

Máster en Formación de Profesores de Español
como Lengua Extranjera 2007-2009

**Peticiones de clarificación en
interacciones conversacionales
entre alumnos.
Estudio y análisis.**

Memoria de investigación

Jaume Batlle Rodríguez

Tutora: Dra. Vicenta González Argüello

Septiembre de 2009

Quisiera dar mi más gran sincero agradecimiento a la Dra. Vicenta González Argüello por la paciencia que ha tenido y la gran ayuda que me ha dado. También quisiera darle las gracias a María, quien me empujó a esta profesión, y a Mila Sánchez, por haberme dado la oportunidad de acceder a sus clases.

Igualmente gracias a todos los que me rodean, sin ellos no hubiera sido posible llegar hasta aquí.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Justificación del presente estudio.....	7
3. Marco teórico.....	9
3.1 Teorías sobre la Adquisición de Segundas Lenguas.....	10
3.1.1 Modelos cognitivistas o nativistas.....	12
3.1.2 El modelo IIO (Input-Interacción-Output).....	13
3.1.2.1 La Hipótesis del Input Comprensible.....	14
3.1.2.2 La Hipótesis del Output Comprensible.....	15
3.1.2.3 La Hipótesis de la Interacción.....	16
3.2 La negociación del significado.....	18
3.2.1 Críticas a la negociación del significado.....	22
3.2.2 El modelo de negociación.....	24
3.3 Las peticiones de clarificación.....	25
3.3.1 Definición y caracterización.....	26
3.3.2 Estructura.....	30
3.3.3 Formas y funciones.....	31
4. Objetivos y preguntas de investigación.....	34
4.1 Objetivos.....	34
4.2 Hipótesis y preguntas de investigación.....	35
5. Fundamentos metodológicos.....	37
6. Definición de los datos.....	38
6.1 Contexto de enseñanza.....	38
6.1.1 El centro.....	38

6.1.2 Metodología utilizada.....	39
6.2 Los informantes.....	40
6.3 La recogida de datos.....	41
6.4 Características del corpus.....	43
6.4.1 Justificación del corpus.....	46
6.5 Las actividades.....	47
7. Análisis de los datos.....	49
7.1 Introducción.....	49
7.2 Análisis secuencial de las peticiones de clarificación.....	52
7.2.1 Desencadenantes.....	52
7.2.2 Señales.....	54
7.2.3 Respuestas.....	66
7.2.4 Reacciones.....	77
7.3 El papel de la profesora.....	82
7.4 Algunas notas a modo de conclusión.....	87
8. Resultados de la investigación.....	90
9. Discusión y consideraciones generales: limitaciones del estudio y posibles vías de investigación.....	94
10. Conclusión.....	98
Bibliografía.....	99
Anejo: Transcripciones.....	107
Actividad 1.....	107
Actividad 2.....	119
Actividad 3.....	131
Actividad 4.....	138

1. Introducción

El mundo del siglo XXI, con toda su complejidad, le ha dado a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras una nueva dimensión. En una sociedad globalizada, las necesidades comunicativas están haciendo del aprendizaje de lenguas no nativas uno de los campos laborales en los que la necesidad de una profesionalización se hace evidente. Fruto de ello es la proliferación de una gran cantidad de estudios superiores y de posgrados en el campo del Español como Lengua Extranjera que dan fe de una creciente demanda de profesores. Continuamente aparecen estudios e investigaciones que permiten, y permitirán en un futuro, mejorar y ampliar los conocimientos de quienes pretendan dedicarse al fantástico ejercicio de esta rama de la docencia.

Quien escribe estas líneas siempre ha mostrado un gran interés por cuestiones relativas a la práctica docente, sobre todo a partir del momento en que empezó a ejercer de profesor ya hace unos cuatro años. Esta vida laboral siempre ha estado ligada a un contexto como es el de la enseñanza en inmersión, con grupo multilingües y cursos intensivos en los que los alumnos trabajan duramente para poder mejorar en el uso de la lengua que vienen a aprender. Un contexto muy determinado que ha marcado este trabajo desde su primer planteamiento hasta la fecha de su consecución.

De una necesidad académica, pero, también, por una voluntad personal, surge la investigación que se inicia con estas líneas. Este es un trabajo sobre peticiones de clarificación -un área poco explorada hasta el momento en el mundo del Español como Lengua Extranjera-, fenómeno interaccional que pueden expresar los estudiantes en un determinado tipo de interacciones conversacionales: aquellas que surgen en actividades de conocimientos previos o en interacciones pensadas para “calentar motores” al inicio de una sesión de clase.

Al iniciar la investigación se nos plantea el problema de cómo estructurarla. En otros trabajos algunos de los apartados que se incorporan aquí aparecen como uno solo; sin embargo, por un afán de ser lo más precisos posible, se ha optado por establecer un total de diez capítulos, incluido este en el que se introduce el estudio. Ejemplo de ello es

la separación entre esta introducción y la justificación, que podrían perfectamente haber sido encasilladas en un único primer apartado.

Tras esta justificación, en el capítulo tres se expondrán brevemente algunas de las principales propuestas teóricas que se han realizado con respecto a la Adquisición de Segundas Lenguas, teniendo en cuenta, principalmente, las que han proporcionado posteriormente un interés específico por las peticiones de clarificación. De esta manera, se hará hincapié en un concepto básico en las teorías interaccionistas: la negociación del significado, a partir del cual surge la idea de petición de clarificación utilizada en este trabajo.

Después del planteamiento teórico, cuyo principal objetivo es la contextualización del estudio que vendrá posteriormente, en el capítulo cuatro se propondrán los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación que marcarán el análisis de los datos obtenidos. El quinto capítulo está destinado a plantear los principios metodológicos que guiarán el análisis posterior. En el capítulo seis se expone el contexto en el que se ha realizado la investigación: el centro, su metodología de trabajo, los informantes y las características de las actividades de las que se extraerán los datos. Se explicarán, a su vez, los mecanismos de recogida de datos. El análisis propiamente dicho se desarrollará en el capítulo séptimo. Este se realizará a partir de los diferentes turnos de habla que se establecen en una petición de clarificación. En el capítulo ocho se expondrán los resultados a los que se ha llegado tras el análisis de los datos: se volverá a las hipótesis de investigación y a sus preguntas pertinentes para darles respuesta y valorar, en su justa medida, los resultados de la investigación. Por último, en los dos capítulos finales se discutirán los resultados obtenidos anteriormente, además de establecer posibles vías de futuras investigaciones; se hará hincapié, también, en las limitaciones del estudio.

La realización, pues, de este trabajo parte del interés por saber un poco más sobre qué características específicas tiene un fenómeno interaccional, las peticiones de clarificación, en un determinado tipo de conversación que, por norma general, suele valer su peso en oro en la vida académica diaria del alumno de Español como Lengua Extranjera, al menos en una situación de inmersión.

2. Justificación del presente estudio

Al plantear qué memoria final se haría para el máster que concluye con este trabajo –amén de la realización del portafolio-, desde buen principio estaba claro que sería algún estudio relacionado con interacciones entre estudiantes. Una experiencia profesional de cuatro años en un aula de Español como Lengua Extranjera en Barcelona, en un contexto de inmersión con estudiantes de la más variada procedencia, que no comparten mayoritariamente una lengua materna y que hablan entre sí en la lengua meta lleva a valorar las interacciones conversacionales de una manera muy especial. Ello significó querer saber más sobre lo que *se cuece* en la realización de este tipo de actividades. Pese a que está totalmente asumido que los alumnos deben utilizar la lengua en todo momento, son pocos los estudios que se atreven a analizar algunas de las características de estas conversaciones, por lo que llevar a cabo un memoria como esta tiene en un estímulo especial: adentrarse en un área de investigación poco explorada, pero llena de aspectos a tener en cuenta. La práctica docente al uso postula que los estudiantes siempre recurran al uso de la lengua meta en gran parte de los momentos del aprendizaje, pero no tiene en cuenta qué características tiene ese uso en, por ejemplo, la resolución de problemas de comunicación. Este estudio pone énfasis en estas características.

Sin embargo, cuando uno empieza a escudriñar entre la bibliografía, se da cuenta de que, realmente, estas actividades tienen un sentido, de que la conversación puede funcionar como motor para el aprendizaje y de que, al fin y al cabo, ¿cuántas personas que vienen de países lejanos no aprenden la lengua única y exclusivamente interactuando con oriundos del lugar? Como en la gran mayoría de cosas que tienen que ver con el aprendizaje, en ello hay un gran poso investigativo que sustenta lo que se está haciendo en el aula. Pese a todo, tras una observación meticulosa y lecturas y más lecturas, el descubrimiento de un fenómeno como las peticiones de clarificación llamó la atención de tal manera que acabó siendo objeto de estudio. Saber más sobre este tipo de modificación interaccional fue uno de los grandes motivos que ha llevado hasta aquí a quien escribe estas líneas.

Así, uno de los objetivos que han inducido a la realización de este trabajo es el de analizar las características de las peticiones de clarificación, uno de los fenómenos más conocidos dentro de los estudios sobre interacción. De esta idea deriva una de las finalidades que se marca este trabajo: conocer este fenómeno interaccional más de cerca y poder llegar a conclusiones sobre su presencia en una serie de conversaciones que muchas veces han sido despreciadas pero que tienen una gran presencia en el aula: las interacciones conversacionales que se producen al inicio de las sesiones, como actividades de calentamiento, o ante una actividad, como una activación de los conocimientos previos que puedan tener los aprendientes.

El déficit que tenemos en español en cuanto a la cantidad de bibliografía es grande, por lo que este puede ser un trabajo que ayude a los interesados en el tema a tener una referencia en lengua española, al permitir conocer con más profundidad todo el entramado teórico que subyace de la realización de peticiones de clarificación en el aula de lenguas extranjeras.

Este trabajo viene a sumarse a la línea iniciada en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona en el que se enmarca el Máster de Formación de Profesores de ELE, línea que presenta estudios centrados en un discurso didáctico interaccional en el que participan profesores y alumnos. Esta relación se nutre de análisis similares, tanto en lo que respecta a estrategias discursivas como a modificaciones interaccionales, uno de los principales objetos de estudio en el departamento.

En resumen, presentamos un estudio que se centra en las peticiones de clarificación con el objetivo de conocerlo un poco mejor y poder, posteriormente, tenerlo en cuenta en su justa medida. Es un trabajo analítico desde una óptica cualitativa, queriendo entrar en valoraciones con respecto a sus características en un determinado tipo de actuación didáctica que se ejecuta en un tipo de conversaciones que los alumnos mantienen.

