia estratégica. Para referirse a la palabra **estrategia** de manera general, Swan (2008:263) la describe como un elemento clave para la solución de problemas:

“A key element is that of problem-solving...[] it is the way you choose to deal with questions that arise on the way of obtaining that result...A strategy is one of several possible ways of solving a problem”.

En el contexto comunicativo de LE, Tarone (1980) define a una estrategia comunicativa como un intento sistemático del alumno para expresar y decodificar significados, así como para compensar cualquier inadecuación que se emplea en la lengua meta:

[... a systematic attempt by the learner to express and decode meanings in the target language in situations where the appropriate systematic target language used have not been formed. Communicative strategies therefore serve to compensate for the inadequacies of speakers and listeners in the target language, which is being used.]

En cuanto al proceso de expresión oral, el MCER (2002:89) describe que para expresarse en LE, se debe saber:

- Planear y organizar un mensaje: destrezas cognitivas.
- Formular un enunciado lingüístico: destrezas lingüísticas.
- Articular el enunciado: destrezas fonéticas.

El MCER (*op.cit.*, p.61) también señala que las estrategias de comunicación en LE se rigen por procesos metacognitivos tales como la planificación, la ejecución, el control y la reparación. Se menciona que éstas son líneas de actuación organizadas, intencionadas y reguladas por el individuo mismo para realizar una tarea.

McLaughlin (1987) distingue dos estrategias: producción y comunicación. Las **estrategias de producción** incluyen la **planificación** y la **corrección**. Estas presentan elementos y estrategias como la preparación; la localización de los recursos en caso de que exista una carencia; la atención al destinatario para la selección de registro y

discurso; el reajuste de la tarea si ésta es muy complicada; así como el reajuste del mensaje a la hora de dar forma y expresar ideas. Por su parte, las **estrategias de comunicación** se refieren a la ejecución, la cual incluye estrategias de aprovechamiento y reducción. Las **estrategias de aprovechamiento** (*achievement strategies*) permiten encontrar los medios para poder desenvolverse en la lengua meta por medio de la compensación (*compensatory strategies*) cuando los recursos de que se disponen son limitados, en tanto que las **estrategias de reducción** o de evitación (*reduction strategies*) se presentan como dos formas que utiliza el aprendiz para comunicar su intención comunicativa y hacerlo de manera precisa (Faerch y Kasper, 1983 *apud*. McLaughlin, *op. cit.*). Estas dos estrategias de reducción son: formal y funcional.

1. **Reducción Formal.** Se emplea para evitar cometer errores y aumentar la fluidez. El alumno tiende a seleccionar aquellas reglas o elementos que ya han sido automatizados. Por ejemplo, el uso de estructuras más simples como la voz activa en lugar de la pasiva.
2. **Reducción funcional.** Se utiliza con el propósito de transmitir el mensaje a través de algún recurso lingüístico y no-lingüístico que se tenga al alcance.

Algunos ejemplos son:

- | | | |
|---|--|--|
| • Alusiones
(<i>circumlocution</i>) | • Traducción
(<i>translation</i>) | • Cambio de lengua
(<i>codeswitching</i>) |
| • Simplificaciones
(<i>simplification</i>) | • Repeticiones
(<i>repetition</i>) | • Gestos
(<i>gestures</i>) |
| • Parafraseo
(<i>paraphrasing</i>) | • Decir algo de otra
manera (<i>rephrasing</i>) | • Uso de expresiones o frases
formuladas (<i>formulaic
expressions</i>) |

Por último, el **control** y la **reparación** provienen de la retroalimentación que el

hablante recibe durante el acto comunicativo, lo que le permite llevar a cabo la corrección de posibles equivocaciones o errores, corregirlos (*correcting or monitoring strategies*), sustituirlos y así, monitorear su propio lenguaje.

En el aula de lenguas, el docente desempeña un papel importante y sustantivo para los estudios del lenguaje. Como ya se ha mencionado, desde el momento que ingresa al aula el docente está en constante comunicación con su audiencia, empleando estrategias comunicativas diversas que le permitan cumplir con los propósitos didácticos establecidos. En la siguiente sección, se revisan dos contribuciones al estudio de las estrategias discursivas que utilizan los docentes.

2.4.4 Estrategias discursivas en el aula de LE

Sobre el lenguaje que emplean los docentes en el aula de lengua extranjera (LE), Richards y Lockhart (1998) observan que éstos tienden a emplear lo que se ha llamado *teacher talk* o bien, el habla del profesor. Esto incluye una serie de modificaciones en el discurso del docente (Chaudron, 1988) para que se le entienda mejor, por lo que se apoyan en estrategias como las siguientes:

- Uso del habla más lento
- Uso de pausas
- Adecuación en la pronunciación
- Modificación del vocabulario
- Modificación de la gramática
- Modificación del discurso

Además de las constantes repeticiones que también son evidentes en el habla del profesor de LE, Richards y Lockhart (*op.cit.*) señalan que una de las técnicas más

comunes utilizadas por profesores de lenguas es el hacer preguntas, y sobre éstas distinguen tres tipos: procedimentales, convergentes y divergentes.

Las **preguntas procedimentales** se refieren a los procedimientos, es decir, las rutinas de clase, su dirección, como por ejemplo: “¿Podrías leer la siguiente frase?”; “¿Se entendió lo que vamos a hacer?”. Tanto las **preguntas convergentes** como las **divergentes** buscan involucrar al alumno en el contenido, facilitar su comprensión y promover la interacción.

Las primeras, es decir, las **convergentes** buscan una respuesta breve, no requieren que el alumno reflexione seria y profundamente sobre el tema, al contrario su intención es evocar información presentada previamente o que el alumno sepa con facilidad, por ejemplo: “¿A quién le gusta el cine?”.

Por su parte, las preguntas **divergentes** buscan respuestas que impliquen una reflexión más amplia y diversas por parte del alumno, por ejemplo: “¿Qué tipo de películas te gustan?”; “¿De qué manera podría influenciar el cine en el aprendizaje de lenguas?”.

Sobre investigaciones del lenguaje de docentes expertos en exposiciones de clase, Cros (2002, *apud.* Hernández, 2004) argumenta que una clase cuenta con una doble orientación: la **explicativa** y la **argumentativa** o **retórica**. Así mismo, Cros señala que la problemática y la necesidad del docente (a quien llamaremos expositor) es “saber comunicar lo que sabe de modo que logre constituirse en objeto de interés”.

La dimensión explicativa, según Cros, incluye aquellas estrategias que utiliza el expositor para regular la densidad de la información expuesta, presentar las definiciones en forma clara y precisa, repetir, o bien, redundar sobre la información relevante. Por otra parte, la dimensión argumentativa se ejemplifica a través del uso de estrategias, tales como la inclusión de “voces” distintas (por ejemplo, el uso de citas de determinados autores) para legitimar la exposición; en otras palabras, la retórica del lenguaje.

Del estudio de exposiciones de docentes expertos, Mercer (1997 y 2001 en Hernández, *op. cit.*) distingue una serie de **estrategias discursivas** que se emplean para el logro de intenciones didácticas. El autor destaca tres categorías generales de estrategias y el tipo de recursos que se emplean en las mismas.

Cuadro 2.18 Estrategias y recursos lingüísticos en exposiciones de docentes expertos (Hernández, 2004)

	A	B	C
Estrategia	Obtener conocimiento relevante de los alumnos, ya que los profesores necesitan saber lo que su audiencia sabe y cómo y cuánto van progresando en su comprensión de la información.	Responder a lo que dicen los alumnos, pues sirve para retroalimentar o guiarles cuando éstos participen o respondan a las preguntas elaboradas.	Describir experiencias y conocimientos que se comparten en el aula, pues éstas pueden ayudar a que la audiencia perciba la continuidad de lo que han estado revisando.
Recurso	1. Preguntas 2. Obtención (de información) mediante pistas 3. Confirmación 4. Repetición 5. Reformulación 6. Elaboración 7. Rechazo y desatención		1. Uso de “Nosotros” 2. Suscitación 3. Exhortaciones 4. Uso de metaenunciados 5. Recapitulaciones

De acuerdo con Mercer (en Hernández, *op. cit.*), las **preguntas** se entienden como estrategias que buscan lograr el control disciplinario, o bien guiar los esfuerzos

de construcción de los contenidos en los oyentes. Por otra parte, cuando los oyentes no pueden responder una pregunta, la **obtención de la información** por medio de pistas se emplea de manera indirecta para llamar la atención y activar su participación. La **repetición** consiste en repetir lo que se ha dicho o contestó un alumno a fin de remarcar lo que se ha dicho correctamente o bien lo que el profesor considera relevante en el proceso de enseñanza. Asimismo, mientras la **reformulación** se utiliza para integrar o recomponer lo que se considera necesario para dar una versión más ordenada y estructurada, la **elaboración** se emplea para ampliar o profundizar aquello que no fue lo suficientemente claro o que incluso se haya expresado de manera confusa. Finalmente, las estrategias de **rechazo** y **desatención** se emplean cuando las respuestas u opiniones espontáneas de los alumnos son incorrectas, inexactas o inapropiadas; generalmente, estas últimas van acompañadas de explicaciones que dan razón del por qué las aportaciones no se consideran adecuadas.

Las estrategias de tipo C se describen como aquellas que permiten percibir la continuidad de lo que se ha estado construyendo en la exposición de un tema. Las frases en las que el expositor se involucra él mismo junto con el grupo en clase, **uso de “Nosotros...”**, se perciben como estrategias que apelan a las experiencias y/o conocimientos compartidos. En tanto, la **suscitación** y la **exhortación** se utilizan para evocar alguna información adquirida en una actividad compartida anteriormente y que en ese momento se considera relevante para abordar el tema nuevo.

De importancia para nuestra tema son los **metaenunciados**, ya que se emplean para indicar a los oyentes qué se abordará o presentará a continuación en la sesión. Estas estrategias se consideran de vital importancia pues son las que ayudan a los

oyentes a darle sentido a fragmentos significativos del discurso, además de orientar la organización global del mismo. En el caso de las **recapitulaciones**, estas estrategias se conciben como aquellas que presentan breves resúmenes de lo que se ha dicho o hecho, y que a su vez, permiten lograr la continuidad del tema.

En el siguiente apartado se abordan los enfoques teóricos concernientes al tipo de metodología, procedimientos e instrumentos empleados para el análisis del discurso oral en el aula, las cuales permiten el desarrollo de esta investigación.

2.5 Métodos para el análisis del discurso oral en el aula

Los constructos que conforman la propuesta metodológica para la exploración de MA MD en las presentaciones orales en el aula se fundamentan en temas sobre la investigación en el aula de Allwright (1988); Allwright y Bailey (1991); y Hernández (2004). Posteriormente, se presenta con más detalle la propuesta para el estudio del habla en el aula de Sinclair y Coulthard (1978), el estudio de MD de Schiffrin (2001), así como procedimientos metodológicos de tipo cualitativo y cuantitativo.

2.5.1 Investigación del discurso oral en el aula

La investigación que se pone en marcha en el aula tiene como objetivo averiguar lo que pasa en el contexto del salón de clases. Allwright (1988) la define como una búsqueda por entender lo que sucede en este escenario. Sobre el aula, Hernández (2004:110) la

define como “un espacio cultural en el que se puede crear un contexto propicio para enseñar y aprender, construido por los participantes (enseñantes y aprendices) a través del discurso”.

Para una investigación en el aula, Allwright y Bailey (1991) marcan cinco aspectos que suceden en este contexto y que se habrían de considerar: ¿Quién habla? (distribución de turnos entre los participantes), ¿De qué se habla? (tema), ¿Qué hace cada participante con las oportunidades que tiene para hablar? (tarea), ¿Qué tipo de atmósfera se crea? (tono), ¿Qué acento, registro o lenguaje se utiliza? (código).

Otros elementos que se sugiere contemplar en investigaciones del aula son: el sílabo (lo que se enseña), el método (el cómo se enseña, el plan) y la atmósfera. Sobre la atmósfera, Allwright y Bailey (*op. cit.*) especifican que el manejo de la interacción que se desarrolla entre los participantes (profesor-alumnos o alumnos-alumnos) durante el evento social que constituye la clase, generalmente, depende de su disposición para cooperar⁶ (o no). Según Van Lier (1988), la atmósfera que se propicia durante una clase es lo que puede originar un estado de receptividad o bien, de rechazo en cuanto al aprendizaje se refiere.

⁶ Allwright y Bailey (1991) hacen énfasis en el aspecto de la cooperación: “*In choosing to cooperate..., the learners make a significant contribution to the management of the interaction that takes place in the classroom. And these contributions are crucial to the success of the interaction and to the success of the lesson itself as a social event in the lives of both teachers and learners*”.

2.5.2 Enfoque del análisis del discurso: unidades de análisis

En 1978, Sinclair y Coulthard publicaron un modelo para analizar el lenguaje oral que se desarrolla en el aula. Los investigadores observaron que en la planeación y ejecución de una sesión de clase, los profesores tienden a hacer señalamientos en algunos momentos de la lección. Como resultado, esta propuesta distingue patrones de habla que reflejan funciones básicas y recurrentes en la interacción (McCarthy, 1991:13).

En este modelo de análisis del lenguaje en el aula, Sinclair y Coulthard (1978) presentan unidades a nivel discursivo, en donde la unidad de análisis (UA) mayor corresponde a la lección (*lesson*), misma que se compone de unidades a las que les denominaron transacciones (*transactions*), las que a su vez se conforman de intercambios (*exchanges*) y éstos en cambios (*moves*), hasta llegar a las unidades de análisis más pequeñas llamadas actos (*acts*).

Cuadro 2.19 Nivel discursivo y unidades discursivas de análisis

	Nivel Discursivo
Unidad de análisis	Lección
	Transacción
	Intercambios
	Cambios
	Actos

Sinclair y Coulthard explican su modelo a partir de la descripción de las unidades de análisis más pequeñas: los actos. Éstos se definen como unidades de conductas verbales y no verbales observables que, además, se pueden analizar a partir de unidades lingüísticas como frases, palabras, o cualquier enunciado emitido. Los

autores presentan una clasificación de 21 actos discursivos (*speech acts*), los cuales se enlistan en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.20 Clasificación de actos discursivos (Sinclair y Coulthard, 1978)

1. Iniciadores (<i>Starters</i>)	8. Señales (<i>Cues</i>)	15. Aceptación (<i>Accept</i>)
2. Chequeo (<i>Check</i>)	9. Claves (<i>Clues</i>)	16. Evaluación (<i>Evaluation</i>)
3. Solicitud (<i>Elicitation</i>)	10. Incitadores (<i>Prompts</i>)	17. Comentario (<i>Comment</i>)
4. Directivos (<i>Directives</i>)	11. Marcadores (<i>Markers</i>)	18. Metaenunciados (<i>Metastatements</i>)
5. Informativos (<i>Informatives</i>)	12. Reconocimiento (<i>Acknowledgment</i>)	19. Conclusión (<i>Conclusion</i>)
6. Nominar (<i>Nominate</i>)	13. Respuesta (<i>Reply</i>)	20. Volver al tema (<i>Loop</i>)
7. Ofrecer (<i>Bid</i>)	14. Reacción (<i>React</i>)	21. Desvíos (<i>Asides</i>)

El acto discursivo denominado **marcador** (*marker*) generalmente cumple la función de marcar límites en un discurso y se realiza a través de elementos como *well, OK, now, good, right, alright*, entre otros. Los **iniciadores** (*starters*) se realizan a través de enunciados, preguntas, u órdenes. Su función puede ser la de brindar información, dirigir la atención o las ideas hacia algo que dará inicio. El acto de **solicitar** (*elicitation*) se realiza a través de una pregunta con el propósito de requerir una respuesta. Los actos para **verificar** (*check*) cumplen la función de asegurar al maestro que no hay problemas en la información que se está brindando o en el progreso de la clase.

Otros actos discursivos de nuestro interés son los **metaenunciados** (*meta-statements*). Éstos se distinguen por ser enunciados que hacen referencia a algo futuro que se describe y está por ocurrir. Su función es la de orientar a los alumnos a ver la estructura de la lección y ayudarles a entender el propósito de cambios siguientes. El acto de **conclusión** (*conclusion*) se realiza por enunciados anafóricos, a veces

marcado por una disminución en la velocidad del habla y elementos como *so* o *then*. Su función es la de ayudar a la audiencia a entender la estructura de la lección tras presentar resúmenes de la misma. Los **directivos** (*directive*) se realizan a través de órdenes, cuya función es obtener una acción, no precisamente una respuesta lingüística. Por otra parte, los actos **informativos** (*informatives*) se realizan por medio de enunciados, cuya única función es la de brindar información.

Las unidades de análisis a las que se les presta mayor atención en el estudio exploratorio que aquí se presenta son los **cambios** (*moves*). Éstos se emplean en la estructura de los intercambios y se componen de actos discursivos (*speech acts*). El modelo de Sinclair y Coulthard presenta cinco cambios que se realizan en dos tipos de **intercambios**: unos para limitar (*Boundary Exchange*) y otros para enseñar (*Teaching Exchanges*).

a) Intercambios para limitar. En estos intercambios, los cambios que se realizan son:

1. **Marcos** (*Framing*). Éstos se emplean para indicar cuando una etapa de la lección dará inicio y otra terminará.
2. **Focos** (*Focusing*). Los cambios marcan aquello que el profesor considera de importancia en la lección. Se conforman de actos discursivos como los marcadores, iniciadores, metaenunciados, conclusión y comentario.

b) Intercambios para enseñar. Los cambios que se realizan son:

3. **Inicios** (*Opening*). La función de este cambio es provocar la participación de otros en un intercambio. En esta clase se ubican los actos discursivos llamados

iniciadores (*starters*). En los inicios se observan una serie de patrones de interacción, que son regularmente seguidos por un acto de respuesta del alumno.

4. **Respuesta** (*Answering*). Estos cambios generalmente son anteceditos por una estructura. Por ejemplo, la respuesta a un acto informativo es un reconocimiento; a un directivo le sigue una reacción; y a una solicitud, una respuesta y a veces, un comentario.
5. **Seguimiento** (*Follow-up*). Éstos cumplen la función de informar sobre el tipo de desempeño de los alumnos. Se realizan a través de los actos discursivos de aceptar, evaluar y comentar.

Las unidades de análisis denominadas **transacciones** se constituyen de secuencias de intercambios. También se identifican como esos segmentos que dividen una lección. Finalmente, la **lección** se constituye por toda la serie de unidades que se construyen a lo largo de la misma. Tal como se sucede en la comunicación real, Sinclair y Coulthard (*op. cit.*, p. 59) señalan que la estructura de una lección también se ve afectada por condiciones particulares en el momento de la ejecución de la misma. Algunas de estas condiciones son, por ejemplo, la capacidad memorística de los profesores para ordenar el lenguaje, para responder ante reacciones imprevistas, malentendidos, o bien, a las contribuciones elaboradas por los alumnos.

2.5.3 Método para el estudio de MD

Una propuesta a la que se le presta atención en esta investigación es la de Schiffrin (2001). La lingüista presenta una serie de sugerencias para abordar el estudio de MD y destaca las siguientes:

1. Seleccionar el tipo de unidad de análisis. Por ejemplo, oración, cláusula, enunciado, unidad de entonación, turno de habla, etcétera.
2. Establecer la relación entre la oración gramatical y el texto.
3. Conceptualizar y operar el contexto.
4. Analizar las funciones múltiples.
5. Marcar diferencia entre un análisis dirigido por los datos (*data-driven*) y análisis dirigido por la teoría (*theory-driven*). El primero se refiere a que los datos mismos son los que señalan, dirigen y determinan las condiciones/restricciones de la exploración y el marco analítico a seguir para la comprensión del uso de un marcador. En el segundo tipo, es la teoría la cual dirige la exploración de los datos.

Según Schiffrin (*op. cit.*), algunas de las preguntas de investigación para inquirir en el estudio de MD son: ¿Qué elementos léxicos se utilizan como MD?; ¿Se utilizan las palabras con significados equivalentes en funciones paralelas?; ¿Cuál es la influencia de las estructuras sintácticas y significados semánticos en el uso de MD?; ¿Cómo afectan las normas culturales, sociales, situacionales y textuales en la distribución y función de los MD? Todas estas interrogantes resultan de mucha utilidad para abordar el análisis de MD.

Las investigaciones sobre MD utilizan una variedad de recursos para la obtención de datos (*data sources*). Los analistas se pueden apoyar en disciplinas como el análisis del discurso y la lingüística textual, las cuales presentan la integración de datos cuantitativos en el análisis de un corpus amplio extraído de situaciones discursivas particulares (Aijmer, K y Stenström, A, 2004). Algunos estudios se apoyan en corpus de bases de datos como MICASE, BASE, etc., o bien, en herramientas como *Wordsmith Tools* para elaborar un análisis cuantitativo y marcar frecuencia de palabras (Bondi, 2004; Samson, *apud.* Aijmer, K y Stenström, A., 2004).

2.5.4 Método cualitativo y cuantitativo

Esta investigación exploratoria sobre el uso del lenguaje nos permite tener un acercamiento con los usuarios de la lengua. A partir de esta aproximación y de los aportes de las ciencias sociales se busca explorar el modo en que las personas experimentan en el mundo y por comprender los motivos y creencias que están detrás de sus acciones (Taylor y Bogdan, 1986; Valles, 1999).

La etnometodología es un método de investigación de tipo cualitativo de interés para el estudio aquí propuesto. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986), este método se basa en la observación de los modos en que las personas ven, describen y explican sus acciones. Se observa cómo las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, de tal manera que sus acciones aparecen como rutinarias y explicables.

En este sentido, los métodos cualitativos nos permiten concebir y estudiar al aula universitaria y todo lo que en este escenario converge como una entidad cultural con características propias. Además de incluir en este contexto la figura y voz de los participantes, el observador también asume el rol de investigador.

Por otra parte, Buck, Gómez, *et al.* (1991) señalan que las investigaciones en segundas lenguas generalmente incluyen paradigmas metodológicos de corrientes cualitativas y cuantitativas. Ambas se conciben como un continuo en donde embonan tanto la naturaleza exploratoria-interpretativa de la corriente cualitativa y la analítico-nomológico de la cuantitativa.

Las investigadoras señalan tres aspectos en los paradigmas metodológicos: el diseño de la investigación, la naturaleza de los datos y el análisis de los datos. El diseño de la investigación puede ser experimental o no experimental. El segundo aspecto trata sobre el tipo de datos. Tradicionalmente, los datos cuantitativos se identifican como datos numéricos de escala intercalar u ordinal, mientras que los cualitativos como datos nominales o verbales. Por último, sobre el análisis de los datos se menciona que los dos tipos de datos pueden analizarse estadística y/o interpretativamente. Las posibles combinaciones resultan en ocho paradigmas, como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.21 Paradigmas metodológicos en la investigación de segundas lenguas (Buck, Gómez, et al., 1991)

Paradigma 1. Cualitativo	Paradigma 2. Cuantitativo
Exploratorio-interpretativo	Analítico-nomológico
Diseño No Experimental	Diseño Experimental
Datos cualitativos	Datos cuantitativos
Análisis interpretativo	Análisis Estadístico
Paradigma 3. Experimental – cualitativo – interpretativo	
Paradigma 4. Experimental – cualitativo – estadístico	
Paradigma 5. Exploratorio – cualitativo – estadístico	
Paradigma 6. Exploratorio – cuantitativo – estadístico	
Paradigma 7. Exploratorio – cuantitativo – interpretativo	
Paradigma 8. Experimental – cuantitativo – interpretativo	

Estos paradigmas no son excluyentes, al contrario, en el campo de la investigación social se sugiere integrarlos a fin de poder establecer triangulaciones metodológicas que revelen los significados de la acción humana. Las características de este estudio exploratorio nos orientan hacia una metodología del paradigma 7, en donde la naturaleza de los datos nos permite obtener información de tipo cuantitativa, así como cualitativa que derivan en un análisis interpretativo de datos obtenidos a través de los participantes en el presente estudio.

3. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE MA MD EN PRESENTACIONES ORALES EN INGLÉS

En este capítulo se presenta y describe el estudio realizado para la exploración del tipo de MA MD empleados por estudiantes universitarios en presentaciones orales en inglés sobre temas especializados en la lingüística. El interés por explorar los MA MD se debe a que a éstos, precisamente, se les ha definido como aquellas proposiciones y/o puntos transitorios del discurso que resaltan la información principal, presentan señalamientos, así como la secuencia o la importancia de dicha información en una estructura macro del discurso, que de ser empleados adecuadamente contribuyen a una mejor comprensión de la información, orientando tanto al locutor como al receptor en las distintas fases del mensaje.

En las secciones siguientes se describen las diferentes etapas de acción que se llevaron a cabo en el desarrollo del presente estudio. Primero, se describen los objetivos que se persiguen. En la segunda sección se presentan las características del grupo que participó en el estudio. Posteriormente se presentan las técnicas de investigación que se emplearon para recopilar los datos de tipo lingüístico y etnográfico. Por último, se muestra el procedimiento que se siguió para el análisis de MA MD en las presentaciones orales.

3.1 Objetivos del estudio exploratorio

El objetivo general de esta investigación es identificar y analizar el tipo de MA MD que utilizan estudiantes universitarios no nativo hablantes del inglés en presentaciones orales de temas especializados en la lingüística.

Los objetivos particulares se desglosan de la siguiente manera:

1. Identificar, analizar, y categorizar los tipos de MA MD utilizados con mayor frecuencia de acuerdo con su forma y función, a partir de un corpus obtenido de presentaciones orales en el idioma inglés sobre temas especializados de la lingüística.
2. Con los datos obtenidos por medio de relatos y entrevistas de los participantes, ratificar los procesos metacognitivos que experimentan los participantes en la planeación, ejecución y reflexión de la práctica discursiva y sus implicaciones en cuanto a la selección del tipo de MA MD.
3. Evaluar los alcances y limitaciones, así como las implicaciones pedagógicas que resulten del estudio, a fin de identificar obstáculos y ventajas del uso de MA MD en las presentaciones orales en lengua extranjera.

3.2 Grupo participante

El grupo en el que se llevó a cabo esta investigación cursaba el octavo semestre de la LEI en el turno vespertino de la FES Acatlán y pertenecía a la generación 2001-2007.

El grupo lo conforma un total de 22 alumnos (12 hombres y 10 mujeres), cuyas edades oscilaban entre los 23 y 27 años de edad. Todos eran alumnos regulares en la LEI.

El acceso al grupo se obtuvo de manera sencilla, ya que la profesora encargada de la asignatura de Lingüística Comparada y Análisis del Error en el momento de la investigación, era también la responsable de emprender dicho estudio. Por tanto, la invitación para colaborar en este trabajo se hizo desde el inicio del curso; se explicó su propósito; se señaló que se harían grabaciones de audio y observaciones de las presentaciones, además de otras actividades, a lo cual el grupo accedió.

3.3 Recolección de datos lingüísticos y etnográficos

Los datos que se obtuvieron para el presente estudio fueron de dos tipos: lingüísticos y etnográficos. En esta sección se describe la manera en que se llevaron a cabo las grabaciones y transcripciones de las presentaciones orales, con lo que se obtuvo el corpus lingüístico de la investigación. Posteriormente se muestran las técnicas de investigación empleadas para obtener los datos de tipo etnográfico.

3.3.1 Grabación

Para la organización de las presentaciones orales, los alumnos se dividieron en grupos de dos o hasta tres personas. Cada grupo seleccionó un tema correspondiente al programa de la asignatura Lingüística comparada y Análisis del error. Posteriormente,

se asignó una fecha de presentación y se indicó que el tiempo para cada presentación sería de 20 minutos. Todas las presentaciones se llevaron a cabo en el aula, en donde los expositores ocupaban como espacio la parte frontal del aula y se apoyaban con recursos visuales como el pizarrón, carteles y presentaciones en Power Point.

Para el análisis del lenguaje oral de este estudio se seleccionaron cinco presentaciones de manera aleatoria. En la tabla 3.1 se muestran los temas de las presentaciones, el número de participantes por equipo y la duración de cada presentación.

Tabla 3.1 Corpus de las presentaciones orales de temas especializados

Tema de la presentación	Número de participantes	Duración de grabación
Transferencia	3	41' 58"
Modelo de Interlenguaje	2	31' 02"
Fosilización	2	15' 42"
Modelo de Análisis de Errores	3	22' 20"
Tipologías del Error	3	23' 07"

La grabación de cada presentación se hizo con una grabadora de micro casete. Posteriormente, para obtener un mejor resultado de audio, las grabaciones se transformaron a formato de MP3 y se analizaron a través del programa Cool Edit Pro 2.0.

3.3.2 Transcripción

El corpus lingüístico de esta investigación lo conforma la transcripción de las grabaciones de las presentaciones orales. Esta etapa resultó ser una de las más

laboriosas para la investigación. Además, el ruido generado durante las presentaciones causó mucha interferencia en el audio de las grabaciones y, por ende, en su decodificación. Lo anterior implicó una gran cantidad de tiempo invertido en la transcripción de las presentaciones orales. Es importante mencionar que este estudio no se enfoca en aspectos prosódicos de la lengua (acentuación o entonación), por lo que se decidió no aplicar una codificación convencional en las transcripciones de las grabaciones obtenidas, sino sólo en los extractos seleccionados que permiten ilustrar el análisis de MA MD. En los extractos se utilizó la codificación de Jefferson para el análisis conversacional (véase Hatch 1992:6).

3.3.3 Observaciones

Una de las técnicas de investigación que se utilizó para la recolección de datos etnográficos fue la observación (Valles, 2000). Las notas que se tomaron durante la observación se enfocaron en aspectos extralingüísticos (nerviosismo, actitudes, ruidos, interrupciones, etc.), así como en los recursos didácticos empleados.

Las presentaciones se llevaron a cabo en el aula asignada para la materia. Generalmente, los alumnos participantes acudieron puntualmente a su presentación. Sin embargo, se observó un caso en que los participantes no llegaron el día de su presentación, lo que causó una modificación en la programación de las presentaciones. En otro caso, los participantes llegaron tarde a dar su presentación, lo cual redujo su tiempo para la colocación de las ayudas visuales y con ello su tiempo de exposición. En este caso en particular, los alumnos expositores evidenciaban nerviosismo durante la

presentación; la información se presentó de manera difusa, marcada por muchas pausas; los gestos reflejaban vacilación durante la exposición del contenido y al monitorear y corregir la producción de su propio lenguaje en el idioma inglés.

Por otro lado, los alumnos que participaban como público durante las presentaciones generalmente no llegaban a tiempo. Esta situación ocasionaba muchas distracciones, ya que algunas personas entraban y salían del aula, se hacía mucho ruido con la puerta y el movimiento de pupitres. Como resultado, las presentaciones se veían interrumpidas constantemente. En algunas ocasiones, el grupo se mostraba inquieto durante las presentaciones. Muchos alumnos optaban por platicar entre ellos, otros tomaban sus alimentos, realizaban otros trabajos u otras lecturas y hasta tomaban un tiempo para la siesta. No obstante, también se observaron alumnos que ponían atención, tomaban notas y aún elaboraban algunas preguntas a los expositores.

Otro rasgo observado durante las presentaciones fue el uso frecuente de material didáctico y ayudas visuales con la que los participantes se apoyaban para elaborar y guiar su exposición. Se emplearon desde el pizarrón, hojas de papel rotafolio, tarjetas, láminas con ilustraciones, hasta equipo tecnológico como proyector para presentación en Power Point.

3.3.4 Relatos

Otra técnica para la recolección de datos fueron los relatos elaborados por los participantes. El objetivo de los relatos era el de investigar aspectos etnográficos

basados en la realidad y experiencias de los participantes, así como el proceso cognitivo que conllevó la planeación de la presentación, la comprensión del tema y su ejecución en la lengua meta.

Para lograr lo anterior, se les solicitó a los participantes que describieran en el relato su experiencia previa a la presentación. En ésta debían describir de manera escrita aquellos aspectos, situaciones o circunstancias que a consideración suya pudiesen tener un efecto en el proceso de la preparación de la presentación y ejecución de la misma. De igual modo, se les solicitó describir sus reflexiones y reacciones posteriores a la presentación. En el anexo D se muestran los relatos escritos por los participantes.

3.3.5 Entrevistas

Posterior a las presentaciones y a la entrega de relatos, se acordó con los participantes llevar a cabo una entrevista individual semi-dirigida (véase resumen de las entrevistas en el anexo E). La entrevista tenía como objetivo que los participantes expresaran de manera libre sus observaciones, opiniones y otros comentarios con respecto a los siguientes puntos: 1) su experiencia sobre la práctica de las presentaciones orales en el aula en general; 2) su conocimiento sobre los MD y/o MA MD; 3) su experiencia al exponer temas teóricos de la lingüística en inglés y la diferencia al dar una clase de inglés; 4) sus propuestas y sugerencias para estimular la competencia discursiva en inglés en el ámbito académico en el programa de la licenciatura.

Finalmente, con los datos obtenidos de los resultados del análisis lingüístico y de las técnicas etnográficas se busca triangular la información a fin de contribuir y ampliar el entendimiento de lo que sucede en los participantes (lo que dicen y lo que hacen) al dar una presentación oral en lengua extranjera.

3.4 Procedimiento para el estudio de MA MD en presentaciones orales

De acuerdo con Schiffrin (2001:62), para llevar a cabo una investigación sobre MD es importante definir el tipo de análisis que le favorece. En el caso de nuestro estudio exploratorio de MA MD, nos apoyamos en un tipo de análisis en donde los datos son los que determinan el marco analítico y los principios teóricos, análisis al que Schiffrin llama *data-driven approach*. En este tipo de análisis son los datos los que señalan y dirigen la exploración y con ello, la selección de las condiciones del análisis. Con los datos se concretiza la conceptualización y el análisis de las funciones a las que los MA MD sirven.

3.4.1 Método de análisis de los MA MD

El análisis de MA MD en este estudio partió de lo general a lo particular y se realizó bajo el siguiente criterio. Primero, se identificó la organización y estructura de las cinco presentaciones considerando sus tres fases: introducción, contenido y conclusión (Porter y Grant, 1992; Taylor, 1997; Mueller, 2000; Gareis, 2006). La transcripción completa de las presentaciones analizadas se muestra en el Anexo A.

Posteriormente, para la selección de unidades discursivas de análisis se tomó como referencia la propuesta de Sinclair y Coulthard (1978). Esta propuesta considera que una presentación se conforma por una serie de momentos, a las que llama **Cambios** (M, *Move*). En la tabla 3.2 se presenta, como ejemplo, un extracto de la transcripción de la fase de introducción y la selección de M como unidad discursiva (UD) de análisis en la primera presentación oral (P1).

Tabla 3.2 M en el extracto de la transcripción de la fase de introducción de la P1

M	EXTRACTO
1	<i>So, Good afternoon everybody e: Today the presentation, as DXXX said, is going to be about transfer. Yes? We are going to give you a definition of what transfer is. BUT is not going to be at the beginning. But it is going to be at the end. Yes? SINCE our main topic is called Some fundamental problems in the study of transfer. Yes?</i>
2	<i>So well. Basically there are four problems in the story of transfer. First, we have problems of definition/problems of definition which is going to be explained by me. Then, we have problems of comparison. CXXX is going to give you that. And finally, GXXX is going to conclude giving you problems of prediction AND problems of generalization. Yes?</i>

En seguida se identificaron las unidades discursivas de análisis (UD) más pequeñas: los actos discursivos (*speech acts*). De acuerdo con Sinclair y Coulthard (*op. cit.*, p.20), los actos discursivos son las unidades mínimas de análisis en el nivel discursivo y éstas pueden estar compuestas por una o más palabras, frases, o enunciados (Cortés *apud*. Bustos, 2001). En esta investigación se seleccionaron los actos discursivos de inicio (I) y conclusión (C) en cada M. La tabla 3.3 muestra, como ejemplo, la manera en que estas unidades se seccionaron. Se puede observar que se señalaron de manera numérica, con el propósito de identificar a los MA MD con mayor precisión.

Tabla 3.3 Actos discursivos de I y C en la transcripción de la fase de introducción de la P1

P1	UD	Datos lingüísticos
Introducción	M1	I 1. <i>So, Good afternoon everybody e: 2 today the presentation, 3 as DXXX said, is going to be about transfer 4 Yes? 5 We are going to give you a definition of what transfer is 6 BUT is not going to be at the beginning 7 but it is going to be at the end 8 Yes?</i>
		C 1 <i>SINCE our main topic is called some fundamental problems in the study of transfer 2 yes?</i>
	M2	I 1 <i>So well 2 basically there are four problems in the history of transfer 3 First, we have problems of definition/problems of definition which is going to be explained by me. 4 Then, we have problems of comparison 5 CXXX is going to give you that.</i>
		C 1 <i>and finally, GXXX is going to conclude giving you problems of prediction AND problems of generalization. 2 Yes?</i>

3.4.2 Categorías de MA MD

Una vez separadas las unidades mínimas de análisis de manera numérica, se estudió el corpus con mayor rigor a fin de observar si en las unidades de inicio y cierre se identificaba un MA MD. Para lograr lo anterior, se tomaron como referencia las propuestas de Murphy y Candlin (1979), Bellés (2006), así como la de Hyland (2000), Crismore, Markkanen, & Steffensen (1993) *apud*. Eslami (2007).

Cuadro 3.1 Categorías de MA MD de referencia en este estudio

Murphy y Candlin (1979)	Hyland (2000), Crismore, Markkanen, & Steffensen (1993)	Bellés (2006)
*Iniciador Solicitud Aceptación *Actitud Metaenunciado *Conclusión Informativo Comentario Lateralidad	Marco *Reformulador Evidencial Ilocutivo Endofórico Certeza Modalidad *Actitud Relación Énfasis	*Iniciador *Reformulador Organizador Cambio de tema *Conclusión

Como se muestra en el Cuadro 3.1, las tres categorías incluyen tipos de MA MD variados. Dichas categorías incluyen MA MD en común (*), por ejemplo, los de tipo **Iniciador, Actitud, Conclusión y Reformulador**. No obstante, cabe recordar que en este estudio exploratorio son los datos los que determinan el marco analítico, es decir, de los datos lingüísticos surge el tipo de MA MD que se empleó. Así, el análisis del corpus de las cinco presentaciones orales evidenció, según su frecuencia de mayor a menor uso, diez tipos de MA MD identificados en las unidades de inicio y cierre, a decir: **Metaenunciado, Solicitud, Reformulador, Conclusión, Actitud, Cambio de tema, Evidencial, Iniciador, Endofórico y Aceptación**.

En la siguiente tabla se muestra, como ejemplo, el procedimiento que se siguió para identificar y nombrar los tipos de MA MD en las fases de la introducción de la P1. Véase la identificación de MA MD de la P1, así como en las otras cuatro presentaciones orales en el Anexo B.

Tabla 3.4 Identificación de MA MD en la introducción de la P1

P1	UD	Datos lingüísticos
Introducción	M1	I 1 <i>So, Good afternoon everybody</i> [INICIADOR] e: 2 <i>today the presentation</i> , 3 <i>as DXXX said</i> [ENDOFÓRICO], <i>is going to be about</i> transfer [INICIADOR] 4 <i>Yes?</i> 5 <i>We are going to give you a definition of what transfer is</i> [METAENUNCIADO] 6 <i>BUT is not going to be at the beginning</i> 7 <i>but it is going to be at the end</i> 8 <i>Yes?</i>
	C	1 <i>SINCE our main topic is called Some fundamental problems in the study of transfer</i> 2 <i>Yes?</i>
	M2	I 1 <i>So well</i> , [CAMBIO DE TEMA] 2 <i>basically there are four problems in the history of transfer</i> 3 <i>First</i> , [INICIADOR] <i>we have problems of definition/problems of definition which is going to be explained by me</i> [METAENUNCIADO] 4 <i>Then, we have</i> (METAENUNCIADO) <i>problems of comparison</i> 5 <i>CXXX is going to give you that</i> [METAENUNCIADO]
	C	1 <i>and finally</i> , [CONCLUSIÓN] <i>GXXX is going to conclude</i> [METAENUNCIADO] <i>giving you problems of prediction AND problems of generalization</i> 2 <i>Yes?</i>

3.4.3 Clasificación de MA MD

Una vez identificados y nombrados los tipos de MA MD en contexto, se procedió a clasificarlos según sus formas y función, así como su frecuencia. En la Tabla 3.5 se muestra, como ejemplo, la clasificación de MA MD de tipo Iniciador. Aquí el lector podrá observar que el análisis inició con la identificación de las distintas formas recogidas de los datos lingüísticos en las tres fases de la presentación oral. Esto derivó en una subdivisión de funciones a las que sirven dichas formas. La clasificación de los demás tipos de MA MD, según su forma y función, se ubica en el Anexo C.

Tabla 3.5 Clasificación de función y forma del MA MD de tipo Iniciador

Datos lingüísticos	Forma	Función
Introducción (P1I M1:2) <i>Today the presentation... is going to be about transfer ...</i> (P1M19:1) <i>Ok in the last part of this presentation, I will be explaining...</i>	<i>Going to;</i> <i>Will.</i>	1) Dar inicio al tema de la presentación
Contenido (P1I M4:1) <i>So, let us start with this one which says Transfer is not ...</i> (P2I M15:1) <i>Let's start with overgeneralization of linguistic material</i>	<i>Verbo to start;</i> <i>Let us start.</i>	
Introducción (P1M19:2) <i>First uh positive transfer, negative transfer and the lengths of</i> (P4I M1:2) <i>So uh first we need to know...</i> Contenido (P1IM3:2) <i>First we have in here problems of definition.</i> (P1IM21:1) <i>Eh first to understand problems of prediction uh we need to classify</i>	<i>First;</i> <i>The first one (is).</i>	2) Dar inicio a una secuencia o un orden descriptivo

Con el propósito de orientar la clasificación de los MA MD, se empleó una codificación tal como se muestra en la tabla 3.5. De este modo, en P1I M1:4, la **P** corresponde a la presentación observada, en este caso la primera (P1); **I** corresponde al acto discursivo de inicio o **C** para el cierre de la información; **M** a la unidad de

análisis de cambio y finalmente, 4 al número de palabra, frase, o enunciado, correspondiente al acto discursivo como unidad mínima de análisis a nivel discursivo (M1:4).

Una vez revisado el contexto, así como el procedimiento que se siguió para llevar a cabo el estudio exploratorio de MA MD, en el siguiente capítulo se muestran los resultados de tipo cuantitativo obtenidos del análisis de las presentaciones orales.

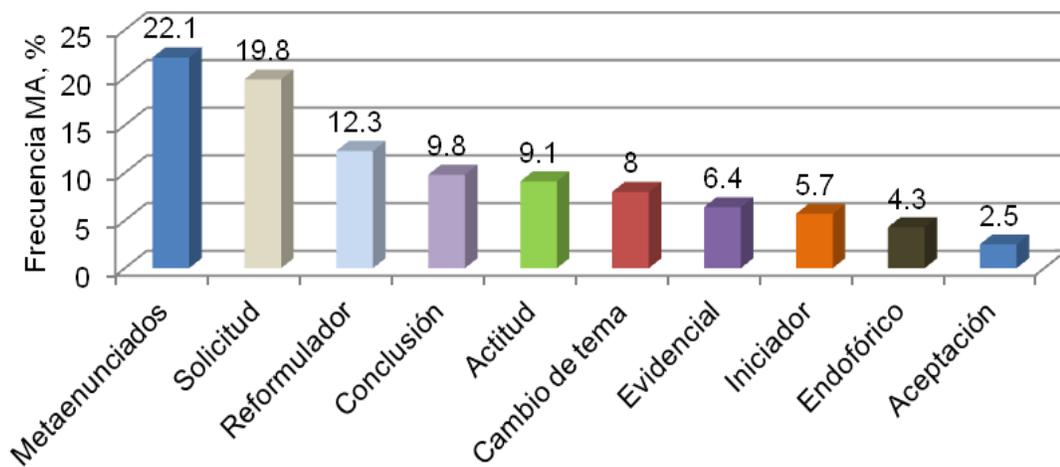
4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MA MD EN PRESENTACIONES ORALES

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de las presentaciones orales consideradas en este estudio. Primero se puntualizan los resultados globales del tipo de MA MD identificados en los inicios (I) y cierres (C) en las unidades de análisis de cambios (M). Posteriormente se aborda el resultado de MA MD en cada una de las fases de las presentaciones orales: introducción, contenido y conclusión. Para concluir el capítulo se describen los diez MA MD empleados con mayor frecuencia, así como las formas y funciones a las que sirven según el contexto en el que se encuentran.

4.1 Total de MA MD identificados en las presentaciones orales

Se identificó un total de 439 MA MD empleados durante las cinco presentaciones orales. En la Gráfica 4.1 se muestra la distribución total de los MA MD con base en las categorías revisadas en esta investigación y según su frecuencia de uso. Como se puede observar, los MA MD que se emplearon con mayor frecuencia fueron los Metaenunciados (22.1%), seguidos de los de Solicitud (19.8%) y Reformulador (12.3%). En contraste, los marcadores que se emplearon con menor frecuencia fueron del tipo Iniciador (5.7%), Endofóricos (4.3%) y de Aceptación (2.5%).

Gráfica 4.1 Distribución global de MA MD utilizados de acuerdo a su función



Siguiendo un orden de izquierda a derecha, a continuación, la Tabla 4.1 muestra un resumen de los diez MA MD registrados, así como las formas que fueron utilizados de mayor a menor frecuencia.

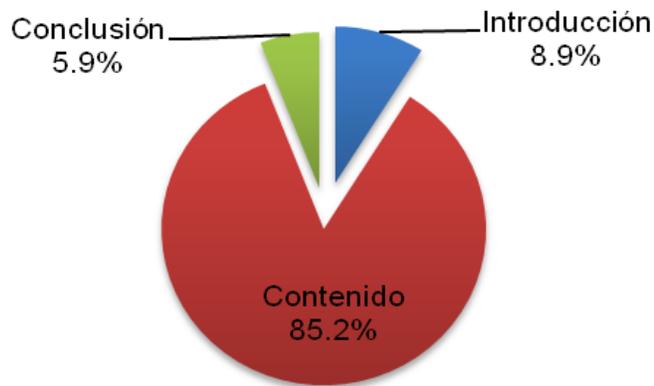
Tabla 4.1 Resumen de MA MD y sus formas más recurrentes en este estudio

Metaenunciado	Solicitud	Reformulador	Conclusión	Actitud
<i>Second, Third, Next</i>	Preguntas divergentes	<i>For example</i>	<i>(So) these are; (So)That would be; This is much about</i>	<i>It's difficult, easy, better</i>
<i>In this point; Here I/ we have; in here; here</i>	Preguntas procedimentales	<i>I mean</i>	<i>(And) Finally,</i>	<i>I don't know, I suppose; I guess</i>
<i>Future going to; Gonna; will</i>	Imperativos Nominación	<i>It means</i>	<i>That will be all; That's all</i>	<i>We know</i>
Cambio de tema	Evidencial	Iniciador	Endofórico	Aceptación
<i>Then we have</i>	<i>He says</i>	<i>First; The first one (is)</i>	<i>As I said/told /explained</i>	<i>Ok; yeah; aha; yes</i>
<i>So well; Ok (so); Ok well now; Now</i>	<i>It says</i>	<i>Going to; gonna; will</i>	<i>As FXXX said/mentioned</i>	<i>Very good; something like that</i>
<i>Then + concepto</i>	Verbos: <i>claim, state, call</i>	Verbos: <i>to start; Let us start</i>	<i>We talked/ saw/ read/ viewed</i>	

4.2 Total de MA MD identificados en las fases de las presentaciones orales

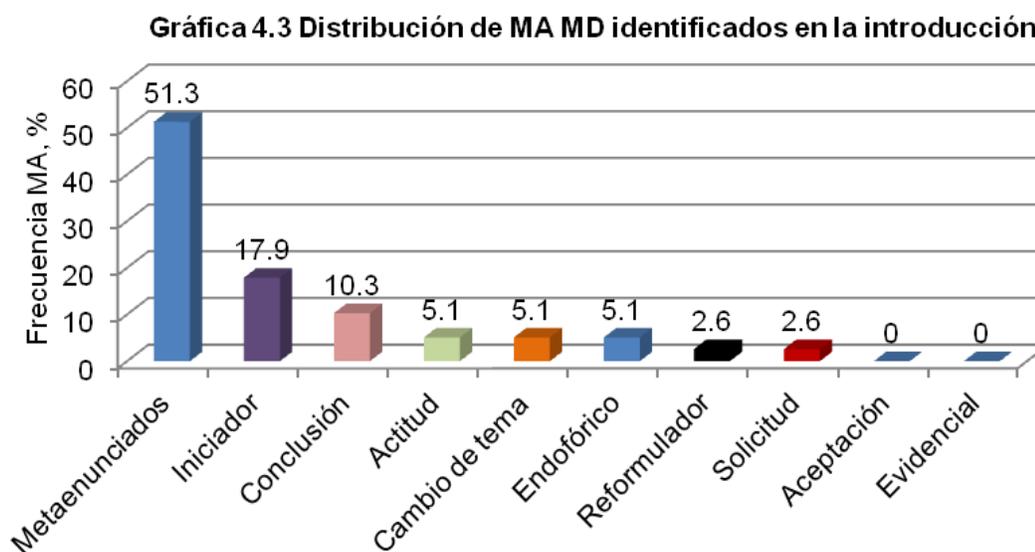
La Gráfica 4.2 muestra la distribución de los MA MD identificados en las tres fases de las presentaciones orales: **introducción**, **contenido** y **conclusión**. Como se puede observar, en la fase de contenido se identificó el mayor porcentaje de marcadores (85.2%), ya que durante esta fase se emplearon 374 de los 439 utilizados en las presentaciones.

