

Rol de la interacción en la adquisición de una lengua extranjera

Beatriz Chiappa, María Lira,
Leonor Sara y Liliana Simón

En el presente trabajo se analizará el rol que juega la interacción en la adquisición de una segunda lengua. Nuestra preocupación es la de comprender el funcionamiento socio-interaccional y socio-cognitivo que están en la base de diferentes procesos y condiciones de la adquisición. Hemos estudiado entonces las dimensiones constitutivas de las interacciones entre el alumno y el profesor y entre alumnos con el fin de explorar la interface entre el trabajo interaccional y el trabajo cognitivo que se opera en el bilingüismo en un contexto definido por un contrato didáctico.

Introducción

Después de haber analizado el comportamiento lingüístico de los alumnos con relación a la utilización de la lengua materna en clase de lengua extranjera (Cambio de código en la clase de lengua extranjera, comunicación presentada en el II Congreso de Lenguas del Mercosur, Chaco 2003) nos proponemos, en esta oportunidad, seguir la misma línea de investigación y estudiar el rol de la interacción en la adquisición de una lengua 2. Cabe destacar que el presente trabajo fue presentado en el II Coloquio Argentino de la IADA, que tuvo lugar en la ciudad de La Plata en el mes de mayo de 2005.

En la primera parte, expondremos el marco teórico de referencia en el cual insertamos nuestro trabajo. Consideramos la adquisición de una lengua extranjera como un proceso social de construcción de conocimientos y capacidades lingüísticas ligado al uso (comprensión y producción) de una nueva lengua. Desde esta perspectiva, la interacción juega un papel central tanto en la comunicación y en la producción del lenguaje, como en la resolución de problemas.

En la segunda parte, analizaremos el corpus con el que hemos trabajado. Un corpus formado por grabaciones de algunas clases de francés e inglés de la Escuela de Lenguas de la UNLP correspondientes a distintos niveles de alumnos adultos. Si bien es cierto que hemos utilizado grabaciones de varios niveles, en este caso nos referiremos solamente a los dos que nos han parecido más representativos. Para inglés contamos con un curso de nivel 2 (90 horas de clase), y para francés, un curso de nivel 6 (500 horas de clase). Pondremos en evidencia las características de la interacción, los procedimientos y estrategias utilizados por estudiantes de francés e inglés que llevan a cabo la resolución de una tarea en grupo y la relación social asumida en los diálogos producto de la interacción.

Elegimos una tarea que permitiera analizar las características de las interacciones. Estimamos que la tarea es una dimensión compleja, un observatorio interesante a partir del cual se pueden analizar las interacciones y los procesos sociocognitivos que se ponen en marcha, el aprendizaje en grupos reposa en los principios de reciprocidad, colaboración, cooperación y autonomía.

En todos los casos se utilizó el mismo soporte: una lámina extraída del libro de texto *Wavelength Pre-intermediate* by Kathy Burke and Julia Brooks.(2000) Longman (p.96), explotada de diferentes maneras según los niveles favoreciendo siempre el diálogo entre profesor y alumnos y entre alumnos entre sí. Se trata de una escena de una película en blanco y negro. Presenta cuatro personajes que viajan en un tren europeo. De izquierda a derecha: un marino que duerme o intenta dormir, una señora mayor que toma algo en el vaso de un termo que tiene a su lado, una joven muy formal y a su lado un hombre

vestido en forma tradicional. Tiene un diario en la mano e intenta entablar conversación con la joven.

La apropiación de una lengua extranjera: enfoque socio-cognitivo

Nuestro marco teórico se inscribe dentro de la teoría socio-cognitiva del aprendizaje de una segunda lengua que se origina en los trabajos de Vigotsky y de Bruner: el funcionamiento humano es fundamentalmente social y está en el origen de las actividades psicológicas. Las interacciones con el otro según el modelo de comportamiento que caracteriza al grupo al que se pertenece permiten que se adquiera el saber-hacer, el conocimiento del mundo y el conocimiento en general. Podríamos decir que el trabajo de construcción del conocimiento y confirmación de hipótesis es posterior al trabajo de construcción social de la interacción.

Podemos decir que la interacción no es el medio en el que se ponen en práctica las competencias sino que es la ocasión de realizar actividades y tareas, es el lugar donde emergen y se transforman esas competencias. Es allí donde se realiza el trabajo cognitivo, es decir, la *adquisición* de la lengua meta. Según los trabajos de Bange, 1992; Krafft y ot, 1993; Lantolf y ot. 1995 (citados por Mondada), “la interacción aparece como un factor estructurante del desarrollo” ¹. La interacción sería el camino obligado de la adquisición.