3. Marco teórico

El objetivo de este apartado es contextualizar y proporcionar un marco teórico que sustente el estudio de las peticiones de clarificación como fenómeno dentro del contexto de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras¹. La realización de un análisis posterior se debe fundamentar en una serie de estudios previos y teorías; a lo largo de varias décadas, estas han tenido una gran influencia en la forma de entender la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras -moldeando materiales, conductas de alumnos y profesores-, siendo uno de los pilares básicos del discurso en el aula. Partiendo de esta base teórica se recorrerá un camino que nos conducirá a las peticiones de clarificación en un sentido de más general a más particular. De esta manera, se podrá observar el proceso por el cual se les proporciona a las peticiones de clarificación un valor determinado en el mundo de la Adquisición de Segundas Lenguas² (en adelante, ASL).

El proceso de contextualización va a tener una estructura que se podría asimilar al de las *matrioshkas* o “muñecas rusas”. En el primer apartado se revisarán sucintamente las teorías sobre la ASL que más influencia han tenido durante los últimos años, haciendo hincapié en aquellos trabajos teóricos a partir de los cuales las peticiones de clarificación han tenido un valor especial: las teorías interaccionistas y, sobre todo, la Hipótesis de la Interacción (Long 1983, 1996).

Tras desarrollar de forma general las teorías más relevantes sobre la ASL, el punto 3.2 se centrará en las negociaciones del significado, uno de los constructos más importantes, sino el que más, en el desarrollo de la teoría de Long. Su definición, las críticas que ha suscitado y la estructura de la negociación marcan los epígrafes que se han considerado más adecuados para poder conocer más de cerca los aspectos que, a la par, nos interesan para este estudio. Posteriormente, el último apartado de este marco

¹ En este estudio se utilizarán indistintamente los dos términos; para una discusión sobre el uso de los mismos, véase, por ejemplo, Griffin (2005:22).

² En este estudio se utilizarán los términos adquisición y aprendizaje indistintamente, sin entrar a valorar las diferencias que subyacen del uso de estos dos vocablos.

teórico se dedicará a la conceptualización de las peticiones de clarificación en relación a sus definiciones, características formales y estudios realizados hasta el momento.

Todo ello nos servirá para dar una forma adecuada y coherente a este marco teórico y nos llevará a sentar las bases para desarrollar el estudio analítico de posteriores capítulos.

3.1 Teorías sobre la Adquisición de Segundas Lenguas.

Rod Ellis nos dice que “el valor de las teorías es necesariamente relativo” (1996:74). Relativas o no, su necesidad es innegable, debido a una voluntad de explicación de un determinado fenómeno. Así pues, en este apartado se pretende explicitar un panorama sobre las perspectivas teóricas sobre la ASL que subyacen de la práctica de la interacción en el aula. Para llegar a esta presentación, en primer lugar expondremos brevemente qué significa la ASL, para después adentrarnos en las teorías más significativas expuestas en los últimos años en función de su focalización en (1) los procesos cognitivos que afectan a la adquisición o (2) en el carácter social de la misma.

El planteamiento que se acaba de formular en líneas anteriores no es fácil de allanar, ya que, como indica Ellis (1994:15), el término ‘adquisición’ “puede significar varias cosas diferentes” e intervienen muchos factores a tener en cuenta. Sin embargo, podemos definir la ASL como el estudio de “la manera en que la gente aprende una lengua que no es la suya materna, fuera o dentro del aula” (Ellis 1997:3). El uso del término tomó especial relevancia tras la dicotomía entre aprendizaje y adquisición que formuló Krashen (1982:10-11): una diferenciación que se establece a partir de la concienciación del alumno hacia la lengua a la que está expuesto. Tal planteamiento establece que el aprendizaje se efectúa de manera consciente por parte del alumno, mientras que la adquisición tiene lugar de forma inconsciente. La formulación de Krashen ha recibido numerosas críticas (Ellis 1994:14-15; Johnson 2001:80-81, entre otros); sin embargo, no queda nada claro todavía cuáles son los factores implicados en que el alumno adquiera una determinada lengua, al no haber una teoría todavía hoy que esté aceptada universalmente (Mackey 2007:1). No obstante, parece claro que las metas

de la ASL deben ser estudiar, descubrir y caracterizar el qué y cómo se adquiere cualquier lengua en cualquier grado después de la lengua materna (Block 2003:8).

Por su parte, Diane Larsen-Freeman es contundente al calificar el estado de la ASL de “confusión” (2002:33). Desde hace décadas, muchos investigadores y estudiosos de la materia se han acercado a las segundas lenguas en relación a cómo las adquirimos, (Block 2003:31) y a qué aspectos tienen más relevancia en relación al proceso por el cual llegamos a dominarlas. Al repasar algunos de los estudios que se han realizado al respecto, se puede argumentar que hay dos corrientes claramente diferenciadas: una que se centra en los fenómenos y procesos mentales y cognitivos que se producen en la mente del aprendiente y otra, de carácter más social, que focaliza la atención en las relaciones interpersonales como motor para la adquisición de la lengua. Por lo tanto, podemos acercarnos a una teoría de la adquisición desde, mayoritariamente, dos puntos de vista: uno interaccionista y otro “basado en las dinámicas de los sistemas lingüísticos innatos y/o la gramática universal” (Wagner 1996:216). Esta es una clara tendencia en los intentos de explicar la ASL; a modo de ejemplo puede comprobarse como en *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2001), aparecen dos artículos, el de Susan Gass, “An interactionist perspective on Second Language Acquisition”, que nos ofrece un resumen de los aspectos más destacados que aporta la perspectiva interaccionista a la ASL, y el de Michael Harrington, “Cognitive perspectives on Second Language Acquisition”, quien se basa en la GU y en las funciones mentales de razonamiento superior para exponer sus planteamientos.

El hecho de clasificar diversas teorías sobre la ASL en dos bloques diferenciados, uno cognitivista o nativista y otro interaccionista, no significa que no tengan ninguna relación entre sí. A decir verdad, tanto unos como otros plantean sus postulados teniéndose en cuenta mutuamente, incluso utilizando un mismo lenguaje, el computacional, pese a que pueda haber un debate entre una postura que defienda la idea de que los seres humanos poseen un recurso innato específico frente a otros que postulan un aprendizaje totalmente computacional (Doughty 2000:166). De este modo, en diversos manuales, como por ejemplo Ellis (1994:348-413) aparecen en un mismo apartado, en el que se diferencia entre explicaciones cognitivas a la ASL y explicaciones cognitivas a la comunicación en segundas lenguas.

Según lo dicho, no podemos tener una teoría sobre la ASL como absoluta. No se ha confirmado ninguna como la más plausible y, dependiendo del enfoque que se le quiera dar, las explicaciones pueden tener una validez investigativa (Ellis 1996:74). Además, las propuestas no son ni estáticas ni rígidas: no se pretende plantear una dicotomía que confronte una distribución, sino todo lo contrario: en muchos casos, hay una voluntad de integrar perspectivas (Ortega 2007).

Sin embargo para este marco teórico se ha optado por plantear los dos modelos de manera diferenciada, ya que nuestra intención es la de hacer hincapié determinados aspectos básicos que son preponderantes en cada uno de ellos y componen la base teórica necesaria para entender la importancia de las peticiones de clarificación.

3.1.1 Modelos cognitivistas o nativistas

Larsen-Freeman y Long (1994:207) definen las teorías nativistas como “aquellas que explican la adquisición por un talento biológico innato que permite el aprendizaje”. De esta definición se desprende el valor chomskiano del aprendizaje, fundamentado en la adquisición que los niños hacen de su L1 a partir de la capacidad innata que tenemos los seres humanos para desarrollar el lenguaje y de la posesión de una Gramática Universal (GU) (Liceras y Díaz 2000). Según este punto de vista, el input –o experiencia lingüística- es deficiente, debido a que ha sido *estropeado* por falsos principios, equivocaciones, etc. y a que “no contiene pruebas negativas o información para que el aprendiz determine qué es lo que no se puede producir en una lengua dada” (Larsen-Freeman y Long 1994:208). Por ello, es el factor cognitivo el más determinante para llevar a cabo el aprendizaje.

De esta manera, la aproximación cognitivista a la ASL parte de presupuestos psicolingüísticos y estudios de los procesos psicológicos que subyacen del aprendizaje y uso de la lengua, tales como la atención, la conciencia, el procesamiento de la información o la memoria (Schmidt 1993; Skehan 1998). Sin embargo, cabe destacar que estos planteamientos tienen en cuenta también modelos computacionales de uso, comúnmente denominado modelo IIO (Block 2003), por lo que las nociones de input y

output están presentes en estas teorías, aunque no tienen en cuenta factores de índole social, sino solo los puramente procesuales. Esta perspectiva, por lo común, ha intentado explicar la adquisición de las lenguas no primeras partiendo de la capacidad genética, la GU, la dimensión psicológica del órgano mental, etc.

Los planteamientos cognitivistas conllevan alguna dificultad en relación a la actividad pedagógica de la enseñanza de segundas lenguas, como la que pueden tener los docentes para la captación del aprendizaje del alumno, ya que este se entiende como “un proceso mental que no se puede observar, controlar o, incluso, detectar” (Prabhu 1996:62). Así, por ejemplo, la teoría de la GU puede ser muy adecuada en ciertos aspectos, pero *cojea* por el hecho de que no tiene ninguna motivación pedagógica, al ser de muy difícil implantación en el aula y a que los teóricos de la GU, normalmente lingüistas, no han tenido mucha voluntad de relacionarla con cuestiones pedagógicas (Ellis 1996:84), algo necesario para establecer un planteamiento completo de aprendizaje (Brumfit 1994:270, citado en Ellis 1996:88). Además, no tener en cuenta una adquisición evolutiva más o menos similar al modelo de $i+1$ de Krashen³, tal y como especifica Long (1990:654), resulta ciertamente problemático para establecer una teoría sobre la ASL.

3.1.2 El modelo IIO (Input-Interacción-Output)

Partiendo del lenguaje computacional, las propuestas de corte cognitivo, que dan mayor énfasis en los procesos mentales que subyacen en el proceso de adquisición de la lengua, propusieron el uso de ciertos vocablos que, con posterioridad, se han venido utilizando más ampliamente. Este uso también se llevó a cabo en modelos de explicación del aprendizaje de segundas lenguas más cercanos a postulados que otorgan a la comunicación un papel primordial como factor fundamental para la ASL.