Gráfica 4.2 Distribución global de MA MD en las fases de las presentaciones orales



4.2.1 MA MD en la fase de introducción

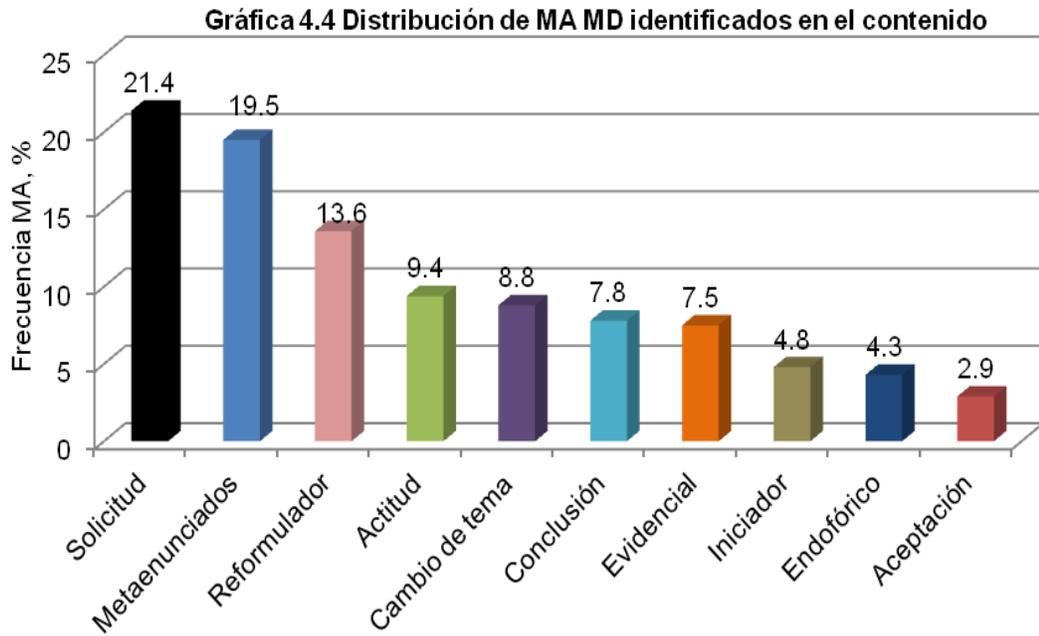
El porcentaje de MA MD utilizados en la etapa de introducción, como ya se mencionó, fue del 8.9% del total empleados en las presentaciones orales (39 MA MD). La Gráfica 4.3 muestra la distribución de los MA MD identificados con base en las categorías revisadas en este estudio.



Durante esta fase, los marcadores que se emplearon con mayor frecuencia fueron los Metaenunciados (51.3%) seguido de los MA MD de tipo Iniciador y Conclusión con 17.9% y 10.3% respectivamente. Por otra parte, los que se emplearon con poca frecuencia fueron los de tipo Reformulador (2.6%) y Solicitud (2.6%).

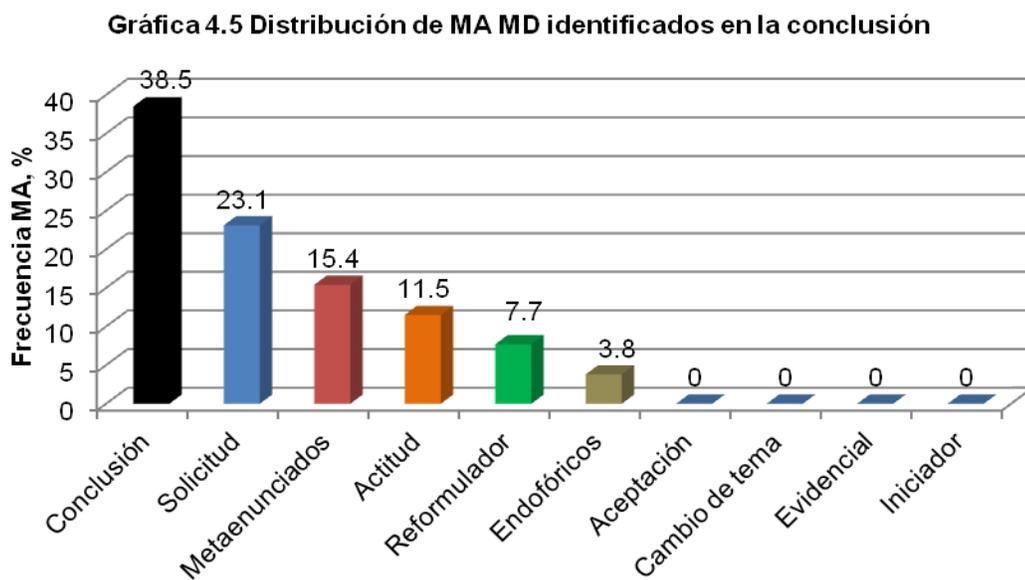
4.2.2 MA MD en la fase del contenido

En la fase del contenido es donde se refleja el mayor uso de MA MD (374), lo que representa un 85.2% del total empleados. La distribución de los MA MD, según su función, se muestra en la Gráfica 4.4. Como se puede observar, los MA MD utilizados con mayor frecuencia en esta fase fueron los de Solicitud (21.4%), seguido de los MA MD de tipo Metaenunciado y Reformulador con 19.5 y 13.6%, respectivamente. En contraste, los marcadores de tipo Iniciador (4.8%), Endofóricos (4.3%) y de Aceptación (2.9%) se utilizaron con menor frecuencia en esta etapa.



4.2.3 MA MD en la fase de conclusión

En la fase de conclusión sólo se registraron 26 MA MD, lo que representa el 5.9% de los MA MD empleados. La distribución de los MA MD en la etapa de conclusión de acuerdo con su función se muestra en la Gráfica 4.5.



Como se muestra en la gráfica anterior, los marcadores empleados con mayor frecuencia en esta etapa son los de Conclusión (38.5%), Solicitud (23.1%) y Metaenunciados (15.4%). En contraste, los MA MD que se utilizaron con mucho menor frecuencia fueron los de tipo Reformulador (7.7%) y los Endofóricos (3.8%).

En el siguiente apartado se presentan los MA MD que se identificaron en las presentaciones orales analizadas, según la frecuencia con las que fueron empleadas.

4.3 Categorías de MA MD en las presentaciones orales

Con base en las tres categorías de MA MD revisados en esta investigación, los resultados del análisis de las presentaciones orales permitieron identificar un total de diez MA MD. Según la frecuencia con la que fueron empleados (de mayor a menor), los tipos de MA MD que se registraron fueron los siguientes: metaenunciados, solicitud, reformulador, conclusión, actitud, cambio de tema, evidencial, iniciador, endofórico y aceptación. A continuación, se presentan sus formas y funciones más representativas de cada uno.

4.3.1 MA MD de tipo Metaenunciado

El MA MD de tipo Metaenunciado fue el más utilizado. El resultado del análisis permitió distinguir un total de 97 MA MD de este tipo en las cinco presentaciones orales, lo cual representa el 22.1% de la distribución total de los MA MD utilizados. La tabla 4.2 presenta la subdivisión de los MA MD de tipo Metaenunciado según su función.

También se muestran las formas, frecuencias reflejadas en porcentajes y ejemplos de cada una de las funciones que se identificaron en el análisis.

Las tres funciones más representativas en este tipo de MA MD se emplean para **marcar secuencia** (35.1%), **orientar la atención de la audiencia hacia un punto** (28.9%) y **hacer referencia a algo futuro** (21.6%). Cada una de estas subdivisiones se sirve de formas lingüísticas distintas, destacando unas sobre otras de manera notable.

En la función para **marcar secuencia**, los adverbios *first, second, third* son los más utilizados y destacan con un 55.9%. Esto responde a que las presentaciones orales pertenecen a un tipo de discurso expositivo, lo que de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002) lleva a los expositores a una selección de marcas de tipo descriptiva o secuencial para mantener la cohesión y coherencia del tema.

Entre las diferentes formas en que se presentan la función de orientar la atención de la audiencia hacia algo, los deícticos de lugar son los más recurrentes con un 75%, entre los que destacan frases como: *here we have, in here, right here, the thing here is that*. Esta frecuencia se explica debido al material didáctico y las ayudas visuales que los participantes utilizan durante la exposición de su tema. Se observó que muchos metaenunciados cumplen la función de orientar la atención de la audiencia hacia datos escritos en el pizarrón, hojas en papel rotafolio, o bien las diapositivas en Power Point.

Con respecto a la función para **hacer referencia a algo futuro** que se describe y está por ocurrir, el uso de la conjugación en futuro *going to, gonna* y *will* se utiliza con mayor frecuencia con un 95.2%. Cabe señalar que esta función se registra con mayor

afluencia en la fase de la introducción, en donde los expositores tienden a señalar los temas que se presentarán a lo largo de la exposición.

Tabla 4.2 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Metaenunciado

Función	%	Forma	%	Datos
Marcar secuencia o continuación del mismo tema.	35.1	Second, Third, Next,	55.9	(P1I M6:2) This is the second one, ok? (P4C M13:1) The third one
		Then we have... Then + concepto	26.5	(P1I M2:4) Then we have problems of comparison (P2I M3:1) Then, learning perspective
		Another	8.8	(P5I M3:1) Another purpose is that eh it indicates teachers a:nd ...
		Lead to	8.8	(P1C M20:1) ...word order is eh to study eh leads us to the conclusion that...
Orientar la atención hacia un punto.	28.9	In this point, Here I/ we have, in here, here As we can see (here)	75	(P1I M10:4) We have in here that there are several problems when analyzing
			14.3	(P1M19:3) Eh, as we can see here the negative transfe:r eh has a variation
		Frases	10.7	(P1C M13:1) So, in here eh according to all of the things that I've been saying to you
Hacer referencia a algo futuro.	21.6	Future going to Gonna, will	95.2	(P1I M1:4) We are going to give you a definition of what transfer is. (P5C M4:2) VXXX will explain to you.
		Enunciado	4.8	(P1I M28:1) Well, I'm missing misinterpretation
Resaltar, hacer énfasis sobre un punto de importancia.	12.4	(The most) important, the main, First of all	58.3	(P2I M27:3) Remember that first of all... (P5C M6:1) Content morphemes is uh the most important as is the one that
		Talking about...	41.7	(P3I M19:1) Uhm talking about again the/the critical period the young critical period of
Organizar información o participación.	2.1	Let's ...	100	(P5I M20:1) Let's see who else

4.3.2 MA MD de tipo Solicitud

En este tipo de MA MD se distingue un total de 77 MA MD en las cinco presentaciones orales, lo cual representa el 19.8% de la distribución total de los marcadores utilizados. Como se puede observar en la Tabla 4.3, los resultados que se obtuvieron en este análisis muestran dos funciones representativas. La primera se emplea para **solicitar una respuesta extensa** y tiene una frecuencia de 41.6%, mientras que la segunda se utiliza para **verificar la comprensión** de la información y representa el 39.0% de los MA MD de Solicitud.

En el caso de la primera función, se observó que los expositores se apoyan característicamente en preguntas de tipo divergentes para **solicitar una respuesta verbal** de la audiencia a modo de reflexión, explicación o clarificación del contenido que se presenta. Al emplear preguntas como: *Does any body have an idea what idealization is, How is that, EXXX?* o *What is a cognate?*; la intención de los expositores por mantener una presentación de tipo interactivo es notable.

Por otra parte, en la segunda función se observó un uso frecuente de preguntas de tipo procedimental. El uso de preguntas como *Is this clear?*; *Any question?*; *Any problem here?* o bien, *I don't know if there is any doubt* se interpreta como la búsqueda constante del expositor por **comprobar** que **la comprensión** de la información sea clara y que los procedimientos, rutinas y dirección de la exposición cumplan su objetivo.

4.3.3 MA MD de tipo Reformulador

El total de los MA MD reformuladores es de 54, lo cual representa el 12.3% del total de los MA MD empleados en las cinco presentaciones revisadas. En la Tabla 4.4 se muestra la subdivisión de funciones y formas según su frecuencia. En el resultado del análisis se observaron tres tipos de funciones significativas. Las dos primeras funciones (dar legitimidad a la información y clarificar) registraron 17 ocurrencias, respectivamente, mientras que la tercera función (explicar un concepto) tuvo 15 ocurrencias.

En la primera función, la forma más empleada para validar la información es mediante el uso de ejemplos utilizando la forma *for example* con un 70.6%, seguida de las formas *let us suppose* con 17.6% y *such as* con 11.8%.

Por otra parte, la segunda es un tipo de función que el expositor emplea con el propósito de darse él mismo a entender o clarificar la información que presentó con anterioridad. La única forma que se registra en esta función es *I mean*, y siempre se encuentra seguida de una re-elaboración del enunciado previo.

El tipo de frases como *It means (that)...y this is/ It's like...*, constituyen la forma más empleada para el tercer tipo de función utilizada en esta categoría. Particularmente, éstas siempre aparecen seguidas de una explicación, es decir, el expositor busca **explicar** un concepto que se ha mencionado con anterioridad.

Tabla 4.3 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Solicitud

Función de	%	Forma	Datos
Pedir una respuesta no breve.	41.6	Preguntas divergentes	(P4I M21:2) <i>someone who can explain me this example please?</i> (P3I M14:1) <i>E:h Do you agree?</i>
Confirmar/ verificar la comprensión de la información.	39.0	Preguntas procedimentales	(P1I M25:4) <i>Is it clear?</i> (P1C M23:7) <i>Any question?</i>
Solicitar una acción.	15.6	Imperativos Nominación Preguntas procedimentales	(P5I M5:3) <i>Ah OXXX could you please help me to read the first example?</i> (P5I M20:3) <i>Read this please</i>
Solicitar una respuesta breve tras evocar recuerdo.	3.8	Preguntas convergentes	(P1C M5:2) Remember <i>when we were studying something about methodology?</i>

Tabla 4.4 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Reformulador

Función	%	Forma	%	Datos
Validar la información con el uso de ejemplos o ilustraciones.	31.5	For example	70.6	(P1I M12:6) For example <i>we don't use any causatives...</i>
		Let us suppose	17.6	(P1C M13:4) <i>Because eh let us suppose that you are bilinguals, ok?</i>
		Such as	11.8	(P5C M23:1) <i>errors made ... by factors, specific factors such as attention...</i>
Clarificar/ buscar darse a entender.	31.5	I mean	100	(P1I M25:3) <i>Calques reflect the shorten of L1 I mean, they//there are writing or the speaking of ...</i>
Explicar un concepto que se ha mencionado con anterioridad.	27.8	It means	40	(P3C M6:7) <i>sorry it means that it's going to be a progress towards ...</i>
		That/ this is	33.3	(P2C M4:5) This is , <i>they already have the meaning of something they are trying to say...</i>
		(This) It's like	26.7	(P5C M14:3) It is like <i>uh like the category where you put when you don't know where to put, ok?</i>
Parafrasear la información que se acaba de brindar	9.2	This refers to	60	(P3I M2:3) AND eh it refers to: <i>the resistance of the second language learner to...</i>
		In other words	20	(P3C M2:2) in other words <i>eh the evidence or the contact with the: //with the...</i>
		It has to do with	20	(P2I M18:2) <i>Well yeah it's mmm it has to do with the level they are studying...</i>

4.3.4 MA MD de tipo Conclusión

El resultado del análisis presenta un total de 43 MA MD de tipo conclusión. En la tabla 4.5 se muestra la subdivisión de las funciones y formas a las que sirve este tipo de marcador. La función que indica **conclusión de un tema** fue la más utilizada con un 58.1%, seguida de la función para **señalar el final de un orden secuencial** con un 20.9%. En el primer tipo de función se pudo observar el uso muy recurrente de las formas como *(So) these are; (So) this/that is; (So) That would be*; que regularmente se acompañan al inicio por *So* o al final por una marca de confirmación (*confirmation check*) como la siguiente: “**So that would be meaningful performance. Ok?**”, las cuales tienen la función de indicar la conclusión de un tema para dar pauta al siguiente punto en la exposición.

4.3.5 MA MD de tipo Actitud

El total de MA MD del tipo Actitud fue de 38, lo que representa el 9.1% de los marcadores empleados. En la tabla 4.6 se muestran las cinco funciones posibles a las que sirve este tipo de marcador. Las funciones más representativas fueron, primeramente, los marcadores que cumplen la función de **atribuir valor**, con un 42.1% del total empleados en esta categoría, la cual emplea formas tales como *it's very interesting/complex/easy*. En segundo lugar y con menor frecuencia (11 ocurrencias) se registró la segunda función para **expresar incertidumbre**. En esta categoría se puede observar que las formas utilizadas por el expositor fueron *I don't know, I suppose* y *I guess*.

Tabla 4.5 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Conclusión

Función	%	Forma	%	Datos
Indicar la conclusión de un tema o una sección.	58.1	(So) <i>these are</i> (So) <i>this/ that is</i> (So) <i>That would be</i> <i>This is much about</i>	96	(P4C M1:2) So these are the/the objectives. (P2C M4:13) So that would be the meaningful performance, ok? (P1C M14:6) That's all about problems of definition. (P1C M18:1) So, this is much about the problems of comparison.
		<i>Frase</i>	4	(P1C M28:1) Yeah, misinterpretation, no?
Señalar el final de un orden secuencial.	20.9	(And) <i>Finally</i>	77.8	(P1C M20:3) Then, finally I have here some examples. (P4C M1:1) And finally, to improve materials and teaching techniques ...
		<i>final</i>	22.2	(P3C M17:1) This is a final hypothesis that GXXX says. (P4I M24:1) Uh here uh about the final eh to get the improvement of
Señalar final de la presentación.	11.7	<i>That's it</i> <i>That will be all</i> <i>That's all</i>	60	(P1M32:4) Ok, I think that's it. (P4I M26:1) Eh, well this will be all from us (P5I M27:1) Ok. That's all.
		<i>To thank</i>	40	(P2C M29:3) Thank you
Indicar resumen de la información.	9.3	So far we have described we can summarize	100	(P5I M23:1) So far, we have described the: errors (P1M13:6) Well, we can say we can summarize something (P1M32:1) Here we have//we checked two approaches of...

Tabla 4.6 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Actitud

Función	%	Forma	Datos
Expresar calificativo o atribuir valor a un aspecto del contenido.	42.1	Difficult, easy, better, hard, interesting, confusing, complex	(P3I M11:2) well I say it's very interesting (P3C M18:1) ... so it was a lot confusing (P4I M23:2) This is like not too uh difficult (P5I M17:1) Ok, the next one is very easy
Expresar incertidumbre.	28.9	I don't know I suppose I guess	(P1C M30:10) well I don't know if at the same time they did (P3I M3:5) eh because they, well, I suppose they tried to...
Aseverar sobre el contenido.	15.8	We know	(P5I M1:2) U::h, well, we know that eh making errors is part of the//of the learning
Expresar una opinión.	7.9	I think	(P3I M7:2) Also is about the: the culture ...that, I think all the language learners have
Mostrar intención sobre la información que se presenta.	5.3	I chose, I wanted to	(P1C M10:3) That's why I only chose those ones, ok? (P2I M29:2) I wanted to get//to get the main point

4.3.6 MA MD de tipo Cambio de Tema

El resultado del análisis nos permitió observar que se emplearon un total de 35 marcadores del tipo Cambio de tema en las cinco presentaciones analizadas (Tabla 4.7). En este tipo de MA MD se registra sólo una función que consiste en indicar la transición entre las diferentes etapas de la información. Esta función se sirve de formas diferentes, aunque dos resultaron significativas por su frecuencia: el uso de frases *Then we have*, así como los adverbios *So well, now, ok* con 12 ocurrencias, respectivamente.

4.3.7 MA MD de tipo Evidencial

El total de MA MD de tipo evidencial utilizado fue de 28. El resultado del análisis se muestra en la Tabla 4.8, donde se observa que las diferentes formas empleadas sirvieron a una sola función, que es la de citar la referencia para validar la información que se expone. De las diferentes formas que se emplearon, las de mayor frecuencia fueron *It/he/they say(s)*, con 19 ocurrencias.

4.3.8 MA MD de tipo Iniciador

El resultado del análisis permitió distinguir dos funciones a las que sirve este tipo de marcador: una para dar inicio a un orden descriptivo y otra para iniciar el tema de la presentación. Las formas que se registraron con mayor frecuencia (18 ocurrencias) fueron *first, the first one*. En la Tabla 4.9 se muestra un total de 25 MA MD de tipo Iniciador en las cinco presentaciones orales.

Tabla 4.7 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Cambio de tema

Función	%	Forma	%	Datos
• Indicar una transición entre diferentes etapas de la información.	100	Then we have	34.2	(P2I M16:1) Then we have transfer::r/transfer of training
		Varios enunciados	17.1	(P3I M10:1) Then ok some years later eh another researcher NXXX
• Indicar cambio de tema.		Then + concepto	14.2	(P1I M23:1) Then, overproduction
		So well Ok (so) Ok well now; Now	34.2	(P1I M1:1) So good morning everybody (P3I M13:1) Ok well that between these models we have uh issues that are not resolved.

Tabla 4.8 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Evidencial

Función	%	Forma	%	Datos
• Citar la fuente de información para dar legitimidad al argumento que se presenta.	100	He says	28.5	(P2I M6:5) Because he says, he proposes that we have in our brain...well...
		It says	21.4	(P3I M11:3) It says eh that fossilization is not a matter of acquisition but a matter of avoidance
		They say	17.8	(P3C M13:5) Well eh TXXX and FXXX say that in the puberty, the puberty has accomplished a change in/in the way that L2 is stored in the brain
		Verbos: claim, state, call	25	(P1I M9:1) Then, e:h he also claimed that (P2I M5:4) This was said by Weinrich// Weinrich
		According to	7.14	(P1I M27:1) Then, ah, according to some studies, it has been stated that uh transfer is not always

Tabla 4.9 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Iniciador

Función	%	Forma	%	Datos
• Dar inicio a un orden descriptivo	72	First; The first one (is)	100	(P1M19:2) First uh positive transfer, negative transfer and the lengths of acquisition (P5I M6:2) Ok Omission is divided in two categories. The first one is content morphemes
• Dar inicio al tema de la presentación	28	Going to; gonna; will	42.9	(P1I M1:2) Today the presentation... is going to be about transfer yes? (P1M15:1) I'm gonna talk about problems of comparisons
		Verbo to start; Let us start	42.9	(P1I M4:1) So, let us start with this one which says Transfer is not simply a (P5I M8:1) Well to start with this, ...
		Enunciado	14.2	(P5I M1:1) Our presentation is about Error Typology

4.3.9 MA MD de tipo Endofórico

El resultado del análisis global nos indica una recurrencia menor en el uso de MA MD de tipo endofórico con un total de 19. Sin embargo, en esta categoría de MA MD se identificaron cuatro formas que utilizan los expositores para marcar o hacer referencia a algo mencionado con anterioridad.

En la Tabla 4.10 se muestra que las primeras tres funciones, para hacer referencia a algo que **otros** han mencionado con anterioridad; para hacer referencia a algo que el **expositor** dijo con anterioridad y para **evocar experiencias** compartidas, son empleadas en la misma proporción.

4.3.10 MA MD de tipo Aceptación

Los MA MD de tipo Aceptación son los que se emplearon con menor frecuencia, registrando un total de 11 ocurrencias. En la tabla 4.11 se muestran las dos funciones a las que sirvieron este tipo de MA MD, de la cual destaca la función de reconocer una respuesta correcta por el expositor con el uso de formas como las interjecciones *Ok*; *yeah*; *aha*; *yes*, resultado de una interacción establecida expositor-público.

Tabla 4.10 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Endofórico

Función	%	Forma	Datos
<ul style="list-style-type: none"> Hacer referencia de algo que el expositor dijo con anterioridad en el discurso. 	31.6	As I was telling/saying As I said/told/explained	(P1M30:3) <i>But, as I was telling you, this gives us the idea of every language</i> (P2C M26:2) <i>Like I said these are the uh the problems with the perspectives of</i> (P3C M8:1) <i>Well as I explained ah these two models depend on</i>
<ul style="list-style-type: none"> Hacer referencia de lo que alguien más dijo con anterioridad. 	31.6	As..... said/mentioned talked about	(P5I M5:1) <i>Ok as FXXX said</i> (P2I M23:2) <i>FXXX just talked about it...</i>
<ul style="list-style-type: none"> Evocar una experiencia compartida para reforzar el contenido. 	31.6	As we have read/ talked; we talked/ saw/read view	(P4I M13:2) <i>A:nd we have that we/we view last class ah that we have two</i> (P5I M2:1) <i>So, we in the last pres//reading we saw that eh there are some//some</i>
<ul style="list-style-type: none"> Hacer referencia a un momento durante la presentación. 	5.2	Enunciado	(P1M32:4) <i>this was at the beginning no? of the presentation, no?</i>

Tabla 4.11 Clasificación de función y forma de MA MD de tipo Aceptación

Función	%	Forma	Datos
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer una respuesta correcta. 	72.7	Ok; yeah; aha; yes	(P5C M9:1) <i>Aha ...for the...I mean, for the regular verbs, no?</i> (P5C M11:1) <i>Yes but what is this?</i>
<ul style="list-style-type: none"> Elogiar. 	27.3	Very good; something like that	(P5C M8:1) <i>Ah, Ok. Very good</i> (P5C M15:1) <i>Something like that</i>

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo presenta la discusión generada de los resultados obtenidos tanto del análisis de MA MD, así como de los datos etnográficos recabados por medio de los relatos escritos y las entrevistas con los participantes en este estudio. Con ello se busca tener un acercamiento al proceso que experimentan los estudiantes al construir un discurso académico oral en una lengua no nativa.

De manera global, los resultados obtenidos del análisis de las presentaciones orales en las tres fases que las componen (Introducción, Contenido y Conclusión) nos permitieron registrar diez tipos de MA MD. Un aspecto relevante en este estudio es que fueron los datos los que orientaron el análisis, ya que la identificación de MA MD surge según el contexto en que éstos son empleados. Como resultado, en un orden de mayor a menor recurrencia, los MA MD que se identificaron fueron: Metaenunciado, Solicitud, Reformulador, Conclusión, Actitud, Cambio de tema, Evidencial, Iniciador, Endofórico y Aceptación.

Es importante mencionar que una de las dificultades a las que el analista se enfrentó durante el proceso de identificación fue, precisamente, el distinguir la función a la que sirve el tipo de MA MD empleado. Por ejemplo, en el análisis del reformulador *I mean* fue necesario distinguir si la intención del hablante era la de darse a entender tras la reformulación del enunciado previo o si dicha expresión se empleaba como muletilla del habla. En los siguientes dos fragmentos se ilustran estas dos posibilidades, el primero como reformulador y el segundo como muletilla.

1 *The second one is the present tense 2 and how//how do you call the "s" of this tense 3 How do you call that? 4 **I mean** 5 when you are*

doing this for example he plays she plays he plays. 6 What is that called? (P5I M10:4)

1 These three eh 2 I mean topics, concepts could lead us to the production of errors 3 or could lead students to the production of errors 4 Sometimes we don't/we are not sure if it is eh transfer actually or it is not 5 Yeah? (P1CM27:2)

Otro ejemplo similar ocurrió con la interrogante *Why?*, la cual podría entenderse como un MA MD de tipo Solicitud, sin embargo habría que observarla en contexto.

Well, according to the: text that I looked for the information, we cannot give you a clear definition of what transfer i:s. Why? Because transfer is a word which was very problematic...

En este párrafo se deduce que *Why?* se emplea como una estrategia discursiva de enlace entre ideas, ya que el expositor no está solicitando realmente una respuesta por parte de la audiencia puesto que él mismo la proporciona (pregunta retórica). En este ejemplo se entiende que el expositor busca dar cohesión a la información que maneja por medio de esta forma para enlazar una idea con la otra y, por ende, mantener la estructura de la exposición.

De manera más detallada, en las siguientes secciones discutiremos los resultados obtenidos en cada una de las fases de las presentaciones orales, así como los datos lingüísticos en ellas analizados.

5.1 Comentarios sobre MA MD en la fase de introducción

Los resultados del análisis de MA MD en la fase de introducción permitió observar que en general son pocos los MA MD del total registrados, sólo un 8.9%. En esta fase se muestra una tendencia común de emplear MA MD de tipo Metaenunciado como señalizadores o marcas para indicar secuencia o continuidad del tema, así como conjugaciones en futuro para hacer referencia a algo que se describe y está por ocurrir (*CXXX is going to give you that/ I'm gonna talk about*). Es evidente que los expositores utilizan los Metaenunciados como herramientas en su discurso para señalar los temas que se abordarán en la presentación, tal como lo indica Hernández (2004)⁷.

En este punto, es importante señalar que las propuestas teóricas relacionadas con la estructura de las presentaciones orales (Mueller, 2000; Gareis, 2006 Díaz-Barriga y Hernández, 2002) sugieren que con el propósito de fomentar la secuencialidad y estructura global a la presentación desde un inicio, convendría utilizar la fase de la introducción para presentar, resumir y señalar el orden de los puntos principales que se abordarán.

Al respecto, se observó que sólo en dos presentaciones (P1 y P4) los expositores presentan un resumen de los puntos principales que se desarrollarían en la presentación, empleando para ello MA MD de tipo Metaenunciado (*We are going to give you a definition of what transfer is...*) y de tipo Iniciador (*First*) con la finalidad de dar inicio a un orden de los temas que se presentarán. En contraste, en las presentaciones que no presentan resumen (P2, P3 y P5) se registra el uso de MA

⁷ Hernández (2004:115) menciona que los metaenunciados son de vital importancia pues son recursos que ayudan a los oyentes a darle sentido a fragmentos significativos del discurso, además de orientar la organización global del mismo.

MD de Inicio en forma de enunciados breves y directos como “*Our presentation is about...*” para indicar el inicio de la presentación e inmediatamente continuar con la fase de contenido.

5.2 Comentarios sobre MA MD en la fase de contenido

La fase de contenido representó un escenario complejo para los participantes pues implica el arreglo lógico del discurso, es decir, el momento en donde los expositores construyen y distribuyen la información por medio de conceptos, teorías, explicaciones y elaboraciones más amplias (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Esta fase reveló el mayor número de MA MD empleados pues es la etapa en donde se desarrolla la temática central de la presentación. Los tres tipos de MA MD más representativos fueron los de Solicitud, Metaenunciado y Reformulador.

El análisis de las presentaciones permitió distinguir una tendencia al mayor uso de MA MD de Solicitud. Particularmente, se aprecia cómo los expositores emplean las preguntas divergentes como estrategia comunicativa de control al presentar la información temática por medio de turnos intercalados de pregunta-respuesta-comentario entre expositor-audiencia.

Cabe resaltar que la función de solicitud de una acción por medio de formas imperativas y nominaciones se empleó con menor frecuencia. Aquí es evidente notar que la intención de los expositores es mantener una presentación de tipo

conversación⁸ o interactiva al solicitar la participación de la audiencia, en lugar de mantener una presentación de tipo monológica.

De igual manera, la función de solicitar una respuesta breve por medio de preguntas convergentes para evocar un recuerdo o información que el grupo comparte se empleó con frecuencia para darle seguimiento al tema que se exponía, a lo que investigaciones sobre el discurso expositivo del docente llaman recurso de las suscitaciones.

En esta fase, un aspecto que llama nuestra atención en el caso de los MA MD de tipo Metaenunciado fue el uso considerable del adverbio *then*. Esto se contrapone a la recomendación de Mueller (2000:10) de no usar con demasiada formas como *then, next, and, moreover, o besides* por ser elementos que no contienen suficiente información semántica que permita a la audiencia recordar la secuencia de lo que está escuchando. De hecho, la autora recomienda emplear enunciados con mayor carga semántica.

El uso de MA MD de tipo Reformulador también es significativo en la fase de contenido. Éstos se emplearon por medio de formas como *for example*, con el fin de validar la información con el uso de ejemplos. También, se observa cómo los expositores buscan ampliar aquello que no fue lo suficientemente claro, al utilizar el recurso de la elaboración con frases como *this is* o *that is*. Mismo caso en frases como *I mean*, el expositor intenta recomponer lo que considera necesario para dar una explicación más ordenada y estructurada. Es posible que los expositores echen mano de este tipo de MA MD también como una estrategia comunicativa debido a la dificultad de presentar temas conceptuales en la lengua meta, por lo que los

⁸ Las tres modalidades que se proponen en Fortanet y Bellés (2005) son el estilo lectura, conversación y retórico.

expositores buscan entre su repertorio lingüístico elementos que les permitan ser coherentes y precisos en la información.

Aunque *let us suppose* se empleó en una menor frecuencia en esta misma categoría, el uso que le dio un expositor (Anexo 4, P11 M13:5) resulta interesante, ya que se emplea en más de dos ocasiones y de forma seguida (véase ejemplo). Esto nos revela una búsqueda del expositor por desenvolverse en la lengua meta empleando estrategias de aprovechamiento como los son el parafraseo y las alusiones para aclarar argumentos.

1. *So, in here eh according to all of the things that I've been saying to you we can say that [METAENUNCIADO] a synonym for e:h transfer is native language comparison.*
2. *But no.* 3. *Why not? [SOLICITUD]* 4. *Because eh **let us suppose that** [REFORMULADOR] you are bilinguals* 5. *ok? [CHEQUEO]* 6. *You are bilinguals* 7. *and then you eh you* 8. ***Let us suppose** [REFORMULADOR] know English* 9. *you know Spanish* 10. *ok? [CHEQUEO]* 11. *and **let us suppose** [REFORMULADOR] you wanna learn a different language from those ones* 12. *yes?*

5.3 Comentarios sobre MA MD en la fase de conclusión

Mueller (2000:6) describe a la fase de conclusión como la etapa en la que se deberían reforzar las ideas y resaltar los puntos principales de la presentación. Sin embargo, la fase de conclusión en las presentaciones orales analizadas es la que presenta un uso mucho menor de MA MD y por tanto una organización retórica limitada.

El resultado del análisis lingüístico muestra que los tres MA MD más representativos son los de tipo Conclusión, Solicitud y Metaenunciado. Los MA MD de Conclusión que indican observaciones finales, conclusiones, o resumen del tema se identificaron en pocos ejemplos y en su mayoría fueron breves o enunciados poco confeccionados, por ejemplo, *That's all; I think that's it; Yeah, misinterpretation.*

En esta fase se observaron pocas preguntas empleadas para reforzar o aclarar el contenido expuesto, por ejemplo: *And any questions?; Something to say?; I don't know if there is any doubt or...;* por ende, también hubo pocas respuestas aclaratorias, a pesar de que en esta etapa es en la que Mueller (*op. cit.*) sugiere presentar la resolución de problemas o dudas.

Una vez discutidos los datos cuantitativos obtenidos del análisis de MA MD en las tres fases de las presentaciones orales, en las siguientes secciones se presenta la discusión generada de los datos etnográficos recopilados para esta investigación: las observaciones en el aula, las entrevistas y los relatos escritos según la experiencia de los participantes.

5.4 Comentarios sobre las vivencias de los participantes en las presentaciones orales

Debido a que una investigación sobre el lenguaje se sirve de los hablantes, en este estudio no podemos ignorar el escenario en el que las presentaciones orales se desenvuelven y cómo el ejercicio de los hablantes se ve influenciado por aspectos que lo determinan, limitan o bien, favorecen.

Durante las presentaciones orales, la lengua meta es el medio con el cual los expositores llevan a cabo la tarea comunicativa, transmiten el contenido temático de la exposición, negocian significados, y establecen interacción con la audiencia (los compañeros). De la misma manera, en este contexto, los expositores aplican principios metacognitivos (planeación, ejecución, control y reparación) y también echan mano de diversas estrategias de comunicación y discursivas como las que emplean docentes en el aula.

Por ello, en las siguientes secciones se presentan los comentarios generados de la reflexiones de los participantes en cuanto a su experiencia en la planeación y ejecución de las presentaciones orales.

5.4.1 Comentarios sobre la etapa de planeación

Un primer aspecto que se puede percibir, ya que hace eco en las entrevistas y relatos recopilados, es la serie de dificultades que enfrentan los expositores durante la planeación de la presentación oral. Es decir, existe un primer proceso de negociación en el trabajo colaborativo con los compañeros, el cual implica ponerse de acuerdo desde el ejercicio de la revisión de los textos; organización de la estructura de la presentación y su contenido; elaboración de las ayudas visuales; y la distribución de turnos de los participantes. Estos son algunos comentarios al respecto.

“El día viernes MXXX faltó a clases, lo cual nos obstaculizó un poco la organización de la exposición”.

“Cuando por fin nos encontramos todos reunidos, nos topamos con el pequeño detalle de que nadie había leído el texto en su totalidad, lo cual volvió las cosas aún más difíciles”.

“La preparación para la exposición, por mi parte fue una completa odisea. Primero hubo una confusión en las fechas asignadas para las presentaciones, por lo que la mía no estaba preparada, cuando por fin pude ponerme de acuerdo con mi compañero de equipo sobre cómo íbamos a repartir la información ya era demasiado tarde”.

Durante la planeación también se identifican estrategias que emplean los estudiantes para la preparación de su exposición. Se detectaron formas diversas: desde la lectura del texto previo a la exposición más de tres veces; marcar las partes que consideraban importantes y escribir notas sobre esas partes importantes; traducir el texto; ensayar, memorizar frases formales, cuidar la gramática, escribir un guión; repartir el texto en pequeños sub-temas, leerlo y elaborar un recuento general de lo que se iba a decir, entre otras.

En esta etapa, un aspecto que también hace eco en los relatos de los alumnos es el nerviosismo. Algunos comentan que el solo hecho de saber que estarán frente a un grupo les provoca un estado anímico particular.

“Debo de ser sincera, desde el principio me sentí nerviosa de saber que iba a presentar un tema...”

“When I had the reading ‘Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata’ in my hands for the presentation, I got a little nervous because it looked complicated.”

“Cuando por fin parecía estar todo bajo control, empezó el proceso de preparación. Lo que parecía ser un tema fácil de exponer y entender resultó ser un poco más complicado de lo que esperábamos... como estudiantes de la Licenciatura estamos acostumbrados a leer textos técnicos y en inglés, pero éste en especial fue bastante complicado y sólo nueve hojas nos dieron dolores de cabeza impresionantes”.

“... llamé y nos pusimos de acuerdo en la presentación, pero no le dije que, a pesar de que ya había ‘tratado’ de leer el artículo, éste se me estaba dificultando ya que no le entendía muy bien.”

Estos comentarios revelan la percepción de los participantes en cuanto a la temática de los textos, la dificultad que ésta representa y el efecto que provoca: una predisposición hacia la tarea durante la planificación de la misma.

5.4.2 Comentarios sobre la etapa de ejecución

Hemos señalado con anterioridad, el lenguaje que se desarrolla durante las presentaciones orales se encuentra sujeto a fenómenos como la dificultad para explicar el metalenguaje de la disciplina; el uso de la lengua meta; la exposición ante un público familiar como lo son los mismos compañeros; así como la falta de administración de tiempo para hacer la presentación.

Los comentarios escritos de los participantes a través de los relatos coincidieron con los obtenidos durante las entrevistas, donde señalan, en primera instancia, el efecto del nerviosismo causado por la dificultad para explicar el metalenguaje de los textos en otra lengua que no es la propia. Leamos los siguientes comentarios:

“Hay ideas que sólo las puedes decir en tu lengua, lo tratas de decir en la segunda lengua y dijiste algo totalmente diferente de lo que querías decir”.

“Muchas lecturas se me hacen complicadas, muy técnicas como lingüística, y es pesado para mí, es la parte técnica de la carrera, es la ciencia, entonces es pesado para mí, yo creo que para muchos...Dar la definición, el concepto no puedes traducirlo tal cual o de manera que se vea que, es como si fuera un diccionario, algo así, no puedes decir es así y ya y creo que se trata de eso.”

Esta dificultad confronta y lleva a los participantes a prestar atención a dos aspectos: la forma lingüística y el contenido. Por ejemplo, los siguientes fragmentos muestran claramente la manera en que los expositores emplean el principio metacognitivo de **reparación** (MCER 2002:61) con el cual monitorean y regulan su propio lenguaje y por ende, la exposición del contenido.

*“So, also there were some confussings, **some confussions?** some confussions for this. Yes?”
(P1C M13:17)*

*“And then the biological model eh talks about the genetic//genetically eh, **how do you say?** Predisposition, the genetic predisposition to acquire or e:h the genetic predisposition of learning a language or a second language that a learner has...”.*

Asimismo, en los fragmentos anteriores observamos que los participantes hacen cuestionamientos y repeticiones de la palabra o enunciados, como un auto-monitoreo con el fin de reparar, reformular, o bien verificar con la audiencia su producción lingüística en la lengua meta, tal como lo describen Richards y Lockhart (1998) y Chaudron (1988). Al respecto, un participante presenta la siguiente reflexión:

“En la carrera somos muy criticones...dijo epple en lugar de apple, ponen atención a detalles cuando el contenido es lo que vale.”

Al reflexionar sobre el aspecto temático de las presentaciones orales, resulta interesante observar cómo los alumnos-expositores están conscientes del proceso complejo que implica comunicar metalenguaje en una lengua que no es la propia. Algunos participantes comentan claramente una tendencia por fijar su atención hacia la forma y relegar el contenido a segundos términos. Veamos los siguientes comentarios:

“Durante la presentación me sentí algo nerviosa y cometí varios errores de pronunciación y sentí que algunas de las ideas que traté de explicar no quedaron tan claras como yo quería y todo por poner atención en cómo lo iba a decir y no en lo que decía.”

[Casi al final, me di cuenta que por distraerme en decir las cosas correctamente, se me pasó decir algunas cosas que había preparado. Desafortunadamente ya no me podía tardar más...]

[...en mi mente están claras las ideas y lo que quiero transmitir, pero al momento de hablar estoy más al pendiente de decir las cosas en el tiempo correcto, que todo coordine, las terceras personas, la voz pasiva, etc. que le dejo de ponerle tanta atención a si lo que digo es claro o no.]

“Si estoy nerviosa digo cosas sin sentido. Me centro tanto en no hacer errores gramaticales que olvido el mensaje en sí.”

Identificar el tipo de MA MD que se emplean en las presentaciones orales es sólo una parte de este estudio exploratorio. Por ello, tras indagar sobre el conocimiento que tenían los participantes sobre los MA MD a través de las entrevistas, las opiniones recolectadas fueron variadas. Algunos participantes indican que sólo les reconocen como MD y en su mayoría se desconoce la distinción entre MA MD o MI MD.

Sobre el uso de MD, la mayoría mencionó no prestar atención a estos elementos lingüísticos para y durante la exposición del tema. Por ejemplo, los participantes que dijeron estar conscientes de los MD, los definieron explícitamente como elementos a nivel lingüístico que se emplean por medio de palabras en español, incluso enunciaron los adverbios *entonces*, *este* y en inglés *so* y *then*. Por otra parte, los que comentaron no prestar atención al tipo de palabras que utilizan e incluso señalan no estar conscientes de cómo emplean los MD, destaca el comentario que su uso se basa en la imitación: *“Algunas veces los imitamos,*

escuchamos a alguien más que lo dijo, suena bien y lo puedo ocupar". No obstante, el reconocimiento más común que se asignó a los MD fue como muletillas.

En otro plano, el hecho de realizar una exposición frente a los mismos compañeros parece un detonante crucial que favorece a algunos pero no a otros. Al respecto, tres participantes comentaron lo siguiente:

"Enfrentarse a un grupo no es tan sencillo especialmente cuando son tus compañeros. Estás explicando y los compañeros están en otro lado, no leyeron, no hay interacción con ellos."

"También la gente influye en que te sientas bien o mal, dependiendo de las caras, veo los rostros."

"Estar frente a grupo hay una emoción, un sentimiento al inicio es como pánico, miedo lo que expresamos con nerviosismo, torpeza pero una vez que te vas acostumbrando y esta fortaleza la da el campo laboral, frente a grupos todos los días, con diferente público, te va fortaleciendo para que el día que te pongan a hacer cualquier cosa frente a cualquiera eres capaz de llevarlo a cabo."

Bajo estas circunstancias, podemos notar que la actuación lingüística de los participantes efectivamente está sujeta no sólo a la predisposición generada por la dificultad de los textos o el uso de la lengua extranjera sino también al tipo de audiencia con la que se va a participar. Observamos que esta condición, evidentemente, determina la atmósfera y el tipo de interacción que se genera entre alumnos-alumnos. La tendencia es que la disposición por cooperar más allá de ser proactiva, resulta reactiva. Tal como señala Van Lier (1988), la atmósfera que se propicia en la clase puede generar receptividad o rechazo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.4.3 Comentarios sobre la etapa de reflexión

De acuerdo con las opiniones de los expositores, la planeación y la exposición de temas especializados en una presentación oral en lengua extranjera no es una tarea simple. El resultado de las entrevistas sobre la manera en cómo experimentan los participantes esta práctica en el aula, muestra que en su mayoría las opiniones son desalentadoras. Algunos comentaron inquietudes sobre esta tarea de la siguiente manera:

“No hay formación en donde nos enseñen a cómo hablar o cómo prepararnos. No hay alguien que te diga tal cual en inglés o vamos a practicar primero en inglés. Se va dando con la práctica, como te salga, tú lo dices”.

“Nosotros vamos encontrándonos con estrategias pedagógicas en el camino, con la experiencia y con golpes de la vida, como reglazos.”

“Son contados los profesores que te dicen: sabes que, esto sí, esto no es conveniente.”

Al igual que Hernández (2004), valdría la pena sumarnos a la reflexión de lo eficaz que podría resultar el recurso de las presentaciones orales en el aula si éstas se aprovecharan para desarrollar el conocimiento y habilidades comunicativas de los estudiantes de una manera más efectiva. Un par de sugerencias y reflexiones se brindan al respecto por los mismos participantes.

“Habría que darle otro enfoque a las presentaciones. No tanto así de nada más presenten el tema, algo más práctico, porque luego nos dicen presenten el tema, y lo presentamos y lo presentamos bien pero luego lo estamos haciendo en la carrera, porque nada más es un tema más del plan.”

“Tener una materia donde nos dedicáramos a la expresión oral en inglés. Que la forma de calificar fuera dar una serie de presentaciones tipo conferencia donde fuera en inglés.”

Como hemos revisado, este capítulo nos presentó la discusión generada en el análisis de los tipos de MA MD empleados con mayor recurrencia en las distintas fases de las presentaciones orales. Sin duda, el proceso de análisis muestra la importancia de considerar el contexto, así como la intención del expositor a fin de poder definir el tipo de MA MD y la función a la que sirve.

Asimismo, este capítulo nos mostró claramente que los expositores no prestan atención al tipo de MD que seleccionan al construir su exposición y que tampoco conocen las opciones lingüísticas existentes entre los MI y MA MD. No obstante, la mayoría de los participantes asocia a los MD en general con muletillas del habla.

Por último, en este capítulo también confirmamos que los fenómenos extralingüísticos como lo son el nerviosismo; la percepción sobre la temática; la actitud de la audiencia; el temor a la crítica; las interrupciones y los diversos tipos de ruido, por mencionar algunos, tienen un efecto poco alentador en los expositores, aún desde antes de la ejecución de la presentación.

6. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de esta investigación ha sido explorar el tipo de MA MD que emplean estudiantes universitarios hispanohablantes para construir y producir un discurso de tipo académico en presentaciones orales en inglés. En particular, esta exploración se centró en la búsqueda de MA MD, como elementos lingüísticos con los cuales se construye y orienta la información, así como en la búsqueda por conocer el proceso que los expositores experimentan en la realización de dicha tarea comunicativa.

Para el estudio de MA MD en las presentaciones orales se aplicaron herramientas de análisis del AD y la investigación del lenguaje en el aula. Se identificaron las fases que componen la estructura de un discurso de tipo expositivo (Mueller, 2000; Taylor, 1997; Porter y Grant, 1992), así como las unidades de análisis discursivas propuestas en el modelo de Sinclair y Coulthard (1978). A través de un análisis cuantitativo del corpus seleccionado, se llegó a una categorización de MA MD con lo que se procuró identificar, nombrar y clasificar este tipo de elementos lingüísticos de acuerdo con sus funciones y formas.

Con todo, esta tarea resultó compleja y laboriosa desde la transcripción de las presentaciones, la identificación de unidades discursivas (los actos discursivos de inicio y conclusión), así como la distinción entre MI MD, MA MD y Operadores. Tal como lo indica Schiffrin (2001), una de las dificultades en los estudios sobre MD la provoca la naturaleza multifuncional de los MD y al uso tan variado que cada hablante hace de los mismos.

Los resultados obtenidos de los datos lingüísticos como los etnográficos confirman que para llevar a cabo una presentación oral de tipo académico, un expositor debe superar procesos complejos y dificultades tales como:

1. Saber exponer el contenido de la ciencia a través del metalenguaje de la misma.
2. Mostrar una competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y discursiva en el uso de la lengua meta efectiva y apropiada.
3. Conocer y apoyarse en una variedad de MD (MI, MA, Operadores) con los cuales dar cohesión y coherencia a la información, resaltar aspectos importantes, presentar señalamientos y así orientar a la audiencia.
4. Reconocer que los MD no son sólo muletillas del habla sino que las investigaciones sobre el uso del lenguaje han desarrollado una amplia variedad de categorías de MD, y aunque este estudio sólo se enfocó en los MA MD, también los MI MD y los Operadores enriquecen la diversidad de formas y funciones que se pueden utilizar.
5. Identificar y desarrollar procesos metacognitivos como son la planificación, la ejecución, el control y la reparación en la construcción y ejecución de la presentación oral.
6. Emplear estrategias de comunicación y de tipo discursivas pertinentes antes de y durante la exposición.
7. Concientizarse del efecto poco alentador que tienen los aspectos extralingüísticos (nerviosismo, ruido, actitud de la audiencia, etc.) en su actuación lingüística.

6.1 Consideraciones Pedagógicas

Esta investigación asume que el contexto universitario es el escenario idóneo para brindar un espacio que permita el desarrollo del discurso oral de tipo académico a través de la práctica de situaciones comunicativas en una lengua extranjera.

Resulta interesante la opinión de algunos de los participantes sobre las presentaciones orales, quienes consideran que ni los expositores, ni los alumnos receptores se benefician de dicha práctica. Ello nos invita a reflexionar sobre la manera en que el escenario universitario y las prácticas que en éste se realizan están contribuyendo en la preparación de su alumnado para saber desenvolverse e integrarse a una comunidad profesional y abrirse paso en otros espacios como lo es en el intercambio de saberes en el campo de la investigación, o bien en estudios de posgrado a nivel local, nacional e internacional en donde el vehículo de comunicación es en la lengua meta (Da Silva, *et al.*, 2008).