Según Bruner (1983) en las secuencias comunicativas de interacción social los participantes coordinan su atención, parten de presuposiciones y de intenciones. Para adquirir la L2 el alumno necesita esas interacciones personales que incluyen facilitaciones, autorregulaciones, reparaciones, negociaciones, que le permiten resolver las urgencias comunicativas.

Siguiendo los trabajos de Bange, 1992, la interacción podría definirse como una acción social en la que los participantes deben comunicar utilizando la lengua meta en un ambiente de reciprocidad conociendo tanto aspectos lingüísticos como no lingüísticos. “La interacción se entiende como una negociación que está orientada hacia la acción, en ella se co-construyen los discursos y se lleva a cabo la intercomprensión por parte de los participantes”.² Estas negociaciones en el marco de la clase, designadas con el nombre de contrato didáctico son, por un lado, las relaciones entre el docente y el alumno que obedecen a reglas casi siempre intangibles; por otro lado, producen una especie de juego cuyas reglas provisoriamente estables, permiten a los protagonistas y sobre todo al alumno tomar decisiones. Esto se produce en un marco seguro, tranquilizador; lo que asegura independencia en los procesos de apropiación de la lengua extranjera.

Los estudios de Vigotsky (especialmente en *Pensée et langage*, traducido al francés en 1985) y la idea de los formatos interactivos de Bruner (1983,85) proporcionaron un apoyo importante para el conocimiento de las condiciones socio interaccionales de la adquisición. Para Vigotsky la adquisición de la lengua materna o extranjera es “un proceso sociocognitivo anclado en el empleo instrumental de la lengua” ³. La relación interactiva es el núcleo estructurante del desarrollo cognitivo y en consecuencia lingüístico. Las secuencias lingüísticas se modifican, avanzan en la construcción de secuencias bien formadas de la lengua meta, en el encuentro social, a través del

¹ Mondada, 2001:112

² Pujol Berché 2001:10

³ Mondada, 2001:112

dinamismo de la interacción, de la intercomprensión, de la negociación del sentido y del estatus de los participantes.

La adquisición en la interacción

En este contexto la clase ya no es un esfuerzo en el que se da prioridad a la progresión lingüística sino un lugar de expresión y de socialización a fin de que el alumno se apropie de los medios lingüísticos que le permitan expresarse con fluidez.

Dabène caracteriza la situación de la clase de lengua extranjera como un lugar especial de interacción, una evaluación y una distribución de roles, teniendo en cuenta los “derechos y las obligaciones que incumben a cada uno de los participantes”⁴. Las réplicas producidas en clase son interpretadas de una manera pertinente en el marco del contrato didáctico.

Aparte de la importancia que los trabajos sobre adquisición dan a la interacción, algunos investigadores han puesto de manifiesto en los últimos años, la importancia del trabajo en grupo y en parejas. La situación de comunicación así establecida, hace que los miembros de la pareja alternen los papeles de experto y de no experto, lo que daría pie al desarrollo de los mecanismos que pueden impulsar los procesos de adquisición. En el aprendizaje guiado de una L2, el trabajo en parejas permite producir en dicha lengua, poner de relieve los diferentes problemas de comprensión, si los hubiere, y de producción. Permite, también, poner de manifiesto la relación existente entre adquisición y toma de conciencia lingüística (Vasseur y Arditty, 1996). La resolución de tareas efectuadas en pareja procura, según los investigadores, un andamiaje más persistente. Se entiende por andamiaje la situación de interacción entre un experto o más experimentado y otro menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber del experto. La idea de andamiaje se refiere por tanto a que la actividad se resuelve cooperativamente teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegando gradualmente en el menos experto. Este debe reconocer que su proceso de adquisición implica una actividad compleja. Es evidente que debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad. El andamiaje puede tomar la forma de un comentario, de una reformulación, de una traducción del discurso del otro (heterotraducción), pero no está necesariamente orientado hacia la lengua. Puede ser también, pero no sistemáticamente, una ayuda para el mejoramiento de la competencia comunicativa. Su adquisición “se realiza principalmente a través de la interacción comunicativa que a su vez contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos”.⁵

En la clase, el alumno debe prestar atención al menos a tres aspectos: a su comunicación (intercambio de información), a la producción de enunciados (fonemas, monemas, palabras, oraciones, textos, etc.), aunque sean rudimentarios, lo más adecuados posibles y cercanos al sistema de la nueva lengua (aspectos normativos) y a la realización de la tarea encomendada (hacer algo, conseguir algo, argumentar, resolver un problema, etc.). Estos aspectos constituyen lo que Bernard Py llama el territorio del aprendiente. El alumno no está en condiciones de distinguir conscientemente sistema y norma, lo que percibe es la existencia de ciertas diferencias formales entre su interlengua y la lengua de su interlocutor competente. Las marcas de las operaciones cognitivas aparecen en momentos privilegiados de la comunicación en forma de procesos normativos. Py las ha llamado *secuencias de adquisición potencial (SAP)*. Estas secuencias favorecerán la

⁴ Dabène y ot. 1990: 23

⁵ Moreno Fernández 1998: 324

adquisición aunque su verificación sea difícil ya que depende de varios factores ligados al proceso de apropiación del alumno. Se articulan en dos movimientos complementarios, el de autoestructuración por el cual el alumno organiza las etapas de sus mensajes y el de heteroestructuración por el cual el locutor competente interviene de manera de reorientar el mensaje marcando la norma lingüística y acercando al alumno a una producción aceptable en función de la circunstancia, lo que favorece el desarrollo de su interlengua.