A finales de los años 70, el papel de la conversación sufrió un cambio de orientación al dársele una importancia que hasta el momento no había tenido: pasaba de

³ Modelo que se fundamenta en que la adquisición tendrá lugar a partir de un input lingüístico comprensible para el aprendiente, pero con una dificultad añadida (Krashen 1982: 21).

ser un instrumento de práctica –interacciones en las que se repetía una estructura- a ser el centro del desarrollo de la sintaxis (Gass y Varonis 1989:72). Desde el surgimiento del concepto de competencia comunicativa (Hymes 1972) hasta los planeamientos funcional-tipológicos de Givón (desarrollados en Larsen-Freeman y Long 1994:248-251), por nombrar solo dos aspectos, la comunicación adquiere un protagonismo especial en los estudios lingüísticos. En el mundo de la ASL, una de las figuras más importantes en el desarrollo de esta nueva concepción fue Evelyn Hatch (1978), investigadora que cree en la interacción conversacional como herramienta para la adquisición de lengua. En su citado estudio, la autora demuestra que la conversación entre un hablante nativo (en adelante, HN) y un hablante no nativo (en adelante, HNN) puede ser beneficiosa para la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje por parte del aprendiente. Desde esta perspectiva, diversos autores iniciaron el camino de indagar en las propiedades de la interacción conversacional que hacían posible la adquisición de segundas lenguas. Tres modelos sobresalen del resto por la repercusión que tuvieron posteriormente: la Hipótesis del Input Comprensible, la Hipótesis del Output Comprensible y la Hipótesis de la Interacción, agrupados en el modelo IIO: *Input/Interaction/Output* (Block 2003; Barranco 2007; Nizgorodcew 2007).

3.1.2.1 La Hipótesis del Input Comprensible

Tal y como se ha comentado, el lenguaje computacional ha servido también para sustentar explicaciones a la ASL de corte interaccionista. La Hipótesis del Input Comprensible, que guarda una estrecha relación con una perspectiva cognitivista de la ASL, procede a explicar la adquisición de la lengua.

Anteriormente se han realizado con poco detalle un par de referencias a dos de las cinco hipótesis que conforman la teoría sobre la ASL que a principios de los ochenta formuló Krashen (1982). Por un lado, se estableció una dicotomía entre aprendizaje y adquisición a partir del grado de conciencia que establece el alumno en relación a la lengua: aprendizaje, conocimiento consciente; adquisición, proceso subconsciente. Por otro lado, también se ha comentado ligeramente un aspecto fundamental de la Hipótesis

del Input, según la cual para que se realice el aprendizaje el input debe tener una dificultad añadida al conocimiento lingüístico que ya tiene el alumno y no debe dificultar el entendimiento. Hay que tener en cuenta que esta hipótesis se relaciona, no con el aprendizaje, sino con la adquisición.

Tres hipótesis más plantea Krashen para establecer su teoría: la Hipótesis del Orden Natural, según la cual existe un orden natural de adquisición de estructuras gramaticales; la Hipótesis del Monitor, que plantea el aprendizaje –tal y como el autor lo entiende- con la función de editar la adquisición desarrollando una conciencia en el proceso de aprendizaje (1982:15); por último, la Hipótesis del Filtro Afectivo, quinta que plantea, captura la relación entre las variables afectivas y el proceso de ASL y plantea que los aprendientes varían con respecto al nivel de su filtro afectivo (1982:31).

Las propuestas de Krashen han sido rebatidas ampliamente, por lo que se puede entender que ha sido superada tanto de manera crítica (White 1987; Larsen-Freeman y Long 1994:133-137; Long 1996 para una visión general) como a partir de otros planteamientos teóricos que surgen en contraposición (Swain 1996). Sin embargo, no cabe duda de que estos han tenido una gran importancia en los estudios sobre la ASL, como se puede comprobar en el arraigamiento de algunas de las hipótesis. El establecimiento del concepto de Input Comprensible se puede considerar la matriz a partir de la cual otras teorías, complementarias y con una gran relación, se fueron sucediendo a lo largo de los años, cada una de las cuales focalizando su atención en un determinado aspecto de la actividad conversacional: si Krashen se centraba en el input – la recepción- la importancia de la producción por parte del aprendiente es, para Merrill Swain, un factor determinante.

3.1.2.2 La Hipótesis del Output Comprensible

Merrill Swain (1985, 1996), en diversos estudios observando estudiantes anglófonos aprendientes de francés en programas de inmersión en Canadá, es una de las pioneras en dotar a la producción lingüística del alumno una importancia capital. Esta autora, en una modificación de las teorías de Stephen Krashen que se acaban de

exponer, propone que únicamente el input comprensible no puede hacer competentes completamente a los hablantes, sino que la producción comprensible es condición *sine qua non* para llegar a niveles de competencia cercanos a los del nativo. Swain elaboró su hipótesis a partir de tres funciones que tiene el output en el aprendizaje: la función de *darse cuenta*, la función de verificación de hipótesis y la función metalingüística. Para esta autora, la producción *-output-* de los propios aprendientes les ayudará a darse cuenta de los vacíos que tiene su conocimiento de la lengua meta, por lo que les ayudará a realizar una reflexión consciente sobre su nivel de competencia. Sin embargo, en este modelo no queda claro cómo los aprendientes pueden darse cuenta de sus lagunas si no se les proporciona ningún tipo de *feedback* de sus propios errores (Nizgorodcew 2007:3).

Hay que tener en cuenta que los planteamientos de la Hipótesis del Output tienen un fuerte carácter psicolingüístico, aunque se ubican dentro de un Interaccionismo Social muy cercano a la Hipótesis de la Interacción, uno de los grandes postulados teóricos de Michael Long.

3.1.2.3 La Hipótesis de la Interacción

Partiendo de las ideas de Hatch y en contraposición a la Hipótesis del Input de Krashen, Michael Long desarrolló una teoría que propone la interacción conversacional como una posible ruta para el aprendizaje de segundas lenguas (Pica 1994; Long 1996; Gass 2001; Mackey 2007, entre otros). Sus planteamientos han sido largamente seguidos por muchos estudiosos que los han aplicado en sus investigaciones y su impacto ha sido decisivo en el desarrollo de los estudios sobre ASL en los últimos veinticinco años.

En la definición de la hipótesis se denota una voluntad de aunar propuestas teóricas anteriores, tales como las que dan importancia al input, output, la atención selectiva, etc.:

“Negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it

connects input, internal learning capacities, particularly selective attention, and output in productive ways” (cursiva en el texto) (Long 1996:451-452).

Como se puede comprobar, Long otorga una gran importancia a la actividad interaccional como foco del aprendizaje, ya que esta puede permitir una negociación que produzca ajustes conversacionales que proporcionan la adquisición (Nizgorodcew 2007:2). Estos ajustes pueden proporcionar un tipo de *feedback* denominado *evidencia negativa*, que “contiene varios tipos de reformulación y repetición sumadas a las modificaciones del input que sirven para hacer las formas de la L2 más accesibles a los aprendientes” (Morris 2001:3).

Al no aparecer la posibilidad, en la definición anterior, de que sean dos hablantes del mismo nivel de lengua quienes actúen en la actividad que permita la adquisición, los investigadores que han adoptado este modelo se ha centrado mayoritariamente en estudios en los que los que participaban un interlocutor experimentado con otro más novel para formar la pareja (Hellermann 2008:4). Pocos estudios han estudiado la interacción entre iguales como actividad que lleve a la adquisición de la lengua; un ejemplo es el citado de Hellermann, quien adopta una perspectiva sociocultural del acto de adquisición de la lengua desde la interacción (*ídem*). La Hipótesis de la Interacción ha generado, también, estudios en los que los participantes de la interacción eran un aprendiente de la L2 y un hablante nativo (Pica *et al.* 1996; Wagner 1996). Desde este punto de vista, se realizaron estudios como el citado de Pica *et al.*, que nos demuestran que, en un ámbito experimental y cuantitativo, no existen grandes diferencias sustanciales entre las interacciones entre un aprendiente de L2 y un hablante nativo y entre dos aprendientes de L2. El estudio de Teresa Pica *et al.* indica que, en una interacción entre aprendientes, estos pueden dirigir algo sus propios input, *feedback* y output, pero que no se proporciona tanto input modificado ni tanto *feedback* como en las interacciones entre un HN y un HNN. Por otro lado, Wagner (1996:231) llega a la conclusión de que los ajustes interaccionales –modificaciones conversacionales-⁴ se analizan de manera descontextualizada, por lo que podrían perder mucha significación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la interacción conversacional no

⁴ Más adelante se expondrán estas modificaciones, entre las cuales aparecen las peticiones de clarificación, objeto de este estudio.

necesariamente tiene que ser en sí el lugar en el que se desarrolle el aprendizaje, sino que puede actuar como ‘catalizador’ para un aprendizaje posterior (Mackey 1999).

Otros autores, como Seedhouse (2004) o Van Lier (2004), reformulan una idea de construcción del significado a partir de la interacción desde puntos de vista como el etnometodológico o el ecológico, cuyas ideas fundamentales se basan en la interrelación entre el alumno y el ambiente que le rodea para que se produzca un aprendizaje que emergerá a partir de la disponibilidad en que se encuentren los interactuantes (Van Lier 2004:146). En relación a la perspectiva que propone Long, se apunta a un aspecto crucial: la *atención selectiva*: el aprendiente atiende a aquellos rasgos que requieren la modificación para que la tarea sea realizada con éxito.

En lo que se refiere a la base teórica que puede sustentar un estudio como este, las hipótesis que se han apuntado brevemente ya son útiles para saber cuáles son los principios que dan fundamentación a los posteriores apartados de este trabajo. Sin ir más lejos, habida cuenta de que son las peticiones de clarificación nuestro objeto de estudio, se plantea a continuación uno de los aspectos fundamentales, sino el que más, de la Hipótesis de la Interacción: la *negociación del significado*, constructo que aparece en la definición que se transcribía anteriormente y que dará pie a una serie de estudios sobre las modificaciones interaccionales, tal y como este pretende ser.

3.2 La negociación del significado

El planteamiento interaccionista que Long formula (1983, 1996) otorga a la negociación del significado un papel fundamental. En el texto mismo que se ha citado anteriormente, Long define la *negociación del significado* como:

“un proceso en el cual, en un esfuerzo por comunicar, los aprendientes y los hablantes competentes proporcionan e interpretan señales de sí mismos y de su comprensión percibida de su interlocutor y, así, provocan ajustes en las formas lingüísticas, estructura conversacional, contenido del mensaje o todas tres, hasta que se logra un nivel de entendimiento aceptable” (1996:418)

Tal y como veíamos al plantear la Hipótesis de la Interacción, la negociación de significado se efectuaría en interacciones entre hablantes con diferentes niveles – principalmente un HN y un HNN-; no obstante, este fenómeno también se puede dar entre HNNs, por lo que se extrapola la situación al aula de lenguas extranjeras o segundas (Rulon & McCreary 1986:182). En cuanto a su aparición en el discurso interaccional, la negociación del significado parte de un problema en la comunicación, generalmente relacionado con la comprensión sea cual sea el contexto de uso de la lengua no nativa.