Estas opiniones de inconformidad pueden cambiar de tono si la práctica de las presentaciones orales en el aula se concibiera como un área de oportunidad a fin de implementar un trabajo de asesoramiento explícito entre profesor-alumnos sobre los elementos lingüísticos (como los MI MD y MA MD) que se pueden seleccionar para dar cohesión y congruencia al discurso, ya que generalmente los alumnos ni siquiera se dan cuenta del lenguaje que están utilizando.

Al respecto, una de las funciones de la instrucción formal de la lengua meta es elevar la conciencia (*consciousness raising*) de los estudiantes sobre las características de un punto lingüístico en particular (Hernández, 2004 y Ellis, 1990). Investigadores como Sharwood Smith, Rutherford y McLaughlin (*apud.* Fotos,

1993:383) han sugerido que 'darse cuenta' (*noticing*) funciona como detonante para el procesamiento del lenguaje. Por tanto, como se menciona en el párrafo anterior, es posible que por medio de asesoramientos los estudiantes logren darse cuenta de los MD (MI/MA) que emplean en la lengua meta y, como resultado, desarrollen estrategias de análisis como la auto-observación (*self-observation*) y el auto-monitoreo (*self-monitoring*), al comparar el conocimiento lingüístico que creen poseer y el que reflejan en los discursos elaborados.

De acuerdo con los investigadores antes mencionados, el desarrollo de estrategias de análisis del propio discurso es lo que lleva a la toma de conciencia (*language awareness*). Por ello, el uso de las grabaciones y su transcripción se consideran de gran utilidad para el análisis y estudio de estas situaciones. Como resultado de una práctica más específica, detenida y consciente, los estudiantes podrían desempeñarse con mayor facilidad, fluidez y confianza durante su participación no sólo en actividades orales dentro del aula sino también en foros académicos especializados, tales como coloquios, congresos, conferencias magistrales y más.

El estudio sobre el discurso oral en LE representó para esta investigación un área muy rica y a la vez bastante amplia para condensar en un solo escrito. No obstante, nos deja un abanico de posibilidades por explorar y orientar futuras investigaciones. Por ejemplo, desde un enfoque psicolingüístico se podría profundizar aún más sobre los aspectos como son el nerviosismo o la ansiedad que se experimenta en las presentaciones orales y su efecto al nivel memoria. De la misma manera, se podría abordar el tema de las representaciones mentales que tienen los participantes sobre las prácticas discursivas académicas que desarrollan o

bien, profundizar en los procesos que subyacen el procesamiento del discurso en una lengua extranjera.

Para concluir, se espera que el resultado de estudios como el que aquí se aborda promueva la investigación sobre el lenguaje oral generada en el aula, inste a la observación y participación de alumnos, docentes e investigadores en una tarea que requiere análisis, discusión y proacción entre los implicados, de tal manera que las sinergias desatadas provoquen decisiones que se concreten en el diseño de material didáctico, cursos y talleres con los cuales promover el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera en estudiantes de nivel profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aijmer, K. y Stenström, A. (2004). *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora*. Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Alcaraz V., E. y Martínez L., M. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. London/New York: CUP
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Álvarez A., T. (2000). "Tipología de textos y discursos y enseñanza de la lengua". En Bustos T. J, Charaudeau, P. et al. *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Aguilar P., M. y Arnó M., E. (2002). "Metadiscourse in lecture comprehension: Does it really help foreign language learners? En *Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*. Vol. 24 (1): 7-22. Consultado en línea: http://www.atlantisjournal.org/Papers/24_1/aguilap.pdf
- BASE. *The British Academia Spoken English Corpus*. Consultado en línea: http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/ll/base_corpus/
- Belles, F.,B. (2006). *Discourse markers within the university lecture genre: A contrastive study between Spanish and North American lectures*. PH. Dissertation. Consultada en línea: http://www.tdr.cesca.es/TDX/TDX_UJI/TESIS/AVAILABLE/TDX-0526108-134615//tesis.pdf
- Bondi, M. (2004). "The discourse functions of contrastive connectors in academic abstracts". En Aijmer, K. y Stenström, A. *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Buck, M., Gómez de Mas, M.E., Jenkins, D. y Ryan, P. (1994). "Metodología de la investigación cualitativa: Dos variaciones". En *ELA*, Año 9. Núm 14. Pp.101-118.
- Bustos, J., Charadau, P., et al. (2000). *Lengua, Discurso, Texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid: Visor Libros
- Canale y Swain. (1980). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En Jack C., R. y Smidt, R. *Language and Communication*, 5a. ed, Longman: NY.

-
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: CUP
- Chaudron, C. y Richards, J. (1986). "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures". En *Applied Linguistics*. Vol. 7 (2): 113-127.
- Consejo de Europa (trad. Instituto Cervantes). (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER). Consultado en línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cortés, R., L. (2000). "Conectores, marcadores y organizadores como elementos del discurso". En Bustos, T. J., Charadau, P, et al. *Lengua, Discurso, Texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid: Visor Libros
- Cook, G. (1989). *Discourse. Language Teaching. A scheme for teacher education*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Crismore, A., Markkanen, R., y Steffensen, M. S. (1993). "Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finish university students". En *Written Communication*, Vol. 10 (1): 39 – 71.
- Da Silva, H.M., Colín, M., Alfaro, M.N. y Herrera, L. (2008). *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: UNAM
- David, M. K. (1999). "The teaching of communicative strategies and intercultural awareness – core components for effective communication". *The English Teacher*. Vol. XXVIII. Consultado en línea: <http://www.melta.org.my/ET/1999/main7.html>
- De Vega, M., Díaz, J. et al. (1999). "Procesamiento del Discurso." En *Psicolingüística del español*. De Vega, M. y Cuetos, F. Trotta: España.
- Díaz-Barriga A., F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Eslami, Z. y Eslami-Rasekh, A. (2007). "Discourse Markers in Academia Lectures". En *Asian EFL Journal*. Vol. 9 (1): 22 – 38.
- Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001). "Issues in EAP: A preliminary perspective" En *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge, pp. 8-24
- Fortanet, I. y Bellés, B. (2005). "Spoken Academic Discourse: An approach to Research on Lectures". En *Revista española de lingüística aplicada*. Vol. 1: 161-178.
- Fotos, S. (1993). "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". En Oxford Journals, *Applied Linguistics*. Vol. 14(4): 385 – 407.

- Fraser, B. (1999). "What are discourse markers?" En *Journal of Pragmatics*. Elsevier Science 31: 931 – 952
- Fuentes R., C. (2000). *Lingüística Pragmática y Análisis del Discurso*. Spain: Arcos Libros.
- Gareis, E. (2006). *Guidelines for Public Speaking*. Baruch College/CUNY.
Consultado en línea:
<http://www.baruch.cuny.edu/wsas/departments/communication/documents/Guidelines.pdf>
- GRAPE. *Group for Research on Academic and Professional English*. Consultado en línea: www.grape.uji.es
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Hernández R., G. (2004). "Las exposiciones de los alumnos en clase: un análisis desde el discurso expositivo experto". En *ELA* No.39.
- Hyland, K. (2004). "Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing". En *Journal of Second Language Writing*. Vol. 13(2): 133-151.
- Imbernón, F. (2002). "Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica" [En línea], *Educación*, 30, 2002 <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf>
- Kenny, N. et al. (2002). *New Proficiency Passkey*. Spain: Macmillan.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Great Britain: CUP
- Martín Zorraquino, M.A. y Portolés Lázaro, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe. 1999
- Martinez M., M. (1995). "Enfoques Metodológicos en las Ciencias sociales". En *AVEPSO*, 18, 1, 39-47 Consultado en línea:
<http://miglemartinez.atspace.com/enfoquesmet.html>
- Martinez, Ma. C. (1994). *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*. Colombia: Homosapiens ediciones.
- McLaughlin, B. (1987). "Cognitive Theory". En *Theories of second language learning*. New York, USA: Prentice Hall.

-
- MICASE. The Michigan Corpus of Academia Spoken English. Consultado en línea: <http://lw.lsa.umich.edu/eli/micase/index.htm>
- Miller, L. (2002). "Towards a model for lecturing in a second language". En *Journal of EAP*. Vol. 1(2): 145 – 162.
- Morell, T. (2004). "Interactive lecture discourse for university EFL students". En *English for Specific Purposes*. Vol. 23: 325-338.
- Morell, T. (2001). "What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives". En *Journal of EAP* Vol 6 (3): 189-284.
- Morell, T. (2000). *EFL Content Lectures: a discourse analysis of an interactive and a non-interactive style*. Alicante: Imprenta Gamma.
- Mueller, E. A. (2000) "Teaching Chinese Engineering Students Oral Presentation Skills" En *ERIC*. Consultado en línea: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED445537&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED445537
- Murphy, D., F. y Candlin, C. (1979). "The Engineering Lecture Discourse and Listening Comprehension". En *Practical Papers in English Language Education*. Vol. 2: 1 – 79.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP
- Porter, P. y Grant, M. (1992). *Communicating Effectively in English. Oral communication for non-native speakers*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Portolés L., J. (1998). Marcadores del discurso. Barcelona: Ariel Practicum. En
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. España: Gedisa
- Richards, C. J. (2008). "Second Language Teacher Education Today". En *RELC Journal*. Vol. 39; 158. SAGE Publications.
- Richards, J. y Lockhart, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. España: CUP.
- Richards, J. y Schmidt, R. (1990). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En *Language and communication*. USA: Longman. 5th ed.
- Sánchez, E., Rosales, J., y Cañedo, I. (1994). "El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?" *Infancia y Aprendizaje*. 67-68: 51-74.

-
- Schiffrin, D. (1988). *Discourse Markers*. CUP
- Schiffrin, D. (2001). "Discourse Markers: Language, Meaning, and Context". En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. *The Handbook of discourse Analysis*. Great Britain: Blackwell Publishing.
- Sessarego, C. (2005). *Pragmatic language ability, instruction and beginner learners of Spanish*. PhD Dissertation. University of Calgary Canada. Consultada en línea: <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/NR03887>
- Sinclair, J y Coulthard, J. (1978). *Towards an analysis of discourse*. England: OUP.
- Swales, J. "EAP-related linguistic research: An intellectual history" En Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge.
- Swales, J. (2001). "Metatalk in American Academic Talk: The cases of point and thing" *Journal of English Linguistics*. Vol.29 (1): 34-54.
- Swan, M. (2008). "Talking sense about learning strategies". En *RELC Journal*. Vol.39, No. 2, 262 – 273. Consultado en línea: <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/2/262>
- Tarone, E. (1980). "Communication Strategies: Foreigner Talk and Repair in Intercommunication". En *TESOL Quarterly* 9: 417-431.
- Taylor, L. (1997). *International Express*. Oxford University Press.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNAM. *Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. 2000*. México: UNAM
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo veintiuno
- Van Dijk, T. (2000). "El discurso como estructura y proceso". En *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London/New York: Longman.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Great Britain: Routledge.

ANEXO A Transcripción de las presentaciones orales

P1 SOBRE TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA

(14-04-07)

M = Cambio (*Move*)

P = Participantes: (G), (C), (J) (A1-10)

M	P	EXTRACTO
1	G:	<p>1 So, Good afternoon everybody e: 2 today the presentation, 3 as DXXX said, is going to be about transfer' yes? 4 We are going to give you a definition of what transfer is. 5 BUT is not going to be at the beginning 6 but it is going to be at the end, yes? 7 SINCE our main topic is called "Some fundamental problems in the study of transfer. Yes?</p>
2		<p>1 So well, 2 basically there are four problems in the story of transfer. 3 First, we have problems of definition/problems of definition which is going to be explained by me. 4 Then, we have problems of comparison, 5 CXXX is going to give you that 6 and finally, GXXX is going to conclude giving you problems of prediction AND problems of generalization. Yes?</p>
3		<p>1 So well 2 first, we have in here problems of definition' 3 Well, according to the: text that I looked for the information, we cannot give you a clear definition of what transfer is: 4 Why? 5 Because transfer is a word which was very problematic, eh polemic eh 6 also eh:: was ((incomp.)) problematic and polemic because a lot of authors in the past, linguist and scholars had different opinions about transfer. 7 When they were doing their books, they couldn't reach an agreement, yes? 8 and they were having problems, 9 they were struggling. 10 That is WHY before making any observations of what transfer is, we are going to analyze some observations of what transfer is not' Yes?</p>
4		<p>So, let us start with this one which says ((G lee la información de la ayuda visual)) "Transfer is not simply a consequence of habit formation" Well, if we talk about habit formation it is just because we have to talk about behaviorism' yes? And the idea of behaviorism is// the notion of the idea of behaviorism is that ((G. lee la información de su ayuda visual en el pizarrón)) "Transfer implies the extinction of early habits" Habit formation, Yes? and eh: behaviorism doesn't have anything to do with tra:nsfer.</p>
5		<p>As I was telling you at the very beginning, eh a lot of linguist had problems when defining transfer, because of the traditional association that they had, transfer with behaviorism. Yes? That is why it is important to state that behaviorism is irrelevant in the story of transfer. Yes? So eh concluding this statement we can say that habit formation is never transfer. Remember when we were studying something about methodology? We had e:h we had this method, which one was that? The audio-lingual method. Yes? Also, they were having problems because they were seeing that a lot of transfer occurs when we use that method, yes? So, habit formation is never, e:h, is never transfer.</p>
6		<p>Then we have, ok? This is the second one ((risas)) Ok? Then we have ((G lee la información en el cartel en pizarrón)) "Transfer is not simply interference" //interference. Ok? And this is about sounds that resemble pretty much the same as the sounds we have in our native language//n//our native language ((corrección de pronunciación)). We can call it e:h phonetic inaccuracies yes? And this is about cognates. You know what a cognate is' don't you? What is a cognate?</p>
A1		<p>((incomp.))[</p>
G:		<p>[yeah, I know Ok, eh, similarly in what?</p>
A2		<p>Similarly sounds or looks ((incomp.))</p>
G:		<p>Sounds? Ok, similarly sounds, for example of what we're saying, we can say that public ((pron. en ingles)) and público ((pron. en español)) is a cognate. But what about false cognates? Ok? For example, I say e:h sensitive, actually, sensible ((ing.)), sensible ((esp)), sensato. It can be confusing for students ok? and at the beginning they ((incomp.)) ok? That was transfer ((incomp.)) saying other?</p>

- A3 Pretend
G: Pretend, ok in here, no? ((señalando a ejemplo en pizarrón)) pretend ((en ingles))
pretender, they can call [
A4 Embarrassed
G: Embarrassed, embarrassed
A5 Embarazada ((Risas y comentarios de varios alumnos))
G: Ajá embarazada
A6 grocery
G: Grocery? grocery? ((más risas y comentarios de otros)) for example what is grocery?
A7 Grocery? grosería
G: Ah, ok ((incomp.)) So, well, now in here we have, ok so cognates are not transfer
((incomp.))
- 8
Then we have in here ((G lee la información en su ayuda visual)) "Transfer is not
simply a polling back on the native language" Yes? Well, ((incomp.)) here in the united
states eh, there was this man whose name was Krashen. This man claim that ((G lee
la información en su ayuda visual)) "Transfer doesn't give you a ((incomp.))" What
does he mean by that? Well, he meant that transfer hasn't been considered as words
that we use to make a speech, but the thing that here ((incomp.)) didn't have any full
information, they didn't convey anything at all, yes? So, they were talking, they were
giving speeches but they didn't convey anything, yes? And also that was considered
- 9
transfer. Yes?
- Then, e:h, he also claimed that ((G lee la información en su ayuda visual)) "Transfer is
the result of a pulling back on all knowledge of everyone's rule when new knowledge is
lacking. It's caused mainly simply when having to talk before you are ready. Yes?
"Before the necessary rules has been acquired" In here it is like for example we are
studying a new language, yes? and we can help/ we can help ourselves just by eh
falling back, eh, on our native language. In this case we can use our rule in L1, and it is
not that we are, e:h, getting acquisition, it is just because we are not doing any real
progress, we are just helping, yes? And also, that was called transfer, yes?
- 10
THEN ok, eh, in these e:h observations that we are making about what transfer is not,
we have also, well, in that one "Transfer is..." ((G lee la información en su ayuda
visual)) we have in here that there are several problems when analyzing transfer as
nearly as falling back, yes? We have in here two. There were many but there were
very much the same. That's why I only chose those ones, ok?
- 11
It says the first one it is that ((G lee la información en su ayuda visual)) "The head
starts that speakers of some languages have in common ((incomp.))" For example in
here, there are eh or it is about the similarities we have in Spanish in English, if we can
call these two languages, AND, e:h, it is, for example I don't think "chocolate" ((pron
ingles)) "Chocolate" ((ing)) is a very easy word to learn if somebody is studying in a
very low level. Why? Because it sounds very similar in Spanish, yes? So, they don't
have to be memorizing and working hard ((G personifica a un estudiante aprendiendo
la palabra)) "Ah! Ok! Chocolate? ((pron ing)) Chocolate ((pron esp))" Ok? For example,
what would it be a difficult word for be, for be learning, to be learnt? (.) Ok? Any other
which is not re/ is not resembling our native language, yes? Is that ok? That one?
((señalando a ayudas visuals)) yes?
- 12
And then we have ((G lee la información en su ayuda visual)) "Native language
influence is always manifested in some transparent L1 rule" Yes? In here, it is the
((incomp.)) the interaction that can always occur between those two languages, ok? In
here, we are talking about only English and Spanish. For example, eh we don't use
any causatives. Why? Well, DXXX was saying last class because we don't have that
rule in our native language only in the target language. That is why it is difficult for us
to be using that. Of course, if we are English teachers maybe we can use the:m when
we are teaching and explaining something and when we are in writings. But, when we
are producing something and talking to: with a native speaker, it's/it's difficult, no? It's
difficult. Or maybe in a, in proficiency levels or advanced levels or inter - upper
- 13

intermediate levels, it's/ it is still difficult. Yes?

And, well, e::h, ((G está buscando la información que tiene en las ayudas visuals)) where I am, where I am e::h ((balbucea un poco)) where, where, where? Ah, in here this one, no? Ok well, transfer, finally, finally this is the last observation to be made ((G lee la información en su ayuda visual)), "Transfer is not always native language influence" Yes? So, in here eh according to all of the things that I have been saying to you we can say that a synonym for, e:h Transfer is native language comparison. But no. Why not? Because eh, let us suppose that you are bilinguals, ok? You are bilinguals, and then you, eh, you know English, you know Spanish, ok? and let us suppose you wanna learn a different language from those ones, yes? e::h, the third language is not gonna be influenced just by your native language but also is going to be influenced by? the second language, which is? e::h, English, yes? So, also there were some confussings, some confussions? some confussions for this, yes?

14

Well, we can say, we can summarize something and we can give you a definition ((incomp)) and says: "Transfer is the influence..." The author also said that, e::h, it doesn't matter that you didn't study well the the language, ok? that you didn't finish, also transfer can happen. And also, if you didn't acquire well because maybe you were living in a different city where English is spoken, also you didn't, e::h, finish acquiring the language. Also, transfer can occur in that. Yes? And, any questions? In here? Something to say? No? I think it was easy That's all about problems of definition. CXXX is going to give you problems of comparison, yes?

((Cambio de expositor))

15 C: Im gonna talk about problems of comparisons. Do any of you know ((incomp. por ruidos en el aula)) could be? (.) No?

A8 Comparison between two languages?

C: Yes. It's the difficulty that we have eh for example uhm let's not talk about the spanish speakers, let's talk about English in English speakers that uhm, I don't know, come to Mexico, want to learn spAnish, there is a lot of difficulty. It's the same difficulty we have to learn another language, EVEN in our level that we already have. Uhm, they have a: a little bit more because of our structures in our language. So ((C hace lectura a una referencia en sus fichas)) "The study of transfer depends greatly on the systematic comparisons of languages provided by the contrastive analysis" What is this? Chomsky said that "an idealgrammar it would be both descriptive and theo// [theoret ((mira a la profesora para recibir apoyo sobre la pronunciación))

P [theoretical]

C: Theor//theoretical? ((duda de su pronunciación))

A9 Theoretical information

C: Ajá, in this should be applied//this should be applied in a contrastive analysis. In this point we have a problem in, eh, in a contras/contrastive uh description which is the idealization.

16

Does anybody have an idea what idealization is? ((algunos compañeros responden al aire))

A10 Something that we imagine of getting at the end ((incomp.))

C: Yes' For example, uhm, well, ((C lee sus notas)) "The idealization of linguistic data is invariable since there are many operations in the speech of individuals who consider themselves to be speakers of the same language". For example, if an English person comes and wants to study Spanish, they uh, this person should/should know these verbs conocer y saber. These are verbs that are in our language, but for English system is just for one verb, is know and this uh could uh create a uh a: a major difficulty for the English person to learn Spanish because it starts to question, it's like, uh, start to questioning himself WHY two verbs stand for one? and when do you use this one and when do you use the other? For example ((incomp.)) embarrass this person could say ok embarrass means embaras, em em ((está en búsqueda de la palabra y se escuchan voces participativas)) PREGNANT. But, for example, this person who/who know, who knows that in English uhm speaker knows what the verb

17 IS, but if you show him embarazado o embarazada, he can relate those words, he can say estoy muy embarazado ((risas)) So this could be WRONG, what if he's transferring one cognate like he was saying ((señalando a G)), embarrassed with embarazado o embarazada. So this could be uhm a wrong, a wrong uhm transference. So in this, uhm, in this problem we have the structure, the category that would be for example, past tense, the rules, the relation and the vocabulary item.

18 Also another problem that we have here, in uhm comparison is the language distance. Because most of us believe that there are uhm similarities between two languages or uhm, it could also be that one language doesn't belong to the other, for example, English it doesn't have any relation with Chinese or Japanese but is more or less French and Spanish is more related to English, and that's why uhm many authors say that it is also easier to learn another language if it's more familiar to what we already know. In this case Spanish would be easier to learn, I don't know, Italian because it's uhm we are related with that language than for example with English, right now is easier for us to speak write and whatever, but at the beginning, I mean, I guess like everybody was like How do you say this word? or how do you ((incomp.))? So this is much about the problems of comparison. I don't know if there is any doubt or....

((Cambio de expositor))

19 J: Ok in the last part of this presentation, I will be explaining eh some progress of prediction uhm first uh positive transfer, negative transfer and the lengths of acquisition. Eh, as we can see here, the negative transfe:r eh has a variation, which are underproduction, overproduction, production error a:nd misinterpretation. Then, from production errors we have eh another classification which are substitutions, calques, and alterations of structure ok?

20 A::h, alteration of structure eh leads us to: the: hypercorrection, ok? I will be//I will try to explain all the//all THAT. THEN, eh we have problems of generalization. E:h, here we're or I will or we'll check uh language universals eh which appeared with Chomsky. We know about that. Then, on the other hand we have cross-linguistic comparisons, ok? And here the author was Greenberg, Joseph Gree::n//Greenberg, ok? This person made some psychological analysis which I'm going to explain what that is. E:h, word order is eh to study eh leads us to the conclusion that eh it exists universal grammar, eh also universal meanings and universal preferences, ok? Then, finally I have here some examples e::h about what I'm gonna be explaining here, ok?

21 Then eh first to understand problems of prediction, uh we need to: classify outcomes//student's outcomes, yeah? Uh, here we have positive transfer, negative transfer and lengths of acquisition. Positive transfer uh (.) it is, I mean, we know or we can imagine what that is, no? Eh, when the:: I don't know, when our lang// our language interferes in a positive way to learn eh L2 ok? Eh, the example of this well I don't have any here but for example when two languages are//are like in, I don't know, in the syntax, it is said that the grammar will be better understood by the students. Also when they have uh when they share more words that are alike, I mean, vocabulary items that are alike, eh it leads to//to develop a: good reading and also a good writing, ok? Also sounds, if//if two languages share the sounds, eh, the: phonemes, eh, it is said that eh it could lead us to a//to develop a better listening comprehension, ok? Any problem here? Any question? No? Is it like clear? Ok

22 Then we have negative transfer. Here, we have many: variables, ok? And the first one (.3) and the first one is underproduction. Underproduction eh leads us to avoidance, ok? E:h, GXXX was giving an example about causatives. Ehm, as it is a structure that doesn't exist in our language, students tend to avoid it, ok? They could say, here I have the example, ((lee ejemplo de ayudas visuals)) "The hairdresser cut my hair" That is perfect, no? We understand and according to the rules of L2, it's ok, no? but it would be better if they say "I got my hair cut", no? They, as we don't have this structure in our language they try to avoid it, ok? They prefer structure that//structures that are

- 23 similar, ok? Then, that is underproduction and avoidance.
- Then, overproduction. It is a consequence of the first one, underproduction. As they avoid some structures, they ehm (.) overproduce, ok? For example, here I have one example "The woman never got married. She wasn't happy. She lived alone" Ok? Many simple uhm clauses, no? or sentences ok? Maybe it would be better to say "The woman, who who got never married, wasn't happy and lived alone" Ok? That would be like better, no?, but as they/as they try to avoid some structures that are like difficult for, I mean, for because they are not alike to//to L1, they//they overproduce more, they produce more and more and more simple sentences, ok? Any question?
- 24
- Then, production errors. Here we have substitutions, calques and alteration of//of structures. The first one, substitutions. Ok, this refers to the//to the speaking and writing, ok? I mean, to the production u:h skills. Uh and first, we have substitution. Obvious when the student insert eh a://a word that doesn't belong to L2 but to L1, ok?
- 25 Here I have an example: "I still feel that vacío" This is Spanish, no? because the student didn't know the://the word in English, this student inserted the word in Spanish. That is a sub// a substitution, ok? Easy no?
- 26 Then, calques. Calques reflect the shorten of L1, I mean they//there are the writing or the speaking of L1 but in L2. Is it clear? Yes? One example, the classic one "The new house of Laura" (.) According to the rules of L2, that's not ok, no? It would be "Laura's new house", no? But, this structure reflects eh L1, the structure of L1 ok? Any question? No. Well
- Then we move to alteration of structures. I don't remember ((J comenta en voz baja)) Ah, ok, e:h ok eh this was an example in the book, ehm for example Arabic people they have two phonemes that are very similar the phonemes, ((busca en sus notas)) (19segs) Ok (3segs) These two phonemes are very similar in Arabic I don't know if they// if it is same or u:hm uhm allophones, I don't know, but this uhm similarities lead them to//to write something, for example like this, no? ((escribe en el pizarrón el ejemplo)) no? "I was playing soccer", no? as they are a//aware of these mistakes that they tend to do, they like generalize a:nd they try to//to hypercorrect themselves. And this is not good because they//they could write something like ((escribe en el pizarrón)), no? They are aware of this mistake//of these mistakes that they do. In order to avoid that mistake, they do this sometimes, ok? That//that would be uh hypercorrection. Any question? So far? No?
- 27
- Then uh according to some studies, it has been stated that (.) ah, transfer is not always transfer, I mean, sometimes students u:h don't transfer eh L1 to L2, sometimes is//it's only a matter of simplifications, ok? When they:y simplify the rules of, I mean, they are not eh transferring L2 to//L1 to L2, they only:: simplifying. One example of this is when students omit the article, I mean, the pronoun when they are writing in English, no? That could be because of the transfer, but it's not sure, it would be maybe simplification only. A:h, also the developmental//developmental process could interfere in//in the production of errors. These three, eh, I mean, topics, concepts could lead us to the production of errors or could lead students to the production of errors. Sometimes we don't//we are not sure if it is ehm transfer actually or it is not, yeah?
- 28
- Well, I'm missing misinterpretation. Ok, u:h, I don't remember exactly what this is BUT I have some examples. Whe::n, I mean, here we have one example keys and kiss, no? As we don't have u:h I mean, our phonological system is not that big as the: English one, we tend to//to pronounce letters, uh I mean the phonemes the same, no? And sometimes we don't do the: difference. This leads us to pronounce sometimes keys instead of kiss, no? And this cause//causes some misunderstanding because if we were talking to a:: native speaker of English, if we say "please give me the kiss", what are//what are we saying, no? Also, here another one, if we say, I don't know, I'd like to go to the//to the bitch instead of beach. No? to the beach, to the bitch instead of be::ach. That uh that's a trouble, no? because that uh that is misin//misinterpretation of the message, no? Also, I remember another one from my students that when you ask
- 29

them uh How old are you? They say fine because they how are you? Yeah misinterpretation, no? Uh well any question? Here?

30 Ok, uh problems of generalization. U::h (.) ok. Here we have uh two:: mmm different approaches, no? The first one, language universals uh which was stated by Noam Chomsky a::nd//and on the other hand we have cross-linguistics comparisons. This guy Greenberg, Joseph Greenberg made many studies about uh typological analysis, what is// I mean, first I need to::/to give you the concept of typo//typology. Typology refers to the: study of the classification of the languages. I mean, the study of language classification, no? A:::nd one example of this is uhm actually about word order, no? This guy u:h found that any//any, I mean, every language in the world has something universal, for example, the verb, the subject and the object, no? but now, the variation was on the//in the position on the word order.

31 Uh First we have the verb, subject, object. An example is ((escribe ejemplo en pizarrón)) "John bought a house" no? Here we have the subject, the ve//I mean, the subject, the verb, and the object. English belongs to this category. Some other uh languages as for example, japau::h //Arabic belong to this one. First the verb, then the subject and the object. It would be, for example ((escribe ejemplo en pizarrón)) "bought John a car" no? which we understand because uh Spanish, even when Spanish belongs to this category uh it is very flexible in that aspect in the word order. Then, other languages uh belong to this one, subject, object, verb, which would be uh "John a car bought" We also understand that idea, no? uh mo//the majority of the languages in the world belong to one of these categories, ok? Very rare and very strange is to find uhm languages that belong to this other categories verb, object, subject which would be uh ((alumnos participan con el)) "bought a car John" no? It's very rare, it's rare. Then, object, verb, subject, would be ((alumnos participan con el)) "a car bought John" And also, finally, this is very very extremely rare but it does appear object, subject, verb, ((alumnos participan con el)) "a car John bought", no? Uh, well, here as we can see, there//there's nothing to do with universal, universality, no? Because many different uhm order classifications, no? But, as I was telling you, this give us the idea of every language in the world HAS a verb, a subject, and an object, even if the position changes, uh these are universal, universal concepts no? u::h as Choms//as Chomsky on the other hand was// in other studies u::h was stating at the same time, well I don't know if at the same time they did, I mean both guys did. No?

32 A:nd this leads us to the:: /to universal meanings, for example, uh any language//every language in the world also uh have uh negations, no? Is very, I mean, is common to have negation in every language, yeah? That's a universal meaning. and this uh also universal prefe//prefe//prefe//preferences, ok, preferences yeah, for example, e:h our Spanish sound system with uh only five vowels is very common in many, I mean, is shared by many uh languages in the world. As for//on the other hand, for example, the vietna//vietna:mese uh language system, which consists on 11 vowels, I mean, consonants is very strange to find. U:h, well, I don't know. I don't know. Do you have any question?

Well, here I just have some of prediction. Uh, here, well e::h doing this kind of studies, u::h I mean the:: author could predict what the behaviour of the students will be ((incomp.)) I mean, this was at the beginning no? of the presentation, no? Also, the generalization e::h Here we have//we checked two approaches of generalization. Yeah? Any question? I think that's it.

P2 SOBRE INTERLENGUAJEC = Cambio (*Move*)

P = Participantes (F), (M), (A1-10)

C	P	EXTRACTO
1	F:	Oh well, we're going to talk about interlanguage, but first he ((señalando a la ayuda visual que contiene el nombre de Selinker)) proposes two perspectives for in order to study interlanguage which is the teaching perspective and learning perspective.
2		This is uh well, teaching perspective is what the teacher has taken into account in order to u:h (.) to uh let students, to//to help students to learn better and start avoiding some problems that they may have during the learning process ok u::hm whatever the teacher has uh to do in order to help students to learn, ok?
3		Then, learning perspEctive. Learning perspective is u:hm what the student ((incomp.)) what the student has to do in order to uh uh he or she to: uh (.) do to uh do their job, to give a better performance, ok? For example, he can use books, he can use u:hm dictionary, he can use his material ok? Everything that the learner can do to learn quick in a proper learning, ok? These are the two//two perspectives that he proposes.
4		THEN he: uh gives a definition for something he called meaningful performance, ok? Which i:s every: attempt of student do in order//every attempt students do in order to uh speak, in order to to perform in the target, in the target language, ok? U:hm usually, well, what he says that usually students only use what they know, what is familiar for them and whatever uh helps ((incomp.)) ok? So, in meaningful performance what he says is tha:t since they are only going to use whatever they are familiar to use, they are gonna be u:hm right//they are gonna be right, they are not going to be able to complete ((incomp.)) wrong on whatever he says. So meaningful performance is, well, and if they are wrong by the time they are speaking, they are going to be corrected in that moment. So that would be meaningful for them and u:h (.) well a consequence of this is going to be a better learning, ok? So: that would be meaningful performance, ok? Well at all attempt to express meaning whi::ch ma:y//which he may already have in a language which he is in the process of learning, ok? This is, they already have the meaning of something they are trying to say something they have the meaning and if it is not in their target language, it is in their native language, ok? in their L1, see they have that meaning, they are going to try to say the same thing in the target language. So that would be the meaningful performance, ok? Then, what else? what else?
5		U:h, Interlingual identifications ok? Here, we have here, ((hace lectura a la referencia escrita en la ayuda visual)) "Identifications of some kind u:hm that have been made by individualing questions in a language contact situation". This was said by Weinrich Weinrich ((auto-corrección en pronunciación)) ok? Then u::hm interlingual identifications. What this means (.) is (.) that well if the individual is going to be in contact with language ((incomp.)) mo:re, ok? So, that's why one of the u:hm suggested methods in this classroom would be to speak all the time in English in order for the individual the the learner u:h stay in contact with language in that way acquire more words or vocabulary or structures, a::nd in order to make them like implicit instead of explicit ok? Like practicing' in the classroom without giving them any grammar or u:h specific uhm: formula, in order for them to make a little mechanic ok? In order for them for acquiring and not learning, learning, sorry. That would be interlingual identifications.
6		The:n, what else?
		La:tent language structure. Ok. This is like the main subject for this// for this presentation. Why? Because, he says, he proposes thAt we have in our brain, well remember the grammar from Chomsky? That he says that we have an inner grammar inside our mind, ok? Now the difference here is ((pregunta al grupo alguien tiene un marcador)) Do you have a/a marker? (.8) The difference is ((dibuja en el pizarron)) This is our head, no? ((incomp.)) The mind is like, the mind is like a:bstract, it's// it is not something that we can actually touch, ok? That's what, and well universal grammar says that we have in our mind (.4) a::nd the: grammar, ok? ((escribe en pizarrón))

7 Then, (.5) well u:hm, universal grammar is. But uhm Selinker or selinker says this theory of language and instead of being just in mind is something abstract, he says (.4) not a simple brain, ok? (.) So, he says that in the brain a part of the brain actually has a ((incomp.)) yes, a latent structure, sorry, we have a latent structure in a part of our brain. It is not something abstract like the innate uh innate u:h universal grammar ((incomp.)) something in an abstract place of our our head, but in u:h Selinker says that actually in the brain, a part of the brain that have a lat u::h latent, sorry, a latent structure, ok? and this latent structure is active whe::n we try to learn a second language, ok? It also gets active when we/ when we are learning our first language bu:t uhm well what he says is thAt this/this latent structure is part of the brain that starts working when we are trying to learn a second language, ok?

8 And well, in this latent structure there are like several parts like first e: starts with the basis uh which will be like the universal grammar, (()) the competence. Then u:h we have, well the performance, no well, ((escribe en el pizarrón)) and then the performance AND (.) and between this two and this one, we have something else. Something that every person who is trying to learn another language has to go through which is interlanguage, ok? That is, he says that in interlangague there are somethings that are going to interfere within our language, ok? ((incomp.)) So we have L1, we have all the knowledge, all the rules, all the words about L1 and then we have the other language which is the one we are trying to learn, which also in every uh time we are trying to learn something, there is gonna be an interlanguage, ok? Why? Because it is a natural process, ok? Now, it depends on the learner tha::t uh tha:t uhm interlanguage remain there as fossilization o:r just uh improve that part of the language and starts uh another phase of learning as advance learner, ok? Then, what else? That's about latent structure. Ok?

9 Then, he uh says there is an attempt//attempted learning in a second language learning, ok? Now, attempted learning even when the student doesn't know how to use the structure correctly or a word correctly when he tries to communicate uh himself, well not, he is trying to communicate something ((incomp)) ah the student do want to attempt or perform, ok? That would be an attempt//attempted learning//learning. He might be correct, he might not be correct even he is been instructed to do it.

10 And then is successful learning, ok? Then afte::r some corrections uh or after performing in the target language, m: he's gonna learn about, he's gonna learn from those corrections and he's gonna have a successful learning, he's gonna stop doing those errors or mistakes and he's gonna start doing it correctly, ok? That would be the difference between attempted u:h learning and successful learning.

11 Then well then after all this uh uh explanation about latent structure and psychological latent structure, etc he actually gives a definition for interlanguage. He says that we ((incomp.)) mention here. We have a//a:: our native language or L1 a:nd we have target language but in between we are gonna have interlanguage ok? Which is the utterances produced by the learner, ok?

12 Then he: uh says that in order for us to: classify or to start interlanguage, we have to take u:h into account three diffe::nt well we have to observe, we have to sorry we have to have observable data and that observable//observable data have to come from three different stages of learning. Ok? The first one is utterances in the learner's native language, ok this is the way the learner uh performs his native language. Ok? his L1, has nothing to do YET with target language. Then, interlanguage utterances, well, interlanguage utterances by the learner, now that he is learning another language he ((incomp.)) because the L1 is going to interfere at some point in the learning of target language. Ok? Then, we have the third uh stage which would be the target language by itself, which is, ((lee información de ayudas visuals en el pizarrón)) "Target language utterances produced by native speakers".

Ok so in order for us to: uh study interlanguage, we have to have observable data from the native language a:nd from the na// uh from the utterances made by the native

- 13 speaker in the L1, utterances made by the native speakers in the target language a:nd well, the atte:mpt a student is, uh the attempt students do in order for him to learn a target language, ok? So, maybe here in contact we, let's say, we are studying// we are basic students from English, a:nd we are in contact, we, I don't know, a black community, ok? We all know that not all black people//black people from some places in the States do not speak we:ll, ok? They, I mean, their grammar is not like accurate ok? is not the be:st. We know that. So uh let's say that we are in contact with that person, ok? So, we are going to try to imitate that person, but that doesn't mean that our//our uhm our performance is going to be correct, co::rrect, sorry, is not going to be correct. Maybe we are going to communicate with other people, they are going to understand but it is not going to be correct, ok? So, that's why you have to take into account the native language, the target language, AND u:h the attempt, well, and the interlanguage which it would be in the middle, ok? Like where this interlanguage, and well where this native language, L1 and target language meet, that would be the interlanguage, ok?
- 14 Then, well he proposes fossilization which is ((incomp.)) which is assumed also to exist in the latent psychological structure, ok? This u:h fossilization phenomena, he:: well says that are items rules and some systems which speakers of particular native language will tend to keep in their interlanguage. Ok that is, if mistakes or errors of students or uh learners are not corrected (.) in time or on time u:h the students is gonna think or the learner is gonna think what he is saying is correct, and for him is going to be correct all the time. So, u:h that would be a fossilization because he is going to/ he is actually going to believe that whatever he is saying is correct even if ((incomp.)) that we have to take into account ok? in order u:hm to know about fossilization.
- 15 Then, going back because someone else is going to talk about fossilization. Now, going back to interlanguage, ok? He says that there are five uh five mental processes that every learner is going to go through uhm u:h while learning another language ok? and these five processes have had to do with u:h mmm interlanguage, ok? Now, the first one (.) is (.) language transfer ((busca y coloca su ayuda visual en el pizarrón)) Manuel you are gonna talk about language transfer? or sorry sorry (.4) well, ((incomp.))
- 16 Let's start with overgeneralization of linguistic material once they know a rule. We know that for rules are like many exceptions, we need to know the rules, yes, but you also need to know the exceptions in order for you to have ((incomp.)) ok? Then overgeneralization of foreign language rules once that they know a rule, they are gonna keep building that rule for every word that they say like u:h remember mike when he:: ((incomp.)) what's the meaning of I don't know ((incomp.)) I don't know ok? like they know a rule and they are gonna start, they are gonna keep using that rule in every word in every structure, ok? That/that would be overgeneralization.
- Then we have transfer::r/transfer of training. This is uhm transfer of training would be this one ((señalando a ayuda visual en el pizarrón)) once ((incomp.)) a::nd uhm I didn't quite understand it quite well ahm
- 17 M: ((Intervención de expositor M))
Transfer of training refers like whe:n the ok it is of the learning or teaching process the: a learner well is a language learner is uh learning and well the language but in the training there are some aspects that he because of the training is transferring. There is no like an specific example but it is because of the training, that's why it says transfer of training. yeah?
- 18 F: Well yeah it's mmm it has to do with the level they are studying because you are not gonna find the same mistakes or the same errors in basic students than in ((incomp.)) advanced students or PG6 students. ((incomp.)) find the same mistake in PG1than in PG6, so you have to do with the level ah during this uh two, three, four, and five they have been trained in this ((incomp.)) of English. So they have like more experience, they have learned more about words, structures, etc. well it is supposed as they have

been trained through all this process here, from PG1 to PG6, so the mistakes they are gonna have here uh that are gonna have here are not the same than the ones they are gonna have here because in here they have more training, they have more ((incomp.)) it is very easy for them to understand whatever you are trying to explain, ok? u:h because they have been trained through all the process. That's uh what lack of language transfer means.

((Cambio de expositor))

-
- TR1 M: Then [
 F: [Sorry transfer of training sorry sorry]
- 19 M: Then we have the strategies of second language learning. This refers to the fossilize//fossilized items that can be attributable to the strategies of second language learning. There are a lot. We know that there are a lot strategies of second language learning. So it's very hard like to say which one, what strategy is the one they're using, and because of that strategy they have the fossilized item. For example, the author ((incomp.)) said is one example like there//there may be some learners u:h that use the strategy of, I don't know, uh, the -ing present continuous, for example I am ((escribe el ejemplo en el pizarrón)) the problem is in the strategy that all the verbs can be//can be used in the present continuous. So that's why he said that this kind of mistake or error can be attributable to the transfer of strategy. We don't know exactly when what kind of//what kind of fossilized item goes into what process ((incomp.)) It is very hard to say because we have a lot of// a lot of uh mistakes, well, the only one who is going to know is actually the learner. We can only like try to guess, it's really hard.
- 20
 The other one is strategies of second language communications. Remember our
 A1: teacher the one who was/ who was from Russia? I don't know ((incomp.))
 M: Aaah yes IXXX
 Yeah In Russia//yeah In Russia we have like there is uh//there is no rule about article.
- 21
 So, here we have one example that a Russian speaker may say something like
 ((escribe ejemplo en el pizarrón)). Here the student try to like make an effort to
 A's produce those articles. What is missing here? It was what?
 ((El grupo contesta))
 And why//why is he doing that? He's not making an effort because he is using a
 strategy of communication, he knows that his uh his message is gonna get across, no?
 There's no ((incomp.)) this one is. Is it clear about the: strategy of communication?
- 22
 Or the other one, it would be I ((escribe en el pizarrón)) and then use another quote
 ((busca entre sus notas)) the application. First, ((incomp.)) I was in Frankfurt and I fill
 the application. ((discussion en el grupo sobre el ejemplo anterior))
 Again, this one is not a deviation attributable to the strategy of communication because
 we know that the native speaker or the other person are going to understand what we
 say. So that would be:: this kind of mistake would be//would be in this process,
 strategy of second language communication.
- 23
 U::h overgeneralization. FXXX just talked about it. And now he, since this was like the
 first time, the breakthrough eh that Selinker ((incomp.)) term of fossilization, he said
 that this could be components about this perspective. Let me erase. Ok the purpose of
 language fossilization items//fossilized items it's like to see what//what systems, what
 structures are fossilized and we, that's mainly the//the purpose of the fossilization. And
 I read it to you because it is very important to know why some structures ((incomp.))
 and why others uh sometimes the speaker or the student are able to produce like
 native//native speakers structures that in the point of view of a native speaker are
 grammati//grammatically correct in all the domains, yeah? So this is the main purpose,
 to know why, why some items are fossilized and others no.
- 24
 And the first//the first problem we have to deal with is can we all ((incomp.)) processes
 are observable data is to be attributable to? In other words is like what I was saying,
 which data or data is going to be the mistakes or the errors of fossilized items that are
-

25 observable data? How are we going to know like what process this mistake is attributable to? We have the first problem because it can be very confusing like I was saying, we can only like guess uh the mistake is attributable to this process, to this, sometimes it can be to both. That's the first topic we have to deal with.

26 The second one is can we predict which items in which interlanguage situation will be fossilized? We can not//we can not predict which items are going to be fossilized because sometimes we may predict that the verb -to be- is going to be fossilized but there are some students that have no problem with verb to be. So, sometimes some students will have problems, others won't. That's another problem with the perspective of fossilization and the five mental processes.

27 Next question is how does an L2 learner notice become able to produce interlanguage correct utterances? How does//how does he able to do that? Because sometimes he: makes some mistakes, sometimes he doesn't, a::nd since we all have like, we need to know for this purpose eh to answer this question, how does//how does the learning student become able to produce. We need to know what is in the interlanguage. The://the key is to know what is in the interlanguage. This is the key to answer this question. We would need to know everything about the learner. We would need to know which items are not fossilized, which items ARE fossilized. So that's why we have all of these questions. Like I said, these are the uh the problems with the perspectives of communication. The first one to appear.

28 The next question is, what are the general ((incomp)) of the hypothesized latent psycho//psychological structure? Remember that first of all, the relevant *genesis* is gonna be observable data. This observable data has to be with the native//the native language, the interlanguage and the target language. These are gonna be our general ((incomp)).

29 And finally, how we are gonna know that which are, which is we can use to//to stop with the fossilization. How can we create the same experimental conditions for the treatment (()). That's another question like, Ok, we have our unit but how we're gonna create the experimental conditions in order to get the data that we want to study and that's maybe:: and these questions he just leaves them open. He says to//to answer the questions or I don't know, if you wanna know more about it, refer to my book 1969 and it's basically in his//in this book what he says there are some instruments, some techniques to get the://to get the data, for example he has interviews, he has dialogues and that's how//that's how we can create the experimental conditions, yeah? Questions?

It's very complex and I wanted to get//to get the main point of this. U::h thank you.

P 3 SOBRE FOSILIZACIÓN

M = Cambio (*Move*)

P = Participantes: (K), (N), (A1-8)

C P EXTRACTO

1 K: We are gonna talk about fossilization. The same topic we see, we already read about this. And we, well, even when we talk about this topic ((incomp.)) uhm So we are going to talk very quickly about this/this topic.

2 E::hm, as/as as we have read e:h this term of fossilization is one of the most important uhm aspects eh of eh second language acquisition field AND eh it refers to: the resistance of the second language learner to approach//to approach the: target language//or target language, regarded or no matter the number of evidence ((incomp)) by the learner, in other words, eh the evidence or the contact with the://with the language or the: time of expo/exposure.