Además, en el trabajo por parejas o en grupo, puede observarse lo que este autor denomina proyecto de aprendizaje, siempre y cuando, ante un problema de producción en la lengua meta, uno de los miembros del grupo adopte el papel de docente y el otro miembro lo acepte como tal. Cuando el alumno solicita ayuda abiertamente para la formulación de su mensaje, evidenciando interés por salvar una laguna en su interlengua, estamos en presencia de una *secuencia potencial de adquisición (SPA)*. Por el contrario, cuando es el experto el que toma la iniciativa y corrige a través de una expresión de reemplazo la producción del alumno, ejerciendo una presión exterior, estamos en presencia de una *secuencia de evaluación normativa (SEN)*.

Análisis del corpus (La transcripción aparece anexada. La numeración corresponde al total del corpus)

Clase de inglés. Nivel 2

La clase comienza con la primera intervención del profesor (177), cuya función es la de informar a los alumnos sobre la tarea a realizar; las palabras "O.K. now..." marcan el comienzo de la transacción, es decir no poseen el significado habitual de evaluación o tiempo. También podemos observar como el profesor, debido a su rol, es quien decide y anticipa los temas a tratar en clase. Seguido del enunciado de la tarea comienzan los intercambios expresados en turnos de habla.

Se destaca en la primera parte del corpus (Consigna No.1 cuando los alumnos desarrollan la tarea de describir la lámina) la alta frecuencia de intervenciones del profesor para: clarificar el significado de palabras, corregir), permitir el flujo de la conversación, repetir los enunciados de los alumnos, así sus compañeros tienen una segunda oportunidad para poder escuchar o comprender mejor, ayudar ante un bloqueo léxico.

En la segunda parte del corpus el turno del profesor marca un cambio en la tarea a realizar: un juego de roles. Después de unos minutos en los que los alumnos se organizaron para realizar la tarea, el profesor pide a un grupo que comience, luego interviene sólo tres veces con este grupo para corregir, ayudar a la comprensión de los otros asegurando así la continuidad del discurso y finalmente para dar por finalizado la transacción y marcar el inicio de otra enmarcada por las palabras OK y Now

166) Prof.: OK. And that's the end?Now let's listen to your conversation.

Durante la toma de turnos del segundo grupo, el profesor participa en distintas ocasiones. Primero se ve obligado a intervenir debido a que un alumno, Marcelo, en la línea 169 toma el rol de experto e intenta ayudar a su par pero el andamiaje es negativo. En las líneas 184 y 185 el mismo alumno recurre a L1 ante bloqueos lingüísticos y por último, en l.193 para corregir un ítem léxico con el que ya otro alumno había tenido problemas en las líneas 158/9.

En esta clase también podemos ver como Marcelo es corregido por el profesor, surge aquí una secuencia SEN, el profesor interviene sin que la ayuda haya sido solicitada por el alumno y el alumno tal vez por estar focalizado en el eje temático no retoma el enunciado del profesor

- 80) Marcelo: They are in a train.
81) Prof.: On a train. They are on a train.
82) Marcelo: They are in New York.

En cambio, más adelante Marcelo vuelve a cometer el mismo error, el profesor lo corrige (SEN) y esta vez el alumno lo retoma.

- 104) Marcelo: No, they are in the United States in a train.
105) Prof.: On a train.
106) Marcelo: On a train.

En este corpus podemos observar pocas secuencias SAP, por ejemplo líneas 90/92, 118/121, 148/150, 88/190 y muchas más secuencias SEN: líneas 80-81, 104/106, 109/110, 126/127, 158/159, 161/164, 169/171, 184/186 y 192/194.

En este corpus notamos que Marcelo participa con frecuencia en la clase asumiendo diferentes roles: toma el rol de experto cuando corrige a sus compañeros (l.130 a 133) en el cual se evidencia un andamiaje positivo:

- 130) Juan R.: ... er.....your clothes...
131) Prof.: My clothes?
132) Juan R.: No.
133) Marcelo: Their clothes...

En cambio, en el ejemplo siguiente ya mencionado arriba, otra vez Marcelo asume el rol de experto y su colaboración resulta en un andamiaje negativo, así el profesor se ve obligado a intervenir para encausar la conversación.