Por su parte, no debemos menospreciar su uso en las clases de segundas lenguas como “un tipo de resolución de problemas lingüísticos motivado por la presión comunicativa inherente a las tareas del aula” (Doughty 2000:164). Pese a que, por supuesto, también se dan negociaciones de significado fuera del aula⁵, la complejidad de la enseñanza formal, con una tradición tan extensa a lo largo de los siglos, implica una necesidad de explicitar la realización de negociaciones de significado. Está claro que la metodología utilizada tendrá mucho que ver con la existencia o no de negociaciones, puesto que los parámetros que permiten la aparición de negociaciones de significado en el aula son aquellos que se basan y se nutren de una idea de lengua como vehículo de comunicación y, por lo tanto, su uso es evidente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se desprende de la definición que propone Ellis (1994:716):

“Communication involving L2 learners often leads to problems in understanding and breakdown. Frequently, one or more of the participants –the learner or the instructor– attempts to remedy this by engaging in interactional work to secure mutual understanding. This work is often called ‘negotiation of meaning’. It is characterized by *interactional modifications* such as comprehension checks and requests for clarification. Interactionally modified discourse also occurs when there is ‘negotiation of content’ (cursiva en el texto).

En esta definición podemos apreciar uno de los conceptos clave de este constructo, el de *modificación interaccional*: en la interacción, un cambio de la estructura de la conversación en sí misma a partir de la cual se producirán las negociaciones de significado (Gass y Varonis 1989:73). Las modificaciones

⁵ El planteamiento de Long es generalista, por lo que debemos pensar que es aplicable a todas las situaciones de aprendizaje.

interaccionales en el discurso del aula de lenguas extranjeras ha surgido de la necesidad de estudiar los discursos modificados que se utilizan en el habla hacia el aprendiente, tales como el *Motherese* –para el aprendizaje de la lengua materna- o el *Foreigner talk* y el *Teacher talk* en el ámbito de las segundas lenguas (González 2001:215). Dentro de estos tipos específicos de input, se ha ido estudiando qué tipología, características y motivaciones producen estos determinados fenómenos interaccionales y, por ende, también ha afectado al discurso del hablante no nativo. Gass (2001), siguiendo a Long (1996), propone una lista de seis modificaciones interaccionales que se pueden producir en el discurso interactivo: la *comprobación de la confirmación*, la *comprobación de la comprensión*, la *petición de clarificación*, las *cuestiones disyuntivas*⁶, *modificaciones centradas en el tema* y la *elaboración*.

Las modificaciones interaccionales se pueden entender como dispositivos empleados en el proceso de negociación para reparar los problemas de comunicación que ocurran (Long 1996) e indicar que el interlocutor dirige la atención sobre un área de la lengua meta sobre la cual (1) puede estar contemplando la posibilidad de formular una hipótesis o (2) no tiene información (Gass 2001:175). Según estos parámetros, este tipo de fenómeno interaccional permitiría al aprendiente tener la posibilidad de llevar a cabo la adquisición de la lengua de dos maneras: en el acto o con posterioridad (Gass & Mackey 2000; Ohta 2001). Por otro lado, también podemos referirnos a ellas como una compensación interaccional debido a los déficits lingüísticos del oyente (Pica *et al.* 1986, citado en Wagner 1996).

Desde el punto de vista del discurso del profesor se ha determinado que pueden existir cuatro tipos de modificaciones claramente diferenciados: la repetición de una producción lingüística anterior; las preguntas de comprobación, cuyo objetivo es el hecho de asegurarse la comprensión de una producción emitida anteriormente; la reformulación, realizada con el objetivo de facilitar la comprensión de una producción realizada anteriormente; y la reproducción, utilizada para evitar bloqueos en la comunicación (González 2001).

⁶ *Or choice* en inglés. Se ha decidido traducir de esta forma esta modificación interaccional debido a que la elección que se propone en la disyuntiva, para el interlocutor, siempre aparece de forma interrogativa.

La idea de modificación interaccional ha recibido algunas críticas por prestar atención únicamente a componentes aislados y pequeños de manera cuantitativa, en lugar de observar el fenómeno desde un punto de vista holístico que entienda estas interacciones como un todo (Seedhouse 2004:158). Así, algunos autores las clasifican entre los fenómenos discursivos entendidos como reparaciones. Es el caso de Seedhouse, quien señala que tanto las peticiones de clarificación como las revisiones de comprensión y comprobación son acciones sociales realizadas por la reparación (2004:128). Las *reparaciones* son un recurso para establecer o restablecer la comprensión compartida; es un tipo de recurso conversacional que puede dirigirse a cualquier tipo de problema en el habla, escucha o entendimiento, en cualquier interacción o tipo de actividad (Kasper y Kim 2007:22). No obstante, es interesante destacar que este constructo surge del ámbito del análisis del discurso y, tal y como se comentaba anteriormente, el valor de la interacción conversacional como fuente para la ASL, que Long adopta de Hatch (1996:445), es una de las conclusiones fundamentales a las que la profesora de la Universidad de California llegó a finales de la década de los 70. Por lo tanto, la relación está más que clara, pese a que haya matices que marcan ligeras diferencias apreciativas en cuanto a su valor.

Por otra parte, la negociación ha producido numerosos estudios, la mayoría ligados a la comparación de conversaciones entre un HN y un HNN y dos HNNs, (véase un análisis de algunos destacables en Bissell, en línea). Pensando en un aprendizaje académico o en la tipología de tareas que proporcionaban más ejemplos de negociaciones conversacionales, Hardy y Moore (2004) establecen un resumen de los trabajos más representativos hasta la fecha de publicación del artículo. Es interesante destacar que la conversación libre entre estudiantes ha sido tradicionalmente denostada como potencial herramienta para el aprendizaje en el sentido de que la libre conversación es un contexto más pobre para dirigir el desarrollo interlingüístico que las tareas diseñadas a orientar a los participantes a compartir metas y animar al trabajo negociador (Mori 2004:160), aunque algunos autores opinan lo contrario (Nakahama *et al.* 2001).

La negociación de significado también se ha propuesto como un factor determinante en la interacción desde el punto de vista del análisis del discurso (Kerbrat-Orecchioni 2005). Al adoptar una óptica constructivista, se puede entender la

modelación –construcción– del discurso a partir de una negociación constante entre los interlocutores. Esta dialéctica de la participación, que implica un trabajo más allá de la intersubjetividad hasta llegar a la negociación y el conocimiento compartido, se aplica a la interacción en el aula (Hellermann 2008:13). Este mismo autor cita a Harris (2005), quien indica que, en actividades diseñadas para realizarse en parejas, “los alumnos necesitan negociar el significado de las instrucciones para la tarea y del lenguaje que vayan a utilizar en la tarea misma” (2008:18).

No se debe concluir este apartado sin antes realizar una ligera apreciación con respecto a la idea de negociación. Hasta este momento, se ha hecho alusión únicamente a la negociación del significado según los parámetros teóricos que subyacen de ella, los estudios realizados sobre el constructo. Sin embargo, en el discurso del aula aparece un tipo de negociación específica que se debe diferenciar: la negociación de la forma. Si la negociación del significado se centra, básicamente, en mantener o evitar una ruptura conversacional según los planteamientos que se han expuesto anteriormente, en la negociación de la forma se solicita la reformulación del mensaje para obtener una mayor adecuación o corrección lingüística, por lo que existe la posibilidad de realizar una reflexión consciente sobre el lenguaje (Lyster y Ranta 1997; Lyster 1998; Doughty 2000; Alcón *et al.* 2001, entre otros).

3.2.1 Críticas a la negociación del significado

Con respecto a los problemas que suscita la teoría subyacente a la negociación del significado, debemos destacar, en primer lugar, que la misma nomenclatura utilizada no ha estado exenta de conflicto. Es interesante remarcar la evolución que ha sufrido la expresión desde negociación *del* significado a negociación *para* el significado (Block 2003:90), preposición que utiliza ya Long en su definición de la Hipótesis de la Interacción. Sin embargo, en este trabajo se ha preferido mantener el marbete más antiguo, por ser el más común en la literatura al uso en lengua española⁷.

⁷ No entraremos en polemizar sobre este cambio de matiz significativo; para ello consúltese Foster (1998).

En cuanto a los valores que representa, muchas de las críticas que ha recibido han tenido relación con el hecho de que los estudios realizados se han llevado a cabo en laboratorios y no, por ejemplo, en el aula, espacio más común para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este aspecto ha propiciado que, además, no se tengan en cuenta otros factores que influyen de manera determinante en las características de las interacciones conversacionales que se puedan realizar entre dos interlocutores, como son los valores afectivos de solidaridad y apoyo (Block 2003:74). Desde este punto de vista, el valor transaccional –actividad con fines informativos- de la comunicación ha prevalecido por encima del valor interaccional –actividad con fines relacionales. David Block argumenta esta idea a partir de las conclusiones a las que Pauline Foster (1998) llegó en un estudio según el cual una actitud expectante del alumno –*wait and see*- propiciaba que los alumnos no realizaran las negociaciones del significado que se esperaban.

A este respecto, Aston (1986:139) indica que determinadas producciones lingüísticas en las negociaciones de significado pueden entenderse como que no propician ningún tipo de comprensión de los mensajes pertinentes, sino que se pueden realizar, simple y llanamente, por el hecho de mantener la conversación. De esta manera, las características interaccionales del proceso de comunicación prevalecerían por encima de la transmisión de información. Así, las negociaciones se podrían efectuar por solidaridad, en conexión con la función fáctica del lenguaje o por apoyo, como, por ejemplo, en determinadas acciones comunicativas en las que se muestre simpatía por el interlocutor (Block 2003:76). Este tipo de entendimiento formal parece ser bastante común en interacciones en lengua extranjera (Wagner 1996:232).

Block también comenta dos tipos más de negociación que no se han tenido en cuenta en los estudios que marcan el paradigma investigativo en la negociación del significado: la *negociación de la imagen* y la *negociación de la identidad*. La imagen de uno mismo –*face* en inglés- tiene una importancia capital en el aula, ya que determina, indudablemente, la actitud de los alumnos hacia la situación de aprendizaje. En un estudio de Davies, los participantes –estudiantes japoneses- se situaban entre la imagen positiva y la imagen negativa, moviéndose entre la necesidad de ser aceptados y tratados como miembros del grupo mientras mantenían un alto grado de libertad (Davies 2000, citado en Block 2003:79). Se descubrió que el uso de negociaciones por parte de los

estudiantes guardaba una gran relación con los valores de cortesía que propiciaba la imagen que se tenía de cada uno de los interlocutores.

La crítica llevada a cabo por la *negociación de la identidad* hacia la negociación del significado se basa en que hay mucho más que una mera transmisión de información en las interacciones conversacionales. Se produce también una negociación de la identidad, es decir, la aparición de los pensamientos y emociones del hablante en relación con el mundo (Weedon 1997:32, citado en Block 2003:79).