3 As we already know, uh it was proposed by SXXX in the 70s and from this time in the

- 70s, it started like a contradictions among researchers, eh because they, well, I suppose they tried to uh how do you say uh (.5) to get a:: a similar, e::h not a similar, a uniform e::h, how do you say? yes, or idea about this fossilization because well some, as I told you, in this time that SXXX introduced the term eh a number of researchers had eh investigated about this and some of them had proposed some eh models, well different models, so eh after some years they//they tried to eh unify these ideas.
- 4 After SXXX e:h some researchers that continued the investigation on this field of research was VXXX and OXXX//VXXX and OXXX in a research in 1976, and eh well, the model that they proposed was focused on the interactive feedback, and the interactive feedback that is received by the learner mhm and it says that sometimes or depending on the feedback that the learner receives is going to modify the fossilization of the learner. E:h it can be the/the encourage the learning or the standby of the learning. There are two dimensions of u::hm feedback. Two dimensions that are the cognitive dimension and the e:h affective dimension. E::h, an important thing here in the combination of these two dimensions is going to modify, as I told you, the e:h learning or the fossilization. For example if we have a: a: positive cognitive dimension plus cognitive eh positive cognitive feedback and a negative affective feedback, it's going to be ehm like eh sure that we are going to have a fossilization. And on the contrary if we have the negative cognitive feedback and the positive affective feedback it is very probable that the learner is going to modify the linguistic knowledge. And, well is, that's about the interactive feedback.
- 5 Then we have another eh another researchers a little bit later, they were TXXX and FXXX in 1983 and this they compare the three main categories of model of fossilization. The models were, sorry, the//these models that I will talk about are the interactive model, the acculturation model and the biological model.
- 6 A::nd the: interactional model, well this interactional model is very related to the one proposed by OXXX and VXXX. It says that uh the learning is going to be very related to the conversa//conversational interaction and it's going to mar// well, this is an interactional eeh conversation is going to mark the eh components in the learn/learn/learn//learner's interlanguage, sorry, and if this interlanguage is reinforced it's going to take some fossilization and if the interlanguage is destabilized//destabilized sorry it means that it's going to be a progress towards the target language.
- 7 Then the acculturation model ((incomp)). Also is about the: the culture, the target language culture that, I think all the language learners have, because learning a language well, I don't know if you think the same, but eh learning a language is not only language input, or I mean, we are supposedly immerse in a complete culture, in thoughts, values, believes, etc, so this acculturation model is about that. If eh if the learner is closer to this culture, to this ideas, eh it's going to be easier for them to learn or acquire the language but if he's not so close or if we find any situation that//that//that// that doesn't permit this culture, it is going to take us to the acquisition of second language.
- 8 A1: And then the biological model eh talks about the genetic//genetically eh, how do you say, K: predisposition, the genetic predisposition to acquire or e:h the genetic predisposition of learning a language or a second language that a learner has. eh
Does that mean that that person doesn't want to learn?
No that doesn't want, but genetically it is easier or harder for the learner about a language eh eh well as I explained a::h these two models depend on external e:h external concepts or external factors but ((incomp)) the biological model has to do with the learner, no? And eh these biological models biological universals. The other are consider universal but not the biological model.
- 9 And ah there is another factor//another factor eh in this biological model that is related to the critical period hypothesis, that well, we talked about that last class ehm and the// this hypothesis says there is a certain period of time which we or the learners acquire the language. Of course we are talking about different languages but after this period it is harder or it is kind//it's//it's more difficult for learners to acquire some languages. So ah
- 10

-
- the factor of age, talking about the/the critical period it is another factor talking about the biological model e::h what else, what else, what else.
- A2:
K: Then, ok, some years later eh another researcher NXXX, is a more recent research, NXXX in 1988 eh talked about eh some observations about the nature of fossilization eh he says that the in the language transfer as a factor that is going to contribute in fossilization and
The what?
- 11 LXXX. And there're two eh assumptions according to NXXX that says that when eh when we find or when we fossilization is because of the learning of deviant forms of the lang//of the target language. It is not always that we fossilized or we have a different idea of the language forms but also since the moment that we acquire or that we get the information or the input it is not correct so they acquire it wrong in the wrong form.
- And another I think it was very, well, I say it's very interesting. It says eh that fossilization is not a matter of acquisition but a matter of avoidance. Why avoidance? Because eh the learner gets the information well the target language forms, he compares these forms with the language forms he eh he uses these forms, the native language forms instead of the target language forms. So he avoids//he is avoiding to learn the correct form but
- A3:
K: not because he//he doesn't want but he doesn't// he is not at the// he is like lazy, no? ((Risas)) Yes yes very similar to transfer yes yes but well the term of avoidance I think, but you are not avoiding uh consciously but I think it's similar to your native language form, you think it's like correct and I don't know if it's correct or not that's the way I know.
Avoidance is not when they don't use that instruction?
- 12 Yes, yes as they are not conscious, they don't//they don't deliver//they//they don't take in consideration that is incorrect that they take the form that they know and that's it, no? The learner chooses not to acquire the second language form because he already has that form that he took from his native language, yes?
- So these are the models, SOME of the models that//that appeared with after the first one with Selinker and well, she is going to ((Incomp. Baja la voz para dar paso al siguiente expositor)).
- ((Cambio de expositor))**
-
- 13 N: Ok well that between these models we have uh issues that are not resolved for example we don't know the L1 and the L2 how are they stored in the brain ok? So, are they//are they stored in a common area, I mean, in an area in the//in the brain in a similar manner or there is a fundamental difference between first and second language, ok? So ehm (.4) we know that if we talk about here about the critical period, yes? in the critical period, we talked about puberty, here says that ehm puberty well eh TXXX and FXXX say that in the puberty, the puberty has accomplished a change in/in the way that L2 is stored in the brain, yes?
- 14 E:h Do you agree?
- A4: In what?
- N: That in puberty when you are in puberty there is a//a change in the way that L2 is//is stored in the brain?
- A5: Uhm
- N: Do you agree? or you don't know what are we talking about?
- A6 Puberty or poor? ((risas))
- N: Puberty puberty the the like uh when you are a teenager, when you are growing up, when you are getting maturation
- A7: Maybe is puberty with i ... ((compañera corrige la pronunciación de expositora))
- N: Teenage
- A8: Ok a tEEn
((incomp participación de varios compañeros))
- N: When you are a teenager you don't care about learning another language? I think actually for example in secondary school, I mean, everybody hates English ((Se levanta discussion entre compañeros incomp)) Or almost everybody hates English.
-

- 15 Ok, so, they say, ok we are talking about TXXX and FXXX and they say something, that fossilization eh no sorry they say//they say that fossilization as the lost each student component of the capacity// the capacity of the learner to adapt existing ehm system, the system that you have in the brain, they are not//they are not//they are not capable to use them to use the//the system or they are not capable to construct new systems in the L2, ok? They//that is what TXXX and FXXX say because ok they//they are//they agree with this point that puberty causes the change, etc, etc.
- 16 So that's the paper we read that no ok? it says that fossilization not results from the degradation of inaccurate function of the brain. It's because e:h well here in this paper say that e:h the L2 is processed in this part of the//of the brain in the://in the frontal//in the frontal part of the brain but e:h when you are maturing this//this eh is not set by the maturation of the brain. So ((busca la información en sus notas)) uhm sorry, eh, ah ya The frontal cortex. So there is no reason to assume that an accurate eh function of the
- 17 brain is e:h lost in the//in the area of L2 acquisition.
- GXXX ((hace comentario sobre ayuda visual)) We have another one here? No. Ok, we have another eh researcher of this GXXX et al suggest a model for processing words in L2 sentence production, if is uhm it says that we have a selected analysis filed ((incomp)) a selected analysis is parallel with a second syntactic/second syntactic analysis, yes? They were parallel and they when they got parallel, they at the end we have a control syntact analysis. This is a final hypothesis that GXXX says. Ok?
- 18
- 19 Then, e:h the paper ok this paper that we read is about that eh system but the paper that no, and this say no but this paper say yes, so it was a lot confusing.
- Uhm talking about again the//the critical period, the young critical period of fossilized with special would go into a, I mean, we don't know when the critical period pass, the period of fossilized representation will fall into a non-language in a specific storage. It means we don't know if they are in this part of the brain or they are in other part of the brain.
- 20
- So uhm we have another//another eh researcher here CXXX and WXXX. They say that the second language dumps the://when a second language dumps into a first language, there is//there is fossilization. So eh it says that they make//when the students make this, the information from the second language to the first language, it's difficult//it's difficult to move right even if it is correct or not, ok?
- 21
- NXXX, is the one that we have here, says that fossilization is when the second language forms are similar to the//the first language forms. They are proceed// the second language forms are proceeded as the first//first language forms so that is when fossilization occurs//when fossilization occurs, sorry. And mmm (.5) well here the author say in contrast that eh the correct//if you acquire the correct L forms, well, the correct L forms are acquired but maybe we don't have the//the access within the sentence performance, it is not because ((incomp)) it says that these are acquired but maybe we don't have the access and maybe fossilization ((incomp)). Are you// do you have any question or have you found out what are we talking about? ((risas)) yes? Ok?
- 22
- 23 And (.3) uhm we have two (.16) Ok. They have talked talking about interlanguage in the lesson. Interlanguage could be with fossilized forms or could be with no fossilized forms, it could appear with fossilized and non-fossilized forms, ok? Do you have any questions?

Thank you.

P 4 SOBRE ERROR ANALYSISM = Cambio (*Move*)

P = Participantes (A), (L), (AI) (A: 1 - 2)

M	P	EXTRACTO
1	A:	Ok u:h we are going to present uh "Error Analysis" with the written expression of students of Spanish/Spanish whose native language is Serbian-croa/Croatian? (elicitando a la profesora corrección de pronunciación) Croatian. So: uh first we need to know what an Error Analysis is and to identify/identify which areas u:h which are the areas of difficulty and the fundamental issues of a determined group of students. So in this case we are going to identify e: the errors of students. And then we have the objective of this research that is to: e: obtain the students performance. That is, we are going to know how students e: express their ideas in a written form. Then, how and what is been taught, so how uh we as teachers or the teachers there e: were presenting the topics in order to avoid these errors. And finally to improve materials and teaching techniques in case there is difference between the student's interlanguage and target language. So these are the/the objectives.
2		U:h, then we have the instrument. Here eh we are going to have 55 eh:: written compositions made by 3 rd and 4 th grade students of Spanish from filology faculty at Sarajev at Sarajev University. Uh, these students are all females, uh they are from 18 to 24 years old they, uh have been studying English for 3 to 4 years, sorry Spanish I said English not Spanish a::nd their native language is Serbian-croatian and also e:h some of this students have learnt eh another foreign language such as English French, German and Latin, so it will affect the process of the:/the learning a foreign/a foreign language because it is not the first time/time they are i:n/in this process.
3		Then we have that the class eh Spanish classes. it's u:h optional class, the teachers are no-native Spanish speakers and there is only one eh Spanish teacher but: is only teaching one hour per wee::k.
4		Then the procedures, we have that the analysis of the information was carried out ((incomp.)) uh that grammatically were sorting out to be erroneus by an ((incomp.)) of a grammar of Real Academia Española. So we have the comparison from the errors and the ((incomp)).
5		Uh, then the text model. There is a writing//there was a writing and the type of that writing was uh "¿Cuál fue el viaje más feliz de tu vida?" This uh topic was selected because e::h the teachers thought it was a:: topic in which uh the students were feeling free to express eh their ide/ they i/ sorry their ideas a::nd so eh they could see the natural way they are expressing in another language.
		((Cambio de expositor))
6	L:	Ok u:h now for eh checking the:se writings we have the: general classifications of errors or that/ it sorry this means uh the grammatical criterion uh where the error classification was realized started ((incomp)) stanzas from the corpus of information in a strictly ((incomp.)) point of view.
7		Uh (.) also well, from the errors that these eh researches found, eh one of them was the articles Articulo determinado e indeterminado to be more precisely. uh Here students found a kind of difficult eh to express or to write articles. Uh well you know the grammar/ in grammar from uh Serbian Croatian language there is no existence of uh of the article in the grammatical category. U:h in the analysis result the problem was centered in the use of the Articl/ Articulo Indeterminado a::nd the writers present 87 errors and 19 from the Articulo indeterminado. Some of the examples were that "Fui en el coche" There was/ they present an addition from "el coche", we, I don't know, maybe we "Fui en coche" instead of "... el coche" u:h "Diferentes de nuestra" there's an omission, they are missing uh "la nuestra". Uh "Pasé las vacaciones maravillosas" it's like - it is not (.) well-used the article there, "Pasé UNAS vacaciones maravillosas" would be the right sound

8	there.
9	<p>Then we have uh high difficulty for past tenses where grammar in Serbian Croatian is that they have just one past tense is ((palabra pronunciada en serbocroata)) a::nd, well verses the four Spanish tenses that is//there are perfecto perfecto, indefinido, imperfecto and plus-cuamperfecto. In the analysis the problems where for 74% in the uses and distribution of the past tense in the writing. U:h for example, “Algunos tuvieron mas de 50 años” mmm instead of saying “Algunos tenían más de 50 años” ((sigue haciendo lectura de ejemplos en diapositiva)) “Sacamos el dinero que tuvimos en el banco” instead of “Sacamos el dinero que teníamos en el banco”. “Conocí a dos estudiantes con quienes hablaba una hora” instead of “Conocí a dos estudiantes con quienes/con quienes hablé por una hora o una hora nada más”.</p> <p>U:h then we have prepositions. They also found a kind of high difficulties here. Uh well in grammar polysemy is//polisemy of the same preposition, as well as the parasetomias that we find that in English, of several prepositions joint ((lee de la ayuda visual)) “the different distribution of the reality in every linguistics communi//community, sorry, makes the use of this category complex. So in the analysis result 55% was categorized by an erroneous prepositional election. For example, “Decidimos de viajar” instead of “Decidimos viajar”. “Fuimos cantar” there are misising- a “fuimos A cantar”. “Hemos bailado a la disco” instead of uh “Hemos bailado en la disco”</p> <p>((Cambio de turno del expositor AI, se acerca a la computadora para continuar con la exposición y las disapositivas))</p>
10	<p>AI: And errors made by the students of the verb to be in Spanish ‘ser’, ‘estar’ o ‘haber’ compared with the other uh grammatical categories they are not in common. However these kinds of errors are made by students even with the highest level of Spanish.</p>
11	<p>The:: thing here is that they confuse the meaning of the verb of to be “estar” with the verb to be ah “haber” in Spanish ((música del celular interrumpe y detiene un poco la presentación)) and we have a common example here. The first student had 13 errors and the example is “Estuvo un viaje estupendo” instead of “Tuve un viaje estupendo”. The second student had 14 errors and the example is “Palermo es lleno de gente” instead of “Palermo estaba lleno de gente”. The third had 15 errors uh it says “Todo era preparado” instead of “Todo estaba preparado”</p>
12	<p>The next uh category section of errors is lexicon ahm the researchers of this ahm investigation based their categories//based their//their categories section of lexicon in the ones made by a scientist that the name is a little difficult ((incomp. nombre del científico)). And he said that students whom take vocabulary from another language is because they have a lexical lack in the target language.</p>
13	<p>So they divided this errors in, the first one is, I’m going to say it in Spanish because is difficult to say in English, im//impropiedad semántica, I mean, semantic inappropriateness. Uhm This is the use of the word in the target language that is out of context. In order to have a sentence with this error semantically correct, the writer needs to use a synonym or another word that has a more intense uh meaning or a more uh specific meaning. These kinds of errors are difficult to uh detect because there is uh the ((incomp.)) is very subjective. For example here we have three students and the first example says “Frecuentabamos el curso de español” instead of ah “Cursabamos o atendiamos o tomabamos el curso de español” and we don’t know what the ((incomp)) is subjective. We would need to be close to the student or ask uh some questions. The second says “Soliamos acostarnos a la tierra” instead of maybe “Soliamos acostarnos en el pasto”. The third one “Una habitación simpatica” Simpática we use it for people</p>
14	<p>instead could be maybe “Una habitación agradable” probably, so that’s why they are a little difficult to detect.</p> <p>The second u:h classification would be transfer. And these are words or idiomatic expressions that are lite//literally translated from the native language or other languages</p>

15 that the speaker uh knows. Uh for example we have here, we have here just one example in the article which I don't, you will see. "Europa le faltaría siempre" and in 'faltaría siempre' is the word that has been translated literally but we don't know from what language because this student may know German, English or Latin. So in this case we don't have the specific uh or French. See. But that's the only example that we have here.

16 The third classification are linguistic loans. And these are uhm words that we take from other languages or we modify uh phonologically or orthographically AND orthographically and this is a good example of Spanglish and if we take words directly from English uh we say uh 'email' or 'mouse' or we modify the words by saying for example uh 'chatear' or 'surfear'. In this case we have some example here from these students, they say "Son maravillosos" and I was thinking that in English we have marvelous. So maybe that's the one that they are taking in word 'maravillosos'. The second one I had some doubts because I looked in the dictionary 'remembranzas' and we have it in Mexico. But because this uh research was made in Spain, probably they don't take it as a Spanish word in the Real Academia because the word in English is 'remembrance'. So maybe they see it as a modification of the word but we don't know it, it doesn't//it is not specified in the research.

17 And the next classification is ah erroneous derivation. And this is when the word//when the word is formed generalizing morphological rules producing erroneous derivations. There are two ways that you can make this kind of errors. The first one is when the: uhm word chosen uh you keep the root in the target language but then you add an inappropriate morpheme. For example, "Edificios significados". It could be maybe 'significativos', "Edificios significativos". The morpheme added is not correct in that case. The second way of making these errors is ah when the word is correct but the derivative of the word is not because there ah it won't//it won't be appropriate for the context. For example, "El desierto era cruel" it could be maybe, "El despertar era cruel". This can be one//one option.

So these//these uh errors that uh they make oops sorry ((se adelanta en las diapositivas). Uh we need to go back. Uh say that. Uh show students that they know other languages. And being the Serbian Croatian very different from the Spanish, there is a tendency of those students to transfer vocabulary from other uh languages they know into in this case Spanish. And we can could see a mixture of the uh ((comentarios acerca de la diapositiva))

((Cambio de expositor))

18 A: So a grammatical communicative evaluation of the errors. Here we can say that a::h as the human language is a communicative system and social instrument but this is for u:h native speakers because for a second well it also works for eh eh for eh foreign speakers but i:t:ah has a: different process. For example ((lee información de diapositiva)) "In learning a second language is a process in which the individual acquires linguistic competence and communicative level that allows to interact with different linguistic community" It means that eh in this case well as a native speaker you acquire the//the system and the communicative competence at the same eh way or the same process at the same time, but as a second ah language learner you have to learn the system first in order to know all the rules of the language and then eh you are ready to communicate with the new language.

19 Uh then we have that there are some uh sciences that are interested in linguistics such as sociology, physiology, sorry, psychology and ethnography. A:nd we have that we//we view last class ah that we have two types of errors. The first ones are local errors that affect the minimum constitution in sentence//in sentences and not produces effect in the comprehension of the messages. And we have the global errors that affect major constitution in sentences and contribute to messages content misunderstanding.

((Cambio de turno de expositor))

-
- 20 L: U::h, well just some examples that uh they don't break through com//communication ((incomp)) the message. ((Se hace lectura de ejemplo en diapositiva)). "Yo tenía viajes reales cuando me gusta cuando me gusta. Sorry. Yo tenía viajes reales cuales me gusta recordar mas por las remembranzas y por la gente con quien viajaba que por los sitios cuales visitaba".
- 21 L: Do you understand here? Ehm someone who can explain me this example please? (.5) the same ((señala al ejemplo)) who says I, I?
 A1: Yo tenía viajes reales los cuales buscaba recordar o los cuales recuerdo o quieres que se haga mas corto.
 L: How do you maybe translate it to your//to your or what is the idea that he wants to transmit?
 A1: Like traveling...
 L: That she or he had some uh travels or which travels she like u::h she likes what she remembers or people she met.
- 22 L: Uh the second? ((lee ejemplo de la diapositiva)) "Me pasaba muy bien sentí que podia vivir allí. Cuando tendria bastante dinero ire a allí de Nuevo" Who can translate this? DXXX?
 A2: Me la pasaba muy bien y sentí que podría vivir ahí...
 L: Like, I had a good time there, so I could live there and when I have more money I could be there again maybe travel or just live there.
- 23 L: ((Lectura de ejemplo en la diapositiva)) "Pero cuando sea arriba a Portula se olvida todo lo que fue pasado a causa de la necesidad de cambiar muchos medios de transporte". This is like not too uh difficult. When she arrived to Portula, she//she forgets everything because of the: transport// eh transport media difficult to get uh a vehicle or just transport, public transportation maybe. A::nd, "No faltabamos nada vivimos aisladas cinco dias llenos de risas de nuestros quehaceres y de conversaciones interesantes". Here we can find uh again "isoladas" that maybe isolated, like alone eh they were not thinking about it ah they were living by there own or they were by there own for uh full days and they just eh like what they were talking
- 24 Uh here uh about the final eh to get the improvement of and the//from the analysis uh the grammatical indications. U:h ((lee diapositiva que contiene una lista de recomendaciones)) "Written expressions correction techniques" a) to elaborate a list of incorrect phrases extracted//extracted from students essays. To write the correct phrases. To make a list of unaccomplished grammar rules.
- 25 This will help students and us to: know what they have to improve ((Lee diapositiva que contiene una lista de sugerencias)). To make this of three, sorry, of three or four people and provide a list of incorrect phrases to be checked, to ask students to look for vocabulary in context in a dictionary, to ask students to create a list of different phrases in order to be corrected and be used later in an essay, to ask students to correct writings maybe their own writings uh pointing out grammar errors.
- 26 Eh, well this will be all from us.
-

P5 SOBRE TIPOLOGÍA DEL ERRORM = Cambio (*Move*)

P = Participantes: (F), (V), (B), (A1-17)

C	P	EXTRACTO
1	F:	Our presentation is about Error Typology. U::h, well, we know that eh making errors is part of the//of the learning//part of the learning process, that anybody can eh well nobody can learn without first make eh errors.
2		So, we in the last pres//the last reading we saw that eh there are some//some

-
- purposes. Ok the purposes of the e:h identifying errors e:h OXXX what are those//those purposes?
- A1: To identify errors?
- F: Aha identifying errors. What for?
- A1: To know ((incomp)) and to know for us//for us teachers to know where are we going or what students are making.
- F: Ok e::h by identifying errors e::h we: it provides data. eh from which inferences about the nature of learners learning process can be make. It means eh we can obtain data about the procedures eh that the learners are using when acquiring a new//another language.
- 3
- Another//another purpose is that e::h it indicates teachers a:nd curricula developers which parts of the target language is the most difficult for learners a:nd how can we e:h warn those difficulties.
- 4
- E:h we know that first there are different eh criteria in finding errors a:nd we know ((incomp)) a:re omission, which//which VXXX will explain to you.
- ((Aplausos y cambio de turno))**
-
- 5 V: Ok as FXXX said the first one is omission. Ah OXXX could you please help me to read the first example?
- A1: Yes.
- V: The definition of omission.
- A1: The absence//the absence of an item that ((incomp))
- V: Ok.
- 6
- Ok. Omission is divided in two categories. The first one is content morphemes, which is noun, verbs, adjectives and adverbs. And the second one is grammatical morphemes which is nouns and their inflections. Uh content morphemes is uh the most important as is the one that gives the meaning to the sentence uh working as a subject like ((Escribe en pizarón)) "Erin the president the new contact".
- 7
- So right here we can find out the content morphemes which are mary president a new contact. Uhm in this case Mary or ((incomp)) the president and the new contact. As you can see these sentences in someway can be understandable very ((incomp.)) As a teacher we can infer the meaning of students what want to say. On the other way, grammatical morphemes *is, of, the*. So right here we have problems sometimes with the verb, like this one *is* like inversed, is like in ((incomp)), the auxiliary verb like will, can or like -ing like *laugh* and as well in prepositions, ok? So, next one is going to be double marking.
- ((Cambio de expositor))**
-
- 8 B: Well to start with this I would like you to take a look at this chart and AXXX tell me what the error is, please?
- A3: Double ...
- B: AXXX; ((risas)) I know ((incomp)). Can you tell me what the error is please?
- A3: The article? No? Also the past [
- B: [This past?
- A3: [the past and the auxiliary in past and the: verb]
- B: So, what is the error?
- A3: eh verb the eh corresponden [
- B: [the correspondence of the verb, no? I mean, It shouldn't be went it should be go GO. Ok, now OXXX.
- A1: Same with ((varios responden al mismo tiempo))
- B: The what?
- A2: The verb and the auxiliary
- B: The verb and the auxiliary
- A4: ((incomp)) other so what?

- B: He wants to say [that the person is
A4: [that is in the verb to be]
B: Ah ok very good.
- 9 So how are these errors called? These are called eh double marking, yes? These kinds of errors are called double marking. and what is this double marking about? Well double marking errors are those ones that they should be deleted or changed according to the correspondence of the tenses, yes? Uh we have some cases, we have some very common ones when you are//when you are to teach in the past tense we have a correspondence, we have a double marking in the simple past tense specially in regular verbs. Some students tend//tend to tend to tend to what? ((se dirige a un compañero que están hablando de otros asuntos))
A5: tend to forget about ((incomp.)) the rules
B: Aha for the, I mean, for the regular verbs, no? Ok or sometimes they tend to//they tend to duplicate or double the//the//the marker of the tense in one, yes?
- 10 The second one is the present tense and how//how do you call the “s” of this tense. How do you call that? I mean when you are doing this for example he plays she plays he plays What is that called? How do you call that? Is the change of the verb according to the subject aha but what is that? What is the name of that?
A6: The inflection
B: The inflection or? The conjugation also the conjugation so in the present tense, one double marking error is the inflection of the verbs such as he, she uh that’s it. Run. We are missing the letter -s.
- 11 The second one is the negation. CXXX could you read this? And tell me what mistake is?
A7: Nobody does it has
B: What is it? What do we have in here? Nobody does it ha::s.
A7: That means that anybody has it
B: Yes, but what is this? This is double marking not the same triple marking, no? We have a word which is present negative, we have the negative auxiliary and also we don’t have agreement with the auxiliary, no? So that is double marking.
- 12 Ok and finally we have sometimes double marking with the options. How is that EXXX? Read the sentence please and tell me what the error is.
A8: That’s the man who I saw him
B: Aha, what are we double marking?
A8: the man and him
B: The man and him, no? In this case him is not necessary. This is called double marking ok? Questions? No questions? The next one i::s overgeneralizing rules.
- ((Cambio de expositor))**
-
- 13 V: First of all when we make a mistake uh or error whe::n we are overgeneral//overgeneralize rules. This is like generalization. Do you remember what generalization is?
A9: It is when ((incomp))
V: Aha, exactly for example?
A9: Ah, for example when the s eh, maybe the you write the s in all the many in all the finals ((incomp))
V: For example, in the case of the: plural, we tend to add s, es, or ies to the//to the noun because we have a plural word. But what happen when we have an irregular, then the student or the learner make a mistake or make an error. That is a regular uh generalization error, yes? When a learner tends to follow the same rule that follow when//uh to a regular noun, verb or adjective to all them and he doesn’t uh realize the exceptions. Whenever he uhm he uh faces uh an irregular noun, verb or adjective and he uh continues applying the same rule, then he is making or she is making an error.
-
- 14 And we have three different kinds of overgeneralizing rules. Then we have the first one

which is people addition. The people addition well the people addition is the category when you don't know if it is a: regularizing u:h error or an information error. It is like, uh like the category where you put when you don't know where to put, ok? Here ((dirige la atención a la ayuda visual en el pizarrón))

((Cambio de expositor))

- 15 V: Then we have misformation. Do you understand what misformation is? GXXX?
 A10 What? I can't hear you.
 V: What do you understand for misformation? It is a kind of error, when the student apply, ah, the rules for regular items to the exceptions.
 A11 For example when you have an adjective, no? We can say ((Incomp.))
 V: Something like that. It's when the learner it is like the contrary of omission. In the case of omission you omit the word because you don't know what to put in that place. And in the case of misformation, maybe you//you are wrong but you try to put something in that place and maybe you can say "The dog eaten the bone" or something like that. Then you are misformation and if you are not correct but you try to put something and you are making a misformation error. And the regularization error is this, ok?
- 16 So we have three types. The regularization error which is when you apply a regular rule for the irregular one. A misformation and the people addition is when you add something and you don't have a specific reason, you just like you add something and you don't know why.

((Cambio de expositor))

- 17 F Ok, the next one is very easy eh using article in the use of one form in the place of several, for example, uhm ah, ((escribe ejemplos en el pizarrón)). Can you see the//the error? The use of the object pronoun, uh, also the verb
 A12 Also the verb. ((incomp ruido))
 F: U::h it's a kind of eh over-generalization, the difference is that you are not applying the rule. You are using one form instead of uhm it can be all the way around, for example when you are using a:: personal pronoun in the brackets and it may be uh incorrect. So it is a kind of overgeneralization but you are using only one form in the wrong place. Uh, ok, the next one is random formation.

((Cambio de expositor. Coloca ayudas visuals sobre el pizarrón))

- 18 V: Ok, random formation is more or less the same as Fxxx mentioned. The use of the same u:h pronouns but in this case the characteristic is that is very common at ((incomp.)) and grammar roles. Uh so probably we can infer that uh the problem is maybe as a lack of practice, yeah? Here we have some examples this dog in nouns or this cat, ok? Uhm he for she in pronouns or her for she in pronouns. Uh, have you seen some of these examples in your students?
 A13 They were well students of PG6 in the oral exam and the student kept on saying "I saw she last week" and confusing I mean the same word we are talking about
 V: And what level was that student?
 A13 PG 6
 V: Go back to PG4 or maybe [basics]
 A14 [basics]
 V: So the next one is misordering ((ruido))
 ((Cambio de expositor))

- 19 B: LXXX. Read it ((se dirige a una alumna))
 A13 What you are doing?
 B: Now, what is this? Is this correct?
 A13 No
 B: No? So what is the correction?
 A13 In the:: position of -are
 B: The auxiliary? Where does this go?

-
- A13 E::h, next to What.
B Before the subject
- A12 Before the subject and the auxiliary verb
B Very good.
- 20 Let's see, who else? FXXXX! Read this please
A14 What they are all the time waiting?
B: Is this correct? What should be the correct one?
A14 What are they all
B: Ok, yes.
- 21 And finally, Let's see, Mr?
A15 I don't know what s that ((incomp.))
B: Is this right? Yes it is. No, it's not correct. This is not correct. What is the correct one? ((proporciona la respuesta correcta)) I don't know what THAT is? So, this is called misordering, yes?
- 22 Uh, well, as you can see in the examples of all the examples you can agree that misordering is the: misplacing or failing to place the item in the correct place. That is misordering. Do you have a question of what misordering is? Ok?
- ((Cambio de expositor))**
-
- 23 F: So far, we have described the: errors. We//we have seen as the errors are the surface about those errors. But we haven't ehm eh looked for the source of the errors. It is different to describe errors to eh infer//infer the source of the error. Eh, Chomsky in 1965 (.6) Chomsky in 1965 made the difference between eh those errors made by the circumstances, by eh factors, specific factors such as attention and that is what Chomsky called errors in the e::h performance, yes?
- 24 On the other hand the errors that are systematic u::h that are caused by the lack of knowledge is in the competence. Competence and performance. How do you call that//these kinds of errors? when they are not systematic. it's uh a slip of [
A16 [mistake]
F: Mistake. What else?
A16 How do you call this?
F: Error
A16 When you don't know the rule?
F: When you don't know the rule, lack of knowledge//lack of knowledge of the target language.
- 25 E::h, so mistakes are ((incomp)) of the tongue, they are restoring, they are part of the learning process or they tend to disappear. Uh errors are systematic, are in ((incomp)) to contrastive studies uh between the native language and target language. However it is difficult to be telling the nature of/ of certain errors or specific errors. As we saw in the last week one phenomenon may fit in different/in different taxonomies of//taxonomy or error taxonomy.
- 26 A17 Taking about taxonomies. U::h, GXXX what does it mean//what does mean the word
F: taxonomy?
Classification.
Classification. Eh Taxonomy is a word that was mainly used in the natural history to classify ((incomp)) flowers, animals, and eh different eh things phenomena but linguistically use of taxonomy the obvious ...
- ((se terminó la cinta))**
-

ANEXO B Identificación de MA MD en I y C de las transcripciones

Presentación 1 sobre Transferencia Lingüística

FASE	UD	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
Introducción	M1	I 1. <i>So, Good afternoon everybody</i> [CAMBIO DE TEMA] e: 2. <i>today the presentation</i> , 3. <i>as DXXX said</i> [ENDOFÓRICO], <i>is going to be about</i> transfer [INICIADOR] 4 <i>Yes?</i> [CHEQUEO] 5 <i>We are going to give you</i> a definition of what transfer is [METAENUNCIADO] 6 BUT is not going to be at the beginning 7 but it is going to be at the end 8 <i>Yes?</i> [CHEQUEO]
	C	1 SINCE our main topic is called Some fundamental problems in the study of transfer 2 <i>Yes?</i> [CHEQUEO]
	M2	I 1. <i>So well</i> , [CAMBIO DE TEMA] 2 basically there are four problems in the history of transfer 3 <i>First</i> , [INICIADOR] we have problems of definition/problems of definition which <i>is going to be explained by</i> me [METAENUNCIADO]. 4 <i>Then, we have</i> (METAENUNCIADO) problems of comparison 5. CXXX <i>is going to give</i> you that [METAENUNCIADO]
	C	1 <i>and finally</i> , GXXX <i>is going to conclude</i> [CONCLUSION] giving you problems of prediction AND problems of generalization. 2 <i>Yes?</i> [CHEQUEO]
Contenido	M3	I 1. <i>So well</i> [CAMBIO DE TEMA] 2 <i>first</i> [INICIADOR] we have in here problems of definition. 3. <i>Well, according to the: text that I looked for the information</i> [EVIDENCIAL], we cannot give you a clear definition of what transfer is: 4. <i>Why?</i> [SOLICITUD] 5. Because transfer is a word which was very problematic eh polemic eh 6. also eh:: was ((incomp.)) problematic and polemic because a lot of authors in the past, linguist and scholars had different opinions about transfer.
	C	1 When they were doing their books, they couldn't reach an agreement 2 <i>yes?</i> [CHEQUEO] 3 and they were having problems 4 they were struggling. 5. That is WHY before making any observations of what transfer is, <i>we are going to analyze</i> [METAENUNCIADO] some observations of what transfer is not. 6 <i>Yes?</i> [CHEQUEO]
	M4	I 1. <i>So let us start with this one which says</i> [INICIADOR] 2 Transfer is not simply a consequence of habit formation 3 Well, if we talk about habit formation, it is just because we have to talk about behaviorism' 4 <i>yes?</i> [CHEQUEO]
	C	1. And the idea of behaviorism is// the notion of the idea of behaviorism is that 2 "Transfer implies the extinction of early habits" 3 Habit formation, 4 <i>Yes?</i> [CHEQUEO] 5 and eh: behaviorism doesn't have anything to do with tra:nsfer.
	M5	I 1. <i>As I was telling you at the very beginning</i> [ENDOFÓRICO] 2. Eh a lot of linguist had problems when defining transfer because of the traditional association that they had transfer with behaviorism 3. <i>Yes?</i> [CHEQUEO] 4 That is why <i>it is important to state</i> [METAENUNCIADO] that behaviorism is irrelevant in the story of transfer 5 <i>yes?</i> [CHEQUEO]
C	1. <i>So eh concluding this statement we can say tha:t</i> [CONCLUSION] habit formation is never transfer. 2. <i>Remember when we were studying something about methodology?</i> [SOLICITUD] 3. We had e:h we had this method, 4. <i>which one was that?</i> [SOLICITUD] 5. The audio-lingual method. 6. <i>Yes?</i> [CHEQUEO] 7. Also, they were having problems because they were seeing that a lot of transfer occurs when we use that method 8 <i>yes?</i> [CHEQUEO] 9 <i>So, habit formation is never, e:h, is never transfer.</i>	

M6	I	1. <i>Then we have</i> [CAMBIO DE TEMA] 2. <i>Ok?</i> [CHEQUEO] 3 <i>This is the second one</i> [METAENUNCIADO] 4 <i>Ok?</i> [CHEQUEO] 5 <i>Then we have Transfer is not simply interference" //interference.</i> 6 <i>Ok?</i> [CHEQUEO]
	C	1 We can call it e:h phonetic inaccuracies 2 <i>yes?</i> [CHEQUEO] 3 And this is about cognates.
M7	I	1 You know what a cognate is' 2 <i>don't you?</i> [CHEQUEO] 3 <i>What is a cognate?</i> [SOLICITUD]
	C	1. <i>Ah, OK</i> [ACEPTAR] ((incomp.)) 2 <i>So well now</i> [CAMBIO DE TEMA] 3 <i>in here we have</i> [METAENUNCIADO], 4 Ok so cognates are not transfer ((incomp.))
M8	I	1. <i>Then we have in here</i> [CAMBIO DE TEMA] 2 Transfer is not simply a polling back on the native language. 3 <i>Yes?</i> CHEQUEO
	C	1. So, they were talking, 2. They were giving speeches but they didn't convey anything 3 <i>yes?</i> CHEQUEO 4 And also that was considered transfer 5 <i>yes?</i> CHEQUEO
M9	I	1. Then, e:h, <i>he also claimed that</i> [EVIDENCIAL] 2 Transfer is the result of a pulling back on all knowledge of everyone's rule when new knowledge is lacking 3 It's caused mainly simply when having to talk before you are ready 4 <i>Yes?</i> [CHEQUEO]
	C	1. In this case we can use our rule in L1, 2. and it is not that we are e:h getting acquisition 3. it is just because we are not doing any real progress 4. we are just helping 5. <i>Yes?</i> [CHEQUEO] 6 And also that was called transfer 7 <i>yes?</i> [CHEQUEO]
M10	I	1. <i>THEN</i> ok eh <i>in these e:h observations that we are making about what transfer is</i> not [METAENUNCIADO] 2. we have also 3. well in that one 4. <i>We have in here that</i> [METAENUNCIADO] there are several problems when analyzing transfer as nearly as falling back 5 <i>yes?</i> [CHEQUEO]
	C	1. <i>We have in here two</i> [METAENUNCIADO] 2. <i>There were many but there were very much the same</i> [ACTITUD] 3. <i>That's why I only chose those ones</i> [ACTITUD] 4 <i>ok?</i> [CHEQUEO]
M11	I	1. <i>It says the first one</i> [METAENUNCIADO] 2. It is that "The head starts that speakers of some languages have in common ((incomp.))" 3 <i>For example in here</i> [REFORMULADOR] there are 4. Eh or it is about the similarities we have in Spanish and English..
	C	1. <i>For example</i> [REFORMULADOR] <i>what would it be a difficult word for be, for be learning, to be learnt?</i> [SOLICITUD] 2. <i>Ok?</i> [CHEQUEO] 3 Any other which is not/is not resembling our native language 4 <i>yes?</i> [CHEQUEO] 5 <i>Is that ok?</i> [CHEQUEO] 6. <i>That one?</i> [CHEQUEO] 7 <i>Yes?</i> [CHEQUEO]
M12	I	1. <i>And then we have</i> "Native language influence is always manifested in some transparent L1 rule" [CAMBIO DE TEMA] 2 <i>Yes?</i> [CHEQUEO] 3. In here it is the ((incomp.)) interaction that can always occur between those two languages 4 <i>ok?</i> [CHEQUEO] 5. In here we are talking about only English and Spanish 6 <i>For example</i> [REFORMULADOR] eh we don't use any causatives. 7 <i>Why?</i> [SOLICITUD] 8 <i>Well, DXXX was saying last class</i> [EVIDENCIAL] because we don't have that rule in our native language only in the target language.
	C	1. That is why it is difficult for us to be using that 2. Of course, if we are English teachers maybe we can use the:m when we are teaching and explaining something and when we are in writings. 3. But, when we are producing something and

Conclusión		<p>talking to: with a native speaker, <i>it's//it's difficult</i> [ACTITUD] 4. <i>no?</i> [CHEQUEO] 5. <i>It's difficult</i> [ACTITUD] 6 Or <i>maybe in a, in proficiency levels or advanced levels or inter - upper intermediate levels it's/ it is still difficult</i> [ACTITUD] 7 <i>Yes?</i> [CHEQUEO]</p>
	M13	<p>I 1. And well, e::h, 2 <i>where I am, where I am e::h where, where, where?</i> [ACTITUD] 3 Ah, <i>in here this one</i> [METAENUNCIADO] 4 <i>no?</i> 5 Ok well, transfer 6 <i>finally, finally this is the last observation to be made</i> [CONCLUSION].</p> <p>C 1. <i>So, in here eh according to all of the things that I've been saying to you we can say that</i> [METAENUNCIADO] a synonym for e:h transfer is native language comparison. 2. But no. 3. <i>Why not?</i> [SOLICITUD] 4. Because eh <i>let us suppose that</i> [REFORMULADOR] you are bilinguals 5 <i>ok?</i> [CHEQUEO] 6. You are bilinguals7 and then you eh you 8 <i>Let us suppose</i> [REFORMULADOR] know English 9 you know Spanish 10 <i>ok?</i> [CHEQUEO] 11 <i>and let us suppose</i> [REFORMULADOR] you wanna learn a different language from those ones 12 <i>yes?</i> [CHEQUEO] 13 e::h the third language is not gonna be influenced just by your native language 14 but also is going to be influenced BY the second language which is e::h, English 15 <i>yes?</i> [CHEQUEO] 16 So also there were some confussings 17 some confussions? [SOLICITUD] 18 some confussions for this 19 <i>yes?</i> [CHEQUEO]</p>
	M14	<p>I 1. Well, <i>we can say</i> 2 <i>we can summarize something</i> [CONCLUSION] 3. And <i>we can give you a definition and says</i> [METAENUNCIADO] 4 "Transfer is the influence..."</p> <p>C 1. And <i>any questions?</i> [SOLICITUD] 2. <i>In here?</i> [SOLICITUD] 3. <i>Something to say?</i> [SOLICITUD] 4. <i>No?</i> [SOLICITUD] 5. <i>I think it was easy</i> [ACTITUD] 6. <i>That's all about</i> problems of definition [CONCLUSION]. 7. CXXX <i>is going to give you</i> problems of comparison [METAENUNCIADO] 8. <i>Yes?</i> [CHEQUEO]</p>
FASE	UD	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
Contenido	M15	<p>I 1. <i>I'm gonna talk about</i> problems of comparisons [INICIADOR] 2. <i>Do any of you know...</i> could be? [SOLICITUD] 3. <i>No?</i> [CHEQUEO]</p> <p>C 1. <i>Ajá</i> [ACCEPT] 2. in this should be applied//this should be applied in a contrastive analysis. 3. <i>In this point</i> [METAENUNCIADO] we have a problem in, eh, in a contras/contrastive uh description which is the idealization.</p>
	M16	<p>I 1 <i>Does any body have an idea what idealization is?</i> [SOLICITUD]</p> <p>C 1. So in this uhm in this problem we have the structure 2. The category that would be <i>for example</i> [REFORMULADOR] past tense, the rules, the relation and the vocabulary item. 3. So this could be uhm a wrong //a wrong uhm transference.</p>
	M17	<p>I 1. <i>Also another problem that we have here</i> in uhm comparison [METAENUNCIADO] is the language distance. 2. Because most of us believe that there are uhm similarities between two languages 3. or uhm, it could also be that one language doesn't belong to the other...</p> <p>C 1. In this case Spanish would be easier to learn 2. I don't know 3. Italian because it's uhm 4. we are related with that language than for example with English 5. <i>Right now is easier for us to speak write and whatever</i> [ACTITUD] 6. but at the beginning 7. <i>I mean</i> [REFORMULADOR] 8. <i>I guess like everybody was like</i> [ACTITUD] 9. How do you say this word? 10. Or how do you ((incomp.))?</p>

Conclusión	M18	I	1. <i>So, this is much about</i> the problems of comparison [CONCLUSION] 2 I don't know if there is any doubt or....[SOLICITUD]
FASE	UD	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	
Introducción	M19	I	1. <i>Ok in the last part of this presentation, I will be explaining</i> [INICIADOR] eh some problems of prediction uhm 2. <i>first</i> [INICIADOR] uh positive transfer, negative transfer and the lengths of acquisition. 3. Eh, <i>as we can see here</i> [EVIDENCIAL], the negative transfer eh has a variation, which are underproduction, overproduction, production error a:nd misinterpretation
		C	1 Then, from production errors we have eh another classification which are substitutions, calques, and alterations of structure 2 <i>ok?</i> [CHEQUEO]
	M20	I	1. A::h, <i>alteration of structure eh leads us to:</i> [METAENUNCIADO] the: hypercorrection 2 <i>ok?</i> [CHEQUEO] 3 <i>I will be// will try to explain</i> [METAENUNCIADO] <i>all the/all</i> THAT 4. <i>THEN, eh we have problems of generalization</i> [METAENUNCIADO]. 5. <i>E:h, here we're or I will or we'll check uh language universals</i> [METAENUNCIADO] eh which appeared with Chomsky. 6. <i>We know about that</i> [ATTITUDINAL]. 7. <i>Then, on the other hand</i> we have [METAENUNCIADO] cross-linguistic comparisons, 8 <i>ok?</i> [CHEQUEO] 9 And here the author was Greenberg, Joseph Gree::n//Greenberg, 10 <i>ok?</i> [CHEQUEO] 11 This person made some psychological analysis which <i>I'm going to explain what that is</i> [METAENUNCIADO].
		C	1. E:h, word order is eh the study eh <i>leads us to</i> the conclusion [METAENUNCIADO] that it eh exists universal grammar, eh also universal meanings and universal preferences 2 <i>ok?</i> [CHEQUEO] 3 <i>Then, finally</i> [CONCLUSION] I have here some examples e::h about what <i>I'm gonna be explaining here</i> [METAENUNCIADO] 4 <i>ok?</i> [CHEQUEO]
Contenido	M21	I	1. Then eh <i>first</i> [INICIADOR] to understand problems of prediction, uh we need to: classify outcomes//student's outcomes 2 yeah? [CHEQUEO] 1. <i>Any problem here?</i> [SOLICITUD] 2. <i>Any question?</i> [SOLICITUD] 3. <i>No?</i> [SOLICITUD] 4. <i>Is it like clear?</i> [SOLICITUD] 5. Ok
		M22	I 1. <i>Then we have</i> [CAMBIO DE TEMA] negative transfer. 2. <i>Here we have</i> many: variables [METAENUNCIADO] 3. <i>ok?</i> [CHEQUEO] 4 <i>And the first one and the first one</i> [INICIADOR] is underproduction. C 1. Then, that is underproduction and avoidance.
	M23	I	1. <i>Then</i> overproduction [CAMBIO DE TEMA] 2. It is a consequence of the first one, underproduction. 3 As they avoid some structures, the:y ehm (.) overproduce 4. <i>Ok?</i> [CHEQUEO] 5 <i>For example</i> [REFORMULADOR] here I have one example "The woman never got married. She wasn't happy. She lived alone" <i>Ok?</i> [CHEQUEO]
		C	1. <i>That would be like better</i> [ACTITUD] 2 <i>no?</i> [CHEQUEO] 3 but as they//as they try to avoid some structures that are like difficult for 4. <i>I mean</i> [REFORMULADOR] for because they are not alike to//to L1 they//they overproduce more 5 they produce more and more and more simple sentences 6 <i>ok?</i> [CHEQUEO] 7 <i>Any question?</i> [SOLICITUD]
	M24	I	1. <i>Then</i> production errors [CAMBIO DE TEMA] 2. <i>Here we have</i> [METAENUNCIADO] substitutions, calques and alteration of//of structures. 3. <i>The first one</i> [INICIADOR], substitutions. 4. Ok, <i>this refers to</i> [REFORMULADOR] the//to

		the speaking and writing, ok? 5. <i>I mean</i> [REFORMULADOR] to the production u:h skills.
	C	1 <i>Here I have</i> [METAENUNCIADO] an example 2 "I still feel that vacío" 3 This is Spanish 3 no? 4 because the student didn't know the://the word in English 5 this student inserted the word in Spanish. 6 That is a sub// a substitution, 7 ok? 8. Easy, no? [ACTITUD]
M25	I	1. <i>Then</i> calques [CAMBIO DE TEMA]. 2. Calques reflect the shorten of L1 3. <i>I mean</i> [REFORMULADOR] they//there are the writing or the speaking of L1 but in L2. 4. <i>Is it clear?</i> [SOLICITUD] 5. <i>Yes?</i> [CHEQUEO]
	C	1. It would be "Laura's new house" 2 no? [CHEQUEO] 3. But, this structure reflects eh L1, the structure of L1 4. OK? 5. Any question? [SOLICITUD] 6 No. 7 Well.
M26	I	1. <i>Then we move to</i> [CAMBIO DE TEMA] alteration of structures. 2. <i>I don't remember</i> [ACTITUD] 3. Ah ok e::h ok eh 4 This was an example in the book.
	C	1 They are aware of this mistake//of these mistakes that they do. 2 In order to avoid that mistake, they do this sometimes 3 ok? [CHEQUEO] 4 That//that would be uh hypercorrection. 5 Any question? [SOLICITUD] 6. So far? [SOLICITUD] 7. No? [SOLICITUD]
M27	I	1. <i>Then ah according to some studies, it has been stated that</i> [EVIDENCIAL] (.) ah, transfer is not always transfer, 2. <i>I mean</i> [REFORMULADOR] sometimes students u:h don't transfer eh L1 to L2, 3 sometimes is//it's a matter of simplifications 4 ok? [CHEQUEO]
	C	1. These three eh <i>I mean</i> [MULETILLA], topics, concepts could lead us to the production of errors 2. or could lead students to the production of errors. 3. Sometimes <i>we don't/we are not sure</i> [ACTITUD] if it is ehm transfer actually or it is not 4 yeah? [CHEQUEO]
M28	I	1. <i>Well, I'm missing misinterpretation</i> [METAENUNCIADO] 2. Ok, u:h, <i>I don't remember exactly what this is</i> [ACTITUD] BUT I have some examples. 3 Whe::n <i>I mean</i> [MULETILLA] here we have one example keys and kiss 4 no? [CHEQUEO]
	C	1. <i>Yeah misinterpretation</i> [CONCLUSION] 2. No? [CHEQUEO] 3 Uh well, any question? [SOLICITUD] 4. Here? [SOLICITUD]
M29	I	1. Ok, uh problems of generalization. 2. U::h (.) ok. 3 <i>Here we have</i> [METAENUNCIADO] uh two:: mmm different approaches 4 no? [MULETILLA] 5. <i>The first one</i> [INICIADOR] language universals uh which was stated by Noam Chomsky 6. a::nd//and on the other hand we have cross-linguistics comparisons.
	C	1. This guy u:h found that any//any 2 <i>I mean</i> [REFORMULADOR] every language in the world has something universal for example [REFORMULADOR] the verb, the subject and the object 3 no? [CHEQUEO] 4. But now the variation was on the//in the position on the word order.
M30	I	1. Uh <i>First we have</i> [INICIADOR] the verb, subject, object. 2. An example is "John bought a house" 3 no? [CHEQUEO] 4. <i>Here we have</i> [METAENUNCIADO] the subject, the ve// 5. <i>I mean</i> [REFORMULADOR], the subject, the verb, and the object. 6. English belongs to this category.
	C	1. Uh, well, <i>here as we can see</i> [EVIDENCIAL] there//there's nothing to do with universal, universality, 2 no? [CHEQUEO] 3. Because many different uhm order classifications 4 no? [CHEQUEO] 5 But, <i>as I was telling you</i>

		[ENDOFORICO] 6 this gives us the idea of every language in the world HAS a verb, a subject, and an object even if the position changes, 7 uh these are universal, universal concepts 8 no? [CHEQUEO] 9 <i>u::h as Choms/as Chomsky on the other hand was// in other studies u::h was stating</i> at the same time [EVIDENCIAL] 10 well <i>I don't know if at the same time they did</i> [ACTITUD] 11. <i>I mean</i> [REFORMULADOR] both guys did 12 No? [CHEQUEO]
	M31	I 1. A:nd <i>this leads us to</i> [METAENUNCIADO] the: /to universal meanings 2. <i>For example</i> [REFORMULADOR] uh any language//every language in the world also uh have uh negations 3 no? [CHEQUEO] 4 Is very, 5 <i>I mean</i> [REFORMULADOR] is common to have negation in every language, 6 yeah? [CHEQUEO] 7. That's a universal meaning. C 1. U:h, well 2 <i>I don't know, I don't know</i> [ACTITUD]. 3. <i>Do you have any question?</i> [SOLICITUD]
Conclusión	M32	I 1. Well, <i>here I just have</i> [METAENUNCIADO] some of prediction. 2. Uh here well e::h doing this kind of studies u::h 3. <i>I mean</i> [REFORMULADOR] the:: author could predict what the behaviour of the students will be ((incomp.)) 4. <i>I mean</i> [REFORMULADOR], <i>this was at the beginning</i> 5 no? [CHEQUEO] <i>of the presentation</i> [ENDOFORICO] 6 no? [CHEQUEO] 7. Also, the generalization e::h C 1. <i>Here we have//we checked</i> [CONCLUSION] two approaches of generalization. 2. Yeah? [CHEQUEO] 3. <i>Any question?</i> [SOLICITUD] 4. <i>Ok, I think that's it</i> [CONCLUSION].