- 161) Wenceslao: He have....you...boyfriend?
162) Marcelo: He has....
163) Prof.: Have you got a boyfriend?
164) Wenceslao .: Have you got a boyfriend?

Debemos destacar que no hay casos de abandono de la comunicación, sí de una constante negociación del sentido y una co-construcción del discurso. Los alumnos se sienten limitados por la falta de vocabulario. El uso de conectores discursivos que hacen que el discurso sea más natural es casi nulo.

Un solo alumno interviene una sola vez (l.123), tal vez debido a su inhibición por estar siendo grabado o por inseguridad. Aclaramos que el objetivo de esta tarea era que los alumnos desarrollaran un diálogo espontáneamente, por lo tanto el profesor sólo intervino para encausar el diálogo, etc., no para moderar los turnos de habla como lo haría en otro tipo de tarea en clase.

Clase de francés. Nivel 6

En este caso podemos observar que el orden de la interacción se construye progresivamente a medida que la acción se desarrolla, según las modalidades que emergen del encadenamiento sucesivo propuesto por las participantes. Vemos que la acción se organiza de manera interna, por procedimientos que expresan las perspectivas de las participantes. En este marco el aprendiente es un actor social, se encuentra comprometido no sólo con su proceso de aprendizaje sino con su rol dentro del grupo. En este fragmento del corpus vemos claramente que Paula guía el desarrollo de la tarea. En la alternancia de los turnos de habla vemos que es ella la que conduce y hace avanzar de una manera interaccional el diálogo. Introduce la tarea implícitamente, pide la opinión de sus interlocutores y así genera el diálogo (línea 229). Asume el rol de experto, el rol del profesor. Hace preguntas, asiente, cuestiona, corrige, ejerce sobre los demás un trabajo de monitoreo, un control permanente a lo largo de la interacción. (líneas 234, 236, 247, 251, 260, 262, 273, 301)

Entre las líneas 229 y 249 nos encontramos frente a una negociación que permite la co-construcción del sentido. Al intentar describir la situación planteada en la imagen, se apoyan mutuamente para hacer avanzar el diálogo. Este trabajo de cooperación se ve reflejado en los pedidos de confirmación (líneas 230, 231, 237) y en la reciprocidad de las respuestas. Es claro para este grupo que la intercomprensión y el desarrollo de la tarea no podrá establecerse si no es a través de un esfuerzo particular y conjunto. Hay una focalización principal en el objeto temático pero ante un eventual problema en la secuencia de interacción, entran en juego las estrategias que aseguran el normal desarrollo de la comunicación y generan secuencias de adquisición potencial:

249) P: -ils se regardent.

250) S: - mais la femme le regarde avec euh...

251) P: - oui

252) S: - euh, comment on dit? Desconfiance?

253) P: - méconiance ?

254) E: - méfiance.

255) P: - méfiance.

256) S: - méfiance.

257) P: - elle est très sérieuse, son visage euh... je ne sais pas.

258) S: - oui

Frente al obstáculo léxico que evidencia S en la línea 250 con una hesitación, P ejerce presión motivando la solicitud y posterior propuesta léxica de S. Esto genera una secuencia en la que el grupo adopta un comportamiento cooperativo para salvar el bloqueo de S. En este caso es E quien proporciona la solución, asumiendo el rol de mayor competencia. Es importante remarcar que hacia el fin de la interacción S retoma la palabra, origen de su bloqueo, lo que hace presuponer que la SAP fue exitosa (l. 302). Esto evidencia, la práctica de una competencia, de parte de los alumnos, para manejar objetos discursivos y estructuras interactivas. En ocasiones, los obstáculos léxicos generan situaciones complejas en las que los alumnos eligen recurrir a estrategias que les permitan sin embargo, resolver el problema. El estado de su interlengua no les ofrece los medios directos para salvar la dificultad; en este caso llenan el vacío con un pronombre indefinido, palabras aproximadas, híbridos o con un equivalente en lengua materna. Es el caso de las líneas 237-239 donde el bloqueo es generado por la palabra *contrôleur* que las alumnas desconocen, piensan en *gardien* o *agent de police*, sin embargo se aproximan con "*police*" y con "*garde de gare*" haciendo alusión al guarda de la estación.

En las líneas 247, 248 la duda se centra en la acción: "*les plus jeunes sont en train de euh, euh de quelque chose*", resuelta con la ayuda de un pronombre indefinido.

En la línea 275 también encontramos un bloqueo resuelto con un gesto, cuya idea se retoma y se resuelve más adelante (línea 279) con la palabra "chapeau". Se trata de "operaciones cognitivas que un aprendiente emplea a corto plazo, intencionalmente, para resolver la distancia percibida como problemática entre las exigencias comunicativas actuales y sus posibilidades en interlengua en ese momento" Knapp. Potthoff y Knapp (1982:134).