Como se ha demostrado en estos estudios, la carencia más importante que aparece en los estudios sobre las negociaciones de significado tiene relación con los hablantes. En general, el análisis de los datos ha sido el centro de atención del grueso de la bibliografía relativa a las negociaciones de significado, cuyas características formales se van a tratar en el siguiente apartado.

3.2.2 El modelo de negociación

Las negociaciones, planteadas desde el punto de vista de la ASL, presentan un esquema bastante prototípico, pero que ha sido formulado desde varios puntos de vista. Por un lado, centrándose en un tipo de negociación en la que los participantes intercambian información o negocian el significado que empieza con producciones gramaticalmente imprecisas, los Episodios Relacionados con el Lenguaje (ERL), Sato y Lyster (2007:129) presentan un esquema Desencadenante-Retroalimentación-Respuesta. Cada turno presenta unas variantes tipológicas de producción de discurso. Así, el desencadenante puede ser provocado por una incomprensión o una imprecisión; la retroalimentación puede ser una elicitación –petición de clarificación, comprobación de la comprensión sin modificación del desencadenante o una señal no verbal- o una reformulación –adaptación o petición de confirmación con modificación del desencadenante- y las respuestas pueden implicar output modificado –modificación del desencadenante con o sin incorporación de feedback-, u output no modificado –repetición del desencadenante, reconocimiento, continuación del tema, incapacidad para responder o la ignorancia de la retroalimentación propuesta en la cadena discursiva.

Anteriormente, Doughty (2000:164) había presentado un modelo de negociación que puede aplicarse a negociaciones relacionadas tanto con la forma –como los ERL– como con el significado. El modelo de discurso básico se conforma de Desencadenante-Señal-Respuesta-Reacción. El desencadenante, primer turno de la secuencia, es cualquier producción lingüística que implique una incompreensión en el interlocutor, quien señalará esta falta de comprensión. Por norma general, el primer hablante intentará dar una respuesta al problema comunicativo por lo que, al final, podrá producirse una reacción por parte de quien había expresado la señal de no comprensión.

Es destacable la diferencia entre los dos modelos que se han presentado en este apartado: por un lado, se observa una diferencia en la nomenclatura: retroalimentación vs señal. La retroalimentación se relaciona con el constructo de evidencia positiva/negativa (Ellis 1994:702), por lo que se da a entender que existe una voluntad de corrección, ya sea explícita -evidencia positiva- o implícita –evidencia negativa; en cambio, el término señal es mucho más amplio, ya que puede abarcar cualquier tipo de actividad informativa que pretenda avisar sobre una incompreensión. Por otro lado, el modelo de Sato y Lyster, pese a que no incluye el turno de la secuencia de discurso denominado por Doughty ‘reacción’, es mucho más explícito en la clasificación de posibilidades de realización de cada para turno de la secuencia discursiva, por lo que suscita también un interés especial.

Las modificaciones interaccionales que, posteriormente se analizarán, tendrán como fuente de análisis estos dos modelos de negociación de significado. Se ha considerado oportuno explicitar los dos, ya que, además de ser complementarios, permiten disgregar con profundidad las peticiones de clarificación, modificaciones interaccionales objeto de esta investigación cuya descripción y estudios más representativos se pasan a comentar a continuación.

3.3 Las peticiones de clarificación

Este fenómeno interaccional ha sido ampliamente citado en algunos estudios, por ser un tipo de secuencia discursiva que ya se da en el habla materna cuando se

aprende la L1 (Ellis 1985), en una responsabilidad, compartida también con el aprendiz de L2, de modificar la interacción debido a una necesidad de comunicarse (Griffin 2005:128). Las peticiones de clarificación se han considerado uno de los fenómenos más destacables cuantitativamente en las interacciones en las que participan HNNs (Salaberri 2001; Hardy y Moore 2004), por lo que despierta un notable interés tanto en su teoría como en cuestiones prácticas. Hay que tener en cuenta que, desde el punto de vista interaccional, las clarificaciones siempre van a iniciarse por el interlocutor; sin embargo, desde el punto de vista estrictamente discursivo, puede ser el mismo hablante quien proporcione una clarificación, al entender él mismo que su producción puede no haberse entendido completamente por parte de quien escucha (Dalton-Puffer 2007). No obstante, dado el marco en el que se sitúa este estudio, en las siguientes líneas se va a proporcionar una descripción de las peticiones de clarificación desde una óptica interaccional.

3.3.1 Definición y caracterización

Tal y como se ha observado anteriormente, las peticiones de clarificación son modificaciones interaccionales que se pueden clasificar dentro de los fenómenos que permiten una negociación del significado. Ya Long las define como producciones con entonación ascendente “designadas para obtener una clarificación de la producción anterior del interlocutor” (1983:137) que es incomprensible o inaudible (Salaberri 2001:205); además, requieren que el interlocutor proporcione nueva información o la *recodifique* (Long y Sato 1983:276). Así, las peticiones de clarificación pueden ser explícitas o implícitas en función de si la incomprensión se muestra en el discurso o se intuye, es decir, se entiende; en el caso de que sea el profesor quien marque una incomprensión, esta puede ser ficticia o real (Abello 2004:77). En todo caso, las peticiones de clarificación siempre ayudarán a la comprensión y producción del lenguaje (Pica 1987), función básica por la cual se plantean.

Las peticiones de clarificación se han clasificado de diversas maneras, en función del punto de vista que se adopte al teorizar sobre ellas. Hardy & Moore

(2004:366) distinguen entre *peticiones de clarificación* propiamente dichas (dirigidas a quien ha producido el desencadenante) y *clarificaciones textuales* (dirigidas al vocabulario de la tarea). Por su parte, Teresa Pica, en una revisión de las investigaciones sobre la negociación publicada en 1994, comenta que Long (1980, citado en Pica 1994:497) se refirió a las peticiones de clarificación como *estrategias* –junto a las comprobaciones de confirmación y las comprobaciones de comprensión–, en contraposición a las *tácticas*, las cuales se relacionaban con la reparación de la producción. En cambio, Varonis y Gass (1985) clasificaron las peticiones de clarificación como *indicadores* –producidas porque una producción anterior conlleva un problema–, lo que se acercaría mucho a la propuesta de *señal* que se ha comentado antes a raíz del modelo de negociación. Como se puede comprobar en estas catalogaciones que se han propuesto, muchos autores entienden que las peticiones de clarificación solo resultan ser este determinado turno de habla con entonación ascendente que señala una incomprensión, por lo que, inexorablemente, el turno de habla se entiende como una petición (con entonación ascendente) → pregunta de clarificación → señal, cuyo eje se desmarcaría de una óptica interaccional.

Las peticiones de clarificación también se pueden entender como un ejemplo de información metalingüística indirecta, es decir, recursos con los que se le proporciona información al aprendiente con respecto a las producciones lingüísticas con las que el hablante nativo está teniendo problemas (Schachter 1986:216). Este input metalingüístico vendría propiciado por problemas en la producción del aprendiente.

Uno de los principales focos de estudio en relación a la negociación ha sido el centrado en la forma lingüística, partiendo de las interacciones entre profesor y alumno (Lyster y Ranta 1997). Este tipo de retroalimentación puede considerarse contraproducente ya que los aprendientes pueden reaccionar teniendo en cuenta solo el valor significativo de la expresión (Leeman 2007:115). Hay que destacar que una petición de clarificación de la forma implicará que la incorrección es lo que provoca la incomprensión (Lyster y Ranta 1997). A este respecto, centrándose también en los ERL, Sato y Lyster (2007:129) indican dos posibles desencadenantes para las peticiones de clarificación: las incomprensiones y las imprecisiones. Las incomprensiones serían aquellos desencadenantes que, como su nombre indica, generan falta de comprensión; las imprecisiones no generan falta de comprensión, sino que se centran en la forma,

errónea, de la producción; pese a que la comprensión se produce, se genera una petición de clarificación.

Dentro del aula de segundas lenguas, pese a que Long (1983) indica que las peticiones de clarificación se utilizan un 18% más en contextos no educacionales que en las clases de Inglés como Lengua Extranjera, existen diversos momentos en los que las peticiones de clarificación pueden aparecer tanto en el discurso aportado –como veremos posteriormente–, como en el discurso producido en el aula, por ejemplo, en relación al punto de vista sobre la negociación del significado en diferentes momentos de la realización de una actividad (Llobera 2008). Así, se puede establecer un tipo de clarificación de la tarea a realizar por parte de los alumnos o ser el mismo profesor quien, en su discurso producido, pida clarificaciones a los alumnos. Este tipo de clarificación se puede realizar al inicio de cualquier tarea de clase, con la ayuda del profesor o entre los aprendientes siempre y cuando la actividad implique una dinámica grupal (Hellermann 2008:58). Ahora bien, al existir una relación reflexiva entre la naturaleza de la tarea y el sistema de turnos de habla y una tendencia a la *minimalización* y la *indexicalización* (Seedhouse 2004:120), también las tareas tienden a generar muchos ejemplos de peticiones de clarificación, comprobaciones de la comprensión, comprobaciones de la confirmación y auto-repeticiones.

Por otro lado, se ha comprobado que los profesores hacen más uso de esta modificación interaccional a medida que los niveles de aprendizaje son más altos Salaberri (2001), lo que lleva a pensar que a más nivel de lengua de los alumnos más posibilidades de llevar a cabo peticiones de clarificación y, por extensión, negociaciones de significado. Los alumnos tendrán más recursos lingüísticos para poder establecer reparaciones de su comprensión, aunque los conocimientos que aporten al aula serán más influyentes que los que se produzcan, dado que los segundos vendrán establecidos por el aprendizaje común. Sin embargo, otros estudios califican de “rareza” el hecho de que las peticiones de clarificación sean producidas por un profesor, sino que será principalmente el alumno quien solicite estas aclaraciones mayoritariamente (Dalton-Puffer 2007:120).

En relación a las interacciones entre estudiantes, las peticiones de clarificación han sido motivo de varios estudios. Por ejemplo, Hardy y Moore (2004) desarrollan la

relación existente entre características de las tareas –contenido familiar y apoyo⁸ y orden de realización- y cantidad de negociaciones conversacionales por parte de los estudiantes. Las peticiones de clarificación se erigen como una de las negociaciones conversacionales más utilizadas, sobre todo en tareas de contenido familiar y bajo apoyo. Ello “indica un gran foco de atención en la comprensión de las producciones de la pareja dentro del flujo conversacional” (2004:352). Por otro lado, se remarca que el uso de peticiones de clarificación introduce frecuentemente negociaciones conversacionales en tareas con una menor cantidad de información lingüística.