Presentación 2 sobre Interlenguaje

FASE	UD	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
Introducción	M1	I 1. Oh well, <i>we're going to talk about interlanguage</i> [METAENUNCIADO] 2. But <i>first</i> [INICIADOR] he proposes two perspectives for in order to study interlanguage 3. which is the teaching perspective and learning perspective.
	M2	I 1. <i>This is</i> uh well [REFORMULADOR] 2. Teaching perspective is what the teacher has taken into account in order to u:h (.) to uh let students to//to help students to learn better C 1. ...whatever the teacher has uh to do in order to help students to learn 2 ok? [CHEQUEO]
	M3	I 1. <i>Then</i> , learning perspective [METAENUNCIADO] 2. Learning perspective is u:hm what the student ((incomp.)) what the student has to do in order to uh uh he or she to: uh (.) do to uh do their job 3 to give a better performance 4 ok? [CHEQUEO] C 1. <i>These are the two//two perspectives</i> that he proposes [CONCLUSION].
	M4	I 1. Then <i>he</i> uh <i>gives a definition for something he called</i> [EVIDENCIAL] meaningful performance 2 ok? [CHEQUEO] C 1. <i>So: that would be</i> meaningful performance [CONCLUSION] 2. ok? [CHEQUEO] 3. Well at all attempt to express meaning whi::ch ma:y// which he may already have in a language which he is in the process of learning 4. Ok? [CHEQUEO] 5. <i>This is</i> [REFORMULADOR] they already have the meaning of something they are trying to say 6.
Contenido		

		Something they have the meaning 7. And if it is not in their target language, it is in their native language 8 ok? [CHEQUEO] 9. in their L1 10. See 11. They have that meaning 12. They are going to try to say the same thing in the target language. 13. So that would be the meaningful performance [CONCLUSION] 14 ok? [CHEQUEO] 15. <i>Then, what else? What else?</i> [MULETILLA]
M5	I	1. U:h Interlingual identifications 2. Ok? [CHEQUEO] 3 Here, we have here [METAENUNCIADO] 4. This was said by Weinrich// Weinrich [EVIDENCIAL] 5. Ok? [CHEQUEO] 6. Then u::hm interlingual identifications.7. What this means is that [REFORMULADOR] 8. Well if the individual is going to be in contact with language... 9. Ok? [CHEQUEO]
	C	1. That would be interlingual identifications [CONCLUSION]. 2. <i>The:n, what else?</i> [MULETILLA]
M6	I	1. La:tent language structure. 2. Ok. 3. This is like the main subject for this// for this presentation. [METASTATEMENT] 4. Why? [SOLICITUD] 5. Because, he says he proposes that [EVIDENCIAL] we have in our brain 6. well remember the grammar from Chomsky? [SOLICITUD] 7. That he says that we have an [EVIDENCIAL] inner grammar inside our mind 8. Ok? [CHEQUEO]
	C	1. It also gets active when we/ when we are learning our first language bu:t uhm 2. Well what he says is that [EVIDENCIAL] this/this latent structure is part of the brain that starts working when we are trying to learn a second language 3. Ok? [CHEQUEO]
M7	I	1. And well in this latent structure there are like several parts like 2 first [INICIADOR] e: starts with the basis uh which will be like the universal grammar ((incomp.)) the competence. 3. Then u:h we have well the performance [METAENUNCIADO] 4. No well ((escribe en el pizarrón)) and then the performance 6. AND (.) and between this two and this one, we have something else.
	C	1. Now it depends on the learner tha:t uh that interlanguage remain there as fossilization 2. o:r just uh improve that part of the language and starts uh another phase of learning as advance learner 3. Ok? [CHEQUEO] 4. Then, what else? [MULETILLA] 5. That's about latent structure [CONCLUSION] 6. Ok? [CHEQUEO]
M8	I	1. Then, he uh says there is [EVIDENCIAL] an attempt//attempted learning in a second language learning 2 ok? [CHEQUEO]
	C	1. That would be an attempt//attempted learning//learning [CONCLUSION]. 2. He might be correct 3. He might not be correct 4. Even he is been instructed to do it.
M9	I	1. And then is successful learning [METAENUNCIADO], ok? [CHEQUEO]
	C	1. That would be the difference between attempted ah learning and successful learning [CONCLUSION].
M10	I	1. Then well then after all this uh uh explanation about [CAMBIO DE TEMA] latent structure and psychological latent structure, etc 2. he actually gives a definition for interlanguage [EVIDENCIAL].
	C	1. We have a//a:: our native language or L1 a:nd we have target language 2 but in between we are gonna have interlanguage 3 ok? [CHEQUEO] 4 which is the utterances produced by the learner. 5 Ok? [CHEQUEO]
M11	I	1. Then he: uh says that [METAENUNCIADO] in order for us to: classify or to start interlanguage, we have to take u:h

		into account three different, 2. well we have to observe 3. we have to 4. Sorry [REFORMULADOR] 5. We have to have observable data 6. And that observable/observable data have to come from three different stages of learning. 7 Ok? [CHEQUEO] 8 The first one is [INICIADOR] utterances in the learner's native language,
	C	1. Then, we have the third uh stage [METAENUNCIADO] 2. which would be the target language by itself 3. which is "Target language utterances produced by native speakers".
M12	I	1. Ok so [CAMBIO DE TEMA] 2. in order for us to: uh study interlanguage, we have to have observable data from the native language and from the na// uh utterances made by the native speaker in the L1 2. utterances made by the native speakers in the target language 3. and well the attempt a student uh the attempt students do in order for him to learn a target language 4 ok? [CHEQUEO]
	C	1. So that's why you have to take into account the native language, the target language, AND uh the attempt 2. Well, and the interlanguage which it would be in the middle 3. Ok? 4. Like where this interlanguage and well where this native language, L1 and target language meet 5. That would be the interlanguage [CONCLUSION] 6. Ok? [CHEQUEO]
M13	I	1. Then, well he proposes fossilization [CAMBIO DE TEMA] 2. which is ((incomp.)) which is assumed also to exist in the latent psychological structure 3. Ok?
	C	1. So u:h that would be [CONCLUSION] a fossilization 2. Because he is going to/ he is actually ((incomp.)) 3. that whatever he is saying is correct even if ((incomp.)) that we have to take into account 4. Ok? 5. in order u:hm to know about fossilization.
M14	I	1. Then, going back 2. because someone else is going to talk about fossilization [METAENUNCIADO]. 3. Now, going back to interlanguage [CAMBIO DE TEMA] 4. ok? 5. He says [EVIDENCIAL] that there are five uh five mental processes that every learner is going to go through uh u:h while learning another language 6. ok? 7. And these five processes have to do with u:h mmm interlanguage. 8. Ok?
	C	1. Now the first one (.) is (.) language transfer [INICIADOR] 2. MXXX you are gonna talk about language transfer? [SOLICITUD] 3. or sorry sorry well, ((incomp.))
M15	I	1. Let's start with [INICIADOR] overgeneralization of linguistic material once they know a rule. 2. We know that for rules are like many exceptions 3. We need to know the rules 4. Yes 5. But you also need to know the exceptions in order for you to have ((incomp.)) 6. Ok?
		1. That/that would be [CONCLUSION] overgeneralization.
M16	I	1. Then we have transfer::r/transfer of training [CAMBIO DE TEMA] 2. This is uhm [REFORMULADOR] transfer of training would be this one 3. once ((incomp.)) and uhm 4. I didn't quite understand it quite well [ACTITUD] ahm
M17	I	1. Transfer of training refers like when the 2. Ok, it is of the learning or teaching process the: a learner 3. Well is a language learner, is uh learning and well the language 4. But in the training there are some aspects that he because of the training is transferring.
	C	1. There is no like an specific example 2. But it is because of the training 3. That's why it says transfer of training 4. Yeah?
M18	I	1. Well yeah it's mmm 2. It has to do with [REFORMULADOR] the level they are studying 3. Because you are not gonna find the same mistakes or the same errors in basic students than in ((incomp.)) advanced students or PG6 students.

FASE	UD	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
		C 1...it is very easy for them to understand whatever you are trying to explain 2. Ok? 3. u:h because they have been trained through all the process. 4. That's uh what lack of language transfer means [CONCLUSION].
Contenido	M19	I 1. Then we have [CAMBIO DE TEMA] the strategies of second language learning. 2. This refers to [REFORMULADOR] the fossilize/fossilized items that can be attributable to the strategies of second language learning. 3. There are a lot. 4 We know that there are a lot strategies of second language learning [ACTITUD] 5 So it's very hard like to say [ACTITUD] which one 6 what strategy is the one they're using 7 and because of that strategy they have the fossilized item. C 1. So that's why he said that this kind of mistake or error can be attributable to the transfer of strategy. 2. We don't know exactly when what kind of//what kind of fossilized item goes into what process ((incomp.)) 3. It is very hard to say [ACTITUD] because we have a lot of// a lot of uh mistakes 4. Well, the only one who is going to know exactly is the learner. 5. We can only like try to guess [ACTITUD] 6. is really hard [ACTITUD]
	M20	I 1. The other one is [CAMBIO DE TEMA] strategies of second language communications. 2. Remember our teacher the one who was/ who was from Russia? [SOLICITUD] C 1. Yeah [ACTITUD] 2. In Russia//yeah In Russia 3. We have like 4. There is uh//there is no rule about article.
	M21	I 1. So, here we have one example [METAENUNCIADO] 2. that a Russian speaker may say something like... 3. Here the student try to like make an effort to produce those articles. 4. What is missing here? [SOLICITUD] 5. It was what? [SOLICITUD] C 1. There's no ((incomp.)) 2. This one is. 3. Is it clear about the: strategy of communication? [SOLICITUD]
	M22	I 1. Or the other one 2. It would be 3. "I ... 4. And then use another quote 5. "the application". C 1. So that would be:: these kind of mistake would be/would be in this process [CONCLUSION] 2. Strategy of second language communication.
	M23	I 1. U::h overgeneralization. 2. FXXX just talked about it [ENDOFORICO]. 3. And now he 4. Since this was like the first time, the breakthrough eh that Selinker ((incomp.)) fossilization, 5. He said that [EVIDENCIAL] this could be components about this perspective. C 1. So this is the main purpose [METAENUNCIADO] to know why 2. Why some items are fossilized and others no.
	M24	I 1. And the first//the first problem we have to deal with is [INICIADOR] 2. Can we all ((incomp.)) processes are observable data is to be attributable to. C 1. We have the first problem because it can be very confusing 2. like I was saying [ENDOFORICO] 3. we can only like guess uh the mistake is attributable to this process// to this 5. Sometimes it can be to both. 6. That's the first topic we have to deal with. [CONCLUSION]
	M25	I 1. The second one is [METASTAMENT] 2. Can we predict which items in which interlanguage situation will be fossilized?

		C	1. That's another problem with the perspective of fossilization and the ((incomp.)) processes.
	M26	I	1. Next question is [METAENUNCIADO] 2. How does an L2 learner notice become able to produce interlanguage correct utterances? 3 How does/how does he able to do that? [SOLICITUD]
		C	1. So that's why we have all of these questions. 2. Like I said [ENDOFORICO] 3. These are the uh the problems with the perspectives of communication [CONCLUSION] 4. The first one to appear.
	M27	I	1. The next question is [METAENUNCIADO] 2. What are the general ((incomp.)) of the hypothesized latent psycho//psychological structure? 3. Remember that first of all [METAENUNCIADO] the relevant genesis is gonna be observable data.
		C	1. These are gonna be our general ((incomp)).
	M28	I	1. And finally [CONCLUSION] how we are gonna know that? [SOLICITUD] 2. Which are// which is we can use to//to stop with the fossilization? [SOLICITUD]
		C	1. He says to//to answer the questions or 2. I don't know 3. If you wanna know more about it, refer to my book 1969 4. And it's basically in his//in this book what he says 5. There are some instruments, some techniques to get the://to get the data 6. For example [REFORMULADOR] he has interviews 7. He has dialogues 8. And that's how// that's how we can create the experimental conditions, 9. Yeah? 10. Questions? [SOLICITUD]
Conclusión	M29	I	1. It's very complex [ACTITUD] 2. And I wanted to get//to get the main point of this [ACTITUD]. 3. u::h thank you [CONCLUSION]

Presentación 3 sobre Fosilización

FASE	UD	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
Introducción	M1	I 1. We are gonna talk about fossilization [INICIADOR] 2. The same topic we see 3. We already read about this [ENDOFORICO]. 4. And we, well, even when we talk about this topic ((incomp)) uhm
		C 1. So we are going to talk very quickly about this/this topic [METAENUNCIADO].
	M2	I 1. E::hm as/as as we have read [ENDOFORICO] 2. e:h this term of fossilization is one of the most important uhm aspects eh of eh second language acquisition field 3. AND eh it refers to: [INFORMATIVO] the resistance of the second language learner to approach de target language...
		C 1. ...regarded or no matter the number of evidence ((incomp)) by the learner 2. In other words [REFORMULADOR] eh the evidence or the contact with the: //with the language or the: time of expo/exposure.
	M3	I 1. As we already know [ACTITUD] 2. Uh it was proposed by SXXX in the 70s 3. And from this time in the 70s it started like a contradictions among researchers 4. Eh because they well 5. I suppose [ACTITUD] 6. They tried to 7. How do you say [SOLICITUD] uh 8. to get a similar eh 9. Not a similar 10 a uniform eh 11. How do you say? [SOLICITUD] 12.

Contenido		Yes 13. or idea about this fossilization...
	C	1. As I told you [ENDOFORICO] 2. In this time that SXXX introduced the term eh a number of researchers had eh investigated about this 3. And some of them had proposed some eh models well different models, 4. So eh after some years they//they tried to eh unify these ideas.
M4	I	1. After SXXX eh some researchers that continued the investigation on this field of research was VXXX and OXXX/VXXX and OXXX in a research in 1976, 2. and eh well the model that they proposed was focused on the interactive feedback that is received by the learner
	C	1. And well is... that's about the interactive feedback [CONCLUSION].
M5	I	1. Then we have another [CAMBIO DE TEMA] eh another researchers a little bit later. 2. They were TXXX and FXXX in 1983 3. and these they compare the three main categories of model of fossilization.
	C	1. The models were 2. Sorry [REFORMULADOR] 3. The// these models that I will talk about are [METAENUNCIADO] the interactive model, the acculturation model and the biological model.
M6	I	1. A::nd the: interactional model 2. well this interactional model is very related to the one proposed by OXXX and VXXX. 3. It says that [METAENUNCIADO] is going to be very related to the conversa//conversational interaction and it's going to mar//
	C	1. Well this is [REFORMULADOR] 2. An interactional eeh conversation is going to mark the e:h components in the learn/learn/learn//learner's interlanguage 3. Sorry [L2 REFORMULADOR] 4. And if this interlanguage is reinforced, it's going to take some fossilization 5. And if the interlanguage is destabilized//destabilized 6. Sorry [L2 REFORMULADOR] 7. It means [REFORMULADOR] that it's going to be a progress towards the target language.
M7	I	1. Then the acculturation model ((incomp)) [METAENUNCIADO] 2. Also is about the: the culture, the target language culture that 3. I think [ACTITUD] all the language learners have 4. Because learning a language 5. Well I don't know if you think the same [ACTITUD] 6. But eh learning a language is not only language input 7. or I mean [REFORMULADOR] we are supposedly immerse in a complete culture, in thoughts, values, believes, etc
	C	1. So this acculturation model is about that [CONCLUSION] 2. If eh if the learner is closer to this culture to this ideas, eh it's going to be easier for them to learn or acquire the language 3. But if he's not so close or if we find any situation that//that//that// that doesn't permit this culture, it is going to take us to the acquisition of second language.
M8	I	1. And then the biological model eh talks about [METAENUNCIADO] the genetic//genetically eh, 2. How do you say [SOLICITUD] 3. Predisposition 4. The genetic predisposition to acquire 5. Or e:h the genetic predisposition of learning a language or a second language that a learner has.
	C	1. Well as I explained [ENDOFORICO] 2. Ah these two models depend on external eh external concepts or external factors 3. But ((incomp)) the biological model has to do with the learner 4. No? 5. And eh these biological models are biological universals. 6. The others are considered universal but not the biological model.
M9	I	1. And uh there is another factor //another factor [METAENUNCIADO] eh in this biological model that is related to the critical period hypothesis that, 2. Well, we talked about that last class [ENDOFORICO] ehm 3. And the// this hypothesis says there is a certain period of time which we or the learners acquire the language.
	C	1. So ah the factor of age. 2. talking about [METAENUNCIADO] the/the critical period, it is another factor 3. Talking

			about the biological model 4. e::h what else, what else, what else.
	M10	I	1. Then ok some years later [CAMBIO DE TEMA] eh another researcher NXXX 2. Is a more recent research 3. NXXX in 1988 eh talked about [EVIDENCIAL] eh some observations about the nature of fossilization.
		C	1. It is not always that we fossilized or we have a different idea of the language forms 2. But also since the moment that we acquire or that we get the information or the input it is not correct 3. So they acquire it wrong in the wrong form.
	M11	I	1. And another I think it was very [ACTITUD] 2. Well I say it's very interesting [ACTITUD]. 3. It says [EVIDENCIAL] eh that fossilization is not a matter of acquisition but a matter of avoidance. 4. Why avoidance? [SOLICITUD] 5. Because eh the learner gets the information well the target language forms...
		C	1. The learner chooses not to acquire the second language form because he already has that form that he took from his native language 2. yes?
Conclusión	M12	I	1. So these are the models [CONCLUSION] 2. SOME of the models that/that appeared with after the first one with Selinker 3. And well, she is going to [METAENUNCIADO]
	M13	I	1. Ok well that [CAMBIO DE TEMA] 2. Between these models we have uh issues that are not resolved 3. For example [REFORMULADOR] we don't know the L1 and the L2 how are they stored in the brain 4. Ok?
		C	1. So ehm (.4) we know that if we talk about here about the critical period 2. Yes? 3. In the critical period, we talked about puberty 4. Here says that ehm puberty [METAENUNCIADO] 5. Well eh TXXX and FXXX say that [EVIDENCIAL] in the puberty, the puberty has accomplished a change in/in the way that L2 is stored in the brain 6. Yes?
	M14	I	1. E:h Do you agree? [SOLICITUD] 2. That in puberty when you are in puberty there is a/a change in the way that L2 is//is stored in the brain?
		C	1. When you are a teenager, you don't care about learning another language 2. I think actually [ACTITUD] For example [REFORMULADOR] in secondary school 3. I mean [REFORMULADOR] everybody hates English. 4. Or almost everybody hates English.
Contenido	M15	I	1. Ok, so [CAMBIO DE TEMA] 2. They say [EVIDENCIAL] 3. Ok we are talking about [ENDOFORICO] TXXX and FXXX 4. And they say something that fossilization eh 5. No sorry [L2 REFORMULADOR] 6. they say//they say that fossilization is the lost each student component of the capacity// the capacity of the learner to adapt existing ehm system...
		C	1. They//that is what TXXX and FXXX say because 2. Ok they//they are//they agree with this point 3. that puberty causes the change, etc, etc.
	M16	I	1. So that's the paper we read that no 2. Ok? 3. It says [EVIDENCIAL] that fossilization not results from the degradation of inaccurate function of the brain.
		C	1. So uhm sorry eh ah ya 2. The frontal cortex. 3. So there is no reason to assume that an accurate eh function of the brain is e:h lost in the//in the area of L2 acquisition
	M17	I	1. GXXX 2. We have another one here? [SOLICITUD] 2. No 3. Ok we have another e:h researcher of this [CAMBIO DE TEMA]. 4. GXXX et al suggest a model for processing words in L2 sentence production if is uhm...
		C	1. This is a final hypothesis that GXXX says [CONCLUSION]. Ok?

	M18	I	1. Then, e:h the paper 2. ok this paper that we read is about that eh system but the paper that no and this says no but this paper says yes
		C	1. So it was a lot confusing [ATTITUDE].
	M19	I	1. Uhm talking about again the//the critical period [ENDOFORICO] 2. the young critical period of fossilized with special would go into a 3. I mean [REFORMULADOR] we don't know when the critical period pass 4. The period of fossilized representation will fall into a non-language in a specific storage.
		C	1. It means [REFORMULADOR] we don't know if they are in this part of the brain or they are in other part of the brain.
	M20	I	1. So uhm we have another//another eh researcher here [METAENUNCIADO] CXXX and WXXX. 2. They say that [INFORMATIVE] the second language dumps the://when a second language dumps into a first language...
		C	1. So eh it says [INFORMATIVE] that they make// 2. When the students make this, the information from the second language to the first language it's difficult//it's difficult to move right 3. Even if it is correct or not 4. Ok?
	M21	I	1. NXXX, 2. Is the one that we have here [METAENUNCIADO], says [INFORMATIVE] that fossilization is when the second language forms are similar to the//the first language forms.
		C	1. Are you...do you have any question? [SOLICITUD] 2. Or have you found out what are we talking about? [SOLICITUD] 3. Yes? 4. Ok?
	M22	I	1. And (.3) uhm we have two 2. Ok they have talked//talking about interlanguage in the lesson [ENDOFORICO]. 4. Interlanguage could be with fossilized forms or could be with no fossilized forms, 5. It could appear with fossilized and non-fossilized forms 6. Ok?
		C	1. Do you have any questions? [SOLICITUD]
Conclusión		C	1. Thank you. [CONCLUSION]

Presentación 4 sobre Análisis del Error

FASE	UD	ELEMENTOS LINGUISTICOS
Introducción	M1	I 1 Ok, u:h we are going to present uh [METAENUNCIADO] error analysis with the written expression of students of Spanish/Spanish whose native language is Serbian-croa/Croatian? ((elicitando a la profesora corrección de pronunciación)) Croatian. 2 So: uh first [INICIADOR] we need to know what an Error Analysis is 3 and to identify/identify which areas u:h which are the areas of difficulty and the fundamental issues of a determined group of students. 4 So in this case we are going to identify [METAENUNCIADO] e: the errors of students. 5 And then we have the objective of this research [METAENUNCIADO] that is to: e: obtain the students performance. 6 That is [REFORMULADOR] 7 we are going to know how [METAENUNCIADO] students e: express their ideas in a written form. 8 Then, how and what is

Contenido			been taught. 9 So how uh we as teachers or the teachers there e: were presenting the topics in order to avoid these errors.
		C	1 And finally [CONCLUSION] to improve materials and teaching techniques in case there is difference between the student's interlanguage and target language. 2 So these are the/the objectives [CONCLUSION]
	M2	I	1 U:h, then we have the instrument [CAMBIO DE TEMA]. 2 Here eh we are going to have [METAENUNCIADO] 55 eh:: written compositions made by 3 rd and 4 th grade students of Spanish from philology faculty at Sarajev// at Sarajev University.
		C	1 So it will affect the process of the:/the learning a foreign/a foreign language because it is not the first time/time they are i:n/in this process.
	M3	I	1 Then we have that the class eh Spanish classes. [CAMBIO DE TEMA]
		C	1 it's u:h optional class 2 the teachers are no-native Spanish speakers and there is only one eh Spanish teacher but: is only teaching one hour per wee:k.
	M4	I	1 Then the procedures [CAMBIO DE TEMA] 2 we have that the analysis of the information was carried out ((incomp.))
		C	1 So we have the comparison from the errors and the ((incomp.)).
	M5	I	1 Uh, then the text model [CAMBIO DE TEMA]. 2 There is a writing//there was a writing 3 and the type of that writing was uh "¿Cuál fue el viaje más feliz de tu vida?"
		C	1 This uh topic was selected because e::h the teachers thought it was a:: topic in which uh the students were feeling free to express eh their ide/ they i/ sorry REPARADOR their ideas a::nd 2 so eh they could see the natural way they are expressing in another language.
	M6	I	1 Ok u:h now [CAMBIO DE TEMA] 2 for eh checking the:se writings we have the: general classifications of errors or that/ it 3 sorry REPARADOR
		C	1 This means [REFORMULADOR] uh the grammatical criterion uh where the error classification was realized started ((incomp)) stanzas from the corpus of information in a strictly ((incomp.)) point of view.
M7	I	1 Uh also well 2 from the errors that these eh researches found, eh one of them was the articles Artículo determinado e indeterminado 3 to be more precisely	
	C	1 Uh "Pasé las vacaciones maravillosas" 2 it's like [REFORMULADOR] it is not well-used the article there 3 "Pasé UNAS vacaciones maravillosas" would be the right sound there.	
M8	I	1 Then we have [CAMBIO DE TEMA] uh high difficulty for past tenses where grammar in Serbian Croatian is that 2 they have just one past tense is...	
	C	1 "Conocí a dos estudiantes con quienes hablaba una hora" 2 instead of "Conocí a dos estudiantes con quienes/con quienes hablé por una hora o una hora nada más".	
M9	I	1 U:h then we have prepositions [CAMBIO DE TEMA] 2 They also found a kind of high difficulties here	

	C	1 So in the analysis result 55% was categorized by an erroneous prepositional election. 2 For example [REFORMULADOR] “Decidimos de viajar” instead of “Decidimos viajar”. 3. “Fuimos cantar” there are missing- a “fuimos A cantar” 4. “Hemos bailado a la disco” instead of uh “Hemos bailado en la disco”
M10	I	1 And errors made by the students of the verb to be in Spanish ‘ser’, ‘estar’ o ‘haber’ compared with the other uh grammatical categories they are not in common.
	C	However, these kinds of errors are made by students even with the highest level of Spanish.
M11	I	1 The thing here is that [METAENUNCIADO] they confuse the meaning of the verb of to be “estar” with the verb to be ah “haber” in Spanish 2 and we have a common example here [METAENUNCIADO] 3 The first [METAENUNCIADO] student had
	C	1 The third [METAENUNCIADO] had 15 errors 2 uh it says [METAENUNCIADO] “Todo era preparado” instead of “Todo estaba preparado”
M12	I	1 The next uh category section of errors is [CAMBIO DE TEMA] lexicon. Uhm the researchers of this uhm investigation based their categories//based their//their categories section of lexicon in the ones made by a scientist...
	C	1 And he said that students whom take vocabulary from another language is because they have a lexical lack in the target language.
M13	I	1 So, they divided this errors in 2 the first one is [INICIADOR] , 3 I’m going to say it in Spanish because is difficult to say in English [METAENUNCIADO] 4 ‘im//impropiedad semántica’ 5 I mean [REFORMULADOR] semantic inappropriateness.
	C	1 The third one [METAENUNCIADO] 2 “Una habitación simpática” 3 Simpática we use it for people 4 instead could be maybe “Una habitación agradable” probably. 5 So that’s why they are a little difficult to detect [ACTITUD] .
M14	I	1 The second u:h classification would be [METAENUNCIADO] transfer. And these are words or idiomatic expressions that are lite//literally translated from the native language or other languages that the speaker uh knows.
	C	1 So in this case we don’t have the specific uh or French. 2 See [EMPHASIS] 3 But that’s the only example that we have here.
M15	I	1 The third classification are [METAENUNCIADO] linguistic loans. And these are uhm words that we take from other languages or we modify uh phonologically or orthographically AND orthographically
	C	1 So maybe they see it as a modification of the word 2. But we don’t know it [ACTITUD] 3 it doesn’t//it is not specified in the research
M16	I	1 And the next classification is [METAENUNCIADO] ah erroneous derivation. And this is when the word//when the word is formed generalizing morphological rules producing erroneous derivations.
	C	1 The second way of making these errors is [METAENUNCIADO] ah when the word is correct but the derivative of the word is not because there ah it won’t//it won’t be appropriate for the context. 2 For example [REFORMULADOR] “El desierto era cruel” 3 It could be, maybe “El despertar era cruel” 4 This can be one//one option.

M17	I	1 So these//these uh errors that uh they make 2 oops sorry ah we need to go back 3 uh say that 4 uh show students that they know other languages.
	C	1 And we can could see a mixture of the uh ...
M18	I	1 So a grammatical communicative evaluation of the errors [CAMBIO DE TEMA] 2 Here we can say that [METAENUNCIADO] a::h as the human language is a communicative system and social instrument 3 but this is for u:h native speakers because for a second 4 well it also works for eh eh for eh foreign speakers 5 but i:t ah has a: different process.
	C	1 It means that [REFORMULADOR] eh in this case 2 well as a native speaker you acquire the//the system and the communicative competence at the same eh way or the same process at the same time 3 but as a second ah language learner, you have to learn the system first in order to know all the rules of the language 4 and then eh you are ready to communicate with the new language.
M19	I	1 Uh then we have that there are some uh sciences that are interested in linguistics such as [REFORMULADOR] sociology, physiology, sorry, psychology and ethnography. 2 A:nd we have that we//we view last class [ENDOFÓRICO] ah that 3 we have two types of errors.
	C	1 The first ones [INICIADOR] are local errors that affect the minimum constitution in sentence//in sentences and not produces effect in the comprehension of the messages. 2 And we have the global errors that affect major constitution in sentences and contribute to messages content misunderstanding.
M20	I	1 U::h well just some examples that uh they don't break through com//communication ((incomp)) the message.
	C	1. Sorry [REPARADOR] 2 Yo tenía viajes reales cuales me gusta recordar mas por las memorias y por la gente con quien viajaba que por los sitios cuales visitaba".
M21	I	1. Do you understand here? [SOLICITUD] 2 ehm someone who can explain me this example, please? [SOLICITUD] 3. The same 4 who says I, I? [SOLICITUD]
	C	1. That she or he had some uh travels 2. Or which travels she like 3. u::h she likes what she remembers 4. Or people she met.
M22	I	1 Uh the second [METAENUNCIADO] 2. "Me pasaba muy bien sentí que podía vivir allí. 3. Cuando tendria bastante dinero ire a alli de Nuevo" 4 Who can translate this? [SOLICITUD] 5 DXXX? [SOLICITUD]
	C	1 Like [REFORMULADOR] I had a good time there 2 so I could live there 3 and when I have more money I could be there again maybe travel or just live there.
M23	I	1 "Pero cuando sea arriba a Portula se olvida todo lo que fue pasado a causa de la necesidad de cambiar muchos medios de transporte". 2 This is like not too uh difficult [ACTITUD].
	C	1 Here we can find [METAENUNCIADO] uh again "isoladas" 2 that maybe isolated like alone 3 eh they were not thinking about it 4 ah they were living by there own or 5 they were by there own for uh full days 6 and they just eh like what they were talking.
M24	I	1 Uh here uh about the final [CONCLUSION] eh 2 to get the improvement of and the//from the analysis uh the

			grammatical indications.
		C	1 To elaborate a list of incorrect phrases extracted//extracted from students essays. 2 To write the correct phrases. 3 To make a list of unaccomplished grammar rules.
	M25	I	1 This will help students and us to: know what they have to improve.
		C	1 To make this of three sorry [REPARADOR] of three or four people and provide a list of incorrect phrases to be checked, 2 to ask students to look for vocabulary in context in a dictionary, 3 to ask students to create a list of different phrases in order to be corrected and be used later in an essay,4 to ask students to correct writings maybe their own writings uh pointing out grammar errors.
Conclusión	M26	I	1 Eh, well this will be all from us. [CONCLUSION]

Presentación 5 sobre Tipologías del Error

FASE	UD		ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
Introducción	M1	I	1. Our presentation is about Error Typology [INICIADOR] 2. U::h, well, we know that [ACTITUD] eh making errors is part of the//of the learning//part of the learning process that anybody can...
		C	1 eh well nobody can learn without first make eh errors.
Contenido	M2	I	1. So, we in the last pres//reading we saw that [ENDOFORICO] eh there are some//some purposes. 2. Ok the purposes of the e:h identifying errors e:h OXXX what are those//those purposes? [SOLICITUD]
		C	1. Ok [ACEPTAR] e::h by identifying errors e::h we: 2. it provides data eh from which inferences about the nature of learners learning process can be make. 3. It means [REFORMULADOR] eh we can obtain data about the procedures eh that the learners are using when acquiring a new//another language.
	M3	I	1. Another//another purpose is that [METAENUNCIADO] 2. e::h it indicates teachers a:nd curricula developers which parts of the target language is the most difficult for learners 3. a:nd how can we e:h warn those difficulties.
		C	
	M4	I	1. E:h we know that first [ACTITUD] 2 there are different eh criteria in finding errors
C		1 a:nd we know ((incomp)) [ACTITUD] a:re omission 2 which//which VXXX will explain to you [METAENUNCIADO]	
M5	I	1. Ok as FXXX said [ENDOFÓRICO] 2 the first one is omission [INICIADOR]. 3 Ah OXXX could you please help me to read the first example? [SOLICITUD]	
	C	Ok [ACEPTAR].	

M6	I	1. Omission is divided in two categories. 2. The first one is content morphemes [INICIADOR] which is noun, verbs, adjectives and adverbs. 3. And the second one is [METAENUNCIADO] grammatical morphemes which is nouns and...
	C	1. Content morphemes is uh the most important as is the one that [METAENUNCIADO] gives the meaning to the sentence uh working as a subject like ...
M7	I	1. So right here we can find out [METAENUNCIADO] the content morphemes 2. which are mary president a new contact. 3. Uhm in this case [METAENUNCIADO] Mary or ((incomp)) the president and new contact. 4. As you can see [METAENUNCIADO] these sentences in someway can be understandable very ((incomp.))
	C	1. So, next one is going to be [METAENUNCIADO] double marking.
M8	I	1 Well to start with this [INICIADOR] 2 I would like you to take a look at this chart [SOLICITUD] 3 and AXXX tell me what the error is, please? [SOLICITUD]
	C	1 Ah ok very good [ACEPTAR]
M9	I	1 So how are these errors called? [SOLICITUD] 2. These are called eh double marking 3. Yes? 4. These kinds of errors are called double marking 5. And what is this double marking about? [SOLICITUD]
	C	1 Aha [ACEPTACION] for the, 2 I mean [REFORMULADOR] for the regular verbs. 3. No? 4. Ok or sometimes they tend to//they tend to duplicate or double the//the//the marker of the tense in one, 5. Yes?
M10	I	1 The second one is [METAENUNCIADO] the present tense 2 and how/how do you call the "s" of this tense [SOLICITUD] 3 How do you call that? [SOLICITUD] 4 I mean [REFORMULADOR] when you are doing this for example [REFORMULADOR] he plays she plays he plays 5 What is that called? [SOLICITUD] 6 How do you call that? [SOLICITUD] 7 Is the change of the verb according to the subject 8 aha 9 but what is that? [SOLICITUD] 10 What is the name of that? [SOLICITUD]
	C	1. The inflection or? 2. The conjugation 3. Also the conjugation 4. So in the present tense, one double marking error is the inflection of the verbs <i>such as</i> he, she 5. Uh that's it 6 Run. 7 We are missing the letter -s.
M11	I	1. The second one is the negation [METAENUNCIADO]. 2. CXXX could you read this? [SOLICITUD] 3 And tell me what mistake is? [SOLICITUD]
	C	1 Yes [ACEPTACION] 2 but what is this? [SOLICITUD] 3 This is double marking not the same triple marking 4 no? 5We have a word which is present negative 6 we have the negative auxiliary 7 and also we don't have agreement with the auxiliary 8 no? 9 So that is double marking [CONCLUSION]
M12	I	1 Ok and finally [CONCLUSION] we have sometimes double marking with the options. 2 How is that EXXX? [SOLICITUD] 3 Read the sentence please [SOLICITUD] 4 and tell me what the error is [SOLICITUD]
	C	1. The man and him 2 no? 3 In this case him is not necessary. 4 This is called [CONCLUSION] double marking 5 ok? 6 Questions? [SOLICITUD] 7 No questions? [SOLICITUD] 8 The next one i::s [METAENUNCIADO] overgeneralizing rules.
M13	I	1. First of all [INICIADOR] when we make a mistake or an error 2 whe::n we are overgeneral//overgeneralize rules. 3

		<i>This is like</i> [REFORMULADOR] generalization. 4 <i>Do you remember what generalization is?</i> [SOLICITUD]
	C	1 When a learner tends to follow the same rule that follow when//to a regular noun, verb or adjective to all them 2 and he doesn't uh realize the exceptions. 3 Whenever he uh he uh faces uh an irregular noun, verb or adjective and he uh continues applying the same rule, 4. then he is making or she is making an error
M14	I	1 And we have three different kinds of overgeneralizing rules. 2 <i>Then we have the first one which is</i> [INICIADOR] people addition.
	C	1 The people addition 2 well the people addition is the category when you don't know if it is a: regularizing u:h error or an information error. 3 <i>It is like</i> [REFORMULADOR] uh like the category where you put when you don't know where to put 4 ok?
M15	I	1 Then we have misformation [METAENUNCIADO]. 2 <i>Do you understand what misformation is?</i> [SOLICITUD] 3 <i>XXX?</i> [SOLICITUD]
	C	1. <i>Something like that.</i> [ACEPTACION] 2 It's when the learner 3 <i>it is like</i> the contrary of omission [REFORMULADOR] 4 In the case of omission you omit the word because you don't know what to put in that place. 5 And in the case of misformation, maybe you//you are wrong but you try to put something in that place 6 and maybe you can say "The dog eaten the bone" 7 or something like that. 8 Then you are misformation 9 and if you are not correct 10 but you try to put something 11 and you are making a misformation error. 12 And the regularization error is this 12 ok?
M16	I	1 So we have three types. [CONCLUSION].
	C	1 the regularization error which is when you apply a regular rule for the irregular one 2 A misformation 3 And the people addition is when you add something and you don't have a specific reason, 4 you just like add something 5 and you don't know why.
M17	I	1. <i>Ok</i> [CAMBIO DE TEMA] <i>the next one is very easy</i> [/ATTITUD] 2 eh using article in the use of one form in place of several 3 <i>for example</i> [REFORMULADOR] uhm uh 4 <i>Can you see the//the error?</i> [SOLICITUD] 5 The use of the object pronoun, eh, also the verb
	C	1 So it is a kind of overgeneralization 2 but you are using one form in the wrong place. 3 Uh, ok, <i>the next one is</i> random formation [METAENUNCIADO]
M18	I	1 Ok [CAMBIO DE TEMA] random formation is more or less the same <i>as Fxxx mentioned</i> [ENDOFÓRICO]. 2 The use of the same u:h pronouns 3 but in this case the characteristics is that is very common at ((incomp.)) and grammar roles.
	C	1 <i>So, the next one is misordering.</i> [METAENUNCIADO]
M19	I	1 <i>LXXX.</i> [SOLICITUD] 2 <i>Read it</i> [SOLICITUD]
	C	<i>Very good.</i> [ACEPTACION]
M20	I	1 <i>Let's see</i> who else [METAENUNCIADO] 2 <i>FXXXX!</i> [SOLICITUD] 3 <i>Read this please</i> [SOLICITUD]
		<i>Ok, yes.</i> [ACEPTACION]
M21	I	1 <i>And finally</i> [CONCLUSION] 2 <i>Let's see</i> [METAENUNCIADO] 3 <i>Mr?</i> [SOLICITUD]
	C	1 <i>Is this right?</i> [SOLICITUD] 2 Yes it is. 3 No, it's not correct. 4. <i>What is the correct one?</i> [SOLICITUD] 5 I don't know what THAT is. 6 <i>So this is called</i> misordering [CONCLUSION] 7 <i>yes?</i>

	M22	I	1 Uh, well, as you can see in the examples [METAENUNCIADO] 2 you can agree that misordering is the: misplacing or failing to place the item in the correct place.
		C	1 That is misordering. [CONCLUSIÓN] 2 Do you have a question of what misordering is? [SOLICITUD] Ok?
	M23	I	1. So far, we have described the: errors [CONCLUSIÓN] 2 We//we have seen as the errors are the surface about those errors. 3 But we haven't ehm eh looked for the source of the errors.
		C	1 Chomsky in 1965 made the difference between those errors made by the circumstances, by factors, specific factors such as [REFORMULADOR] attention 2 and that is what Chomsky called [EVIDENCIAL] errors in the e::h, performance 3 yes?
	M24	I	1. On the other hand the errors that are systematic uh that are caused by lack of knowledge is in the competence. 2 Competence and performance. 3 How do you call that//these kinds of errors? [SOLICITUD]
		C	1 When you don't know the rule, lack of knowledge//lack of knowledge of the target language.
	M25	I	1 Eh so mistakes are ((incomp)) of the tongue 2 they are part of the learning process 3 or they tend to disappear.
		C	1 As we saw in the last week [ENDOFORICO] 2 one phenomenon may fit in different taxonomies of//taxonomy or error taxonomy.
	M26	I	1 Taking about taxonomies [METAENUNCIADO] 2 U::h, GXXX what does it mean//what does mean the word taxonomy? [SOLICITUD]
		C	1 Classification. 2 Eh Taxonomy is a word that was mainly used in the natural history to classify ((incomp)) flowers, animals, and different eh things phenomena 3 but linguistically use of taxonomy the obvious...
Conclusión	M27	I	Ok. That's all.

ANEXO C. Clasificación de MA MDs según su forma y función

1. MA MD de tipo METAENUNCIADO

Frec	Datos	Forma	Función	Frec/ func
19	<p>Contenido</p> <p>(P1I M6:2) <i>This is the second one</i>, ok? (P2I M25:1) <i>The second one is...</i> (P2I M26:1) <i>Next question is</i> (P2I M27:1) <i>The next question is</i> (P2C M11:1) Then, <i>we have the third</i> uh <i>stage</i> (P4I M11:3) <i>The first</i> student had (P4I M14:1) <i>The second</i> u:h <i>classification would be</i> transfer (P4I M15:1) <i>The third classification are</i> linguistic loans. (P4I M16:1) And <i>the next classification is</i> ah erroneous derivation. (P4I M22:1) Uh <i>the second</i> (P4C M11:1) <i>The third</i> had... 15 errors. (P4C M13:1) <i>The third one.</i> (P4C M16:1) <i>The second way</i> of making these errors is ah when the word (P5I M6:3) And <i>the second one is</i> grammatical morphemes (P5I M10:1) <i>The second one is</i> the present tense (P5I M11:1) <i>The second one is</i> the negation. (P5C M7:1) So, <i>next one is going to be</i> double marking (P5C M12:6) <i>The next one i::s</i> overgeneralizing rules. (P5C M18:1) So, <i>the next one is</i> misordering</p>	<p><i>First,</i></p> <p><i>Second,</i></p> <p><i>Third,</i></p> <p><i>Next,</i></p>	<p>Marcar secuencia</p>	
9	<p>Introducción</p> <p>(P1I M2:4) <i>Then we have</i> problems of comparison (P1I M20:4) <i>THEN</i> eh <i>we have</i> problems of generalization (P1I M20:7) <i>Then</i> on the other hand <i>we have</i> cross-linguistic comparisons, ok?</p> <p>Contenido</p> <p>(P2I M3:1) <i>Then</i>, learning perspective. (P2I M7:3) <i>Then</i> u:h <i>we have</i> well the performance (P2I M9:1) <i>And then is</i> successful learning (P3I M7:1) <i>Then</i> the acculturation model (P3I M8:1) And <i>then</i> the biological model eh <i>talks about</i> the genetic//genetically eh (P5I M15:1) <i>Then we have</i> misformation.</p>	<p><i>Then we have...</i></p> <p><i>Then + concepto.</i></p>		
3	<p>Contenido</p>	<p><i>Another</i></p>		

	(P3I M9:1) And uh there is another factor eh in this biological model that is ... (P3I M20:1) So uhm we have another//another eh researcher here CXXX and WXXX (P5I M3:1) Another purpose is that eh it indicates teachers a:nd curricula developers			
3	Introducción (P1I M20:1) A::h alteration of structure eh leads us to the: hypercorrection (P1C M20:1) ...word order is eh to study eh leads us to the conclusion that... Contenido (P1I M31:1) A:nd this leads us to the:: /to universal meanings	Lead to		34
21	Introducción (P1C M15:3) In this point we have a problem in eh in a contras/contrastive uh... Contenido (P1I M10:4) We have in here that there are several problems when analyzing transfer (P1I M13:3) Ah, in here this one , no? (P1I M17:1) Also another problem that we have here in uhm comparison is the ... (P1I M22:2) Here we have many: variables, ok? (P1I M24:2) Here we have substitutions, calques and alteration of (P1I M29:3) Here we have uh two:: mmm different approaches, no? (P1I M30:4) Here we have the subject... (P1C M7:3) ... in here we have ok so cognates are not transfer ((incomp.)) (P1C M10:1) We have in here two (P1C M24:1) Here I have an example... (P2I M5:3) Here, we have here (P2I M21:1) So, here we have one example that... (P3I M21:2) is the one that we have here... (P4I M2:2) Here eh we are going to have 55 eh:: written compositions ... (P4I M11:1) The thing here is that they confuse the meaning (P4I M11:2) and we have a common example here (P4I M18:2) Here we can say that a::h as the human language is a communicative... (P4C M23:1) Here we can find...again "isoladas" (P5I M7:1) So right here we can find out the content morphemes Conclusión (P1M32:1) Well, here I just have some of prediction	In this point Here I/we have; in here; here:	Orientar la atención hacia un punto	
4	(P1M19:3) Eh, as we can see here the negative transfe:r eh has a variation Contenido (P1C M30:1) Uh well here as we can see there//there's nothing to do with universal, universality, no? (P5I M7:4) As you can see these sentences	As we can see (here)		

	(P5I M22:1) well as you can see in the examples			
3	<p>Contenido (P1I M10:1) THEN ok eh in these e:h observations that we are making about what transfer is not, we have also... (P1C M13:1) So, in here eh according to all of the things that I've been saying to you</p> <p>Conclusión (P1I M14:3) And we can give you a definition and says "Transfer is the influence..."</p>	Frases		28
20	<p>Introducción (P1I M1:4) We are going to give you a definition of what transfer is. (P1I M2:3) ...which is going to be explained by me. (P1I M2:5) CXXX is going to give you that. (P1I M20:3) I will be/I will try to explain all the... (P1I M20:5) E:h, here we're or I will or we'll check uh language universals (P1I M20:11) ... which I'm going to explain what that is. (P1C M20:3) ...about what I'm gonna be explaining here, ok? (P2I M1:1) Oh well we're going to talk about interlanguage (P3I M1:1) We are gonna talk about fossilization, (P3C M1:1) So we are going to talk very quickly about this/this topic. (P4I M1:1) Ok, u:h we are going to present uh error analysis... (P4I M1:4) So in this case we are going to identify e: the errors of students. (P4I M1:7) That is we are going to know how students e: express their ideas in ...</p> <p>Contenido (P1C M3:5) That is WHY before making any observations of what transfer is we are going to analyze some observations of what transfer is not. (P2I M14:1,2) Then, going back because someone else is going to talk about fossilization (P3C M5:3) The models were sorry the//these models that I will talk about are the interactive model, the acculturation model and the biological model. (P4I M13:3) I'm going to say it in Spanish because is difficult to say in English... (P5C M4:2) VXXX will explain to you.</p> <p>Conclusion (P1C M14:7) CXXX is going to give you problems of comparison Yes? (P3C M12:1) And well she is going to...</p>	<p>Future going to,</p> <p>gonna,</p> <p>will</p>		
1	<p>Contenido (P1I M28:1) Well, I'm missing misinterpretation</p>	(The most) important;	Hacer referencia a algo futuro	
7	<p>Introducción (P4I M1:5) And then we have the objective of this research that is to: e: obtain the...</p> <p>Contenido</p>			

	(P1I M5:4) That is why it is important to state that behaviorism is irrelevant in the ... (P2I M6:2) Ok. This is like the main subject for this// for this presentation (P2I M27:3) Remember that first of all... (P2C M23:1) So this is the main purpose , to know why. (P5I M13:1) First of all when we make a mistake (P5C M6:1) Content morphemes is uh the most important as is the one that	The main; First of all;		21
5	Contenido (P3I M9:1) Uhm talking about again the//the critical period related to the critical period hypothesis (P3I M15:3) ok we are talking about TXXX and FXXX (P3I M19:1) Uhm talking about again the//the critical period the young critical period of fossilized... (P3C M9:2) talking about the/the critical period, it is another factor (P5I M26:1) Taking about taxonomies	Talking about...	Resaltar, hacer énfasis sobre un punto de importancia	12
2	Contenido (P5I M20:1) Let's see who else. (P5I M21:2) Let's see	Let's see	Organizador	2
97				97

2. MA MD de tipo SOLICITUD

Frec	Datos	Forma	Función	Frec/ func
12	Contenido (P4I M22:4) <i>Who can translate this?</i> (P4I M22:5) <i>DXXX?</i> (P5I M5:3) Ah OXXX <i>could you please help me to read the first example?</i> (P5I M8:2) <i>I would like you to take a look at this chart</i> (P5I M11:2) <i>CXXX could you read this?</i> (P5I M12:3) <i>Read the sentence please</i> (P5I M15:3) <i>GXXX?</i> (P5I M19:1) <i>LXXX.</i> (P5I M19:2) <i>Read it.</i> (P5I M20:2) <i>FXXXX!</i> (P5I M20:3) <i>Read this please</i> (P5I M21:3) <i>Mr?</i>	Imperativos; Nominación; Preguntas procedimentales;	1) Solicitar, pedir una acción Pedir (leer o ver un punto en particular) la participación del alumno. Tiene que ver con la dinámica de la exposición.	12
30	(P1I M25:4) <i>Is it clear?</i> (P1C M21:1) <i>Any problem here?</i>	Preguntas	2) Confirmar,	30