Podemos ver que estos problemas muchas veces se resuelven en la interacción ya que pueden estar en la base de secuencias potenciales de adquisición. En la secuencia que se inicia en la línea 305, M intenta hacer una apreciación a partir de su percepción de la situación que se viene desarrollando, P tiende a abandonar, a reducir lo que M quiere decir pero no lo hace y retoma el objetivo de intercomprensión con una pregunta "quoi?", obliga así a M a aproximarse con una palabra que no responde a sus necesidades (línea 307) "ennuyés?". Solicita ayuda y recurre a la lengua materna "enoj..", lo que quiere

significar enojados a lo que P propone “*fâchés*”. M retoma “oui, ils sont *fâchés* entre eux”. Una secuencia que favorece la adquisición.

El comportamiento cooperativo de este grupo evidencia la práctica de una competencia sólida que le permite manejar objetivos discursivos y estructuras interactivas con el firme propósito de avanzar en la adquisición de la lengua extranjera, sin descuidar la realización de la tarea encomendada y respetando, en el contrato didáctico, sus roles de candidatos aprendientes.

Conclusión

Concluimos entonces que los saberes y saber-hacer académicos no pueden separarse de los saberes socio-culturales. Podemos notar a partir de las transcripciones del corpus con el que hemos trabajado, teniendo en cuenta la complejidad y la particularidad de las situaciones estudiadas, que no hay un tipo de interacción, ni recetas válidas. La participación de los alumnos no responde a un patrón común. La forma que toma la interacción en cada situación es diferente, depende de la tarea, de su desarrollo, de la manera en que los participantes co-construyen los diálogos por medio de una negociación colectiva.

Esta realidad hace que el impacto de la planificación previa muy estructurada por parte del profesor sea relativo. La acción de los participantes conduce el desarrollo de la tarea y es generadora de situaciones espontáneas de apropiación (SAP). De ahí la importancia de la pluralidad de las actividades propuestas en clase y el paso de una a otra. Las actividades no son homogéneas y las interacciones pueden hacerlas permeables. Esto quiere decir que el enfoque interaccional favorece el paso de una actividad a otra según los intereses de los participantes y el desarrollo de la clase. Se generan situaciones imprevistas y asociaciones sujetas al azar en el intercambio que pueden ser una buena oportunidad de aprendizaje para el grupo y para el docente.

Esto favorece además el despliegue de los saberes presentes en la clase que promueven la incorporación de los saberes académicos que busca transmitir el docente para el aprendizaje de la lengua.

La variedad de las formas de participación de los alumnos enriquece la acción didáctica, pudiendo acentuar el rol estructurante del profesor como guía, proveyendo el andamiaje necesario en la apertura hacia objetos de discurso desconocidos.

El manejo de esta dinámica interaccional tiene implicancias sociocognitivas fuertes, por ejemplo la adecuación y flexibilidad hacia los saberes y saber-hacer de los alumnos es un factor muy importante que define la eficacia de la adquisición en prácticas comunicativas.

El comportamiento interactivo de los alumnos, reflejado en los procedimientos y estrategias de comunicación favorece el proceso de apropiación lingüística. Si bien para el desarrollo de nuestro trabajo hemos elegido ciertas tareas comunicativas, estamos convencidas de que sabiendo encontrar la forma interactiva a adoptar cualquier tarea puede ser pertinente y contribuir a los objetivos de enseñanza.

Bibliografía

BANGE, P. (1992) ; “À propos de la communication et de l'apprentissage en L2”, in *AILE* N°1, Paris, Encrages. (pp.53-85).

BANGE, P. “Les Interactions en classe”, Copia de autor mimeografiada. Linguistique appliquée et didactique de langues”

BAQUERO, Ricardo (2001) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.

- BREMER, K. & al. (1996) *Achieving Understanding : Discourse in Intercultural Encounters*. London : Longman.
- BRUNER, J. (1983), "La conscience, la parole et la 'zone proximale ' : réflexions sur la théorie de Vygotsky », in Bruner, J. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF. (281-292)
- CICUREL, F. (2002) "La clase de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ' ; in *AILE* N° 16. Paris, Encrages (pp,145-164)
- COULTHARD (1977) *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman
- DABÈNE, L. CICUREL, F. LAUGA-HAMID, M.-C, FOERSTER, C. (1990) *Variations et rituals en classe de langue*. Paris, Hatier-CREDIF.
- LITTLEWOOD, W. (1984) *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge University Press.
- LONG, M. H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In *Applied Linguistics* 4, 126-141.
- LONG, M. H. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bahía (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-467). San Diego: Academic Press.
- MONDADA, L. y otros (2001) "Interactions acquisitionnelles en contexte" in *LF DLM*, "Recherches/applications" Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Paris, Clé International.
- PY, Bernard (2000) " La construction interactive la norme comme pratique et comme représentation ", in *AILE* n°12 , Paris, Encrages, (77-97)
- PY, Bernard (1993) " L'apprenant et son territoire : Système, norme et tâche ", in *AILE* n°2 Paris, Encrages, (9-23)
- PUJOL BERCHE, MERCE (2001) "Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español" in *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante
- ROBERTS, C. (1998) "Interaction and bureaucracy: conditions for language use and learning in intercultural encounters" In *CALaP* 16/17, 198-224.
- VASSEUR, M-T (1995) "Qui guide qui quand on ne se comprend pas?" *R.P:A*.
- VASSEUR, M-T, ARDITTI, J, "Interaction et langue étrangère" *Langages*
- VIGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: GRIJALBO. Traducción de la versión inglesa, *Mind in the Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