Mazeland y Zaman-Zadeh (2004) estudian las peticiones de clarificación como un tipo de reparación. En su estudio los autores nos proporcionan diferentes maneras de realizar la clarificación de una palabra iniciadas por el destinatario de la intervención. Es interesante destacar que no solo se centran en el proceso de realización de la reparación, sino que:

“Clarification thus is not accomplished at the propositional, descriptive level of utterances: it is primarily achieved through and via pragmatic exemplification at the sequential level. Understanding a word amounts to more than knowing what it represents: the recipient should be able to understand what the word is used for and what is implemented by the utterance in which it is used” (2004:133-4).

Tres aspectos se pueden entender como fundamentales: el *conceptual*, cuyo centro de atención está en el modo de resolver el problema, el *interaccional*, relacionado con el examen de la trayectoria secuencial: un turno, varios turnos, y el *semántico*. Los dos primeros no son independientes uno del otro: son interdependientes debido a la lógica semántica de la reparación. Los autores indican que la clarificación no es la primera opción de reparación. En los ejemplos que proponen, el problema, en primer lugar, se entiende como un problema de audición –el mensaje es inaudible. Se debe tener en cuenta que el estudio se realizó con estudiantes de un nivel básico, por lo que las marcas que realiza el interlocutor se pueden entender como que no lo ha escuchado bien, por lo que lo entendería como una petición de clarificación igualmente,

⁸ Mayor o menor cantidad de información lingüística para la realización de la tarea, con lo que se alejan de la secuencia de la solución del proceso de realización.

pero no de incomprensión por desconocimiento lingüístico sino por problemas en el canal de comunicación (2004:137).

En cuanto a las respuestas, se destacan tres tipos a los que los alumnos tienen que acudir para presentar la información y que permiten responder a la señal de incomprensión: la *ejemplificación*, la *descripción* y la *relación semántica* (Mazeland y Zaman-Zadeh 2004). En el primer tipo, el interlocutor responderá a la señal dando algún ejemplo o buscando algún contexto apropiado; en el segundo tipo, el interlocutor buscará la significación semántica que define al desencadenante; por último, el uso de hipónimos o hiperónimos también aparece como un fenómeno recurrente (2004:138). Según este estudio, parece ser que solo la descripción provoca una secuencia discursiva de más de un turno para la solución de la incomprensión, siempre y cuando haya una comprensión de la clarificación rápida y eficiente. La descripción del mundo y el conocimiento enciclopédico son factores determinantes para llenar de contenido estos tipos de respuesta.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas es destacable que Evelyn Hatch (1978:434) ya comenta que los alumnos deberían reaccionar solicitando aclaraciones en cuanto tuvieran la oportunidad de hacerlo para poder llevar a cabo una mayor adquisición a través de la conversación, según lo cual no se subestima para nada la posibilidad de que las peticiones de clarificación sean una de las estrategias de aprendizaje más oportunas que puedan aparecer en el discurso interaccional.

3.3.2 Estructura

Pese a que, como se ha visto anteriormente, algunos estudios identifican las peticiones de clarificación solo con el turno de habla de entonación ascendente que señala la incomprensión (Varonis y Gass 1985, Rodríguez y Schlangen 2004, entre otros), desde una óptica discursiva no se puede asimilar este fenómeno únicamente con la señal, aunque sea el turno de habla más importante por ser el que marca la petición; sin embargo, las secuencias de las que deriva y las propias que genera se deben considerar importantes, ya que, desde el punto de vista del aprendizaje, marcarán la

posibilidad de resolución del conflicto y, por lo tanto, la posibilidad de que se produzca algún tipo de aprendizaje por parte de quien solicita la aclaración y de quien aclara, puesto que deberán utilizarse todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos a su disposición para hacerse entender. Por lo tanto, se entenderá la petición de clarificación como un fenómeno interaccional que abarca varios turnos de habla en la secuencia discursiva.

La estructura de las peticiones de clarificación, según Mazeland y Zaman-Zadeh (2004:142), se compone de tres pasos: la base, la trayectoria y el objetivo. El primer paso, la base, es el punto de inicio para que pueda seguir la trayectoria o camino que recorre la explicación. Por último, el objetivo muestra la consecución, o no, del problema por el que se ha producido la solicitud de aclaración. Este esquema comparte bastantes características con las propuestas de modelo de negociación que se han comentado en el apartado 3.2.2. Sin embargo, parece más pertinente y adecuado para un análisis de datos aplicar el modelo de estructura de la negociación que nos propone Doughty (2000:164), al ser un modelo válido para todo tipo de negociación de significado.

3.3.3 Formas y funciones

Al hablar de formas de las peticiones de clarificación se ha encontrado principalmente un determinado tipo de clasificación categorial específico de cada turno de habla. Líneas atrás se clasificaban los tipos de respuestas que se pueden encontrar ante una solicitud de aclaración; en este apartado el foco de interés residirá en las señales específicamente.

Las señales pueden presentarse de muy diversas maneras, aunque la forma más corriente se realiza con interrogaciones del tipo *¿perdón?*, *¿eh?*, también llamadas formas convencionales (Ellis 1994; Purver *et al.* 2001, citado en Rodríguez y Schlangen 2004); aunque existen otras muchas formas de solicitar una aclaración: sin repetición, repitiendo un fragmento del desencadenante, repitiendo toda la expresión literalmente, etc. (véase la tabla que nos proporciona Purver *et al.* 2001, citado en Rodríguez y

Schlangen 2004). Sin embargo, estos autores critican la clasificación de Purver y sus colegas argumentando que en algunos casos se desprende de ella una cierta ambigüedad. Por este motivo, proponen un análisis basado en cuatro rasgos que modelan la forma de las peticiones de clarificación: *disposición*, *plenitud de la expresión*, *relación con el antecedente* y el *límite tonal*, cada uno de las cuales implican una serie de valores. Por supuesto, la posición de la señal de petición siempre estará en posterioridad al desencadenante.

Rasgos	Valores
<i>disposición</i> ⁹	a) Declarativa, b) cuestión polar, c) cuestión alternativa, d) cuestión wh-, e) imperativo, f) otros.
<i>plenitud de la expresión</i>	a) una partícula concreta b) frase parcial c) frase completa
<i>relación con el antecedente</i>	a) repetición b) adición c) reformulación d) independiente
<i>límite tonal</i>	a) ascendente b) descendiente

Tabla 1: Rasgos y valores de las peticiones de clarificación según Rodríguez y Schlangen (2004)

Cada petición de clarificación incluye un valor de cada rasgo aquí expuesto. En el caso de la *disposición*, es decir, cómo se presenta la petición de clarificación, encontramos seis valores diferentes: el *declarativo*, en el que aparece el desencadenante de la misma manera como se había expuesto en el turno de habla precedente; las *cuestiones*, con sus diferentes variables, preguntas polares, uso de partículas interrogativas como *qué*, otro tipo de preguntas posibles, por ejemplo, *¿cómo dices?*, o una forma en imperativo. En *otros* se incluiría, por ejemplo, el uso de expresiones como *¿eh?*

⁹ Se ha optado por esta traducción al término original *mood*. No obstante, el vocablo español no parece cumplir con el sentido original al cien por cien por lo cual la aclaración se hace imprescindible.

Por otro lado, la forma de las peticiones de clarificación puede establecerse en función de la posible fragmentación de la frase: total o completa o ser únicamente una partícula concreta como, por ejemplo, *¿perdón?*

En cuanto a la relación con el antecedente, la señal de clarificación puede ser una repetición del desencadenante de manera literal, puede aparecer con términos añadidos –generalmente una partícula interrogativa- o puede ser una reformulación del desencadenante, diciendo lo mismo pero con otras palabras, o ser totalmente diferente a la expresión que provoca la incompreensión. Una de las formas que llama más la atención es la de repetición. Sin ir más lejos, la repetición cumple con esta función de aclaración en cualquier tipo de interacción conversacional (Tannen, 1989), incluso también en las intervenciones del profesor (Aymerich y Díaz, 1992, González, 2001) y entre alumnos (González 2001). La repetición puede marcar una solicitud de aclaración, si la entonación es ascendente, o una confirmación, si la entonación es descendente (Tannen 1989).

Por último, la entonación, que puede ser tanto ascendente como descendente, marcará también la forma de la petición.

Por lo que respecta a las funciones que desempeñan, las peticiones de clarificación, básicamente, “aseguran y mantienen el entendimiento mutuo y juegan un papel crucial” en el diálogo interaccional (Rieser y Moore 2005:239), y, como se ha comentado líneas atrás, ayudarán a la comprensión y producción del lenguaje (Pica 1987). De esta definición se desprende una de las ideas que más se han tratado con respecto a las peticiones de clarificación, la de estrategia de comunicación (Kasper y Kellerman 1997; Brown 2007) y, por ende, de aprendizaje. Las peticiones de clarificación pueden ser usadas por los estudiantes como estrategia para aprender y adquirir la lengua, tal y como se desprende de la caracterización que se le ha dado a partir de la hipótesis interaccionista anteriormente planteada.

Así pues, las peticiones de clarificación como fenómeno conversacional han tenido una sólida fundamentación teórica, hacia la cual este estudio se ha encaminado y pretende establecerse. Tras los postulados teóricos que lo sustenta, en los siguientes capítulos se expondrán los objetivos y preguntas de investigación que marcarán los parámetros de análisis a realizar.

4. Objetivos y preguntas de investigación

Tras haber planteado cuáles son los planteamientos teóricos en los que se ampara nuestra investigación, presentamos en este apartado una serie de aspectos fundamentales para llevar a cabo nuestro trabajo: los objetivos que nos hemos propuesto y que dan sentido tanto al análisis posterior como a las hipótesis y preguntas de investigación. Estas, anotadas también aquí, nos guiarán hacia las características del análisis, cuyo objetivo fundamental es dar respuesta a estos planteamientos hipotéticos.

4.1 *Objetivos*

Las actividades de calentamiento o de activación de conocimientos previos son mucho más que primeras actividades de clase o actividades que propician o facilitan la predisposición para recuperar factores lingüísticos, cognitivos, etc. Son ejercicios que pueden ser muy aprovechables en el sentido de que producen un determinado discurso interaccional apto para el aprendizaje de la lengua meta. En estas surgen peticiones de clarificación, modificaciones interaccionales que se relacionan con aspectos como la negociación del significado o las estrategias de aprendizaje. El fenómeno discursivo que tenemos entre manos merece una atención especial en esta parte de la unidad didáctica.