	<p>(P1C M21:2) <i>Any question?</i> (P1C M21:3) <i>No?</i> (P1C M21:4) <i>Is it like clear?</i> (P1C M23:7) <i>Any question?</i> (P1C M25:5) <i>Any question?</i> (P1C M26:5) <i>Any question?</i> (P1C M26:6) <i>So far?</i> (P1C M26:7) <i>No?</i> (P1C M28:3) <i>Uh well any question?</i> (P1C M28:4) <i>Here?</i> (P1C M31:3) <i>Do you have any question</i> (P2C M21:3) <i>Is it clear about the: strategy of communication?</i> (P2C M28:10) <i>Questions?</i> (P3C M21:1) <i>Are you/ do you have any question?</i> (P3C M21:2) <i>or have you found out what are we talking about?</i> (P3C M22:1) <i>Do you have any questions?</i> (P4I M21:1) <i>Do you understand here?</i> (P5C M12:4) <i>Questions?</i> (P5C M12:5) <i>No questions?</i> (P5C M21:1) <i>Is this right?</i> (P5C M21:4) <i>What is the correct one?</i> (P5C M22:2) <i>Do you have a question of what misordering is?</i> Conclusión (P1C M14:1) <i>And any questions?</i> (P1C M14:2) <i>In here?</i> (P1C M14:3) <i>Something to say?</i> (P1C M14:4) <i>No?</i> (P1C M18:2) <i>I don't know if there is any doubt or...</i> (P1C M32:3) <i>Any question?</i></p>	<p><i>procedimentales (Richards, J. y Lockhart, Ch., 1994)</i></p>	<p>comprobar la comprensión de la información que se está exponiendo por los compañeros.</p> <p>Tienen que ver con los procedimientos y rutinas de la clase o su dirección.</p>	
<p>32</p>	<p>Introducción (P1I M15:2) <i>Do any of you know....could be?</i> (P5I M17:4) <i>Can you see the//the error?</i> (P5I M8:3) <i>and AXXX tell me what the error is, please?</i> (P4I M21:2) <i>someone who can explain me this example please?</i> (P5I M2:1) <i>OXXX what are those//those purposes?</i> (P5I M9:1) <i>So how are these errors called?</i> (P5I M9:4) <i>and what is this double marking about?</i></p>	<p><i>Preguntas divergentes</i></p>	<p>3) Pedir una respuesta (que no sea tan breve) y que requiera una reflexión por parte de la audiencia.</p>	<p>32</p>

	<p>(P5I M10:2) And <i>how//how do you call the “s” of this tense?</i> (P5I M10:3) <i>how do you call that?</i> (P5I M10:5) <i>What is that called?</i> (P5I M10:6) <i>How do you call that?</i> (P5I M10:9) ...aha but <i>what is that?</i> (P5I M10:10) <i>What is the name of that?</i> (P5I M11:3) And <i>tell me what mistake is?</i> (P5I M12:4) and <i>tell me what the error is</i> (P5I M24:3) <i>How do you call that//these kinds of errors?</i> (P4I M21:2) <i>someone who can explain me this example please?</i> (P5I M13:4) <i>do you remember what generalization is?</i> (P5I M15:2) <i>Do you understand what misformation is?</i> (P5I M26:2) GXXX <i>what does it mean//what does mean the word taxonomy?</i> (P5C M11:2) but <i>what is this?</i> (P5I M12:2) <i>How is that EXXX?</i> (P1C M5:4) <i>Which one was that?</i></p> <p>Contenido (P1I M16:1) <i>Does any body have an idea what idealization is?</i> (P1I M7:3) <i>What is a cognate?</i> (P1C M11:1) ...<i>what would it be a difficult word for be, for be learning, to be learnt?</i> (P2I M21:4) <i>What is missing here?</i> (P2I M21:5) <i>It was what?</i> (P2I M26:3) <i>How does//how does he able to do that?</i> (P2I M28:1) <i>how we are gonna know that?</i> (P2I M28:2) <i>which are which is we can use to//to stop with the fossilization?</i> (P3I M14:1) E:h <i>Do you agree?</i></p>		<p>Solicitar información, clarificación</p>	
<p>3</p>	<p>(P1C M5:2) Remember when we were studying something about methodology? (P2I M6:6) well remember the grammar from Chomsky? (P2I M20:2) Remember our teacher the one who was/ who was from Russia?</p>	<p>Preguntas convergentes (Richards, J. y Lockhart, Ch., 1994)</p>	<p>4) Solicitar una respuesta corta ya que se basadas en el recuerdo de información presentada previamente.</p>	<p>3</p>
<p>3</p>	<p>(P1C M13:17) So also there were some confussions// some confussions? some confussions for this (P3I M3:11) How do you say?</p>	<p>Preguntas para verificar lenguaje</p>	<p>5) Verificar un elemento</p>	<p>3</p>

	(P3I M8:2) eh, how do you say? Predisposition...		lingüístico	
5	(P1I M3:4) <i>Why?</i> (P1I M12:7) <i>Why?</i> (P1C M13:3) <i>Why not?</i> (P2I M6:4) <i>Why?</i> (P3I M11:4) <i>Why avoidance?</i> Because eh the learner gets the	<i>Pregunta retórica</i>	Mantener la cohesión de la información; enlazar una idea con la otra; muletillas.	5
2	Contenido (P2C M14:2) <i>MXXX you are gonna talk about language transfer?</i> (P3I M17:2) <i>GXXX, We have another one here?</i> No	<i>Preguntas aisladas</i>	Solicitar información a otros que tiene que ver con organización de la exposición.	2

3. MA MD de tipo REFORMULADOR

Frec	Datos	Forma	Función	Frec/ func
12	(P1I M11:3) For example in here there are eh or it is about the similarities we have in Spanish (P1I M12:6) For example we don't use any causatives. (P1I M23:5) For example here I have one example "The woman never got married. (P1I M31:2) for example uh any language//every language in the world also uh have uh negations, no? (P1C M11:1) For example what would it be ... (P1C M16:2) The category that would be for example past tense, the rules, the relation and ... (P2C M28:6) for example he has interviews (P3I M13:3) for example we don't know the L1 and the L2 how are they stored in the brain, ok? (P3C M14:2) for example in secondary school (P4C M9:2) For example "Decidimos de viajar" instead of "Decidimos viajar". (P4C M16:2) For example "El desierto era cruel" (P5I M17:3) in place of several for example uhm ah can you see the error?	<i>For example</i>	ejemplificar, ilustrar y también validar la información	17
2	(P4I M19:1) ... are interested in linguistics such as sociology, physiology, ... (P5C M23:1) errors made ... by factors, specific factors such as attention	<i>Such as</i>		

3	(P1C M13:4) Because eh let us suppose that you are bilinguals, ok? (P1C M13:8) and then you, eh, let us suppose know English (P1C M13:11) and let us suppose you wanna learn a different language...	<i>Let us suppose...</i>		
17	(P1I M24:5) ... I mean , to the production u:h skills (P1I M25:3) Calques reflect the shorten of L1 I mean , they//there are writing or the speaking of ... (P1I M27:2) ... I mean , sometimes students u:h don't transfer eh L1 to L2 (P1I M30:5) the ve// I mean the subject, the verb, and the object (P1I M31:3) Is very, I mean is common to have negation in every language (P1C M17:7) ...but at the beginning I mean I guess like everybody was like (P1C M23:4) ... they try to avoid some structures that are like difficult for I mean for because they (P1C M29:2) This guy u:h found that any//any I mean every language in the world has... (P1C M30:11) I mean both guys did. No? (P3I M7:7) But eh learning a language is not only language input or I mean we are supposedly ... (P3I M19:3) Uhm talking about again ... I mean , we don't know when the critical period pass (P3C M14:3) I mean , everybody hates English... (P4I M13:5) I mean semantic inappropriateness. (P5I M10:1) I mean when you are doing this <i>for example</i> he plays she plays he plays (P5C M9:2) I mean , for the regular verbs, no? Conclusión (P1M32:3) Uh here well e::h doing this kind of studies u::h I mean the author could predict what ... (P1M32:4) I mean , this was at the beginning no?	<i>I mean</i>	Clarificar/ buscar darse a entender	17
6	(P3C M6:7) sorry it means that it's going to be a progress towards ... (P3C M19:1) It means we don't know if they are in this part (P4C M6:4) ...sorry this means uh the grammatical criterion (P4C M18:1) It means that eh in this case well as a native speaker you acquire the system (P5C M2:1) It means eh we can obtain data about the procedures eh that the learners are using ... (P2I M5:8) What this means is that...well, if the individual is going to be in contact with the ...	<i>It means</i>	Explicar un concepto que se ha mencionado con anterioridad	15
5	Introducción (P4I M1:6) That is we are going to Contenido (P2I M2:1) This is uh well teaching perspective is what the teacher has taken into account in order to	<i>That is</i>		

	(P2I M16:2) This is uhm transfer of training would be this one (P2C M4:5) This is , they already have the meaning of something they are trying to say... (P3C M6:1) Well this is an interactional eh conversation is going to mark the e:h components ...			
4	(P4C M7:2) it's like it is not well-used the article there (P5I M13:3) This is like generalization. (P5C M14:3) It is like uh like the category where you put when you don't know where to put, ok? (P5C M15:3) it is like the contrary of omission	(This) It's like		
3	(P2I M19:5) This refers to the fossilize//fossilized items that... (P1I M24:4) Ok, this refers to the//to the speaking and writing, ok? (P3I M2:3) AND eh it refers to : the resistance of the second language learner to...	This refers to In other words It has to do with	Parfrasear la información que se acaba de brindar	5
1	(P3C M2:2) in other words eh the evidence or the contact with the: //with the language ...			
1	(P2I M18:2) Well yeah it's mmm it has to do with the level they are studying			
54				54

4. MA MD de tipo CONCLUSION

Frec	Datos	Forma	Función	Frec/ func
24	<p>Introducción (P4C M1:2) So these are the/the objectives.</p> <p>Contenido (P2C M3:1) These are the two//two perspectives that he proposes. (P2C M4:1) So that would be meaningful performance, ok? (P2C M4:13) So that would be the meaningful performance, ok? (P2C M5:1) That would be interlingual identifications (P2C M7:5) Then, what else? That's about latent structure. Ok? (P2C M8:1) That would be an attempt//attempted learning//learning (P2C M9:1) That would be the difference between attempted ah learning and successful learning (P2C M12:5) ...that would be the interlanguage, ok? (P2C M13:1) So, u:h that would be a fossilization (P2C M15:1) That/that would be overgeneralization. (P2C M18:4) That's uh what lack of language transfer means. (P2C M22:1) So that would be these kind of mistake would be//would be in this process</p>	<p>(So) these are; (So) this/that is; That would be; That's about; This is much This is called;</p>	<p>Indicar la conclusión de un tema o una sección.</p>	25

	<p>(P2C M24:6) That's the first topic we have to deal with. (P2C M26:3) These are the uh the problems with... (P3C M4:1) And well is that's about the interactive feedback (P3C M7:1) So this acculturation model is about that. (P5C M11:9) So that is double marking (P5C M22:1) That is misordering (P5C M12:4) This is called double marking, ok? (P5C M21:6) So, this is called misordering, yes? Conclusión (P1C M14:6) That's all about problems of definition (P1C M18:1) So, this is much about the problems of comparison. (P3I M12:1) So these are the models...SOME of the models</p>			
1	<p>Contenido (P1C M28:1) Yeah, misinterpretation, no?</p>	Frase		
7	<p>Introducción (P1C M2:1) ...and finally, GXXX is going to conclude giving you problems of prediction (P1C M20:3) Then, finally I have here some examples. (P4C M1:1) And finally, to improve materials and teaching techniques ... Contenido (P1C M13:6) Finally, finally this is the last observation to be made. (P2I M28:1) And finally (P5I M12:1) Ok and finally we have sometimes double marking with the options (P5I M21:1) And finally,</p>	(And) Finally,	Señalar el final de un orden secuencial.	9
2	<p>Contenido (P3C M17:1) This is a final hypothesis that GXXX says. (P4I M24:1) Uh here uh about the final eh to get the improvement of and the//from the analysis uh the grammatical indications.</p>	final		
4	<p>(P5I M23:1) So far, we have described the: errors (P5C M16:1) So we have three kinds. Conclusión (P1M13:6) Well, we can say we can summarize something (P1M32:1) Here we have//we checked two approaches of generalization</p>	We have described; we can summarize; we checked	Indicar resumen de la información	4
3	<p>Conclusión (P1M32:4) Ok, I think that's it. (P4I M26:1) Eh, well this will be all from us</p>	That's it; That will be all; That's all	Señalar final de la presentación.	3

	(P5I M27:1) Ok. <i>That's all.</i>			
2	Conclusión (P2C M29:3) <i>Thank you</i> (P3I M23:1) <i>Thank you</i>	<i>To thank</i>	Agradecer	2
43				43

5. MA MDs de tipo ACTITUD

Frec	Datos	Forma	Función
6	Introducción (P1M20:6) <i>We know about that.</i> (P5I M1:2) U::h, well, <i>we know that</i> eh making errors is part of the//of the learning Conclusión (P2I M19:4) <i>We know that there are a lot</i> strategies of second language learning (P3I M3:1) <i>As we already know</i> , it was proposed by SXXX in the 70s (P5I M4:1) E:h <i>we know that first</i> there are different criteria in finding errors (P5C M4:1) a:nd <i>we know</i> a:re... omission,	<i>We know</i>	1) Aseverar sobre el contenido
11	(P1C M17:8) <i>I guess like everybody was like</i> (P1C M27:3) Sometimes <i>we don't/we are not sure if it is</i> eh transfer actually... (P1C M30:10) well <i>I don't know if at the same time they did</i> (P1C M31:1) U:h, well, <i>I don't know. I don't know</i> (P2I M16:4) a::nd uhm <i>I didn't quite understand it quite well</i> ahm... (P2C M19:4) <i>We can only like try to guess</i> (P3I M3:5) eh because they, well, <i>I suppose</i> they tried to... (P3I M7:5) well <i>I don't know if you think the same</i> , but... (P4C M15:2) <i>Bit, we don't know it.</i> it doesn't//it is not specified in the research (P1M26:2) <i>I don't remember</i> ah ok e::h ok (P1M28:2) Ok, u:h, <i>I don't remember exactly what this is</i> BUT I have some examples.	<i>I don't know, I suppose I guess</i>	2) Expresar una opinión de incertidumbre
3	(P3I M7:2) Also is about the: the culture ...that, <i>I think all the language learners have</i> (P3I M11:1) And another <i>I think it was very</i> well ... (P3C M14:2) <i>I think actually</i> for example in secondary school,	<i>I think</i>	3) Expresar una opinión
2	(P1C M10:3) <i>That's why I only chose those ones</i> , ok? Conclusión	<i>I chose, I wanted to</i>	4) Mostrar intención sobre la información que se presenta

	(P2I M29:2) <i>I wanted to get//to get the main point</i>		
16	<p>(P1C M12:3) But, when we are producing something and talking to: with a native speaker, it's//it's difficult, no?</p> <p>(P1C M12:4) It's difficult</p> <p>(P1C M12:5) Or maybe in a, in proficiency levels or advanced levels or inter - upper intermediate levels, it's/ it is still difficult. Yes?</p> <p>(P1C M17:5) Right now is easier for us to speak write and whatever...</p> <p>(P1C M23:1) That would be like better, no?</p> <p>(P1C M24:8) Easy, no?</p> <p>(P2I M19:5) So it's very hard like to say which one...</p> <p>(P2C M19:3) It is really hard to say because we have a lot of// a lot of uh mistakes</p> <p>(P2C M19:5) is really hard</p> <p>(P3I M11:2) well I say it's very interesting</p> <p>(P3C M18:1) ... so it was a lot confusing</p> <p>(P4I M23:2) This is like not too uh difficult.</p> <p>(P4C M13:5) So that's why they are a little difficult to detect</p> <p>(P5I M17:1) Ok, the next one is very easy</p> <p>Conclusión</p> <p>(P1C M14:5). I think it was easy</p> <p>(P2I M29:1) It's very complex</p>	<p>Difficult, easy, better, hard, interesting, confusing, complex</p>	<p>5) Atribuir valor; expresar calificativo al un aspecto de la información o del discurso.</p>
2	<p>(P1M13:1) And well e::h, where I am, where I am e::h where, where, where?</p> <p>(P1C M10:2) There were many but there were very much the same.</p>		
40			

6. MA MD de tipo CAMBIO DE TEMA

	Datos	Forma	Función
12	<p>(P1I M1:1) So good morning everybody</p> <p>(P1I M2:1) So well, basically there are...</p> <p>(P1I M3:1) So well, first we have in here....</p> <p>(P1C M7:2) So well now...</p> <p>(P3I M13:1) Ok well that between these models we have uh issues that are not resolved.</p> <p>(P3I M15:1) Ok, so. They say...ok we are talking about...</p> <p>(P2I M12:1) Ok, so in order for us to: uh study interlanguage, we have to have...</p> <p>(P4I M6:1) Ok u:h now for eh checking the:se writings...</p> <p>(P4I M8:1) So a grammatical communicative evaluation of the errors.</p>	<p>Adv. So well; Ok (so); Ok well now; Now</p>	<p>1) Marcar el inicio de un tema o sección.</p>

	(P2I M14:3) Now, going back to interlanguage , ok? (P5I M1:1) Now (P5I M18:1) Ok random formation is more or less the same as ...		
12	(P1I M6:1) Then we have . Ok? (P1I M12:1) And then we have "Native language influence is always manifested in some ..." (P1I M22:1) Then we have negative transfer (P2I M10:1) Then , well then after all this uh uh explanation about latent structure and psychological latent structure, etc (P2I M16:1) Then we have transfer::r/transfer of training (P2I M18:1) Then we have the strategies of second language learning. (P3I M5:1) Then we have another eh another researchers a little bit later. (P3I M17:3) Ok we have another e:h researcher of this. GXXX et al suggest a model ... (P4I M2:1) Uh then we have the instrument (P4I M3:1) Then we have that the class eh Spanish classes... (P4I M8:1) Then we have uh high difficulty for past tenses (P4I M9:1) Then we have prepositions	Then we have	2) Indicar una transición entre diferentes etapas de la información. Indicar cambio de tema.
5	(P1I M23:1) Then , overproduction (P1I M24:1) Then , production errors. (P1I M25:1) Then calques. (P4I M4:1) Then the procedures. (P4I M5:1) Uh, then the text model.	Then + concepto	
6	(P1I M26:1) Then we move to alteration of structures. (P2I M13:1) Then well he proposes fossilization which is... (P3I M10:1) Then ok some years later eh another researcher NXXX (P2I M20:1) The other one is strategies of second language communications (P4I M12:1) The next uh category section of errors is ... (P5I M17:1) Ok, the next one is very easy	Varios enunciados	
35			

7. MA MD de tipo EVIDENCIAL

	Datos	Forma	Función
2	(P1I M3:3) Well, according to the: text that I looked for the information , we cannot give you a clear definition of what transfer i:s.	<i>According to...</i>	1) Marcar la fuente de

	(P1I M27:1) Then, ah, according to some studies , it has been stated that uh transfer is not always transfer		información para validar el argumento que se presenta
7	(P1I M9:1) Then, e:h he also claimed that (P1M30:9) u::h as Choms//as Chomsky on the other hand was// in other studies u::h was stating at the same time (P2I M4:1) Then he uh gives a definition for something he called... (P2I M10:2) ... he actually gives a definition for interlanguage (P2I M5:4) This was said by Weinrich// Weinrich (P3I M10:3) NXXX in 1988 eh talked about eh some observations about the nature of fossilization. (P5C M23:2) and that is what CHXXX called errors in the eh performance, yes?	Verbos <i>claim, state, call</i>	
8	(P2I M6:5) Because he says, he proposes that we have in our brain...well... (P2I M6:7) ...that he says that we have <i>an</i> inner grammar (P2I M8:1) Then, he uh says there is an attempt//attempted learning in a second language learning (P2I M11:1) Then he: uh says that in order for us to: classify or to start interlanguage, we have (P2I M14:5) He says that there are five uh five mental processes that... (P2I M23:5) he said that these could be components about this perspective (P2C M6:2) well what he says is that this/this latent structure is part of the brain (P3I M21:1) NXXX is the one that we have here says	<i>He says/ proposes/ gives a definition...</i>	2) Citar la fuente de información para dar validez
6	(P3I M6:3) It says that is going to be very related to the conversa//conversational interaction (P3I M11:3) It says eh that fossilization is not a matter of acquisition but a matter of avoidance (P3I M16:2) It says that fossilization not results from the degradation of inaccurate function of (P3C M20:1) So eh it says that they make, when the students make this, (P3C M13:4) In the critical period, we talked about puberty. Here says that ehm puberty... (P4C M11:2) it says "Todo era preparado instead of "Todo estaba preparado"	<i>It says</i>	
5	(P3I M15:2)... they say ok we are talking about TXXX and FXXX (P3I M15:4) and they say something... (P3I M15:6) they say//they say that fossilization is the lost each student component of the capacity// the capacity of the learner to ... (P3I M20:2) They say that the second language dumps the://when a second language dumps into a first language...	<i>They say</i>	

	(P3C M13:5) Well eh TXXX and FXXX say that in the puberty, the puberty has accomplished a change in/in the way that L2 is stored in the brain.		
28			

8. MA MD de tipo INICIADOR

Frec	Datos	Forma	Función	Frec/ func
3	(P1I M1:2) Today the presentation... is going to be about transfer yes? (P1M15:1) I'm gonna talk about problems of comparisons (P1M19:1) Ok in the last part of this presentation, I will be explaining eh	Going to; gonna; will	1) Dar inicio al tema de la presentación	7
1	(P5I M1:1) Our presentation is about Error Typology.	Enunciado		
3	(P1I M4:1) So, let us start with this one which says Transfer is not simply a (P2I M15:1) Let's start with overgeneralization of linguistic material once they (P5I M8:1) Well to start with this, ...	Verbo to start; let us start		
18	(P1M19:2) First uh positive transfer, negative transfer and the lengths of acquisition (P2I M1: 2) but first he proposes two perspectives... (P4I M1:2) So uh first we need to know... (P1I M3:2) First we have in here problems of definition. (P1M21:1) Eh first to understand problems of prediction uh we need to classify outcomes//student's outcomes (P1M22:3) And the first one is underproduction. (P1M24:3) The first one , substitutions. (P1M29:3) The first one , language universals uh which was stated by (P1M30:1) Uh, First we have the verb, subject, object. (P2I M7:2) ... there are like several parts like first eh starts with the basis uh which will be like the universal grammar. (P2I M11:8) The first one is utterances in the learner's native language (P2I M24:1) And the first/the first problem we have to deal with is... (P2C M14:1) Now, the first one is language transfer... (P4I M13:2) So they divided this errors in, the first one is (P4C M19:1) The first ones are local errors that affect the minimum	First; the first one (is)	2) Dar inicio a una secuencia o un orden descriptivo	18

	(P5I M5:2) the first one is omission (P5I M6:2) Ok Omission is divided in two categories. The first one is content morphemes (P5I M14:2) Then <i>we have the first one which is</i> people addition.		
25			25

9. MA MD de tipo ENDOFÓRICO

Frec	Datos	Forma	Función	Frec/ func
6	(P1I M5:1) As I was telling you at the very beginning eh a lot of linguist had problems when defining transfer because ... (P1M30:3) But, as I was telling you , this gives us the idea of every language in the world HAS a verb, a subject, and ... (P2C M24:2) ... like I was saying , we can only like guess... (P2C M26:2) Like I said these are the uh the problems with the perspectives of ... (P3C M3:1) As I told you , in this time that SXXX introduced the term... (P3C M8:1) Well as I explained ah these two models depend on	As I was telling/saying As I said/told/explained	1) Hacer referencia de algo que el expositor dijo con anterioridad en el discurso	6
6	(P1M1:3) ... as DXXX said... (P5I M5:1) Ok as FXXX said (P5I M18:1) Ok, ...formation is more or less as Fxxx mentioned (P1I M12:8) Well, DXXX was saying last class because we don't have that rule in... (P2I M23:2) FXXX just talked about it... (P3I M22:2) Ok they have talked//talking about interlanguage in the lesson	As DXX said/mentioned FXXX talked about	2) Hacer referencia de lo que alguien más dijo con anterioridad para reforzar y validar lo que se dirá a continuación	12
6	(P3I M1:3)... we already read about this... (P3I M2:1) E::hm as/as as we have read e:h this term of fossilization is one of the (P3I M9:2) that well, we talked about that last class, eh... (P4I M13:2) A:nd we have that we/we view last class ah that we have two types of. (P5I M2:1) So, we in the last pres//reading we saw that eh there are some//some (P5C M25:1) As we saw in the last week , one phenomenon may fit...			

1	(P1M32:4) <i>this was at the beginning</i> no? <i>of the presentation</i> , no?	Enunciado	3) Hacer referencia de algo que se presentó en un momento durante la presentación	1
				19

10. MA MD de tipo ACEPTACIÓN

Frec	Datos	Forma	Función
8	(P1C M7:1) Ah, OK (P1C M15:1) Ajá (P2C M20:1) Yeah (P5C M2:1) Ok (P5C M5:1) Ok (P5C M9:1) Aha ...for the...I mean, for the regular verbs, no? (P5C M11:1) Yes but <i>what is this?</i> (P5C M20:1) Ok, yes.	Ok; yeah; aha; yes	1) Reconocer una respuesta correcta
3	(P5C M8:1) Ah, Ok. Very good (P5C M15:1) Something like that (P5C M19:1) Very good	Very good; something like that	2) Elogiar
11			

Anexo D. Relatos escritos sobre la experiencia de las presentaciones orales**PARTICIPANTE 1****ERROR ANALYSIS*****ANTES DE LA PRESENTACIÓN***

Para esta presentación ya me había hecho a la idea de realizar una buena exposición. He aprendido un poco más sobre el uso de la computadora, así es que decidí hacer una presentación PowerPoint, sólo faltaba saber cuál sería nuestro tema, y dependiendo de este, saber si era conveniente la herramienta antes mencionada.

Sinceramente, me considero una persona malísima para trabajar en equipo, y tampoco creo que tener alma de líder, y por experiencias pasadas, siempre quedaba mal; es por eso que quería que esta vez fuera diferente. Primero le hice saber a mis compañeras que era parte de su equipo, ya que al principio solo eran dos integrantes; y estuve al pendiente de la fecha en que se realizaría nuestra presentación.

En cuanto se nos hizo saber el tema, me hice cargo de realizar la presentación, elaborándolo en el fin de semana, siendo lo más difícil traducirlo al inglés. Ellas repartieron el tema de manera que tuviéramos una participación más o menos equitativa, esto se me notificó por email, y por este mismo medio les hice llegar lo que sería nuestra exposición. El lunes siguiente, me comentaron que estaba muy bien, aunque una de ellas se sintió apenada (y siento que un poco molesta) por el hecho de que lo haya realizado yo sola. Les pedí que no se preocuparan por ello, que lo más importante era que entendiéramos y explicáramos el tema de manera precisa y concisa (y estar escribiendo o pegando material en el pizarrón).

Durante todo este proceso, nos dedicamos a practicar, condensar, y utilizar lo esencial del tema, para así plasmarlo en nuestra exposición.

DURANTE LA PRESENTACIÓN

Yo trabajo de lunes a viernes de 9 a 14.30 horas en una empresa como Interprete/Traductora/Asistente en el municipio de Tultitlán. Había pedido permiso para salir temprano y preparar la proyección y evitar algún contratiempo, pero olvide la extensión eléctrica en casa para conectar los aparatos, así que le pedí a mi novio que me apoyara con eso. Cuando llegué y le pedí el encargo me dijo que lo había olvidado, así que tuve que comprar uno, hacía mucho calor y con las prisas de salir de la escuela para conseguirlo y regresar a probarlo y cambiarme el atuendo, bueno, ya se imagina. Esto me hizo sentirme un poco nerviosa, pero afortunadamente, todo salió bien.

El tema tenía tanto elementos en inglés como en español (ya que se realizó una traducción del texto), lo cual hubiera sido lo más difícil si no se hubiera practicado o no hubiera habido un apoyo visual para distinguir las diferencias.

A mi parecer los nerviosismos fueron menos al tener listo un material de apoyo. No niego que haya habido errores como pronunciación o gramática, o alguna aceleración en nuestro hablar, a lo mejor algún tartamudeo también, pero creo que se exteriorizó de manera mínima.

Personalmente, siempre manifiesto un nerviosismo con un ligero bochorno en cuanto me paro al frente, pues pienso que me voy a equivocar o a confundir a la audiencia, pero esta vez no lo sentí tanto, me sentí más relajada. De hecho, me hubiera gustado que por lo menos un 99% de la clase hubiera estado presente en nuestra presentación.

DESPUÉS DE LA PRESENTACIÓN

Creo que tanto mis compañeras como yo pasamos a un estado de relajación, pues estamos a finales del semestre y hay muchas tareas por entregar. Quedé satisfecha con nuestro material y presentación. Fue agradable saber que hubo compañeros que querían el archivo de nuestra exposición, eso te da una dicha de que lo que uno hace gusta.

Ahora mis preocupaciones son, como lo acabo de mencionar, otras.

PARTICIPANTE 2

Antes de llevar la presentación creo que estaba un poco inseguro por el hecho de que esos textos que leemos en clase no eran muy fáciles de leer, usualmente cuando presento un tema lo leo tres o más veces para que no se me olviden las ideas.

Me acuerdo que presente de transferencia y ese tema en particular me costo un poco de trabajo entender porque antes de dar la presentación vi que otros equipos estaban dando ejemplos con respecto a la lingüística y honestamente yo no iba a dar la teoría. Así que antes de pegar las láminas trataba de hacer algunos ejemplos para que estos se relacionaran con la teoría que iba a presentar.

En fin se me ocurrieron algunos, la verdad es que a veces improviso, depende a como vea la reacción de la gente que me esta oyendo, si su reacción es buena sigo como había sido planeado, si es mala trato de sacarme otras cosas para que sea una buena presentación. Me acuerdo que gueron unos ejemplos de causativos, estos causativo no los usamos casi nunca cuando hablamos en español sin embargo son muy usados en ingles sobretodo si estas situaciones son formales.

Explique la trasferencia, que si bien recuerdo son las estructuras que la lengua materna emplea cuando habla en la lengua meta, y entonces hay mucha interferencia del español hacia al ingles al hablar, mientras estaba dando la presentación también mencione que es a veces difícil para algunos aprendices del ingles utilizar esas estructuras que no tenemos en la lengua materna y que en la lengua meta existen ya que no estamos a esas estructuras que pueden ser muy complejas para nosotros.

Otros pensamientos eran que tenia que dar mas ejemplos para que así me hiciera entender mejor, lo cual creo que es mas fácil ya que a veces uno no sabe como explicar la teoría y cuando das los ejemplos es mas fácil y además la gente entiende mas rápido.

Después de la presentación me acuerdo que pensé que se me habían pasado algunos ejemplos que había ya pensado antes de la presentación, la verdad a veces al final de una presentación uno termina pensando que no fue tan buena a pesar de que compañeros o maestros les gusta, sientes que te faltó dar un poco mas, y siempre a mi me pasa que se me olvida decir cosas que creo que son importantes. por ejemplo lo del bilingüismo se me paso decir que una vez que el alumno ya ha adquirido o aprendido formal o informalmente otra lengua es mucho mas fácil aprender la tercera desde que ya posee el alumno otro tipo de estructura diferente a la lengua materna, además de, yo

por ejemplo que estaba estudiando portugués y bueno que ya estudiare teacher a veces cuando no se decir una palabra en portugués la decía en ingles y a ver porque no la decía en español, es que la segunda lengua va afectar la tercera y así sucesivamente.

PARTICIPANTE 3

POSTPRESENTACION

Bueno, ya todo el estrés pasó, la exposición la hicimos ayer y ahora solo nos queda el trabajo final.

Unos minutos antes de la exposición en si estaba un poco nerviosa por que no sabía si lo que había entendido era realmente lo que decía el artículo. Durante la exposición me di cuenta que aunque no estaba tan equivocada, hubo algunos datos que mal interprete Dora fue lo bastante cordial como para corregirme hasta que termine de hablar sin embargo errores los tuve.

Durante la misma exposición hubo momentos en que me sentía bastante nerviosa, ya que sentir las miradas de todos poniendo atención aunque sea por un momento, eso hacia que en ocasiones se me olvidara lo que quería decir.

Bueno creo que todo al final no salió tan mal y el tema fue mas o menos claro para todos.

PARTICIPANTE 4

Creo que debo empezar con la asignación del tema, algo relacionado con transferencia de L1. El tema me gustaba, además de que era muy extenso. La única preocupación en ese momento era el tener tiempo para prepararlo ya que la carga de trabajo de otras materias y el servicio social que estaba realizando me dejaban poco tiempo para estudiar. Lo primero que hice fue obtener la información sobre el tema. Ya con la información, la dividimos por temas. Aquí nos preocupaba un poco, a Gerardo y a mí, que Citlalli no preparara el tema o peor aún, que no se presentara el día señalado, algo que ya había ocurrido alguna vez. Previendo esto, Gerardo y yo decidimos dividir la parte de Citlalli sólo por si algo ocurriera y tuvieramos que exponer sólo él y yo. Creo que preparé bien el tema. Hubiera querido mostrar unas diapositivas pero Gerardo siempre me ha criticado de ser tan "ñoño" en las presentaciones y sólo preparé unas láminas con ejemplos de los temas que iba a abordar. Debo decir que leí y releí el tema, traté de entenderlo para poder transmitir esa información. Algo muy común en mí es que me ponía muy nervioso o como con ansiedad en exposiciones frente a los compañeros, además de que yo sería el último en exponer, sobre todo por el ambiente que se vivía en el grupo en donde luchábamos "todos contra todos". Sabíamos que en las exposiciones había que estar preparados no sólo conociendo el tema, sino también para todo tipo de preguntas que los compañeros hicieran, muchas de ellas sólo con el afán de fastidiar y no por aprender. Por todo ello me puse nervioso, dando como resultado muchos errores durante mi "speech", errores que trato de percibir y autocorregir cuando los cometo, pero que creo que en esa ocasión no hice ya que traté de "aislarme", por así decirlo para soportar la presión de los compañeros observandome, además de que olvidé algunas cosillas que debía mencionar también. En verdad no sé si mi exposición fue buena o mala. Cuando terminamos me sentí aliviado, con una carga menos. Se puede decir que me quité la presión que tenía encima, presión quizá creada por mi mismo.

PARTICIPANTE 5**JOURNAL ABOUT THE PRESENTATION
(INTERLANGUAGE)**

First of all, Faride and I decided to divide the reading into two parts, so that she would present the first one and I would present the second one. Although I only had to present the second one, I knew I had to read the whole text because that way it would be easier for me to understand it. Although I was familiar with the topic, it was difficult to understand parts of the reading and this was because of some concepts.

I read the text twice. In the first reading I highlighted the lines I considered important. Although this technique is very useful for me, the complexity of the text did not allow me to thoroughly understand the difference between *latent language structure* and *latent psychological structure*. I knew that this difference was fundamental to be able to comprehend the text.

The following day I did the second reading. This time I started to write notes on the text so that the next time I'd see the text I would be easier for me to remember what was important about the lines. I usually write notes in the text itself in every paragraph. This time it finally sank in what the author wanted to express. I had been able to know the reasons why the author had written the text and the importance of it. I have to say it was not easy to achieve it.

Now I had the most important part of the presentation which was that I finally managed to understand it. I say that it was the most important thing because now I could explain it to my classmates. The only thing left now was to find a way to present it.

I prepared it two days after the second reading. It occurred to me that the easiest way to do it was to write the same questions the author had asked himself into colorful paper. Besides I did not want to "cram" the whiteboard with information. For that reason I decided to explain it with my own words rather than give every single detail that came in the text.

Well as you can see it took me like four days to get the presentation ready. The reason why I did not do it in one day is because I was very busy with other business, mainly with the preparation of my classes for the CEI. So, because of lack of time it took me four days to prepare the presentation.

Now as to how I felt after the presentation I felt satisfied because, I think, I achieved my goal which was not only the share the information with my classmates, but also that they would understand what I was explaining which I think they did.

PARTICIPANTE 6

RELATO

El jueves pasado, cerca de las 9:00 pm, tuvimos una plática para ponernos de acuerdo con la exposición de Análisis de errores del jueves 7 de junio.

Víctor y Fabián propusieron que trabajáramos el fin de semana próximo, a lo cual Marlene contestó que no podría pues el sábado tenía un compromiso familiar, yo por mi parte les dije que podía el sábado ya que también tenía un compromiso familiar. No se dijo más, quedamos en ponernos de acuerdo el día siguiente y nos retiramos.

El día viernes Marlene faltó a clases lo cual nos obstaculizó un poco la organización de la exposición. Yo decidí dejar de lado el compromiso familiar para proceder a trabajar el fin de semana, le comente esto a Víctor y él me dijo que me llamaría para avisarme a qué hora se haría.

El sábado por la tarde Víctor me llama para decirme que había hablado con Marlene para ponerse de acuerdo pero que Marlene le dijo que podría el domingo o muy temprano o después de las 4:00pm. A lo cual yo le contesté, nos vemos en tu casa a las 10:30am.

El domingo por la mañana le mandé un mensaje a Marlene para avisarle de la reunión, un minuto después me llamó furiosa diciendo la falta de respeto que era esa forma de avisarle y que iría pero que llegaría tarde. yo solo le dije que le avisaría a todos.

ANEXO E. Resumen de las entrevistas con participantes

CREENCIAS DE LOS PARTICIPANTES SOBRE LAS PRESENTACIONES ORALES

PRESENTACIONES ORALES	ASPECTOS PSICOLÓGICOS	USO DE MARCADORES DISCURSIVOS	DISCURSO ACADÉMICO	PEDAGOGÍA DEL DISCURSO ACADÉMICO LEI	SUGERENCIAS Y COMENTARIOS
Participante 1					
<ul style="list-style-type: none"> ♣ Necesidad de preparar, leer el tema, subrayar las ideas más importantes, escribirlo y ensayarlo frente al espejo. ♣ Necesidad de practicarlo. ♣ Selección de palabras claves. ♣ Elaborar una guía. ♣ Son muy esporádicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Los nervios de estar frente a los compañeros hacen que se olviden las cosas. ♣ El que tus compañeros no te pongan atención también te distrae. ♣ Quieres que intervengan los demás pero están en otro lado... y lo hace un poquito difícil. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Utilizo mucho <i>por ejemplo, retomando el tema, este.</i> ♣ Como se va punto por punto, no hay mucha hilación entre una y otra ♣ No he puesto mucha atención en qué palabras utilizo. ♣ En mi caso, no es tan consciente. ♣ Algunas veces los imitamos, escuchamos a alguien más que lo dijo, suena bien y lo puedo ocupar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Hablar en una segunda lengua completamente diferente. ♣ Tienes ideas, no es tan sencillo expresar o tener ese mismo sentido ♣ Tratas de seguir las estructuras y las formas gramaticales y cuando lo dices no suena tuyo. ♣ Todo lo tengo que ver mentalmente, si corresponde al orden, para que no se te vaya la idea lo dices rápido. ♣ Hay ideas que sólo las puedes decir en tu lengua, lo tratas de decir en la segunda lengua y dijiste algo totalmente diferente de lo que querías decir. ♣ Un discurso académico es hablar o tener conocimiento de algún tema: haberlo estudiado, saber sobre el tema, saber como lo voy a presentar, qué es lo que voy a decir. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ No hay formación en donde nos enseñen a cómo hablar o cómo prepararnos. ♣ No hay alguien que te diga tal cual en inglés o vamos a practicar primero en inglés. ♣ Se va dando con la práctica, como te salga, tu lo dices. ♣ La práctica es muy poca. A partir del 4° semestre empezamos el inglés. ♣ En la clase de inglés era libro, lo que dice el maestro y conversación con tu compañero. ♣ En español sabes que debe tener una introducción, el tema y una conclusión. ♣ Nos decían que no importaba cómo te salga, lo importante es que des el tema, cubras lo importante y me des los puntos principales del tema, 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Tener una materia donde nos dedicáramos a la expresión oral en inglés. ♣ La forma de calificar fuera dar una serie de presentaciones tipo conferencia donde fuera en inglés. ♣ Enseñarnos a buscar la información, a escribirlo y una vez escrito, ahora si a decirlo y como un entrenamiento para empezar a hablar en una segunda lengua.

				<p>no importa si lo dices bien o mal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Lo importante es que pases para cubrir una calificación. ♣ En la materia de inglés, sólo tuvimos unas tres presentaciones en los ocho semestres. No ha sido muy formativo 	
Participante 2					
<ul style="list-style-type: none"> ♣ Me ha servido mi experiencia laboral, estar en el campo laboral, dando clases, me dio el trampolín que necesitaba. ♣ Muchos factores te dicen prepara tu discurso, revisa lo que vas a decir, recuerda, si tienes una palabra: se dice así, no así. ♣ A ti te ha pasado que solo se lees el texto, se programa una preparación de cómo se va a exponer o que proceso se va a seguir o que pasos se van a incluir pero la verdad no se dice nada. ♣ Sirven de ejemplos claros para decir mira, este ni preparó nada. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Siempre hay una emoción. ♣ Al inicio como que pánico o tal vez miedo, nerviosismo y pues, torpeza. ♣ La licenciatura te apunta para que sigas avanzando y des el paso, siempre y cuando te definas en lo que quieras. ♣ Cuando te vas acostumbrando, esta fortaleza te lo da el campo laboral, frente a los grupos todos los días y con un fuerte público estudiantil. ♣ Cuando te ponen cualquier cosa en frente, quien sea, eres capaz de llevarlo a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Nos hace falta maestros nativohablantes especializado en esta materia, lingüística, semántica, que nos hablen de esos temas en su lengua nativa. ♣ Un profesor hispano hablante puede repetirte lo que hay en el texto pero jamás le va a dar un sentido como el especialista nativo hablante de esa materia. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Nosotros vamos encontrándonos con estrategias pedagógicas en el camino, con la experiencia y con golpes de la vida, como reglazos. ♣ Los alumnos tendemos a imitar. Ves a tu maestro que llega con un proyector cuatro horas ahí, dices ¿qué pasó? ♣ Son contados los profesores que te dicen sabes que, esto si, esto no es conveniente. ♣ Si no tienes esa guía (asesoramiento) pues quien te la va a dar. Te la dan ya los 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ la clase de inglés siempre fue dictada por profesores hispano hablantes. Fueron 8 semestres, 4 y 4 hubieran sido buenos o intercalados

	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Uno no puede dejar de sentir miedo. ♣ Tus compañeros son criticones y todo tu público está así como ya viste como dijo... o algo así. Por poner atención a esas cosas, por esos detalles 			<p>supervisores en la escuela donde trabajas y te patean y te dicen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Uno se autoevalúa y dice ¿cómo la viste? ♣ De inglés 1 a inglés 8 nunca hay una retroalimentación efectiva. 	
Participante 3					
<ul style="list-style-type: none"> ♣ Dificultades en la traducción del texto de español al inglés. ♣ Buscaba realizar una presentación llamativa y muy buena. ♣ Buscó sinónimos y de palabras. ♣ El texto lo sintió un poco complicado y muy técnico, a pesar de los ejemplos, pues era un experimento y había que explicar los pasos que se siguieron, dónde y con quién experimentaron. ♣ También se recurre a hacer una actividad en la presentación. ♣ 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ sentía la emoción de sacar su presentación. ♣ En el momento corre la adrenalina, estaba emocionada, nerviosa, respirando... ♣ Eran las ultimas clases y los compañeros ya querían terminar, solo iban a eso. ♣ Cuando comienza a hablar, me pongo muy nerviosa, se me sube la sangre. ♣ También la gente influye en que te sientas bien o mal, dependiendo de las caras, veo los rostros. ♣ También trato de poner atención porque si no llamas la atención, no te van a hacer caso, tienes un público que simplemente está 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Una presentación académica dentro de las materias es con alumnos a tu propio nivel. ♣ Una preparación bastante buena requiere saber de lo que se va a hablar ♣ Muchas lecturas se me hacen complicadas, muy técnicas como lingüística, y es pesado para mí, es la parte técnica de la carrera, es la ciencia, entonces es pesado para mí, yo creo que para muchos... ♣ Dar la definición, el concepto no puedes traducirlo tal cuál o de manera que se vea que, es como si fuera un diccionario, algo 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Las presentaciones han sido pocas. ♣ Se tiende a leer mucho, es bueno que te apoyes, que tengas tus tarjetas, las lees pero que sigas tu la línea. ♣ Ya se sabe, te toca presentación, vas a leer o haces láminas y las haces de todo lo que vas a decir en vez de que sean líneas claves, das el texto y lo empiezas a leer, haces el resumen. ♣ El programa influencia aprendes lo que no te dicen directamente pero te las están transmitiendo o por la experiencia estas captando. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Las prácticas docentes no se deberían hacer hasta el final de la carrera. ♣ Que se desarrollen otras áreas de especialización en el programa como la interpretación y la traducción.