ANEXO

CORPUS

En las transcripciones se utilizarán las siguientes convenciones:

...	pausa breve
.....	pausa media
.....	pausa larga
<u>me encanta</u>	énfasis
<i>velocidad</i>	producción en L1
[eksit]	transcripción de la pronunciación sin corrección
interesant	Híbridos
[xxxxxx]	No se entiende la grabación

Clase de Inglés Intensivo 2 (Fines del primer cuatrimestre/2004)

La tarea se realizó con siete alumnos con edades entre 25 y 40 años, Mariel, Soledad, Wenceslao, Juan Manuel, Juan Rodolfo (todos ellos estudiantes universitarios), Rodolfo (abogado) y Marcelo (fotógrafo). Todos son falsos debutantes, con un nivel parejo de competencia excepto Juan Manuel que sólo interviene en el discurso dos veces, con una producción mínima.

En la primera parte vemos que el profesor está mucho más presente que en la segunda en la que los alumnos realizan un juego de roles.

- 77) Prof.: O.K. Now... Look at the picture and tell me (el profesor lee y señala las preguntas escritas en el pizarrón): Where are they going?, What's their relationship?, Are all of them strangers?
- 78) Mariel: Strangers? (gesto con la mano para indicar que no comprende)
- 79) Prof.: They don't know each other.
- 80) Marcelo: They are in a train.
- 81) Prof.: On a train. They are on a train.
- 82) Marcelo: They are in New York.
- 83) Prof. Why? Why New York?
- 84) Marcelo: They live and work in New York.
- 85) Prof.: Do you all agree?
- 86) Wenceslao: Well, I don't know.
- 87) Prof.: Are they on holiday?
- 88) [xxxxxx]
- 89) Prof.: They are going to the beach.....sorry?
- 90) Soledad: They are wearing..... clothes...(gestos)
- 91) Prof.: Winter clothes
- 92) Soledad: Winter clothes. They are wearing winter clothes
- 93) Prof.: They are wearing winter clothes so they are not going to the beach.
- 94) Soledad: They are going to a party.
- 95) Prof: To a party? Are they strangers?
- 96) Soledad: Yes
- 97) Prof: All of them?
- 98) Rodolfo: They are going to England. The old woman... drinking tea.
- 99) Prof.: The old woman is drinking....
- 100) Rodolfo: *No...y sí....*
- 101) Prof.: So that's why you think they are going to England. Because of the tea....
- 102) [xxxxxx]
- 103) Prof.: So where are they? In Europe?
- 104) Marcelo: No, they are in the United States in a train.
- 105) Prof.: On a train.
- 106) Marcelo: On a train.
- 107) Wenceslao: The U.S or.....
- 108) Rodolfo: Why do you say the US?
- 109) Marcelo: In a*vagón*...
- 110) Prof.: In a wagon, you mean?
- 111) Wenceslao: He's a militar.....
- 112) [.....American]
- 113) Prof.: He looks like American?
- 114) Marcelo: Maybe.