Es por este motivo que el objetivo principal de nuestro estudio es analizar las características de estas solicitudes en interacciones conversacionales entre estudiantes¹⁰, un análisis que se llevará a cabo en función de sus patrones de turnos de habla. Las peticiones de clarificación son un poliédrico recurso conversacional que merece una focalización, debido al valor que tradicionalmente se le ha dado en relación a la capacidad intrínseca que tiene para la adquisición de la lengua meta. Un análisis pormenorizado nos llevará a observar más de cerca sus particularidades, su

¹⁰ Véase la definición de los datos (capítulo 6) para una disección más detallada de las interacciones que vamos a analizar.

caracterización y la relación con los participantes, aspectos que nos dan la posibilidad de plantear las hipótesis que se formulan a continuación.

4.2 Hipótesis y preguntas de investigación

De los objetivos que nos planteamos surgen las siguientes hipótesis de investigación y sus consecuentes preguntas:

H1: En interacciones orales conversacionales entre alumnos las peticiones de clarificación se producirán prácticamente con exclusividad por incomprensiones y no por imprecisiones.

Esta primera hipótesis se pregunta acerca de los motivos que empujan al estudiante a solicitar una clarificación. Teniendo en cuenta las características que presentan las actividades de las que se sustraerán los datos, se piensa que la función desencadenante estará motivada por fenómenos de incomprensión de algún aspecto semántico del discurso, es decir, centrado en el significado de la producción lingüística, y no por cuestiones de imprecisión lingüística. De esta primera hipótesis se desprende la primera pregunta de investigación que nos formulamos:

P1: - ¿Qué producirá las peticiones de clarificación entre alumnos en interacciones conversacionales?

H2: Dado que la interacción se produce entre alumnos, el interlocutor que experimenta la incomprensión no acudirá a la profesora y recibirá la ayuda del compañero.

Es lógico pensar que la profesora no intervendrá más que puntualmente en las conversaciones, ya que las actividades están pensadas para que se realicen entre los estudiantes, quienes serán los que resuelvan sus problemas de comunicación de la mejor manera que puedan; así, el papel de la profesora aparecerá en un segundo plano. Por lo tanto, la pregunta que derivada que nos planteamos es la que sigue:

P2: - ¿Será preponderante el papel de la profesora en dar respuestas a las peticiones de clarificación?

H3: Dado el valor multilingüe del grupo, las respuestas a las peticiones de clarificación se realizarán en la lengua meta.

El planteamiento de esta hipótesis se argumenta por las características del grupo¹¹. El hecho de no compartir una misma lengua materna puede propiciar que la lengua común y de comunicación sea la lengua meta. Además, el hecho de que la metodología comunicativa dé preponderancia al uso constante de la lengua objeto de aprendizaje, puede posibilitar que sea esta la que se utilice en el aula, por lo cual no tiene por qué pensarse que no se utilizará para dar respuesta a las peticiones de clarificación que aparezcan en las conversaciones. Hay que tener en cuenta que existe la posibilidad de recurrir a la traducción; sin embargo, consideramos improbable este recurso dado el nivel de lengua que ya tienen los estudiantes. De esta hipótesis se desprende la siguiente pregunta de investigación:

P3: - ¿Qué tipo de respuestas darán los estudiantes para resolver el problema que tenga su compañero?

H4: Las respuestas siempre producirán una reacción de comprensión por parte del señalador de la incompreensión y se llegará a la resolución del problema comunicativo.

Debemos pensar que los problemas siempre llegarán a buen cauce: siempre tendrán una respuesta factible y comprensible. La pregunta que nos planteamos reza de la siguiente manera:

P4: ¿Se llegará al objetivo de la clarificación?

Antes de llevar a cabo la definición de los datos y la descripción del contexto de enseñanza en el que se han recogido, haremos una breve digresión sobre los aspectos metodológicos que subyacen de esta investigación, tema del siguiente capítulo.

¹¹ Para una descripción exhaustiva, consúltese el capítulo 6.

5. Fundamentos metodológicos

La metodología utilizada para la realización de este estudio se encuadra dentro de la denominada metodología cualitativa. Se estudiarán los datos en su contexto natural y se interpretarán en función de una visión subjetivista de los fenómenos, teniendo en cuenta que, como teoría interpretativa, sus ejes fundamentales serán la comprensión, el significado y la acción. El estudio se sitúa en un contexto particular, por lo que no se van a entender estos factores contextuales como variables, aspecto que sería más propio de una metodología cuantitativa, sino que se tendrán en cuenta como determinantes para la comprensión de los fenómenos estudiados. Desde este punto de vista se establece como objetivo la interpretación de los datos a la luz de un determinado contexto específico que les da sentido. Así pues, el investigador asumirá los datos como propios y los analizará e interpretará.

El análisis del discurso será fundamental en este trabajo. Tras una escucha minuciosa, se procederá a su transcripción siguiendo los parámetros que marcan Briz *et al.* (2002) y el grupo Val.Es.Co (en línea). Del corpus, se sustraerán los fragmentos más significativos para con este estudio y se analizarán en función de las preguntas e hipótesis de investigación planteadas.

Durante el análisis también se realizarán ciertas aproximaciones a un paradigma metodológico más cercano a los parámetros cuantitativos. Pese a que no será una información relevante para dar respuesta a esas hipótesis y preguntas de investigación que previamente han sido planteadas, se ha decidido realizar varias observaciones para vislumbrar ciertas características en las tendencias al uso de las diversas formas y tipos que utilizan los alumnos. Los datos que se puedan extraer, numéricamente cuantificables, no serán tratados desde un punto de vista estadístico, sino que se comentarán como un resultado más siguiendo el paradigma cualitativo interpretativo.

6. Definición de los datos

La caracterización y contextualización de los datos tiene una especial relevancia en este estudio, ya que pueden ser considerados como fundamentales para que surjan unos resultados determinados y no otros. Es necesario remarcar con precisión sus características para poder entender mejor las conclusiones que se puedan sustraer de esta investigación.

6.1 Contexto de enseñanza

Los estudios de Español como Lengua Extranjera (E/LE) en contexto de inmersión tienen, cada vez más, un protagonismo especial en el sistema económico que subyace de la enseñanza de esta lengua. Cada día son más los estudiantes que vienen a ciudades como Barcelona, Madrid, Salamanca o Málaga para aprender nuestro idioma y, por ello, las escuelas deben estar preparadas, tanto con una buena infraestructura como con unos profesores y materiales que sigan y conozcan los últimos avances que se producen en el mundo del E/LE.

En este tipo de contexto educativo se han recogido los datos para esta investigación. A continuación se desarrollan sus parámetros generales: el centro y la metodología utilizada.

6.1.1 El centro

Los datos se recogieron en la escuela de E/LE International House Barcelona (IH) entre los días 6 y 9 de abril de 2009. Este centro imparte cursos intensivos y extensivos de E/LE durante todo el año a estudiantes de las más diversas procedencias; este contexto multilingüe y multicultural hace que el ambiente del centro produzca una gran relación entre los estudiantes, por lo que el factor empático entre ellos adquiere una

dimensión especial. Los grupos tienen un máximo de diez estudiantes que se agrupan según el nivel que demuestran en una prueba previa que realizan antes del inicio del curso que contratan. IH es uno de los centros más antiguos en Barcelona que se dedica a la enseñanza de E/LE; además, es la entidad encargada, junto a la editorial Difusión, de organizar encuentros prácticos de Profesores de E/LE, eventos que se celebran en Barcelona y Würzburg (Alemania) cada diciembre y mayo respectivamente. Por sus cursos de formación de profesores de E/LE han pasado muchos de los docentes de Español como Lengua Extranjera que actualmente ejercen esta profesión en la ciudad condal, entre otros lugares

6.1.2 Metodología utilizada

IH Barcelona fundamenta su enseñanza del E/LE en las posiciones metodológicas que subyacen del uso de la colección de manuales *Aula*, de la editorial difusión. Esta colección se centra en una concepción comunicativa de la didáctica de E/LE orientada a la acción, con una estructura básica de unidad didáctica en la que, en primer lugar, se proponen algunas actividades previas con el objetivo de que el alumno sienta la ausencia de los contenidos que se trabajan a continuación. En este apartado, llamado *comprender*, el foco de atención está en la práctica de las habilidades lingüísticas receptivas, tanto de manera oral como escrita. Posteriormente, en la sección *explorar y reflexionar* se presentan una serie de contenidos –léxicos, gramaticales, funcionales, etc.- para, en el apartado *practicar y comunicar*, llevarlos a prácticas que se distribuyen en función de su grado de precisión, siendo las actividades finales las que dejan más libertad a la creatividad de uso de la lengua a los alumnos. Todas estas actividades se complementan con ejercicios y prácticas que se incorporan al final del manual y que sirven como complemento y refuerzo a las otras actividades. También incorporan al final de cada capítulo algunas tareas relacionadas con la cultura de los países hispanos. La espina dorsal de cada unidad didáctica tiene variaciones en cuanto a la tipología de actividades, tareas y contenidos, pero siempre sigue el mismo patrón. La metodología utilizada de encuadra dentro de lo que se puede denominar enfoque comunicativo orientado a la acción.

No obstante, en las clases grabadas no se siguió al pie de la letra la unidad didáctica pertinente, debido a una característica fundamental del grupo: había algunos estudiantes que repetían contenido, por no haber pasado las pruebas de nivel que realizaron justo la semana anterior. Por ello, la profesora intentó que tales estudiantes no repitieran material. Además, por expreso deseo de la profesora, se realizaron varias actividades fuera de la unidad didáctica, debido a que las sesiones, de más de una hora y media de duración, tienden a generar un cierto cansancio entre los estudiantes. Sin embargo, las actividades centradas en los contenidos gramaticales de la unidad didáctica (la unidad 8 de *Aula 3*) sí que fueron las mismas.

Hay que destacar, por otra parte, que durante la última sesión, previa a las vacaciones de Semana Santa, se llevaron a cabo algunas actividades relacionadas con este periodo vacacional y con Sant Jordi, fiesta tradicional catalana y día en el que el centro lleva a cabo un concurso de poesía entre los estudiantes, quienes estaban obligados a participar. De la misma manera, cada grupo de clase estaba obligado a realizar una serie de actividades relacionadas con las que se harían el 23 de abril.

En el aula, los estudiantes utilizan la lengua objeto en la práctica totalidad de sus producciones, pese a que comparten el inglés como lengua común. Tienen la ayuda de diccionarios bilingües español/sus respectivas lenguas que utilizan con asiduidad¹².

6.2. *Los informantes*

El grupo de clase lo conformaban diez estudiantes de distintas procedencias, en concreto, tres chinos, dos suecos, dos ingleses, una japonesa, una noruega y una holandesa; por género, cuatro chicos y seis mujeres, todos ellos de entre 17 y 26 años a excepción de la chica holandesa -34 años- y uno de los dos ingleses, con 55 años. Todos ellos tienen estudios superiores o los están cursando en sus países, como es el caso de los estudiantes de Suecia, quienes vienen a España con una beca lingüística de 12 semanas. El curso contratado varía dependiendo del alumno, desde una sola semana

¹² Estas apreciaciones fueron proporcionadas por la profesora en comunicación personal.

hasta los nueve meses de los estudiantes de China. Es importante este detalle, ya que el valor que tendrán las interacciones entre los compañeros podría variar en función del conocimiento mutuo que tengan entre ellos. Al ser un grupo abierto, los vínculos afectivos que se pudieran establecer son menos estrechos que si no tuvieran esta característica.