	<p>sentado ahí y ya, esperando a que acabe el tiempo o están pensando en otras cosas, quieres sacar otra materia, la materia se hace aburrida o pesada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Eran las ultimas clases y los compañeros ya querían terminar, solo iban a eso. ♣ El <i>switcheo</i> de idioma lo he controlado. ♣ El nerviosismo lo controlas respirando. ♣ Luego no te concentras porque estas pensando nada más en qué estás haciendo mal. 		<p>así, no puedes decir es así y ya y creo que se trata de eso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Muchos no sabemos escribir, no sabes redactar. Si no sabes redactar, no sabes hablar de manera correcta, formal que es lo que se busca de las presentaciones académicas. ♣ Creo que cuando los maestros buscan que des una presentación aparte de que sepas de lo que estás hablando, lo des a tu manera pero utilizando los tecnicismos, palabras apropiadas que van a desencadenar los siguientes términos. 	
Participante 4					
<ul style="list-style-type: none"> ♣ Las presentaciones orales de un tema gramatical en inglés y temas específicos, de cualquier materia, las experimenté desde el primer semestre entonces, fue la ventaja de que tuve maestros así 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ un tema relacionado, no pues yo lo escogía o escogíamos en equipo y este yo digo que tiene que ver mucho la motivación que uno tiene ♣ te da nervios, miedo y emoción, esos nervios que este que te mueven, lo que a mi la verdad nunca me ha pasado fuerte, quiero 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Marcadores discursivos, me sueña más como a nivel lingüístico: palabras que identifican ciertos temas, <i>entonces, este</i>. ♣ En inglés es bien fácil el recurrir al tan famoso <i>so</i> y <i>entonces</i> ♣ Para algunos, yo me incluyo pues llega a ser una muletilla no? <i>entonces, luego, este</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Darle otro enfoque a las presentaciones. No tanto así de nada más presenten, el tema, algo más práctico, porque luego nos dicen presenten el tema, y lo presentamos y lo presentamos bien pero luego lo estamos haciendo en la carrera , porque nada más es

	<p>decir ni en situaciones de riesgo, afortunadamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Ese es el miedo y de la emoción de que cada experiencia te trae un aprendizaje. ♣ la mayoría si lo vas a dar en inglés, el público debe de saber inglés y te van a criticar. ♣ Te da más miedo porque dices que no me debo equivocar, tranquilo, todo claro 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ No es nada fácil decir nada, entonces ampliarse un poquito y ver a pues mejor ver un ♣ Nunca me enseñaron, aunque si se tenía una lista, pero ponerlos en práctica nunca, ♣ La verdad los uso, porque yo tuve la molestia de so so so, entonces los uso porque los voy escuchando y digo ahhh, aquí puedo usarlos. ♣ Poco a poco, en clases o explicaciones o en este último semestre que fueron muchas presentaciones, sobre todo por la materia, lo ponía en práctica y a ver si queda. 			<p>un tema más del plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Desde primer semestre, nos deberían aventar a las observaciones de situaciones naturales de enseñanza, de observaciones y de una práctica enfrente de un grupo real, ♣ Uno cuando enseña se da cuenta de cuales son sus puntos débiles, mientras más temprano se haga, se nivela, uno mismo se va dando cuenta de sus debilidades sobre todo como alumno para que por lo menos vaya subiendo tu nivel, que no dependa de la calificación, mientras suba tu nivel
--	--	--	--	--	--

Entrevista 1

I: Investigador

- I: estos son los tres puntos y ahora lo que puedas comentar sobre tus experiencias con las presentaciones orales
- A2:** Bueno para una presentación oral, en mi caso es muy necesario prepararlo leer el tema buscarlo, buscar el tema, leerlo una vez, releerlo, subrayar las ideas más importantes, escribir mas o menos como diría yo las cosas y después de escribirlo, tengo que ensayarlo, tengo que ponerme frente al espejo porque soy bastante nerviosa.
- I: Y en esa selección de lengua que dices, tengo que seleccionar que, tengo que escribir si tengo que escribir, o sea escribo, escribo a lo mejor oraciones como las más significativas, yo las observo y empiezo ah bueno sobre este tema esto y esto, empiezo a hablar sobre este tema lo desarrollo pero si necesito practicarlo antes de para que mis ideas se vayan acomodando.
- I: Tienes algunas referencias de esas frases para cuando de este punto o es simplemente lo que se te viene a la mente.
- A2:** No por ejemplo tengo el tema de este, se me ocurre de cultura o civilización la segunda guerra mundial, y entonces palabras claves, pongo palabras claves donde me dice este, fecha o inicio y ya empiezo a dar el discurso sobre todo el inicio de la primera guerra mundial y luego personajes ah estos personajes intervinieron y necesito yo asi como diagrama donde vaya yo siguiendo lo que voy a ir diciendo, lo que vaya yo preparando si necesito también, ya en el momento de la preparación, tener una guía que me vaya diciendo porque a pesar de que ya lo dije los nervios de estar frente a los compañeros se olvidan algunas cosas y entonces si necesito mi guía
- I: Y tu guía consiste en?
- A2:** Palabras claves
- I: Las mismas palabras claves
- A2:** las mismas palabras claves, si, ya no son oraciones, porque en el anterior fueron oraciones con palabras claves y ahora en estas solo son palabras claves que van siguiendo la secuencia simplemente palabras claves entonces ya voy desarrollando cada punto frente a los compañeros.
- I: Y ya a la hora de la elaboración de la presentación, en el momento cual es tu experiencia?
- A2:** Bueno primero de enfrentarse al grupo no es tan sencillo, sobre todo cuando son compañeros
- I: Si?
- A2:** Si porque, no por el hecho de que sean tus compañeros porque los conoces y todo, pero por el hecho de que tus compañeros por los mismos comentarios que hacen muchas veces tu haces la presentación y ay luego al final me lo das y o al final me das una copia y ya, entonces están haciendo las tareas que les faltaron para ese día u otras cosas, entonces el que no te pongan atención también te distrae
- I: Mas porque tu ya sabes
- A2:** Exacto entonces tu estas explicando y de repente quieres que intervengan los demás en el discurso de la exposición y tus compañeros están en otro lado y entonces ya no hay tanta participación o por ejemplo cuando son lecturas que tanto ellos como el expositor tienen la misma lectura y saben sobre el tema, pues de repente los compañeros no leyeron o no llegaron a tiempo o lo que sea y ya se pierde también esa ese todo el discurso que traía se pierde porque ya no hay una interacción entre los compañeros en ese caso se hace un poquito difícil
- I: Y que te parece por ejemplo que sea monólogo, que sea monólogo en el sentido de que sea un discurso alargado, un discurso largo de una sola persona
- A2:** Bueno, para mi es más sencillo porque tu sabes y ya traes estructurado como vas a ir desarrollando tus ideas entonces tu vas exponiendo, exponiendo cada uno de los puntos y todo lleva una secuencia lógica entonces una cosa te lleva a la otra y una cosa te lleva a la otra y es así como deben de hilar
- I: Es más fácil hilar. Y por ejemplo en esa parte de la hilación este tienes que referencias o con que referencias cuentas o que ayudas lingüísticas o como le haces?
- A2:** Ah con palabras o datos claves, por ejemplo eh, termina no se en alguna palabra,

- alguna palabra o recuerdo, a veces recuerdo alguna imagen de la que leí junto al texto venía una imagen entonces recuerdo ah si tenía que mencionar este otro punto o tenía que decir esta otra fecha exacta eh a veces por los mismos nervios o la distracción algo te distrae y se me va el punto, entonces eh cuando veo las notas las notas las llevo y entonces a veces ya voy en el tercer punto y se me pasó el primero o el segundo entonces hay que regresar
- I:** Aquí tengo que hacer un punto acerca de por ejemplo los marcadores discursivos, utilizas marcadores discursivos en este sentido, en estas palabras que te ayudan a hilar, que te ayudan a dar una continuidad como el to start with my presentation esos marcadores o frases que te ayudan a dar inicio, a dar una conclusión a dar una hilación y después este y a continuación veremos
- A2:** Utilizo mucho por ejemplo y retomando el tema, este, algunas, porque generalmente como vamos punto por punto, no hay como mucha hilación entre una y otra pero si no he puesto mucha atención en que palabras utilizo
- I:** Ok
- A2:** Pero, me imagino
- I:** Porque no hay una práctica que tengamos
- A2:** Si, no de repente, de hecho, bueno tiendo mucho a repetir algunas cosas y yo creo que es precisamente por eso, por el hecho de que como hilar una idea con la otra y de repente para no pensarlo o como no estoy acostumbrada a utilizarla repito la idea y otra vez
- I:** Lo que más bien es decidir formarla y dar la idea y no utilizar a veces un conector o una frase colectora. Bueno, ese era una de mis puntos importantes porque los marcadores discursivos, porque yo también quiero explorar cuales son los marcadores, tenemos uso consciente de esos marcadores discursivos que a veces nos permiten dar secuencia
- A2:** Algunas veces los imitamos, no, escuchamos a alguien más que lo dijo y decimos suena bien o lo podemos decir así o también lo puedo ocupar, pero en mi caso no es tan consciente
- I:** Ok, no ha sido enseñado
- A2:** No, en mi caso no, a lo mejor algunos maestros te mencionan, mira puedes utilizar esto para decirlo, o para contrastar bien las ideas y estas cosas, pero no se crea tan consciente en mi sino lo llego a ocupar no me doy cuenta
- I:** Pero como dices es el resultado de la imitación
- A2:** si, de la imitación
- I:** Porque sueña bonito
- A2:** Incluso de la misma lectura, no? Porque la misma lectura te va proponiendo y te acuerdas con lo que te vuelves a acordar del texto y lo sigues pero así tal cual conscientemente
- I:** Claro, y es que esto nos lleva al segundo punto del discurso académico según la lengua, que es lo que tu entiendes por discurso académico o en segunda lengua?
- A2:** Pues eh, la preparación de una exposición, el hablar en una segunda lengua, que es completamente diferente a tu lengua materna no, porque tienes ideas, de repente decimos, vamos a pensar en inglés, pero no es tan sencillo porque algunas ideas te saltan en español y tienes que meterlas a la segunda lengua, entonces como expresar o como tener ese mismo sentido que tienes en español y pasarlo a la segunda lengua, porque a veces tu tratas de seguir las estructuras y las formas gramaticales y todo y cuando lo dices no suena tuyo, o sea no suena como lo que tu querías decir entonces suena distinto pero bueno lo vas utilizando igual y también a veces no utilizas ciertas palabras y ya con el uso se vuelven más comunes pero si es lo que ayuda a hacer un discurso académico en este caso para mí son las lecturas de que vas buscando las lecturas y en tus lecturas vas descubriendo los temas y bueno de ahí vas sacando tu discurso, en el caso de hacer algo como más propio de alguna materia porque por ejemplo cuando ya estas frente a una clase pues no puedes sacarlo de un libro, todo lo que ya viene, más real el asunto porque ya estas con gente, y de repente si es bueno para mí algunas cosas que son un poco complicadas en cuestión de orden, que yo pienso mucho en el orden de las palabras y de repente en inglés es no, así, así y así
- I:** Entonces estas hablando a nivel de estructuración?
- A2:** De estructuración, si, para mi, es todo lo tengo que ver mentalmente, si corresponde al orden, lo digo y muchas veces en las clases por decir la idea, para que no se te vaya la

- idea, pues lo dices rápido a veces funciona perfectamente bien y sale perfectamente bien, pero cuando son esas ideas que solo las puedes decir en tu lengua o sientes que solo las puedes decir en tu lengua de repente cambiarlas a la segunda lengua, cuesta trabajo o adquiere otro sentido o sea tu lo tratas de decir en la segunda lengua y cuando lo dices, dijiste algo totalmente diferente de lo que querías decir
- I:** Y en si, cuando se te viene la palabra discurso académico, en que piensas? En que cuando necesitamos elaborar un discurso académico?
- A2:** Para mi es hablar o tener conocimiento de algún tema, y hablar sobre un tema, eso es para mi un discurso académico
- I:** Hablar sobre un tema
- A2:** Bueno, es que hablar específicamente de un tema como te decía significa, haberlo estudiado, saber sobre el tema, tener el conocimiento del tema y saber como lo voy a presentar, que es lo que voy a decir
- I:** Ok Y por ejemplo en este aspecto de discurso académico, como es tu entrenamiento por ejemplo en la licenciatura? Crees que el discurso y hablo del discurso académico oral en inglés, como ves tu propio entrenamiento, tu propia capacitación, en cuanto a hablar o sea hablar inglés, este sobre temas especializados, en este caso?
- A2:** Pues no hay una formación tal cual en donde nos enseñen a como hablar o como prepararnos para ese momento sino se va dando con la práctica, que el maestro dice vamos a tener un, se va a presentar un tema y entonces es cuando tu vas buscando el tema, tu lo preparas y como a ti te salga, tu lo dices, porque no hay nadie quien te diga, sabes porque lo que sabes en español que debe de tener una introducción, el tema y una conclusión, pero no hay alguien que te diga tal cual en inglés o vamos a practicar primero en inglés y luego ya nos van a decir, no hay una clase como tal, sino, es con la práctica y la práctica es muy poca a veces porque a partir del 4to semestre es cuando empezamos el inglés y generalmente en la clase de inglés que es desde el primer semestre, nunca había ese discurso sino era libro y lo que dice el maestro, libro y lo que dice el maestro, libro y conversación con tu compañero pero hasta ahí, no había tanta práctica
- I:** Y en la habilidad por ejemplo de la escritura, tu crees que tampoco se práctica?
- A2:** Bueno , yo creo que la escritura se practica un poco más, bueno, que también es una forma de practicarla oral no, porque como escribes es como hablas, pero, pero tienes más cuidado al escribir que al hablar, entonces en la escritura por los aspectos gramaticales y que es más cuidado y todo, bueno se nos va enseñando un poco más formal como escribir, pero en el momento de hablar no, y como te decía son muy esporádicas las presentaciones en inglés entonces incluso había quien nos decía no importa como te salga, lo importante es que des el tema y cubras lo importante no importa si lo dices bien o lo dices mal y el mismo maestro al momento de hablar, nos dábamos cuenta de los errores entonces el maestro decía no importa, no te pongas nervioso, no te sientas mal, no importa como lo digas, lo que importa es que des el tema y que me des los puntos principales del tema, si te equivocaste si dijiste *she like* en vez de *she likes* o sea no importa, lo que me importa es que des el tema, entonces también esas cosas a lo mejor son para que no te sientas tan presionado de decir tengo que tener todo correcto pero es muy importante dentro del discurso, básico que tu sepas estructurar trabajar en conjunto con la estructura, hablar correctamente, con fluidez, y los maestros no te lo toman en cuenta, sino lo importante es que tu des el tema.
- I:** El contenido
- A2:** Si aja, y lo importante es que pases, no? para cubrir una calificación
- I:** También, claro. Entonces tu sugerirías algo por ejemplo si hubiese esta parte que es también parte de nuestro desempeño académico y este desempeño, desarrollo profesional, tendrías alguna sugerencia de cómo fortalecer de cómo de que haría falta, que podría implementarse como para...
- A2:** Pues por ejemplo se me hace un poco contradictorio que nosotros que somos de enseñanza de inglés tengamos una materia que sea expresión oral en español y no la tengamos en inglés, en español si la tenemos, nos enseñan posturas como te vas a presentar y como dar un discurso y si el discurso es de diferentes tipos y tu lo presentas y el inglés no lo tiene entonces para mi sería una buena opción, tener una materia donde nos dedicáramos a esto, a la expresión oral en inglés, al final de esa materia o la forma de calificar esa materia era de dar una serie de presentaciones, tipo

conferencia donde fuera en inglés, digo, perdón, en español sobre el tema que nosotros eligiéramos y en ese caso fue la única materia en donde en español si nos guiaron paso por paso como hacer el discurso, como escribirlo, de buscarle información

I: Que es un buen referente, finalmente?

A2: Si, y para mi es una buena idea que se hiciera también en inglés enseñarnos a buscar la información a escribirlo y una vez escrito, ahora si vamos a decirlo y como un entrenamiento para empezar a hablar en una segunda lengua

I: En un contexto diferente

A2: En un contexto diferente, que también ayudan mucho las presentaciones en clases a pesar de lo que te pueda decir un maestro o de la actitud que tomen tus compañeros siempre es una gran ayuda pasar al frente y tener que decir algo porque estas consciente de lo que estas diciendo, entonces eso también cuenta mucho, por ejemplo en inglés, en los 8 años solo tuvimos 3 o 4 presentaciones en todo el año porque se fueron más con el libro, entonces

I: De la materia de inglés?

A2: De la materia de inglés, porque más que ser un discurso específico, es nada más bueno, ahora vamos a repetir la conversación tal, y ahora ustedes van a presentar esta conversación o esta situación pero así ya como un tema específico, pues no ha habido un , no ha sido muy formativo

I: Muy formativo

A2: Si

I: Pues muchas gracias.

ENTREVISTA CON ALUMNO A4

I: Investigador(a)

A4: Yo también de lo que estoy de acuerdo con ella, es que nos hacen mucha falta maestros nativo hablantes, especializados tal vez en lo que es el área, no? lingüística, semántica, que nos hablen de esos temas, en su lengua nativa, hay es en donde tu te das cuenta que, creo esto no lo había, jamás lo había pensando decir de esa forma, que lo puede decir un texto, y pueden estar repitiendo los profesores, un profesor hispano hablante puede repetirle lo que hay en el texto pero jamás le va a dar un sentido como el especialista nativo hablante de esa materia. ((())) ((())) un poquito de profesores, mas bien bastantes profesores nativo hablantes, especializados en esta materia

I: En cuanto al programa por ejemplo, a los cursos o algo, sugerirías algún tipo de entrenamiento, de curso específico o algo?

A4: Si, pues en primera sería también parte, aún teniendo la carrera de pedagogía, no? Pero la carrera totalmente carece de lo que es la formación pedagógica, nosotros vamos encontrándonos con estrategias pedagógicas en el camino, no? Con la experiencia y con golpes de la vida, como reglazos pero que nos diga, sabes que todas son actividades asi, o de mayor integración grupal o de otros, jamás existió y creo que ahí es un problema que como todo maestro, que como toda institución formada con profesores tiene que enseñar a los ((())) , a los profesores hay que ((())) tienen que formarlos porque ellos van a estar al frente de personas, no? que tienen que saber, que tienen que encontrar la forma de cómo integrarlos, de que cual es la mejor forma? Pues recibiendo las clases ((()))

I: Siguiendo la experiencia

A4: Si, aquí en la escuela, bueno, la carrera carece de eso, también carece de lo que es espacios recreativos, deportivos, ((())) y la verdad pienso yo que debe de ser obligatorio tener así hasta una materia deportiva , digo, como profesores, como futuros profesores siempre vemos, somos una imagen a seguir, y no podemos llegar a los 30 años o 40 años, todos enfermos, gastados o como en nuestros días en la universidad, nos mal pasamos, no? Creo que también ahí deberían de puntualizar eso, es muy importante muchos lo hacemos porque sabemos que es malo, porque no queremos que llegar a una especie de declive, no? de deterioro físico en un tiempo determinado, pero aquí no hay como que esa intención de hacernos consciente de eso.

Finalmente, entonces en tu experiencia, si pudieras resumir tu experiencia en tu habilidad discursiva en segunda lengua, como ha sido formada, ha cubierto tus expectativas, al

puedes podrías, sabes que puedes dirigirte a este publico como a otro público académico y o te faltaría fortalecer otras partes, como lo podrías evaluar? Porque tengo entendido que las presentaciones orales son muy peculiares, es una actividad muy recurrente en toda la licenciatura, no?

A4: Si, no, este, referente en cuanto al, digo nosotros como hablantes de español, y como hablante, ni siquiera ((((())) en lo que es el inglés, tendemos a estar en un proceso de progreso tendemos a progresar siempre que lo queramos. En mi experiencia personal me ha servido mucho esto, lo que me ha servido en si para avanzar y seguir creciendo y obteniendo más conocimiento y obviamente consistencia con lo que quieres decir, ha sido en si, lo que ha sido mi experiencia laboral realmente estar en el campo laboral, trabajando, dando clases, y creo que es a donde nosotros, bueno a mi, me dio el trampolín, que se necesitaba ((((())) que no sabías bien hablar pero yo decía mucho

I: Claro

A4: Hay muchas cosas que si quisiera todavía refinar y quisiera todavía , quiero todavía seguir avanzando, aprendiendo más de lo que es el inglés en cuanto a niveles ya de enseñanza, sería, me encantaría certificarme mejor en lo que es metodología y enseñanza en vez de cómo lengua extranjera, eso es lo que yo quiero seguir haciendo, pero hasta ahorita si, sigo haciendo las actividades,((())) todo lo que representa la licenciatura, si fue, te apunta, no? para que sigas avanzando y des el paso, siempre y cuando te definas en lo que quieras, si no lo quieres te quedas en y no das el paso

I: Si, si, si y en cuestión de, a mi me llama la atención, en cuanto tu habilidad discursiva como tu habilidad de elaborar tu discurso en una segunda lengua, no este, no hay algo que te bloquee, no hay algo que no ((())) si lo hay, no lo hay, no se

A4: Siempre que uno se pone un propósito, hay una emoción, no? a lo mejor hay un sentimiento, al inicio es así como que pánico o tal vez miedo, los que empezamos con nerviosismo, y pues torpeza, pero una vez, cuando uno ya se va acostumbrando y esto y esta fortaleza te lo da lo que es el campo laboral, cuando estas frente a los grupo todos los días y no solo con uno sino bastantes y con un fuerte público estudiantil, pues eso te va, este, fortaleciendo no? para que el día que te pongan cualquier cosa enfrente, frente a quien sea, eres capaz de llevarlo a cabo, o sea, creo que miedo, pues uno no puede dejar de sentir

I: Bueno, pero ya no sería miedo, más bien sería la adrenalina

A4: No, y luego influyen muchas cosas, desafortunadamente, en la carrera cuando tu, solo hay ((())) que son criticones, dijo, ya viste como dijo ((())) o algo así, dijo ((())) en lugar de ((())) y toda la gente, todo tu público está así como , por poner atención a esas cosas, por esos detalles, cuando el contenido es lo que vale, bueno y tienen toda la razón, porque como profesionales de esto pues , no debemos de caer en ese tipo de errores

I: Pero es algo que tu lo sabes, sabes que estas expuesto a esa crítica, sabes que vas ya a

A4: Ese es otro factor, es otro factor ((())) muchos factores te dicen, prepara tu discurso, no? revisa lo que vas a decir, recuerda, no? si tienes una palabra se dice ((())) no ((()))

I: Ok, si, pero si requiere de mucha preparación, que muchas veces, no tenemos preparado el discurso, digo, simplemente esquematizas y bueno puede que haya un historial

A4: Bueno si, yo es lo que hago, yo conozco compañeros que más bien igual y no, igual y leen el texto, programándose en una preparación de este de cómo lo van a exponer, o que proceso van a seguir o que pasos van a incluir ahí, tendrán lo que será la fluidez de punto ((())) pero la verdad no dicen nada, dicen una y otra vez lo mismo, no? y no te dicen nada igual y a ti te ha me pasado

I: Entonces también lo puedes discernir en como audiencia, lo pueden detectar como audiencia como público

A4: Si, si claro, digo las ponencias hablan de los ejemplos claros para decir mira, este ni no preparó nada, no? ((()))

I: Claro, bueno, esto es todo de la entrevista, realmente era uno para ver cual era tu, como conseguías, como veías tu proceso de discurso, este, si es sigues un proceso, no lo sigues lo tienes consciente en cuanto a eso

A4: Practica docente supervisada y lo que es la otra materia de donde te echan los maestros ((())) no debe de

I: Ahora, esto también es otro tipo de discurso, es un discurso pedagógico en las presentaciones orales, no es un discurso pedagógico es un discurso académico, académico en el sentido de que es a veces un monólogo porque así es la naturaleza de una presentación, de una conferencia y normalmente a veces, los profesores, te leen

- como profesores sabe intuitivamente, esa parte pedagógica de este de interacción en una conferencia, que hay veces que es correcto pero a veces no, porque no es una clase
- A4:** Claro. Pero caemos en lo que es la tendencia ya marcada de yo hablo, tu escuchas, pones atención y si quieres lo quieres comentar o lo harás cuando yo lo pida, no?
- I:** Ahora, en que contexto?
- A4:** En un contexto académico, en una exposición, pero por ejemplo hay varias exposiciones pero cuando ya estas en una exposición y recurres a algunos aspectos pedagógicos, sale ((((())) explicativa tanto para mí como para el expositor,
- I:** Claro, aunque una presentación así, es algo muy interesante de las presentaciones orales de que por naturaleza, por la, es un espacio informativo, formativo por supuesto, pero más que nada, es de naturaleza informativo en donde no está a veces, tiene que ver mucho con que tipo de estrategias aplicas para que vean en tu discurso tenga una validez formativa, pero más allá de aplicar una dinámica para que sea más interesante, tiene que ver mucho con a veces el hablante, como consideras que debe de ser
- A4:** Yo creo que en ese sentido de lo que es una interacción cuando hay una exposición, lo hemos visto con los profesores digo, tengo muchos ejemplos de y lo que tendemos a hacer los alumnos es a imitar, no? La verdad, cuando tu ves a un maestro que llega con un proyector o una diapositiva, cuatro horas ahí, dices, que pasó? Ya eres de la licenciatura, porque haces esto, no? y ya entran algunos factores como el factor profesor, tiempo para preparar su clase entonces ya son otras cosas, no? se entiende pero si no a veces cuando intentamos hacer una exposición, nunca entendemos nada de eso, muy extraño que no entendamos un ((((())) de lo que estuvo bien y de lo que tenemos que mejorar, por no decir lo que estuvo mal no? Eso como que siempre falla, uno se autoevalúa y dice como la viste? no pues bien, estuvo bien, no? que bueno ((((((())) ((((((())) ((((())) porque realmente son contados los profesores que te dicen sabes que, esto si, esto no, esto no es conveniente
- I:** El asesoramiento
- A4:** O sea y eso como que si no tienes esa guía pues quien te la va a dar, no? te la dan ya los supervisores en la escuela donde trabajas y te patean y te dicen, no? pero en cambio aquí y en el campo laboral ((((()))
- I:** si es una buena sugerencia de que realmente las exposiciones te cumplan su objetivo pedagógico que es precisamente el saber como si no sé estructurar que te ayuda estructurar, si no sé, estoy recurriendo a una incoherencia constantemente por no articular saberlo, este pero hacerlo consciente.
- A4:** Aja y en las clases de inglés eso también se da mucho lo que es inglés 1 e inglés 8, nunca hay una retroalimentación efectiva
- I:** Y ahorita que tocas de inglés 1 a inglés 8, ustedes tomaron inglés 7, inglés 8, en esos dos lapsos hay mucha exigencia del inglés formal, cierto? De conectores, realmente lo han hecho conscientes? Porque yo he estado revisando los textos y si tienen mucho entrenamiento en cuestiones de.
- A4:** En libros de texto?
- I:** Mjum en profesión ((((()))
- A4:** Ese es un punto muy importante a pesar de que llevas inglés 1 a inglés último, muchos de mis compañeros no saben ni siquiera lo que es ((((())) a ((((())) , su certificación internacional a nivel básico ni ellos lo conocen y ya estamos llevando eso es triste, la verdad es decepcionante que nosotros como licenciados, no conozcamos ni eso, ni tengamos la oportunidad directa de aquí a hacer a presentar el examen, y de lo que son las clases, te digo, hay clases fuera del programa realmente, desafortunadamente para nosotros la clase siempre fue dictada por profesores hispano hablantes al menos digo, fueron 8 semestres, 4 y 4 hubieran sido buenos o intercalados porque yo soy también tengo esa filosofía de que no es lo mismo hablarlo y solo el profesor, por supuesto que lo tengo, no? pero nosotros no solo buscamos el que nos lo enseñen, sino estamos buscando ese discurso que el alumno hablante maneja ¿???¿¿ es lo que yo veo ahí, en cuanto inglés deberían de meter cada semestre, cada año del primero al segundo semestre al terminar presentar su ((((((())) que es lo que , segundo a cuarto, prepárate porque ahí viene el ((((((()))
- I:** Aunque si hay un examen, no? un examen en cuarto semestre de permanencia
- A4:** Existe el examen de permanencia. Todos saben que existe ese examen y que corres el riesgo de que si no lo pasas te quedas, no? y si a muchos si les causó pánico y en mi salón de los 30 que éramos, solo nos quedamos 15, porque porque no ha habido esa

atención de preparación que de primero a cuarto no ha sido efectiva y no ha sido suficiente, a parte desde el examen de admisión no es realmente de alto nivel, es un nivel aceptable, un alto nivel, pues no, carece de consistencia

I: Así, es. Pues muy bien.

ENTREVISTA CON ALUMNO A5

- I: Bueno, lo que te acuerdes, de cómo fue tu experiencia por ejemplo en el cambio de código en inglés académico, cómo lo viviste
- A5: Este Bueno, el tema que había dado era análisis de error, el texto estaba en español y teníamos primero que entender de que trataba, era un experimento y teníamos que ver de que trataba. Estuve con dos compañeras más no teníamos la oportunidad de reunirnos en el momento para ponernos de acuerdo. Era te toca esto y estúdialo y apréndelo. Yo me dediqué aparte a hacer la presentación una presentación *power point* no nada más fue dividir los temas. Eh, yo tengo un poco de no sé si decir background en cuanto a inglés técnico a cómo manejarlo porque yo soy una intérprete entonces más o menos ahí creo, que le hago. Eh, Fue un poco difícil porque la presentación teníamos que hacerlo, ponerlo, plasmar lo de español a inglés para que lo vieran los compañeros. La presentación traté de hacerla llamativa que captara la atención de los compañeros y que pues si tenían alguna duda pudieran recurrir al mismo material, bueno aquí dice esto, no? y pues que se les quedara. Eh Si fue un poco complicado aun así bueno porque era un experimento tenías que explicar bien de qué se trataba el experimento los pasos que siguieron, cómo experimentaron, con quién experimentaron, es difícil es muy muy técnico, muy específico, entonces es difícil y más aunque tienes ejemplos, de repente las explicaciones tratas de encontrarlas en los ejemplos, eso también es difícil
- I: (la asociación)
- A5: aja eso, este...
- I: Y por ejemplo en inglés académico, si te costaba trabajo cambiar, este, elaborarlo de manera formal, o sea hacer
- A5: si por qué en el momento de yo hacer la traducción, buscaba que fuera tal cual, o sea bueno, que se entendiera no, no así como ponerlo y ya, que se entendiera que es algo técnico que estuviera muy bonito, podría decirse, pero, que se viera que era preparado... no sé, cómo te explico, sí, fue difícil hacer la traducción, es muy difícil hacer traducciones, de por si es difícil hacer traducciones, pasar, interpretar cosas, pero plasmarlas escritas es bastante difícil.
- I: Y a ti en qué se te complicó en específico, qué te costó más trabajo?
- A5: Mmm, ¿qué me costó más trabajo? Las cositas específicas, ah, no tengo un ejemplo
- I: ¿Los aspectos técnicos más teóricos?
- A5: Teóricos, si, no sé, empezaba un tema y venía la explicación, la explicación la puedes mas o menos casi, casi como decir, hablar, pero dar la definición, lo que es el concepto, es así como que traducirlo, no puedes traducirlo tal cuál o de manera que se vea que, es como si fuera un diccionario, algo así, no puedes decir es así y ya y creo que se trata de eso.
- I: y ¿en otras materias te pasaba también lo mismo por ejemplo pensando en otras materias como lingüística aplicada, lingüística, este, en donde tuvieras que hacer una presentación del tema, de ese tema en específico?
- A5: De hecho la mayoría de las veces teníamos ya el texto en inglés.
- I: Y es que ahorita como era al revés
- A5: Ajá, si, este fue un ejemplo en español
- I: Y te costó más trabajo cambiarlo del español en inglés
- A5: Ajá, si se podría decir
- I: bueno y ahora si de la psicología de cómo te sentías, cuéntame cómo?
- A5: Pues yo quería que fuera una presentación MUY BUENA, eh, tenía la presión de que creo que no iba a salir muy bien en la materia. Entonces yo les dije a las chavas, este, no se preocupen yo hago la presentación, yo les mando, les enseño, me dicen que sí y no, qué quitamos, qué ponemos, y pues las chavas encantadísimas pues lo iba a hacer yo, ¿no? Me esmeré bastante, sentí que estuvo

muy bien, a final de cuentas tuve que quitar más cosas, pues si eran bastantes cosas de las que hablaba el experimento pero fue un no, no presión pero si sentí como la emoción de que está quedando bien mi presentación, tengo que aprenderme lo que voy a decir...

- I:** A ver ¿Y eso cómo le hiciste? O cómo, cuál es tu técnica o qué estrategia usas o cómo le haces?
- A5:** Yo por lo regular, recuerda que yo hago traducciones e interpreto, y no pongo, antes no ponía atención a lo que traducía, grave error, tienes que poner bastante atención en lo que dices porque de repente adelante se repiten las cosas o tienen que ir en concordancia con lo que dijiste previamente. Ese fue un buen este, una buena técnica que utilice en su momento y más que nada porque me estaba dedicando a ver cómo hacía la traducción. Entonces eso me ayudó bastante a entender de lo que estaba hablando. Estaba simple pero si yo lo decía así nada más, digo es una presentación muy corta. Entonces tenía que ver más específicamente de lo que contenía y eso si fue, este, buena técnica, las traducciones. Y claro, tuve que leer todo el texto porque lo traduje todo.
- I:** Entonces hiciste la traducción de todo el texto, ok, y ¿después?
- A5:** Bueno más bien en el momento
- I:** En el momento
- A5:** En el momento pues este ya sabes la emoción de ya hoy es el día, ya eran las últimas presentaciones de la clase, eh bueno, conseguir material para la proyección, que se sienten bien de manera que puedan ver, porque desafortunadamente el salón no está muy como para el uso de un proyector, entonces el proyector tenía que estar a la izquierda y los alumnos, por favor tenían que estar a la derecha, entonces si hay algunos que se sentaron a la izquierda y ven bien y no sé qué y entonces pues tu procuras que se estén cómodos y que tú te sientas cómoda. Eso si yo estuve así como que...
- I:** Llegaron a prever todo esto?
- A5:** Ajá, si que si se te apagó la computadora, que no quiere conectarse con el proyector, que si, bueno yo les mandé la presentación a mis compañeras para que vieran la secuencia, qué seguía, hasta dónde...
- I:** ¿Eso no te causó a ti ningún obstáculo en la comunicación?
- A5:** No, si procuré que esta vez, porque me ha pasado en otras ocasiones, que pues por falta de tiempo no nos podemos ver, por lo tanto tenemos que usar o el teléfono o en este caso, fue por mail, porque ni siquiera por Messenger, entonces, y bueno, las veces que nos veíamos en el salón pues ya les explicaba miren está quedando así aquí tengo la presentación, va más o menos, que le quito que le pongo y ya después iban viendo la secuencia o sea no estaban perdidas también no podría decir que a la mera hora enseñarles lo que tenía para ellas. Y si, fue buena la comunicación entre nosotros, procuramos que las tres estuviéramos ahí.
- I:** Digo, porque hay veces que si no hay esa falta de comunicación crea estrés, crea molestia, crea...
- A5:** Si, de que no tú no hiciste esta parte, no me dijiste que ibas a incluir esto
- I:** O ya hablaste de aquello y era lo mío
- A5:** aja no si procuramos bueno esta es tu parte, esta es tu parte y esta es tu parte y si quieres mencionar algo más, adelante pero nada más avisa, este, aquí está la presentación guíate con ella, eh, si quieres que yo le quite alguna cosa, dime, quieres que ponga algún ejemplo también. Y tratar también de usar ,dibujitos, luego los dibujitos captan mucho la atención, entonces, claro no cualquier dibujito, relacionado con lo que se estaba hablando en el momento ¿no?, este, eso también creo que le gusto mucho a mis compañeras, no sé si al grupo le gustó pero funcionó también. Mmm, bueno, ¿qué más?
- I:** En el momento de la presentación, ya en el momento que te paras e inicias...
- A5:** Te corre la adrenalina, bueno, de por sí estaba emocionada, nerviosa, pero bueno, respiras y pues ya eran las ultimas clases, ya a todos los compañeros los veía así como muy "ya, vamos a acabar, ya nada más vengo a esto", pero, pero llamé la atención, me gustó ver que llamé la atención tanto así que me pidieron la presentación, este, me sirvió mucho, creo que fue con bastantes ejemplos, eh, me sentí relajada, lo único que me preocupaba era como no bueno, no tenía, las chavas

se sentaron en diferentes posiciones, no tenían quién diera el seguimiento de las diapositivas, entonces de repente, dijo no que regrésate que necesito ver esta, eso si fue, pero cosas mínimas, me sentí bien.

- I:** y ¿tu uso y el momento al utilizar el inglés para tu exposición?
- A5:** Ah! Creo que fue bueno, creo que si, por lo mismo que estaba haciendo las traducciones, eh, pues te queda, cómo se pronunciará o x palabrita o buscas tú, de repente hay palabras que sin querer las repites, se te hacen muy comunes y las repites, eh, yo busqué sinónimos para poder producir, si quería un ejemplo, buscarle otra palabra, eh, había ejemplos que creo que mencionaban en español, por lo tanto el *switcheo* de inglés a español y de repente en croata fue muy mínimo porque fue mas inglés o español, a pesar de que el experimento fue con serbocroatas, pero el *switcheo* de inglés a español no fue drástico, o sea, si se hacía no me quedaba la idea era hablar siempre en inglés y si los ejemplos eran en español pues se decían en español pero no seguía en español la explicación, sino era dar el switch correcto a inglés.
- I:** Y hablar en inglés, por ejemplo, a ese nivel, en ese momento, no te causaba ningún otro tipo de...?
- A5:** No, no interfería en mi concentración, todo bien, he procurado que, este, hasta las muletillas sean nulas o simplemente sonidos...
- I:** ¿Estás acostumbrada a monitorearte?
- A5:** Aja,
- I:** ¿Será por la profesión?
- A5:** Yo creo que sí. Si porque procuro que si estoy hablando en inglés *saying whatever and trying speaking in English and suddenly and think and keep speaking in English I try to do like ah, uhu, yeah, hmm, I don't know*, procurar de hacer las muletillas en Inglés. Hasta las muletillas tienen que pasarse en ingles.
- I:** Entonces, ¿tú misma tratas de escucharte, tratas de monitorearte?
- A5:** aja, de repente que si la gramática y te das cuenta me ha pasado mucho, eh, la gramática, dices Ay, creo que esto lo dije mal, y volteas a ver la cara de todos los que te están poniendo atención y si hacen cara de What, pues repites ¿no?, Perdón, es esto, o si, te disculpas y lo corriges ¿no? Pero pues si, de repente te sigues (()) con lo que vas diciendo después, se va corrigiendo ese error.
- I:** ¿Y por ejemplo esas palabras en inglés que te ayudan a dar secuencia, para hilar cuando estás dando la presentación, cómo las utilizas en el momento, las piensas, salen automáticas...?
- A5:** Salen en automático, si de un tiempo para acá me han salido en automático. De hecho, eh, yo desde que me di cuenta que muchos teníamos el error del 'este' porque pensamos en español, películas siempre me han ayudado, así como ah! (()) *ah, uh*, pero no (()) entonces eso me ayuda bastante.
- I:** (()) ¿en el momento, ya lo pasas y sales, después qué pasa?
- A5:** Después ya terminé, yo así como que me quedé como quiero más. Como que algo me faltó, no que me haya faltado algo en la presentación, sino como, estas tan satisfecho de lo que hiciste, que dices, ya se acabo, bueno, bueno pero como te comentaba hace rato, te quedas con la satisfacción de que te piden la presentación, oye pásamela, estuvo muy buena, también mis compañeras pues, bueno digo, a lo mejor no tenían así la confianza por la presentación (()) pero también quedaron encantadas, estuvo muy bien.
- I:** ¿Esa fue la retroalimentación al final?
- A5:** Bueno si, la retroalimentación fue: ¡oye muy bien! Ya vez que (()) anteriormente, (()) esta materia o en otra fue (()) y pues si, todos quedamos bastante satisfechos.
- I:** Y, en ti algún pensamiento de: debí haber hecho o algún?
- A5:** Siempre quieres más, como porqué no le puse una animación así o no sé, casi casi quieres meter ahí un video una película algo más
- I:** Interactivo
- A5:** Aja
- I:** ¿En cuanto a tu momento de hablar, en tu momento de exponer...?
- A5:** Una retroalimentación en lo que...?
- I:** ¿De ti misma? ¿Hay alguna o ya pasó el momento y ya...?

- A5:** cuando comienzo a hablar, como que empiezo, este, a dar el sistema, eh, empiezo así como que ahh, me pongo muy nerviosa, se me sube la sangre, eh..
- I:** ¿Cómo lo controlas?
- A5:** Pues tienes que respirar, tienes que tranquilizarte, de repente la gente influye mucho en que te sientas bien o mal, dependiendo de las caras, yo tiendo a ver mucho los rostros, de repente si levanto la vista, pero también trato de poner atención, porque pues si no estás llamando la atención, no te van a hacer caso, entonces tienes a un público que simplemente está sentado ahí y ya. Pero bueno, no sé si esté perdiendo el tiempo o esperando a que se te acabe el tiempo ¿no?
- I:** Que eso es una percepción. Es una manera en como percibes o has escuchado o te han dicho...
- A5:** No, no, no, no, es lo que percibo yo. También, de repente siento que inicio, a veces si inicio y termino rápido ¿no? Pero hay ocasiones en las que inicio rápido, siento que voy corriendo, así como que “aguanta, deja que disfruten el momento, que lo diluyan, que lo saboreen y todo” pero (()) que voy a la mitad de mi presentación, no sé media hora y llevo cinco minutos! eso también me pasa mucho, me voy muy rápido.
- I:** ¿Y, en la hora de hablar, ya es en automático o hay todavía ese...?
- A5:** Ya es en automático. Si, si es este, pues, si como que, es ese switcheo de idioma se me ha hecho bastante, lo he controlado, si.
- I:** Y para terminar con esto, entonces ese nerviosismo, ¿cómo lo controlas también?
- A5:** Lo tienes que controlar, hay muchas manera respirando, este, concentrándote en lo que estás diciendo porque luego no te concentras, estás pensando nada más en que estás haciendo mal o no sé, como: ¿y qué fue lo que dije? ¿Si lo dije bien? Entonces, tratas de enfocarte en lo que estás diciendo. Pero bueno (()) piensa que no hay nadie, cuando piensas que no hay nadie, regresa al mundo y si hay alguien, pues si, pero ya estoy relajada ¿no? Así, pues más o menos.
- I:** Y por ejemplo, ¿cómo sientes o cual es tu opinión sobre las presentaciones orales que se utilizan como estrategia en la licenciatura, aquí en toda la carrera que experimentaste?
- A5:** pues estas han sido, bueno, dentro de tus clases fueron de las pocas, es que dentro de lo que es lingüística, cualquier materia que hable de lingüística y tenga presentaciones, este, requiere de una presentación bastante, creo yo, buena de lo que vas a hablar. La mayoría de las veces ya tenemos el texto. Entonces, nada más lo decimos. Muchas veces tenemos mucho, también en algún momento yo lo hice, leemos mucho. Es bueno que te apoyes, y este, que tengan sus tarjetitas, leas un poco pero sigas después la línea tu. Muchos leemos todavía.
- I:** Y eso ¿cómo lo percibes o cómo lo evalúas...?
- A5:** pues como, ya es tanto lo que se hace. Te toca presentación, vas a leer. O haces tus láminas y las llenas de todo lo que vas a decir en lugar de que sean líneas claves, das el texto y lo empiezas a leer y como que haces el resumen ¿no?, y bueno, aquí dice esto, ah si, ya lo leí (risa). Si, de repente, digo es bueno que tengas el texto, ya sea en tarjetas o en tarjetas y en una presentación power point o en láminas o lo escribes en el pizarrón, es bueno. Porque
- I:** ¿Y esto lo veías recurrente?
- A5:** Si, hasta yo lo hice. Yo lo hice. ¿Por qué? Porque, no sé, estás pensando en otras cosas, prefieres sacar otra materia, la materia se te hace aburrida, la materia se te hace pesada. Muchas lecturas que yo hice se me hicieron complicadas. Lingüística es así como muy complicada para mí. Entonces, es muy técnica, podría decirse que es la parte técnica de la carrera.
- I:** mjm, es la ciencia.
- A5:** Es la ciencia, entonces es pesado para mí, yo creo que para muchos, pero...
- I:** La experiencia de las presentaciones orales era, por lo mismo, tu crees que porque era muy confusa y complicada...?
- A5:** si y aparte, porque nos están enseñando a enseñar (risa) con técnicas que si el ejercicio, la actividad o de aquello, entonces también de repente recurrimos mucho que funciona también ¿no? que puedas hacer una presentación haciendo una actividad... pero de repente también no sabemos hacer eso. ¿Por qué? Porque la confianza, si la presentación se hace en frente de tus compañeros, entonces es la confianza de ah, pues son tus compañeros y parece fácil para ellos también decirles

la situación: Ustedes son alumnos de PG2 y sin embargo, sabes que saben más ¿no? Entonces el comportamiento no es el mismo. Pero una presentación ya académica, ya dentro de las materias. No les puedes decir ustedes son alumnos de tal, les estás dando a alumnos que están a tu mismo nivel, bueno, uno que otro, tienen más hablando o tienen menos. Igual pasa en un salón de inglés tienes los que saben y los que no saben nada y los que saben quieren saber más

I: Entonces el contexto determina el tipo de presentación que se hace? ¿Con este referente, tú crees que la práctica de las presentaciones orales, realmente entrena y capacita su competencia discursiva?

A5: Fíjate que debería haber una mejora, es, bueno por ejemplo, en este caso es el discurso, el speaking, cómo dar una presentación académica en términos técnicos, o académico dentro de la enseñanza, de te voy a enseñar algo que de plano tú no sabes, entonces es (()) Ahora, otro ejemplo podría ser el escrito. Muchos no sabemos escribir. Somos malísimos para hacer un ensayo. Yo tuve, bueno, yo todavía tengo problemas para hacerlo, he tratado de mejorarlo, eh, pero hubo una ocasión como anécdota. Una maestra si nos reclamó, así no ustedes ni deberían estar aquí. Y sientes feo ¿no? pero verdaderamente te das cuenta que no sabes redactar.

I: Ahora, en la parte oral, la oralidad?

A5: Yo creo que va más, si no sabes redactar, no sabes hablar, mmm, digamos de manera correcta, formal ¿no? Que se busca eso del las presentaciones académicas.

I: ¿Qué se busca? ¿A qué te refieres con esto?

A5: Bueno, según mi percepción. Creo yo que los maestros cuando buscan que tu des una presentación, aparte de que sepas de lo que estás hablando, lo des, bueno, tal vez a tu manera pero utilizando los tecnicismos, las palabras apropiadas que van a desencadenar después a los siguientes temas.

I: y ¿A qué te refieres con esos...?

A5: De repente, cuando tú estás hablando, bueno, cuando tú das presentaciones tu tienes un programa, casi siempre lo lees, lo dejas, lo pierdes y vas a dar tu tema que está dentro de ese programa y a veces el maestro espera que de esas presentaciones se hable un poco del siguiente tema. De repente no hay el link, el ligue, para el siguiente tema. Me ha pasado con algunos maestros.

I: Y bueno crees, regresando a la parte de la oralidad y la competencia discursiva a nivel académico, ¿cómo sientes tu experiencia durante toda la carrera? ¿Ha influenciado, no lo ha influenciado?

A5: Pues de que lo ha influenciado, tiene que influenciar a fuerza. Por eso estás aquí. A aprender cosas que a lo mejor no te las están diciendo directamente, pero las estás te las están transmitiendo con experiencia estás captando. A mi, ya este último semestre, me he llevado más cosas, he tenido más experiencia a parte de que trabajo, y sumado a eso, que ya empecé a dar clases, ahora ya entiendo porqué alguna vez un maestro me dijo esto.