- 115) Mariel: English, English.
- 116) Juan R: Australian.
- 117) Juan M.: Argentine.
- 118) Marcelo: *Cómo se dice...marino?*
- 119) Prof.: A sailor?
- 120) Wenceslao : *Claro.*
- 121) Marcelo: A sailor.
- 122) Juan R.: *Es contralmirante.*
- 123) Juan M.: French.
- 124) Prof.: He's from the navy.
- 125) [xxxxxx]yes[xxxxxx]
- 126) Juan R.: *las tiras*
- 127) Prof.:Because of the stripes...yes...OK.....So somebody said they are going to a party. Do you agree?
- 128) Juan R.: No....no...
- 129) Prof.: No? Why not?
- 130) Juan R.: ... er.....your clothes...
- 131) Prof.: My clothes?
- 132) Juan R.: No.
- 133) Marcelo: Their clothes...
- 134) Wenceslao: Very informal
- 135) Prof: They are dressed.....[Wenceslao: *Cómo sería?*]...in casual clothes.
- 136) Mariel:I think they are going at their house.
- 137) Prof.: to their houses.....Ok. They are going to their houses?
- 138) Marcelo: Yes, in New York.
- 139) Prof: What is the man on the right wearing?
- 140) Soledad: He's wearing a suit, a coat, a T-shirt...
- 141) Prof.: A t-shirt?
- 142) Wenceslao : It's a t-shirt? No, a t-shirt *es una remera.*
- 143) Mariel: A shirt.
- 144) [xxxxxx]
- 145) Prof.: Describe only this man.
- 146) Marcelo: This man?
- 147) Prof.: Yes.
- 148) Marcelo: He's wearing a tie, a suit . *Cómo se dice traje rayado?*
- 149) Prof.: Striped.
- 150) Marcelo: A striped suit.
- 151) Prof.: Look at the man talking to the woman. What do you think they are talking about? I'll give you some minutes.
- 152) Prof.: come on act it out.
- 153) Wenceslao: What's your name?
- 154) Mariel: Mm.....Mirinda...My name is Mirinda.
- 155) Wenceslao: Hello, Mirinda.....*haber que te puedo preguntar.....*Where are you from?
- 156) Mariel: Italy.....from Italy....And you?
- 157) Wenceslao : Why?
- 158) Mariel: Why? Because I born here.
- 159) Prof.: I was born there..... Go on....
- 160) Mariel: I.....going to my house.
- 161) Wenceslao: He have....you...boyfriend?

- 162) Marcelo: He has....
- 163) Prof.: Have you got a boyfriend?
- 164) Wenceslao .: Have you got a boyfriend?
- 165) Mariel: No, I have.....I'm married. I have two children....and Renato, the cat.....(Risas) Sorry I don't speak to strangerssorry.....
- 166) Prof.: OK. And that's the end?Now let's listen to your conversation.
- 167) Marcelo: Hello, I am Mike. I work and live in New York.
- 168) Juan: Hello, I am Rosa. I going to New York. And you?
- 169) Marcelo: I go
- 170) Prof.: I'm going.
- 171) Marcelo: I'm going to New York. I have friends in Michigan.
- 172) Juan: I come from..[....]
- 173) Marcelo: Are you going to Michigan?
- 174) Juan: No.
- 175) Marcelo: It's very interesant. It's a very big city.
- 176) Juan:* Canyou invite it to me?
- 177) Marcelo: Oh, yes.
- 178) Juan: This is my mother.
- 179) Marcelo: Oh.
- 180) Juan: Can you go with her?
- 181) Marcelo: Sorry. I'm very busy.
- 182) Juan: She's very warm.
- 183) Marcelo: And she eats much.
- 184) Juan: *No molesta.*
- 185) Prof.: She's nice.
- 186) Marcelo: She's nice.
- 187) [xxxxxx]. .tomorrow.
- 188) Juan: Yes,...where are we meet? Where are... ? *Donde podemos encontrarnos ?*
- 189) Prof.: Where can we meet?
- 190) Juan: Where can we meet?
- 191) Marcelo: At Madison Square Garden.
- 192) Juan: I will...I will go ...here.
- 193) Prof.: There.
- 194) Juan: There.
- 195) Marcelo: There.
- 196) Marcelo: See you.
- 197) Juan: Good-bye

Clase de francés Nivel 6

El grupo, en este caso, está formado por cuatro alumnas del nivel 6 de francés (500 horas de clase). La tarea es introducida por el profesor quien propone una conversación a partir de la imagen en cuestión. Ellas deciden hacer un juego de roles y tomar la foto como referente de la interacción. El profesor decide quedarse al margen, no intervenir, para que el trabajo cooperativo entre pares fluya libremente y poder analizar así las relaciones sociales que se establecen en el seno del grupo.

229) Paula: - j'ai trouvé cette photo dans un voyage, oui, dans un train.

230) Mariana: - je crois qu'il y a une femme qui va ... qui... qui est... Non?

231) Paula: - oui, oui, ici à côté non?

- 232) Eugenia: - oui, c'est très bizarre cette photo parce que la femme n' [E] pas les cheveux comme dans
notre jour.
- 233) Silvia: - il semble une photo...
- 234) Paula. - Oui.
- 235) S: - de beaucoup d'années.
- 236) P: oui, mm qu'est-ce qu'il y a à côté de la femme la plus âgée, parce qu'elle est en train de prendre du
thé mais c'est... je sais pas.
- 237) S: - l'homme qui est près de la fenêtre est un ... police?
- 238) M: - je crois que *si*.
- 239) P: - **le garde de gare**.
- 240) S: - Mais pourquoi il est assis? (elle rit)
- 241) E: - C'est le moment de...
- 242) S: - Ah! Du thé.
- 243) E: - je ne sais pas, il est avec les yeux fermés ... de dormir (c'est le moment de dormir)
- 244) M: - peut-être il observe le dame, le dame...
- 245) P: - agée.
- 246) S: - la plus agée.
- 247) P: - mais tous les deux ... les plus jeunes... sont en train de euh, euh de quelque chose.
- 248) M: - quelque chose dans le journal.
- 249) P: - ils se regardent.
- 250) S: - mais la femme le regarde avec euh...
- 251) P: - oui
- 252) S: - euh, comment on dit? **Desconfiance?**
- 253) P: - **méconfiance ?**
- 254) E: - méfiance.
- 255) P: - méfiance.
- 256) S: - méfiance.
- 257) P: - elle est très sérieuse, son visage euh... je ne sais pas.
- 258) S: - oui
- 259) E: - la femme jeune ne semble pas commode.
- 260) P: - être commode.
- 261) S: - non, pas du tout.
- 262) P: - vous aimeriez être à côté de l'homme ? Je sais pas, du plus âgé.
- 263) M: - lequel? Le vieux?
- 264) E: - la femme? Je sais pas,
- 265) P: - je crois que j'aimerais être ... je sais pas si avec euh...mais ... de l'homme qui est à côté de la
jeune femme oui. Il semble être plus sympathique, parce que l'autre c'est ...
- 266) E: - non, moi j'aimerais être entre le **garde** (rires) et la vieille dame (rires)
- 267) S: - moi aussi, ils sont plus...
- 268) E: - oui peut être la vieille dame (elles parlent toutes ensemble)
- 269) P: - peut être qu'il s'agisse d'un couple, qu'ils soient tous les deux...
- 270) S: - mais l'homme est...
- 271) P: - oui, n'est-ce pas? Il est en train de dormir ou de regarder comme ça (geste)
- 272) M: - je ne sais pas s'il regarde la dame ou ...
- 273) P: - il est en train de dormir

- 274) S: - de dormir.
- 275) M: - il a une **gar** (elle signale la tête)
- 276) P: - c'est l'hiver.
- 277) M: il voyage en train.
- 278) P: - je vois cette partie d'ici ...
- 279) S: - oui, il a dans le chapeau... comme des ailes, et ici il a des médailles ou quelque chose. Je crois
qu'il est un militaire. Il est militaire.
- 280) E:- oui.
- 281) P: - mais la femme plus âgée, peut être, est noble, ou ... quelque chose pareille. Elle a, je sais pas,
euh
- 282) S: - oui?
- 283) P: - c'est un peu rare de voir des gens comme ça.
- 284) E: - j'avais pensé quelque chose ... comme une indigène, oui à cause du physique.
- 285) P: - son visage
- 286) E: - oui.
- 287) S: - la vieille dame?
- 288) E: - oui !!
- 289) P: - je ne pense pas.
- 290) S: - non, mais j'ai pensé à une vieille femme anglaise, je ne sais pas pourquoi.
- 291) P: - le chapeau
- 292) S: - le chapeau, le thé, le ... peut être café aussi...
- 293) P: - oui, oui.
- 294) E: - mais ici
- 295) S: - Ah, non je dois penser par la ...
- 296) P: - ici.
- 297) S: - c'est en anglais.
- 298) P: - c'est une
- 299) S/P: - oui, oui
- 300) S: - moi aussi, j'aimerais être assise entre ces deux personnes.
- 301) P: - Ah, oui?
- 302) S: - oui, tu ne penses qu'ici il y a quelque chose de méfiance ou qu'ils vont faire quelque chose, peut-être ...
- 303) M: - Oui
- 304) S: - un polar.
- 305) M: - ils sont très ...
- 306) P: - je pense qu'ils ... quoi?
- 307) M: - ennuyés? *Enoj.*
- 308) P: - fâchés?
- 309) M: - oui, ils sont fâchés entre eux.
- 310) S: - Ah! Le couple!
- 311) P: - je pense qu'elle ne le connaît pas, qu'elle ne connaît pas l'homme
- 312) E: - moi, je n'aimerais pas être à côté de lui ... parce que...
- 313) P: - pourquoi?
- 314) E: - parce que je ne sais pas, par exemple si tu es en train de dormir ... peut-être (gestes imitant l'homme qui veut la réveiller) (rires)
- 315) S: - Ah! Oui, c'est terrible.

- 316) E: - oui, parce qu'il veut être sympathique.
317) P: - oui attirer l'attention de ...
318) S: - oui et la femme peut-être ...
319) P: - elle n'est pas, je sais pas ...
320) E: - un peu bizarre
321) P: - à quoi ils devraient parler ? Ils ont des problèmes.
322) S: - oui, peut-être oui.
323) Rires
324) P: - Chan... chan..