Creo que está mal que al final de la carrera se haga la practica,

ENTREVISTA ALUMNO A6

I: Investigador

I La primera exploración sería en que me contaras, cual es tu experiencia, como has vivido las presentaciones orales que se han dado durante toda la carrera

A6 Durante la carrera, desde el principio fueron muy difíciles para mí simplemente por el hecho de que yo estaba estudiando, yo estudié la prepa abierta entonces yo no tenía nada de presentaciones nada, absoluto entonces llegando aquí, incluso las presentaciones orales en español se me hacían muy difíciles y cuando entre aquí, todo el semestre que fue llevar en inglés todo más difícil y decía ay si como soy muy malo para la presentaciones en español como es posible que de repente ya ahora en inglés, no? incluso antes al principio, lo que hacía era así como casi, casi memorizaba algunas frases, así, así y así

- I Frases, frases, en eso de frases, como hacías tu selección de frases?
- A6 No pues de repente tenía que ser formal, no? tenía que ser formal incluso cuidaba mucho la gramática y lo escribía así como el script, para después casi, casi me lo memorizaba y después lo que tenía que explicar yo lo explicaba, obviamente después ya con trabajos y con problemas y todo, ya no hacía lo mismo entonces me decía, tenía que hacer una presentación de estos temas, entonces ya lo leía y lo que estudiaba y más bien era ya sabía lo que salía no? pero eso también te va ayudando, porque dices, a la vez como que baquetoneas más pero como hechas un poquito la flojera pero a la vez también te sirve porque te das cuenta que puedes hacerlo, no? o sea lo puedes hacer en inglés o en español porque tienes el nivel obviamente también trabajar en el CELEX, ahí en el Politécnico me ayudó bastante porque mi primera clase si era así como, yo empecé a trabajar ahí en el CELEX cuando iba como el cuarto semestre entonces primero, segundo y tercero, ahí sí! O sea dar presentaciones hasta en español, decía yo! Cha!! Incluso con mis hermanos, bueno con mis hermanos que viven ahí, luego, luego, agarraban y decían pues preséntame, no? no pues es que me pongo nervioso y ya pues les presentaba como quedaba, pues ensayaba para ya, en el momento de la hora ya como que me sentía más fluido porque luego no ensayaba y como que onda, no?
- I Pero si ensayabas, entonces?
- A6 Si, si, si, incluso en inglés por ejemplo en fonética y fonología, creo que no dimos presentación, pero con Pilar que también fue en quinto semestre, ya cuando pude en inglés, ya los ensayaba con mi ex pareja las ensayaba, pero me decía, no entiendo nada, pero no importa y si como que te daba seguridad eso, si escogía las frases, inclusive
- I De donde las escogías?
- A6 De donde las escogía? Las escogía mas bien de lo que te suena bien para ti formalmente, no? Porque una cosa es que de repente ay bueno lo voy a decir así, pero lo piensas y dices no, así no se dice
- I O ibas a algún libro de texto a buscarlas?
- A6 No, para nada, simplemente las escogía en el sentido de que me decía, como voy a empezar, voy a hablar de esto, no esto no ((())) ((())) no, mejor, cámbiale para que no se oiga tan repetitivo no, creo que había una maestra que es esta Pilar, nos dio incluso una hoja donde habían unas frases que para exponer, decía así puedes exponer formalmente y los conectores y todo para no escribir, pero tenías ((())) ((())) y era así informales entonces también en ese aspecto ella nos preparó muy bien
- I En que clase les da?
- A6 En que clase? Era en la clase de esta Pili, en quinto semestre que se llamaba lingüística aplicada, si, lingüística aplicada, si muy buena pero si nos ponía a exponer bastante y de repente eso no me gustaba porque tenías que, tenía yo que ensayar antes para exponerlo que de repente si está bien, improvisar cuando ya no tenía tiempo o me daba flojera
- I Oye y pláticame en el momento de la presentación
- A6 En el momento de la presentación?
- I De tus presentaciones
- A6 Yo, por siempre, siempre, siempre en los momentos de la presentación, al principio, soy muy nervioso, o sea, soy muy este, no muy nervioso no es la palabra, soy muy este, como se dice, soy muy ansioso, soy muy ansioso al principio, pero una vez ya que empiezo a hablar, se me olvidan los nervios y empiezo a hacer ya como que un poco más fluido obviamente siento que los nervios y el hecho de estar ansioso, en tu nivel de inglés te lo, bueno a mi, como que no inventes, cuando yo estoy dando una clase de inglés en el Politécnico, no hablo con este inglés tan tintero, no? pero si cuando tienes una presentación, por el hecho de tener profesores y aparte tener gente que sabe inglés como que te pones nervioso y de repente tu nivel decae un poco, y dices porque pronuncias tan feo, hasta me estoy oyendo y hasta de repente se me olvida lo que tengo que decir porque dices, ay porque lo estoy diciendo así, aja, porque se que estoy medio nervioso, no?
- I Exacto, le pones atención a tus nervios o le pones atención a tu lenguaje
- A6 Exactamente, luego le pones más atención a tu nervio pero sabes porque? Porque ese miedo de escucharte a ti mismo, te pones a escuchar tu inglés y dices ay hijole! Tu así no hablas cuando estas dando clase en el Politécnico y hasta veo que los alumnos se quedan, ay profe, usted sabe todo, que inglés tan bueno y cuanto tiempo vivió en Estados Unidos, no, yo nunca he ido Estados Unidos! No? les digo para que, la verdad,

- les digo, no he ido a Estados Unidos, no tengo ni a así, ni pasaporte ni visa ni nada de eso, no? pero bueno, me ha servido bastante el que me encanta ver series de televisión y todo y luego ya las veo en inglés, en inglés, las veo todas en inglés y wow! ¿No? y aprendes bastante, órale, las sacas así como si estuvieras allá. Y que más?
- I Pero en las presentaciones, regresando al tema de el momento en que tu das una presentación, por ejemplo en la licenciatura, en el salón de clases con tus compañeros, una vez más, tu experiencia, te pones nervioso y luego pero después, ya puedes...
- A6 Ah, primero nervioso, después ya fluido y después ya normal, te sientes normal, creo que al final de dar ya la presentación, es cuando ya dices hijole, si te estas rifando Gerardo, es algo que yo digo porque si estas explicando bien un tema, estas utilizando un inglés muy bueno, más aparte que lo ensayaste, por ejemplo yo lo ensayaba con mi ex pareja, lo ensayaba y decía ay no manches si estas utilizando lo que realmente, o sea lo que ensayaste, no? pero al principio me cuesta mucho trabajo y luego no me gusta que los maestros de repente te interrumpen y que algunos te digan, no! eso no es así, dame tiempo, o sea yo entiendo que eso les pasa a todos, yo por ejemplo, veo a Jorge cuando dá sus presentaciones al principio lo ves hasta tartamudear, nervioso y con inglés que dices, ay que inglés tan gacho, no? y cuando está ya con nosotros platicando así en inglés, es un inglés diferente y como que ya después más fluido, tranquilo, tranquilo, si, porque una cosa es memorizar y otra cosa es dar una presentación bien, no? cuando lo estas entendiendo lo procesas y lo dices, no? Que más?
- I Has tenido que hacer ese cambio o como has sentido tu, ese cambio de registro? Del formal
- A6 Ah! del cambio de registro es por ejemplo cuando digo, al principio te voy a dar una presentación de transferencia entonces ya al principio digo, voy a utilizar estos transfer, este lenguaje y todo, no? y si los vas utilizando porque luego por ejemplo, luego yo lo que yo hago es hacer las láminas, hago las láminas y por ejemplo, pongo títulos, pongo cosillas ahí y esas son las claves que me van diciendo, ah! antes de decir eso, le metes eso, o sea, ahorita vamos a hablar de esto y si se acuerdan que era este, por ejemplo, cualquier cosa, si se acuerdan, no me acuerdo, ya no me acuerdo de lo que dije! Si se acuerdan que era esto, ah muy bien! Les preguntas eso ya después, pides ejemplos y después regresas y les dices, esto es, les puedes decir, te van ayudando mucho todos los este, (((())) ayuda visual, apoyos visuales te van ayudando bastante. Como hago el cambio de que?
- I De registro
- A6 Si, entre más te vas relajando cuando estas dando una presentación más vas utilizando el lenguaje común que todo mundo entiende y todo, porque luego a veces, uno quiere impresionar, bueno en mi caso, a veces dices, ay no? voy a dar mi presentación pero si la preparo, a parte de que alistas el tema, preparas como va a ser tu discurso y ya después lo vas diciendo, no? Pero después se te olvida porque luego te pregunta la maestra o te preguntan los mismos compañeros y dices, no, no, así no es
- I Y que tan consciente eres a la hora de estar elaborando ((((((())) los conectores que te ayudan a construir, eres consciente o ya de repente intuitivo o si
- A6 Consciente o intuitivo. No, pues yo creo que soy más consciente. Mas consciente y eso es con la práctica y no te lo estoy diciendo porque sea un excelente presentador ni porque tenga mucha experiencia, no! a lo que me refiero, de que por ejemplo incluso en español, al principio cuando no trabajaba en el Poli que fue lo que me sirvió bastante si como que ni me daba cuenta, yo simplemente daba el tema y nada más das el tema y ya, entonces dices ay bueno, pues utilizas esto, esto y esto, y ya ni te das cuenta si lo dijiste o no lo dijiste pero entre más vas perdiendo el miedo entre más estés seguro del tema que vas a dar ya te vas volviendo como que más consciente, incluso te vas volviendo consciente del lenguaje que utilizan tus, los que te están escuchando al preguntarte cosas y luego hasta dices, ay lo está diciendo mal pero tu sigues con la presentación, entonces obviamente te vuelves como que más consciente y es cuando dices, esto lo tienes que decir así, así y así porque? Porque te vas relajando y te vas volviendo más seguro de ti mismo al decir todas las cosas que tienes que decir
- I Y si tu pudieras, si tu pensaras en que le haría falta o que implementarías a tu propio lenguaje para que sea más formal, más académico
- A6 Ah pues yo lo que necesito un poco es ser más formal, a veces si, la verdad, por eso luego recurro mucho a buscar un montón de frases en libros y todo y luego incluso voy viendo(((((((ah este tipo de vocablo, no sabe! Y todo, pero es un tipo de vocabulario que

- utilizas, no? Porque estás más acostumbrado a utilizar vocablos comunes por el hecho de que das clase, cuando tu das clase en inglés, utilizas el inglés que tu sabes, no? pero por ejemplo esto de los causativos y todo yo sé que a lo mejor no se utiliza realmente, o sea si se utiliza, si se utiliza y bastante, que no lo utilizemos nosotros, porque somos, este, bueno, yo que soy, que estoy aprendiéndolo y todo, es diferente pero si me gustaría utilizar cosas más así, más formales, porque por ejemplo, cuando escribo en inglés, siento que soy super, super formal, o quien sabe, no sé, o sea más bien informal, jajajaja, es que, es que pasa lo contrario, porque luego nos ves con cosas que me piden y escribe tal, pero me dicen, porque le pones así, no pues ustedes van a hacer esto y nada más, no? pero utilizas mucha voz pasiva y bla, bla, bla, no, no, normal escribémelo, tu lo escribes muy formal, quien sabe no? O si soy bien informal, verdad?
- I Algunas veces, bueno no sé, eso no está en discusión. De esto por ejemplo, decías que tu a veces recurras a los libros para apoyarte, a los textos, por ejemplo, en su entrenamiento, en su entrenamiento-capacitación por ejemplo, en las clases de inglés, con el libro de texto, no les proporciona esa ayuda, o ese entrenamiento a esa formalidad?
- A6 Claro que si, simplemente en el inglés 7 y en el inglés 8 que nos dio este Jesús, claro que, simplemente lo ((())) que tenemos que hacer, ahí vienen todas las frases que tienes que utilizar, todos los conectores porque estas elaborando una carta formal, informal, una propuesta, o sea muchas cosas no solamente cartas porque ya escritos no solamente son cartas, son bastantes cosas eso te va sirviendo, incluso por ejemplo para hacer el trabajo, el trabajo este que hice de contrastivo y otros temas de la carrera, luego iba hasta los libros de inglés, ah! Jesús me dijo que era así ya, lo pones, no? lo incrementas te ayuda bastante. A parte yo, por ejemplo, yo nunca he vivido allá en Estados Unidos, ni he ido, no? entonces obviamente mi inglés siento que es un poco más académico que,
- I Coloquial
- A6 Que coloquial, entonces obviamente yo tengo esa ventaja, porque yo para el writing como siempre me dejaron mucho writing todo el tiempo que estudiaba en el Harmon Hall y en el Politécnico, yo soy egresado del Politécnico, yo siento que soy muy bueno para escribir algunas cosas, aja, y como que tengo más formalidad a pesar de que ...
- I Eso es lo curioso! Que harías o que crees que haga falta quizás, para que haga
- A6 Tiempo! Bueno eso ya es otra cosa que no viene al caso, más bien yo le eche más ganas y todo eso. A lo que tu me estas preguntando es que que haría, o sea, me faltaría tal vez no sé, pero estamos hablando de las presentaciones
- I Orales. Es que estoy viendo que tienen, si tienen entonces información de conectores, digo, de estos marcadores del discurso si los utilizan para escribir, es posible que se utilicen también para hablar. Mi pregunta ahora es también, crees que la licenciatura les dá también ese entrenamiento
- A6 Oral? No, no, porque realmente, o sea, aparentemente me preguntaste de que queme hacía falta, de cómo me sentía pero realmente yo siento que no han sido muchas presentaciones, simplemente en octavo una presentación contigo en séptimo fueron dos tres presentaciones que son de cinco minutos, a esas presentaciones muy técnicas, las tienes ahí en las láminas y lo vas leyendo y lo vas explicando y no sé, siento que falta la práctica en eso, más si somos maestros, simplemente hay chavos por ejemplo Omar, no se si te acuerdes de el, Omar, un güerito que ahorita ya dejo la carrera, bueno, si sigue con la carrera pero ahorita ya no la está tomando, siempre que pasa, hijole, ese chavo sudaba a parte de que sudaba, temblaba, y todos hasta nos decíamos, no sean gachos ya no hay que voltearlo a ver porque se ponía nervioso y le decía este Jorge, que estas haciendo aquí? Si no o sea somos maestros de inglés, numero uno ((())) de ingles, numero dos no eres tu, pero aparte no nos impulsan o sea no es que les esté echando la culpa a los maestros, ni a la carrera ni nada, pero si siento que haría muchísima falta que nos dieran más este, simplemente creo que el segundo, no tercer semestre, nos dieron una materia que se llama expresión en español 2 que es la del discurso y fué muy poco la verdad lo que, a lo último dimos una presentación de 25, 30 minutos, incluso creo que fue grabado, después de las presentaciones de, fue una hora, fue de una obra que se llamaba ((())) y la tuvimos que dar en un auditorio, y si muchas cosas por ejemplo, imagínate 30 minutos, pues no manches, yo por ejemplo, me dá lo mismo, era tema libre y ahí nos tienes construyendo y todo eso, fue como una investigación y al final ya lo presentamos pero con todos los padres de familia, hermanos, el punto era de que tenía

- que estar lleno el auditorio y nosotros dar una presentación, obviamente, también impone mucho siento que depende mucho, la gente que esté, cuando te sientes con la presión de que tienes que hablar con un buen de gente, como que no te cambia la actitud, dices no inventes, estoy nervioso y todo pero pues no manches, te vas a echar una presentación de media hora y tienes aquí tu proyector y todo entonces obviamente tu discurso tiene que cambiar, no? es diferente pero si de repente, no sé, echas la flojera o no, pero estas aquí con tus cuates y todo, y de repente tienes que dar una presentación a veces como que ah!!! nada más das una presentación y ya! pero no pones mayor énfasis en que si puede ser bueno o malo tu discurso que utilizas
- I Por el contexto
- A6 Sí, por el contexto. Que más?
- I Como afecta esto, que sean tus compañeros los que estén en el salón
- A6 Afecta bastante, no es lo mismo, simplemente por ejemplo, cuando das una clase, cuando das una clase, tu llegas y siento hasta que llegas con una actitud, luego por ejemplo, aquí esta Liz precisamente, nos puso a dar clases, porque supuestamente, saben que chavos! No se ofendan ni nada pero vamos a medir que tal está su discurso, que tal está su spinning, que tal está su pronunciación y depende de eso, los voy a poner en niveles, porque obviamente ustedes ya pasaron todos los niveles, del 1 al 8, no los de inglés, ya los pasaron y todo, ahora que pasa, que a veces dice, ya los pasaron pero quien sabe como los pasaron, entonces nos puso a dar presentaciones de gramática y obviamente era diferente, a mi por ejemplo, a mi me tocó dar el pasado perfecto y luego, no pues, y ahora pues vas a dar comparativos ((()) pues que fácil, no? pero es diferente yo aquí, como que, bueno ya con todo el tiempo que he estado con ellos, pues obviamente ni me pongo nervioso ni nada, pero si cambia tu discurso, porque nada más de estar escuchando y todo y aparte, saben como es tu discurso, no? Y es ahí cuando te vuelves más criticón, obviamente, nosotros como profesores, que nos den clases profesores, somos más como que tratamos en aceptar más a la gente en cambio, si llegamos con otro grupo de alumnos, por ejemplo allá en Iztacala o en el Politécnico, como que ni te preocupas como va a ser tu discurso, no? Aquí, por ejemplo, una presentación, yo la preparo, la preparo y a veces hasta la extraño, por ejemplo yo llego al Politécnico, llegaba al Politécnico a recibir un grupo y no sé, nada más preparaba la actividad, no? pero ya llegando ahí, a como los veía, ya llegabas y ay pues bienvenidos, este va a ser intermedio uno y este es su profesor, no preparas nada y te sale bien. Siento que también, que cuando, bueno a mi me ha pasado personalmente, cuando no preparo a veces nada, o sea, si lo leo, se lo que voy a dar y todo, no lo preparo tanto como que luego sale mejor, porque siento que soy como que muy consciente de lo que pasa, no sé, a lo mejor con los alumnos, no? Hay veces en que digo, no, esto así no es y se los doy de otra forma y luego estoy en el ((())) como lo voy a dar esto, como lo doy((())) por ejemplo aquí, te complicas, te complicas, te preparas tanto que llega la mera hora que a veces, no se, no sé, es algo diferente
- I Bueno y por último por ejemplo, si tu pudieras sugerir algo que se pudiera implementar dentro del programa de estudios o algo que pudiera permitirles esa práctica oral discursiva
- A6 Pues supuestamente estamos aquí, este preparados para darle español a extranjeros, no? Porque obvio, ((())) escuchar en el español 1 y escuchar en el español 2 ((())) es escrita. Este si es importante, claro, también tenemos todo lo que es la lingüística también es algo muy importante y todo pero yo siento que esas materias, lo que te están dando son mucha cultura y sobre todo que debemos de conocer la lingüística para así poder entrar de lleno a lo que es la lingüística aplicada, no? que es realmente nuestro campo, en nuestras lenguas pero yo creo que deberíamos de tener a lo mejor expresión en español 1, expresión en español 2 y expresión en español 3, tener esas materias a nivel discurso pero también necesitamos que estén en inglés o sea que esté una materia en inglés como expresión en español 1, no? expresión en inglés 1, expresión en inglés 2 y que sean meramente para ahora si que para discurso, no? porque si no, pues como?
- I ¿Crees que si es necesario? Que si hace falta?
- A6 Que es necesario. Claro que es necesario, es muy necesario porque sino luego es bien difícil trabajar trabajos allá afuera y si es hijole! Porque realmente te gusta ser maestro, sino te cuesta bastante trabajo, yo lo digo por mis compañeros y conmigo mismo, no? incluso también lo que hace falta es el inglés, meterlo más, pero más, más, más, yo sé que debemos de tener mucha cultura, ((()))2, ((()))3 y 4 y está bien, porque como

- hablantes de la lengua debemos de tener todas esas bases, no? de lenguas que estamos estudiando y todo pero, no sé, yo siento que hace falta más inglés, más inglés
- I Te ves proyectado, por ejemplo al resultado del entrenamiento, ahorita, ya en noveno, como para otro nivel, a un nivel académico en el sentido conferencia, seminario que tu puedas dar en segunda lengua a la escritura de artículos en segunda lengua?
- A6 Pues por ejemplo, ahorita me acaba de agarrar la profesora que se llama Sonia, ella luego va a ((((())) como se llama? Piso? Bueno todo ese tipo de eventos raros, bueno de nombre raro, es que no los conozco por eso digo que son raros, y luego me dice, no que crees Gerardo, usted debería de hacer ((((())) es ponerse a dar conferencias, no, no, no,. porque su inglés es muy bueno, dice ella, su inglés es muy bueno maestro, usted ganaría mucho mejor en las conferencias y entonces tiene razón y no es porque yo me compare con la mejor, porque luego veía yo, tengo varios compañeros en el Politécnico que trabajan ahí y que luego ellos están dando las conferencias y yo los veo y los veo de repente con muchas deficiencias, entonces, si estamos hablando a nivel de igual a nivel de inglés, tal vez si me vea proyectado en eso comparado con la gente que luego va a ese tipo de conferencias, pero tal vez, yo siento honestamente que no lo hacen nada bien, faltaría un poco más de preparación para dar ese tipo de conferencias, no? Si no, como?
- I En otra lengua
- A6 Si, sobre todo en otra lengua, no? tanto en inglés, en ingles, porque bueno en español, no en español pues de volada pero en inglés si nos faltaría, siento que a todos por mucha potencia que puedan tener otros compañeros y todo de repente yo los veo, no sé, no me gustan sus presentaciones y no es por amargado ni por envidioso pero es donde digo, si saben y todo pero que aburrido o sea, no me gusta como presentan .
- I Muchas Gracias

ENTREVISTA CON ALUMNO A7

- I: Cual es tu opinión en la práctica de las presentaciones orales
- A7: En cuanto digo, ya acabé la carrera, por fin el lunes, la acabé, entonces este, las presentaciones orales tanto de un tema gramatical en inglés y temas específicos, de cualquier materia, las experimenté desde el primer semestre entonces, fué la ventaja de que tuve maestros así, digo con la práctica uno, yo digo que es diferente una presentación oral en el salón de clases de la ((((())) que dar clases, completamente diferente porque poco a poco, desde primer semestre da el nervio, ya después conoces al grupo ya sabes sus características y ya lo dominas lo difícil es enfrentarse a un grupo allá, no? Como sea estas presentaciones orales en si nos ayudan bastante como para luego luego practicar, este,
- I: Como las ves tu, las prácticas aún de tus compañeros, cuando ellos hacían las presentación, también, como las percibías, cual era tu percepción de eso?
- A7: Había a veces que si, este, muchos de nosotros, del primer semestre, digo, de los que salieron que cuando los presentaban se notaba no? Que habían escogido la carrera así como para no quedarse, no? pero había unos que desde primer semestre no? como que se nota, se nota que ya lo tienen no? Este, afortunadamente hubo algunos que si los seguí viendo y se ve el desarrollo, de una presentación de primer semestre a una de octavo que es lo más escolarizado por así decirlo y este pues si, no, lo importante es ver el desarrollo de uno, no?
- E: Valía la pena las presentaciones orales?
- A7: Mmm digamos que 50 y 50
- E: Ok, haber
- A7: Si, si, este porque, porque ya con los temas especializados, este yo digo que en inglés sobre todo, no debe de ser tanto como presentación oral, sino yo opino que desde primer semestre debe ser una práctica de clase, no? O sea enfocarse más este a como va a estar una clase y en las demás materias que te dejan exponer, ahí si una presentación oral, una presentación de un tema gramatical, lingüístico, histórico o lo que sea este pero diferente, no? Ya no es una clase, es una presentación entonces,

- este por eso yo digo que 50 y 50 por eso mismo. Ah! la diferencia, no? Este, como te digo desde un principio
- E:** Pero por ese lado, como experimentaste un tema de lingüística, un tema de fonética, un tema de contenido, como lo experimentaste, como, que beneficio o dificultades, que procesamiento le dabas.
- A7:** La ventaja, fue que una de las grandes ventajas es que la mayoría de los maestros, sino es que todos daban los temas, los ponían en el pizarrón, y este y entonces ya uno veía y escogía y entonces conforme a lo que uno le gusta exponía, no? Entonces a mi me gusta fonética, y este lo que es didáctica, no? Y entonces cada que había un tema relacionado, no pues yo lo escogía o escogíamos en equipo y este yo digo que tiene que ver mucho la motivación que uno tiene, porque a mi me gusta estudiar gramática, pero no me gusta enseñarla porque luego hasta veo como que se aburren entonces, no sé, está como para enseñarla con otra cosa como este palito va con este, o esta manzana va con esta manzana, entonces me gusta estudiarla, pero enseñar gramática, hijole!, entonces a todo tema gramatical, así como que ah!!! si lo tenía que presentar pues ya lo presentaba pero sino, pues mejor una de fonética, uno de lingüística, una de historia
- E** (((()))) (((()))
- A7:** Entonces si, tiene que ver mucho la motivación
- E** (((()))) (((()))
- A7:** Ahhh mmmm
- E:** Bueno, en la cuatro, que errores tienen los marcadores discursivos para la elaboración y exposición de presentaciones en inglés
- A7:** Marcadores discursivos, me sueña más como a nivel lingüístico, entonces, como, palabras que identifican ciertos temas, entonces este, (((())) en inglés es bien fácil el recurrir al tan famoso so y entonces este y para algunos, yo me incluyo este pues llega a ser una muletilla no? entonces, luego, este no es nada fácil decir nada, solo ese, entonces ampliarse un poquito y ver a pues mejor ver un (((())) o un (((()))
- E:** Como has crees que ese tipo de marcadores los han enseñado, como los adquieres?
- A7:** Que yo acuerde, nunca me enseñaron aquí este bien, o sea tenían una lista, estos son, pero así ponerlos en práctica nunca, la verdad los uso, porque yo tuve la molestia de so so so, entonces los uso por películas, porque los voy escuchando y digo ahhh, aquí puedo usarlos, no? Poco a poco, en clases o explicaciones o en este último semestre que fueron muchas presentaciones, sobre todo por la materia este pero lo ponía en práctica, lo ponía y a ver si queda, no?
- E:** Lo has adquirido por experiencia y no por enseñanza
- A7:** O sea en mi caso
- E:** Pero aparte en la clase de inglés, por ejemplo, que hacían?
- A7:** Se veía como que su categoría gramatical, pero así de que ahora, no sé, no? Ponerlos en práctica, mínimo escrito, escrito poco a poco te lo vas sacando
- E:** Y por ejemplo, tienes alguna sugerencia para cómo se podría desarrollar a estimular esta competencia discursiva oral?
- A7:** Este...
- E:** Bueno a la (((())) de la ley
- A7:** Si, a la ley si, este mira, te voy a confesar, ya estoy en lo del trámite ya pasó mi propuesta, entonces me van a contratar para el próximo semestre dar inglés 2 en la mañana, este es a mi me gusta más que hable, si sé que van a ser maestros pero luego este, el alumno aunque no sepa inglés, aunque sea su primer encuentro pues se basa mucho en la pronunciación, en la fluidez, en como habla el maestro y luego este luego hay deficiencias ahí, en el discurso del maestro, entonces me quiero enfocar más a eso, que se estimule más, mucho vocabulario porque luego, yo me acuerdo, no? Si se estresaba más por lo de la gramática, de saber gramática por el examen `pero pues viene que saben mucha gramática pero a la hora de expresarla, chin!!!! Baja tu rendimiento, y ah!!! porque? Si estaba buena, si había mucho conocimiento y no lo expresa, nO? Y pues entonces que se puede hacer, pues darle otro enfoque a las presentaciones no? No tanto así de nada más presenten, el tema, algo más práctico, porque luego nos dicen presenten el tema, y lo presentamos y lo presentamos bien pero luego la importancia, osea decir (((())) y porque lo estamos haciendo en la carrera , no nada más un tema más del plan
- E:** Pero reflexionar sobre el contenido de las presentaciones o te refieres al

- esquematación de las presentaciones o al lenguaje que se utiliza en las presentaciones, a pesar del contenido
- A7:** Si, no yo iba a decir más de lay out, no? Del esquema de una presentación porque este lo que te digo puede ser nada más como lo presentamos y ya, ya que bonito, quedó bien, se entendió todo pero luego también nos quedan esos, esos digamos huecos, de ideas, ok dí esto, pero para que me va a servir? Tiene que ver algo más como significativo
- E:** Como el contenido. Alguna otra sugerencia de que como en la licenciatura, el programa, ahora ya que terminaste, puede haber ayudado, que puede realmente ayudar a promover el discurso en segunda lengua.
- A7:** Este, yo digo que desde el principio, desde primer semestre, nos deberían por lo menos de aventar a las observaciones de este, de situaciones naturales de enseñanza osea no nada más así de que vamos a presentar un tema gramatical , si que represente, pero si se pudiera de observaciones y se pudiera una práctica enfrente de un grupo real, este uno poco a poco se va dando cuenta, uno cuando enseña se dá cuenta de cuales son sus puntos débiles, mientras más temprano se haga, se nivela, uno mismo se va dando cuenta de sus debilidades sobre todo como alumno para que por lo menos vaya subiendo tu nivel, que no dependa de la calificación, mientras suba tu nivel
- I:** Y entonces hay una diferencia entre el discurso, por ejemplo académico y el discurso de enseñanza de lengua?
- A7:** Si, si este como maestro sobre todo de la licenciatura, tenemos que bajar nuestro nivel lingüístico con los alumnos, no podemos usar
- I:** A que te refieres?
- A7:** Si, este, que por ejemplo, este, sobre todo el vocabulario, las estructuras, porque aunque sean de aquí digamos de la escuela del nivel del ((())) no podemos usar las estructuras que nos enseñan allá en séptimo u octavo semestre porque van a quedar así como ahhh!!! Entendió pero como que no le hallo y van a entender otra cosa entonces tenemos que bajar nuestro nivel lingüístico digo, si, el que usamos aquí, como el que podemos usar aquí como que ya acreditamos las demás materias y lo entendemos a que lo usemos alla con algún alumno
- I:** ((()))
- A7:** Y bajar el vocabulario, para que usar tecnicismos si no le van a entender
- I:** Claro! Tu crees que el egresando, al egresar de la licenciatura de inglés, ustedes ya están bien capacitados para las presentaciones académicas, para conferencias para hacer ese cambio de lo informal a lo formal, en cuestión de registro en inglés, como lo observas, así como en tu experiencia personal, así como en la de tus compañeros
- A7:** Este, en lo personal yo digo, este que ayuda mucho la observación, no? eso de ir a conferencias no es nada más sólo por currículo si es mucho para darte cuenta que pasa fuera de la carrera, entonces, este no es nada más, ah! ya acabé la carrera y no hice nada extra pero ya la acabé y ya, sirve mucho observar, no tiene nada de malo, por eso que poco a poco se va dando cuenta de la situación y así diferencia más rápido, natural
- I:** Y que hay de tu grupo, de tus compañeros, crees que si salen capacitados para este discurso académico, y entendiendo no nada más discurso académico ir clase de lenguas, no, no, dentro del área, de la disciplina, de la lingüística
- A7:** Pues hay compañeros que si veo y que digo habla muy bien, habla fluido pero habla muy informal y ya hace las presentaciones, lo ví ahorita en este semestre y hay presentaciones que yo no diría frente del grupo y ...
- I:** Ahorita que lo dices, aja
- A7:** No sé , a lo mejor es madurez, no? ((())) osea, aunque tengas confianza con el grupo, a veces un comentario puede ser agradable para unos y para otros no
- I:** A que te refieres con ((())) de grupo
- A7:** La diferencia de público, de diferencia, si, de público, de pues si de público
- I:** De experiencia
- A7:** Aja, si, de gustos, de carácter de personalidad, a veces hay comentarios, yo tengo el humor muy negro, muy negro, luego llaman así en el salón cuando no apagan los celulares y digo, anda contesta, puede que alguien se haya muerto y yo lo hago como broma y en mi casa me entienden pero no lo diría en una presentación así en clase, porque no!!! Imagínate!

- I: Entonces sabes diferenciar
- A7:** Aja, alguien puede tener la muerte algo como tabú o algo serio y entonces en mi caso podría pasar, ahorita o mañana pero lo mismo te tiene que llevar a consentísarte, y decir ah! estoy en una presentación y no voy a hacer esos chistes esos comentarios porque alguien podría quedarse así
- I: Y si tu pudieras estar en una presentación, que es lo que esperarías de esa presentación
- A7:** Mmm,
- I: De una presentación, de una exposición
- A7:** Información concisa este bien explicada porque es buena, la importancia de esa información, si se puede aplicar, si es nada más teoría pues ok, ya sabe uno ya te das cuenta que es nada más teoría, pero si se puede aplicar a la práctica pues que mejor que ejemplos y este uno que otro comentario no? uno que otro comentario, digo hay varios buenos comentarios agradables
- I: Y a comentarios te refieres a ejemplos, a metáforas
- A7:** Metáforas, una broma acerca del tema, obvio sin llegar al humor negro, no? porque alguno se puede ofender, no? si lo entiendo, en mi caso yo lo aplico pero si llego a dar una conferencia, no imagínate
- I: Y ya para terminar, por ejemplo, cuando vas a dar una presentación, cual es tu proceso de elaboración, que haces, como la vives, antes y en el momento?
- A7:** Este, mira, casualmente hace poco dí una presentación el 15 de noviembre acerca de la trascendencia de la investigación en la enseñanza de inglés, bueno de la licenciatura de la enseñanza de inglés, entonces dije, no, si esta importante, si está bonito el tema, no? primero como era más personal, por así decirlo, me puse a pensar en que pasó en toda la carrera, poco a poco, este yo las presentaciones porque hice unas presentaciones en power point, las uso más como herramientas y una vez entre a un taller, no me acuerdo si fue aquí en el encuentro o este, no e acuerdo, pero me quedo muy grabado que las presentaciones sobre todo visuales deben de ser una ayuda no tienen que distraer al público porque puedes perder la presentación por completo, poner, no poner más de 7 líneas para no aburrir, y este llamativo, no? a veces una sola imagen te puede decir todo lo de tu tema, poco a poco con imágenes, palabras ((())) y este al momento de darla uno se da cuenta de que lo que ha preparado, luego a veces como que lo dices en otras palabras pero con sus mismas palabras, presentas algo y lo tienes ahí escrito y dices así lo voy a decir, pero al momento de decirlo no lo dices así, tienes el sentido y el significado de eso pero lo dices con otras palabras también tuyas y entonces también es gracioso.
- I: Aja
- A7:** Curioso
- I: Y en el momento en que tu vas a, al momento en que te paras al frente, ya en que va a iniciar, como lo experimentas cual fue la sensación?
- A7:** Este, nervios, miedo y emoción, esos nervios que este que te mueven, lo que a mi la verdad nunca me ha pasado fuerte, quiero decir ni en situaciones de riesgo, afortunadamente, mi mamá si es así, este, el miedo porque digo no ((())) algo va a pasar o se van a salir, este, no sé, ese es el miedo y de la emoción de que cada experiencia te trae un aprendizaje, no? de verdad fue mi primera conferencia esta vez y pues poco a poco voy sabiendo que hacer y que no hacer también.
- I: Y la diste en español o en inglés?
- A7:** Esa en español
- I: Ok y si la tuvieras que dar en inglés o sea las que has tenido que dar en inglés y pudieras remontarte un poquito al escenario
- A7:** Te dá mas miedo, ((())) me dio más miedo, porque este, como la mayoría si lo vas a dar en inglés, el público debe de saber inglés y te van a criticar luego luego. Te dá más miedo porque es no me debo equivocar, tranquilo, todo claro
- I: Y en el momento piensas en algo? Piensas en ese miedo o piensas en la gramática, en que?
- A7:** Al principio es como un stage, nada más, no? tantito ya que voy a empezar, chin! se me olvida
- I: En tu caso no hay ese filtro de la lengua, no hay ese obstáculo de la lengua
- A7:** No, no afortunadamente

I: Claro. Gracias

ENTREVISTA CON ALUMNO A9

I: Investigador(a)

- I: Crees que sirven las presentaciones orales ((()))? O sea porque se utilizan, las utilizan si tu pudieras recordar toda tu trayectoria, cuantas presentaciones orales has dado frente a clases, en la carrera hablo en este entrenamiento académico o sea en formación académica intelectual es este sirve si, no, porque?
- A9:** Yo creo que si sirve, el problema es que no estamos acostumbrados, obviamente si no sirve porque a lo mejor, este, nos evitamos leer todos los libros que leyeron todos los compañeros, a lo mejor de ellos tenemos su punto de vista, como lo ve o como lo veo yo, porque si yo lo leo tengo un punto de vista, pero a lo mejor el me está dando a entender otra cosa, ser más retroalimentativos, no? Pero lo que pasa es que no nos entrenamos, siempre el hacer una presentación oral así, frente a un grupo es nervios, es me van a criticar, se me va a olvidar, es eso, yo creo que más que nada, es el nerviosismo que tenemos, a esa falta de costumbre, con el tiempo se va quitando, conforme uno va creciendo y conforme vas haciendo más y más y más, se te va quitando, pero si al principio es difícil pero obviamente si sirve te sirve también porque cuando lees tu un artículo o algo, alguna información, tu le entiendes, pero entenderlo es una cosa y explicarlo es una cosa totalmente diferente ahí creo que es donde se hace más bien el switch discursivo, no? Cuando lees, le entiendes a tu manera con tu conocimiento, con tu contexto y le entiendes de una manera, cuando tratas de explicarlo, tienes que pensar ya en, influye muchas cosas, el contexto del grupo, el contexto cultural, no sé muchas cosas y como de que manera empiezas a pensar en como lo voy a introducir, como puedo yo, hacerlo atractivo desde un principio haces más fácil todo para que tenga lógica tu discurso y como lo vas a construir entonces ya están en acción muchísimas otras habilidades ya no nada más en comprender algo como presentarlo, muchísimas cosas, entonces yo creo que
- I: Entonces si sirve, por ejemplo, desde tu punto de vista como alumna, al maestro
- A9:** Que le sirva al maestro? Pues si y no
- I: Si cumple la función de estrategia de enseñanza, crees que si cumple esa función?
- A9:** Depende porque es un arma de dos filos, puede que si porque dices ay, al alumno lo acercas a la lectura pero puede ser que no, y que el alumno haga una cosa totalmente distinta y a ti te toca doble, porque todo lo que dijo el no es y te toca a ti darlo otra vez y es difícil, porque yo recuerdo exposiciones que el alumno entendió otra cosa o no tuvo tiempo de preparar y vino a decir lo que se le ocurrió, aja, y después los que pagan son los alumnos entonces una vez que tu les presentas una información, ellos la adquieren y como decirles después, bueno, todo lo que les dijo, osea, el alumno hace ese esfuerzo de tratar de entender todo lo que el expositor está tratando de decir, toma notas, trata de hacer, este, de conectar la información previa con la que le están dando y que después
- I: A que te refieres con eso deficiente, porque? Por lo tomas de esa manera? Como lo sientes?
- A9:** En el sentido de que mas que bien, mira, nosotros este tuvimos a lo mejor poco tiempo de preparación pero mas que bien, este dice, me toca tal tema piensas en ejemplos, piensas en posibles, posible contextualización, entonces ya mas o menos tienes idea de lo que vas a decir como en las clases, no? Dice me toca dar tal tema y dices, hago los siguientes ejemplos, así, entonces este, ya todos mas o menos tenemos idea de como lo íbamos a dar, en el momento en el que ya nos se puede dar así y de que nos faltaban no se, 10 temas y tenemos 5 minutos entonces dices pues que hago, digo algo rápido, bla, bla, bla, y lo que se te va viniendo a la mente entonces nada más estas como que diciendo lo que tu crees que podría ser de utilidad, sin embargo es deficiente desde que ya no tiene un cuerpo, no? ya no tiene introducción, desarrollo y a lo mejor una conclusión con un ejemplo y en ese sentido.
- I: Ok. En el mismo caso de que se te olvido mencionar por estar pensando de que se te acaba el tiempo, a ti personalmente(())
- A9:** es que si, (()) yo estaba pensando en ti que nos habías dicho, y pongan atención, y

- ahora como le hago para rescatar en 10 minutos, todo eso, todas esas recomendaciones que nos habías hecho de pongan atención en su gramática, en lo que están diciendo, en que el alumno a lo mejor te entiende, tratar de hacerlo a lo mejor no así tan esquemático, a lo mejor con ejemplos más actuales, no? más
- I:** En el momento que estabas ahí
- A9:** En ese (()) yo nada más estaba hablando cosas porque estoy pensando en otra cosa, estoy pensando este ya se va a acabar el tiempo, todavía le toca a Beny, Beny ya se tomó a lo mejor más tiempo del que, no sé, estaba pensando en todas esas cosas, y entonces ya no piensas realmente en lo que estas diciendo dices cualquier cosa, yo me acuerdo muy bien creo que dije solamente lo que venía de flash cards, de acuerdo, dije eso y a lo mejor un ejemplo y ya o sea de verdad se me borró todo yo estaba así de que Fabián, y ya, dije así cualquier cosa no se a lo mejor en la (()) que pienso así, pero mi intervención como de 30 segundos
- I:** Al que vi muy desconcentrado también fue a Víctor, en la presentación
- A9:** Si, porque todos nos quedamos así como que, o sea como que empezamos mas o menos con cierta normalidad y ya
- I:** Normalidad
- A9:** Aja,
- I:** Que chistoso, que curioso. Bueno, otras de las preguntas, entonces, bueno ya esto nos lleva a pregunta general, cual fue tu experiencia, cual ha sido tu experiencia por ejemplo de las presentaciones orales, en general , al participar en presentaciones orales durante toda la carrera, de temas especializados no presentaciones orales que hacemos en el aula de inglés (()) claves, sino cuando han tenido que presentar un tema de contenido, un tema especializado, cual ha sido tu experiencia en ese sentido?
- A9:** Pues las experiencias dependen, no? De que tan bien preparado estés. Si estas bien preparado, documentado y dominas el tema esa frase la disfrutas porque hablas de algo y hasta a lo mejor obtienes la atención de tu público, no? Porque estas hablando de algo que si tu logras hacer interesante, pero para empezar lo tienes que leer, muchas veces hasta entenderlo tratar de sacar lo más rescatable y lo más interesante y una vez que lo haces, este, tratar de transmitirlo de la mejor manera, porque si lo haces a lo mejor habrá ciertas cosas que a los alumnos no les interesa, se supone que debe de ser interesante para ellos porque es un tema que ellos no dominan, entonces, este, depende mucho de ti hacerlo interesante, después en el salón, tenemos así como que público no muy retroalimentativo
- I:** Haber, explícame eso, porque?
- A9:** Porque, pues nadie te hace caso, así podría ser su material muy bonito, hacer tus dinámicas no sé, algo, vamos a hacer un (()) aaaasshh! No, no lo puedo hacer desde acá, entonces eso te obligaba a exigirte más, osea no era un público fácil era un público muy difícil tenías que saber exactamente que tipo de material podías llevar, que tipo de actividades ellos se dignarían a hacer en tu clase, porque no es de que se me, se me ocurre que esta actividad esta bien, no! porque después llegaba y no había participación, en alguna ocasión hicimos este una actividad que consistía en que buscaran pedacitos de información a lo largo de la escuela tratando de hacer un poquito menos este, monótona y a lo mejor un poquito más creativo, no? Nombre todo mundo se fue a la cafetería, vinieron después de 1000 años, y sin nada! Es que no lo encontré, no estaba, esos son traumas, entonces, que en la siguiente preparación y lo (()) osea no sirven en sus clases, a lo mejor hasta, ni modo, si quieren estar ahí sentados, pues ahí que se queden y tu bla, bla, bla, bla, se te vá en puro hablar. Entonces este, no era solo el preparar el tema en si, sino que como lo vas a dar, que material vas a traer, que actividades vas a hacer era mucha presión, enton's si eran cosas traumáticas
- I:** Traumatizantes
- A9:** Traumáticas
- I:** Pero consideras que tu experiencia ((())) con este grupo
- A9:** Si, yo pienso que es una cuestión de grupo, pero
- I:** Si pudieras ver el contexto por ejemplo, con otro tipo de personas, con otro tipo de público en otro tipo de aula o algo?
- A9:** Yo creo que sería diferente no? Una vez que tienes retroalimentación, a lo mejor que estas hablando de algo ya ves interés, tu mismo pues no se, yo creo que sería diferente, como que sería menos traumante.

- I: Y en cuanto a tu experiencia en una segunda lengua, porque no nada más es saber que decir, que es relevante o sea no nada más son los temas, es el contenido en tu idioma también
- A9:** Doblemente difícil, porque por lo menos cuando estas, este en L1, estas pensando solamente en lo que vas a decir, en que tenga coherencia lo que estas diciendo en que no se te pasen, no omitir datos, cuando haces una exposición en L2, piensas en el tema, en no omitir datos, etc, en no cometer errores gramaticales, que tengas coherencia
- I: Como lo identificas o hay un momento que estas consciente?
- A9:** Creo que siempre, no quisiera que eso fuera un factor determinante, no? Pero igualmente, el contexto no ayuda mucho, porque entonces... ya escuchaste como lo pronunció? Y estas tu hablando y escuchas, y escuchas por ahí una vocecita que te está corrigiendo la pronunciación o estas escuchando una risita por allá, que se está riendo de que ya dijiste he like, o algo entonces es difícil porque estas pensando en no cometer errores en la L2, en tu tema, en el que siempre estas como con el monitor siempre ahí presente, probablemente también porque no tenemos mucha experiencia hablando, cuando hablamos, pues solo en la clase de inglés, entonces tenemos mucha falta de práctica, a lo mejor si yo fuera un poquito más adquirido, no, sino un poquito más automatizado, en hablar, creo que todavía a pesar de que ya acabamos y de que llevamos 8 semestres de inglés, yo siento que todavía somos muy pobres en ese sentido, porque, porque no tenemos esa oportunidad de llegar a probablemente, si estuviéramos en un, no se, inmersos en un ambiente de L2, al menos por 6 meses que ya un poquito automatizas ya te dedicarías un poquito más a lo que es el discurso, y en nuestro caso no se puede, o sea, tienes que estar pensando en lo que estas diciendo y como lo estas diciendo siempre tienes esas dos vertientes, como y que y no te apartas, entonces se torna muy difícil, muy como se dirá, o sea aparte de difícil, muy estresante, estresante, son experiencias estresantes,
- I: Y entonces si pudieras tu sugerir, por ejemplo que comentas que no hay el entrenamiento, no tienen esa práctica, que te permite automatizar, y pudieras pensar en ser pro positivo y tu viviendo la experiencia de que quisieras terminar con un discurso más elaborado, más académico, más formal, que sugerirías, que sería una buena idea
- A9:** Una de dos, o te vas a vivir unos meses por lo menos o es que ya bueno actualmente tengo ya muchas posibilidades, puedes practicar desde haciendo videoconferencias por Internet sino estas ahí, que no es lo mismo, porque no es lo mismo estar las 24 horas inmerso en el ambiente, a tener unas horas pero ya es ayuda, por ejemplo aquí el los cuando se hacen espacios de ley siempre son, pocos son, los que son en inglés, y el inglés al que nosotros cuando de casualidad piensa en inglés, pues no son con nativos entonces a lo mejor gente nativa, de donde tu pudieras obtener expresiones, cosas así, eh, ayudarían bastante yo creo que desde pronunciación, no? Desde pronunciación.
- I: Ahora que dices expresiones, yo me, unos de mis énfasis son los marcadores discursivos que son esos, esas frases que te ayudan a hacer, que te ayudan a darle secuencia a lo que hablas,
- A9:** Exacto
- I: No tienen, este o si tienen si cuentan no cuentan con esta
- A9:** Yo creo que no, yo creo que estamos, yo creo, no quiero generalizar, pero probablemente lo que yo haya observado, es que hablamos español, con vocablos ingleses y con estructuras este, del idioma inglés, pero la verdad estamos hablando español, se nota porque es como nos expresamos, es que es imposible, como hacerlo de otra manera si es la única realidad en la que hemos vivido, te lo comento porque yo estudié italiano, estaba en Italia y me de repente cuando yo llegué me dí cuenta de que no sabía, o sea de lo que hablaban yo entendía la mitad y de que su manera de expresarse es totalmente diferente entonces muchas cosas de las que decimos en español, en italiano no existen y viceversa, entonces una vez empiezas a estar inmerso en ese ambiente y empiezas a entender como ellos ven las cosas porque acuérdate que la lengua es la cultura entonces, empiezas a entender eso y yo creo que a lo mejor convivir con gente, escuchar a nativos o estar en el ambiente, nos ayudaría un poquito a tratar de expresarnos un poquito más, como se expresan ellos y no expresarnos nosotros pero nada más en otra lengua
- I: Crees que los libros de texto nos ayudan a construir esa identidad?
- A9:** No, no, no, el libro de texto te ayuda para que puedas hablar y lo hablas pero no realmente

- I: Porque por ejemplo hay libros en donde vienen supuestamente (()) alguna tipo de expresión como para elaborar
- A9:** Si, si te ayuda, pero yo creo que nunca puedes llegar a un no se, a lo mejor estoy siendo muy cerrada, me siento en esa Posición, pero es que lo he experimentado y también es desesperante por ejemplo el hablar con puro sujeto o verbo complemento, o sea, eso es feo, entonces, este, yo opino que sería una opción
- I: Una opción aquí, una opción como para el programa, un programa como para la carrera que tu misma has tenido que has tenido que guiar que has implementado y que haría falta y que hace falta que podría servir
- A9:** Un club de conversación con activos sería muy bueno o a lo mejor, este, por ejemplo en la materia de inglés, tener maestros nativos, en la materia de inglés honestamente. **(se acabo el cassette)**
En la materia de inglés, este, ya los maestros en los primeros niveles ayuda mucho el maestro no sea nativo porque lo aprendió, de hecho los maestros nativos en los primeros niveles no son de mucha ayuda porque saben hablar muy bien, pero no saben como enseñar los temas, entonces para aprender el idioma se necesitarían maestros más vale que sean mexicanos¿? O de otra (()) pero, por ejemplo a nuestro nivel, que ya se supone que ya tenemos conocimiento del idioma, nos ayudaría yo creo que más un maestro nativo que ya le podríamos aprender mas allá de lo que es un condicional, de lo que es la voz pasiva, enton's ya podríamos este, aprender otras cosas, por lo menos de cosas tan simples como de lo que el está hablando y si te está contando alguna cosa y dices, ah! ahora si ya entendí, eso, porque hay cosas que como de repente, expresiones que nosotros usamos y ellos lo usan de otra manera diferente, entonces yo creo que nos ayudaría mucho el tener maestros nativos por lo menos en la materia de inglés, porque te digo, ya no aprendes nada, ya los maestros nada más están te ayudan con el libro, ya ni siquiera te explican porque estas mal y ni nada entonces este...
- I: Y algo, entonces algo en especial que por ejemplo el discurso académico que este, define como un camino a registro, el discurso académico en un área también en donde se busca más propiedades, ser más propios, ser más apropiados, ser más, este ser un poco más específico, crees que el planteamiento aquí, nos capacita como para desarrollar ese lenguaje en discurso académico?
- A9:** Pues si y no, si, en el sentido de que todos los (()) y académicos aprendimos a hablar así, nunca nos enseñan el ((())) cosas de esas, de ese tipo, tu las vas conociendo en canciones, cosas así, pero yo creo que si aquí nos entrenan al lenguaje académico se supone con propiedad, si, si porque los libros así lo dictan
- I: Bueno, pero el libro es una cosa en que se aplique es otra cosa
- A9:** Exacto, ahí es el no, porque pues o no se hasta que punto si hablemos con, probablemente si, porque somos así como, yo creo que si nos enseñan, aquí nos enseñan puro lenguaje académico y ya todo el slang, lo aprendemos afuera, pero si, que a lo mejor ni siquiera, muchas veces no sabemos ni siquiera diferenciarlo es otra cosa, no?
- I: Mjum, que también es un cambio de registros
- A9:** No sabes en que momento estas siendo propio y en que momento no,
- I: Porque una cosa es hablar coloquial y hablar normal bien formal pero otra cosa es hablar apropiado según el contexto, según la actividad y por ejemplo hablar en un debate, hablar en una conferencia, hablar en un seminario, en un taller, este se emplea un código, registros diferentes, mi pregunta es por ahí, si terminamos entrenados habrá ese switch
- A9:** Yo creo que no mucho, yo creo que no, porque nunca nos vemos en la necesidad de entonces, por ejemplo en los libros ya vienen unos vocabularios muy especializado y todo mundo se lo aprenden para el examen y posteriormente lo olvida porque? porque nunca lo necesita, así como lo que no necesitas
- I: Y si tu pudieras evaluar por ejemplo la elaboración del discurso de tus compañeros en las presentaciones, como lo podrías evaluar como bien elaborado, poco elaborado, mas o menos elaborado, apropiado, no apropiado, menos apropiado?
- A9:** Pues yo creo que todo mundo tratamos de hacerlo lo más apropiado que se pueda, tratar de usar nuestras palabras domingueras, de que no tenga errores gramaticales, de de que sea coherente, de que esté sintácticamente correcto, el problema viene al momento de estar ahí, y que se te olvida la palabra y se te cuatrapea por estar pensando en otras cosas, yo creo que si tratamos de hacerlo lo más apropiadamente posible que lleguemos

realmente hacerlo apropiado posible, yo creo que sería diferente porque yo creo que no estamos entrenados ni siquiera, no estamos entrenados, entonces tratamos, de que, con nuestras posibilidades hacerlo lo mejor posible, pero yo creo que no estamos lo totalmente preparados, porque te digo, nunca nos vemos en la necesidad de, entonces no lo buscamos y nadie, nos enseña a usar un lenguaje diferente, o sea nos aprendemos por aca, (()) cierto vocablo, a lo mejor un sinónimo a lo mucho, pero no se que de cada situación, necesitas al menos unos 5 o 6 (()) como los dices en español

- I: Y en sí de las 4 habilidades de tu entrenamiento en segunda lengua, consideras que alguna de ella más, ha sido más fortalecido que la otra, una se relega más que la otra,
- A9:** Si, se relega, este dice mi speaking ((())) siempre, porque así tenemos la oportunidad de practicarlo, bien o mal, el reading esta presente desde las películas, en todas partes. The reading pues si, también lo ocupas, pero el listening como, a lo mejor como un ((())) pero no, es personal, cada quien creo que tiene su ((())) de eficiencias y cada quien tiene más habilidades en otras cosas para mi son esas dos, trato de ponerles más énfasis precisamente porque me cuestan más trabajo pero si se me hace difícil porque no llevamos un entrenamiento por ejemplo actividades de (()) casi no tenemos mucho, tienes que poner de tu parte, no? Obviamente no vas a estar esperando que el profesor te dé todo porque es imposible, no? Entonces tienes que buscar tu material externo
- I: Entonces es cuando viene la parte discursiva
- A9:** En la parte discursiva? Pues depende, yo creo que depende mucho del centro afectivo, si de verdad, si estoy nerviosa empiezo a hablar cosas sin sentido puras cosas así, me centro tanto en no hacer errores gramaticales que olvido el mensaje, cuando no estoy bajo esa presión, entonces si empiezo a hablar y creo que es la fluidez que me refleja en clases, que no siento esa presión de que me va a criticar o algo así, no ((())) Tengo fluidez y y y y hasta tengo a lo mejor hasta a lo mejor, diferentes sinónimos no, pero si tengo presión, ya! Se echo a perder todo
- I: Entonces ya para concluir, alguna otra actividad o algún otro tipo de espacio, que o propuesta que pudieras aportar, que ayudaría aquí en la licenciatura para futuras generaciones y mejorar la habilidad de la discursiva oral
- A9:** Nos ayudaría muchísimo un laboratorio, ayer precisamente vimos uno de los nuevos laboratorios multimedia, que diseñan como el ((())) hay un laboratorio en la clase de interpretación, hay un laboratorio que ya es todo con PC, ya puedes grabar, te escuchas, ves videos, ese yo creo que a lo mejor si no tuviéramos la posibilidad de tener alternativas porque también implica costos, pero tener esa posibilidad de uno mismo autoaprender no?, tener un acceso, no solo ser una persona creativa, pero si tienes acceso a Internet, ya hay muchas páginas que ofrecen, este, video conferencias de Chat con chicos que están aprendiendo español, no? A lo mejor en un intercambio así, este, por lo menos que cuando sean conferencias fueran en inglés y a lo mejor invitar nativos o como en otros métodos de maestros, cada semana se hace un círculo literario en donde se invita un literato y hablan de su libro, a lo mejor algo así, no? Pero es difícil, porque donde consigues no es lo mismo conseguir un literato que conseguir una persona nativa pero igual y consiguiendo este gente de otras ((())) donde hay profesores nativos que a lo mejor vinieran a dar una conferencia a lo mejor cada semana, no sé, algún círculo donde nosotros tuviéramos la posibilidad de practicar o de alguna duda, porque muchas veces son dudas culturales, ya no tanto de la lengua., entonces yo creo que sería algo así, como que factible
- I: Pues muchas gracias