Los nombres de los diez informantes son los que siguen: Isabel, Gisela, Alberto, Juan, Ana, Ismael, David, Óscar, María y Esther. Se ha decidido utilizar pseudónimos para preservar el anonimato de los estudiantes, tal y como se acordó antes de las grabaciones. En los fragmentos de las transcripciones que se utilizarán para ejemplificar el análisis posterior, se utilizará la letra inicial de cada nombre, menos con Ana e Ismael, a los que se le ha incorporado una segunda letra para diferenciarlos de Alberto e Isabel respectivamente.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia* –en adelante, *MCER*- (2001), se puede entender que los alumnos tienen un nivel B1, aunque, debido a que el grupo es muy heterogéneo, la variedad de capacidades lingüísticas es evidente.

La acogida de los alumnos fue excelente, llegándose a olvidar de que tenían grabadoras cerca (en una ocasión, según me comentaba la profesora, una de los aparatos se cayó, creyendo todos que era el móvil de alguien). No obstante, la opción por parte del investigador de no llevar a cabo observaciones de clase, además de fundamentarse en que el interés de la investigación se centra en el análisis de las interacciones de los estudiantes, estuvo fundamentada en influenciar lo más mínimo posible en las producciones de los estudiantes, tal y como especificaremos con más detalle a continuación.

6.3 La recogida de datos

Los datos para la investigación se recogieron a través de varias grabadoras de voz. Se utilizaron varios aparatos, en concreto, dos grabadoras digitales –marcas Sony y Philips- y dos MP3 –creative Zen plus V y Suntech- , con el objetivo de obtener las máximas interacciones posibles. Se grabó la totalidad de las sesiones entre el lunes 6 y

el jueves 9 de abril¹³, aunque los documentos que para esta investigación son susceptibles de interés son aquellos en que se producen interacciones orales conversacionales entre los estudiantes¹⁴. La grabación total de las clases se debe que la intención era obtener datos de clases habituales, dentro del currículo que el centro lleva a cabo. El estudio no es específico de la actuación en una actividad concreta, no tiene ningún afán experimental y no recurre a factores apriorísticos, en el sentido de que se quiere responder a las preguntas de investigación que hemos determinado previamente en actividades que se dan en la cotidianidad del aula.

El investigador, que no llevó a cabo observaciones de clase¹⁵, se planteó grabar íntegramente todas las sesiones, con el objetivo de extraer y transcribir únicamente aquellos pasajes concretos en los que se producían determinadas interacciones orales entre los estudiantes. La grabación en audio comportó varias ventajas, pero también algún inconveniente. El hecho de grabar con cuatro aparatos permitió poder grabar varios grupos haciendo la misma actividad, pese a que la mezcla de sonidos dificultó la transcripción posterior. Sin embargo, al tener la intención de grabar a todos los estudiantes realizando las mismas actividades, una grabación de vídeo hubiera comportado llevar al aula cuatro cámaras con una gran cantidad de micrófonos e, incluso, una mesa de mezclas –¡un plató de televisión!-, por lo que el grado de ansiedad de los alumnos por la observación hubiera sido muy elevado. Por consiguiente, el hecho de que los datos estén recogidos en formato audio impide observar un rasgo fundamental en la conversación: el lenguaje no verbal. Este déficit se acentúa más teniendo en cuenta que los hablantes no son totalmente competentes en la lengua utilizada por lo que debemos entender que la gestualidad es recurrente.

La cantidad de horas de grabación que se pretendió obtener por cada grabadora fue de 11 horas y media aproximadamente, aunque no pudo ser así dados algunos problemas técnicos con los aparatos de grabación. El total de horas de las que

¹³ Excepto la primera sesión del lunes, en la que la profesora comentó y persuadió a los alumnos para que accedieran a que se realizara este estudio.

¹⁴ En el apartado 6.4 se especifican las características del corpus de manera precisa.

¹⁵ Este aspecto, posiblemente, hubiera sido susceptible de reticencias por parte de los estudiantes y hubiera implicado más modificaciones en el discurso de los alumnos que las que ya de por sí implica tener una grabadora cerca que está registrando sus propias voces.

finalmente se dispuso fue de unas 11 horas aproximadamente, de las cuales se extrajeron las grabaciones de las actividades que son de interés para este trabajo. Hay que tener en cuenta, una vez más, que no se mediatizó para nada el trabajo de la profesora y que si ella hubiera decidido realizar alguna actividad más que cumpliera con las características que expondremos más adelante también se hubiera incorporado en el corpus de datos objeto de estudio, las transcripciones de los cuales se pueden encontrar en el Anejo a este estudio.

Para la transcripción de los datos se ha elegido el sistema de transcripción desarrollado por Antonio Briz (2002) y el grupo Val.Es.Co (en línea). Pese a tener ante nosotros un corpus producido por estudiantes no nativos, se ha optado por este sistema, al ser uno de los más conocidos en el ámbito de los estudios de las conversaciones en el estado español. No obstante, hemos llevado a cabo alguna variación, como la de marcar con comillas sencillas -‘...’- las palabras en lengua no española; también se ha prescindido de marcar las entonaciones ascendente o descendente: pese a ser un factor característico de las peticiones de clarificación en tales modificaciones interaccionales se puede entender que el uso de la entonación ascendente es símbolo de interrogación, por lo que se ha procedido a marcar esta entonación ascendente con la marca gráfica de pregunta “¿?”.

6.4 Características del corpus

Las interacciones que se han elegido para este estudio cumplen con una serie de características particulares:

Se debe destacar que son interacciones que forman parte de la unidad didáctica. Durante una sesión de clase se da la ocasión de que los alumnos participen entre ellos en “conversaciones reales”, conversaciones que no están marcadas por el profesor¹⁶, que podemos denominar *off task*. En el contexto en que nos situamos es plausible que los alumnos utilicen la lengua objeto en momentos como el inicio de clase o cuando han

¹⁶ Que es quien determina en última instancia las tareas que se realizarán, en función del currículo de centro.

acabado una actividad antes que el resto de parejas. En este caso, las interacciones tendrán un gran parecido con las que se puedan producir fuera del aula –en la cafetería, al salir de clase, etc. Estas interacciones no forman parte de la programación de clase que lleva el profesor por lo que escapan al objetivo de esta investigación. Las interacciones que se analizarán aquí están pensadas por el docente y tienen unos objetivos predeterminados acordes con el marco metodológico que sigue el centro. Forman parte del discurso y del trabajo del aula.

En determinados momentos de la sesión de clase se constata la existencia de interacciones entre estudiantes guiadas por la profesora, al establecerse una dinámica de clase abierta con la participación libre de los estudiantes. Este tipo de interacciones estarán mediatizadas por la participación principal de la docente, por lo que también se apartan de esta investigación. Además, las interacciones que se centran en aspectos lingüísticos concretos, como las que se producen en la comprobación de una actividad gramatical o en establecimiento de una lista de palabras de un campo semántico determinado, se desvinculan de la noción de conversación.

Así pues, las interacciones que pretendemos estudiar serán aquellas en las que los aprendientes desarrollen sus propias ideas de la manera más libre posible dentro de los objetivos de una actividad, unos objetivos que no tendrán un foco explícitamente gramatical, léxico o, simplemente, estructural. Expresar la opinión sobre una serie de ideas, crear contenidos como, por ejemplo, responder a una serie de preguntas o, simplemente, qué hicieron ayer después de clase son temas bajo los cuales los alumnos producirán una serie de contenidos lingüísticos libremente. Los objetivos de estas interacciones, dentro de la unidad didáctica y la sesión de clase, se concentran en activar conocimientos previos o introducir a los alumnos en la clase (actividad de calentamiento). Se puede observar una diferencia fundamental que caracterizará la posterior producción de los alumnos: la ausencia de un trabajo previo a la conversación, factor que resulta determinar la propia producción. Se debe tener en cuenta que son interacciones que no parten de otra actividad lingüística y que se asemejan, en gran medida, a las interacciones que se pueden dar fuera del aula e, incluso, fuera de la unidad didáctica. Este detalle implica que sean estas las interacciones que más se asemejan a las interacciones fuera del aula, por ser su objetivo de aprendizaje la mejora de una habilidad oral conversacional. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los

informantes son alumnos, están en el aula y la profesora continúa teniendo un papel importante en la realización de estas actividades, por lo que, pese a que las características de las interacciones puedan ser las más cercanas a las interacciones en un ambiente *naturalístico*, estamos en el aula y esto implica una serie de funciones pedagógicas que se desprenden de la actividad.

Por otro lado, no es de nuestro interés concentrarnos en interacciones que se realizan con el objetivo de comprender un texto a partir de las cuales los estudiantes deben expresar una determinada opinión con una serie de ideas. Esta desestimación viene determinada por un motivo esencial y clave para entender la elección de las interacciones en las que se analizarán las peticiones de clarificación: el hecho de que se produzca una interacción oral a partir de la lectura o audición de cualquier tipo de texto implica que los alumnos ya tienen una serie de conocimientos previos sobre el tema de que hablarán: nuestro objetivo ha sido minimizar al máximo esta característica.

Es interesante observar que al no establecerse un enfoque claramente por tareas, la interacción oral en las actividades finales de las unidades didácticas serán prácticas libres de los contenidos gramaticales y nocio-funcionales vistos durante la sesión o interacciones dentro de lo que se denomina *integración de destrezas*.

En resumen, las características esenciales de las interacciones que se analizarán a continuación son:

- Forman parte de las actividades de clase.
- La profesora tiene un papel secundario en la conversación.
- No tienen un objetivo gramatical; el centro de atención es la destreza en sí misma.
- Los participantes no comparten, a priori, conocimientos previos más allá de su propio conocimiento del mundo, al no tener relación con ninguna actividad previa.

A partir de estas actividades se extraerán los fragmentos en los que puedan sucederse peticiones de clarificación; estos fragmentos serán llevados a análisis en el siguiente capítulo.

Por último, cabe destacar que los objetivos comunicativos de las actividades se adecuan al nivel de los alumnos según el *MCER* (2001:75-77).

Como se puede comprobar, nuestro objetivo es realizar un estudio y un análisis de las peticiones de clarificación en unas interacciones orales concretas y definidas.

6.4.1 Justificación del corpus

Como se ha comentado anteriormente, tras el auge de las metodologías comunicativas a partir de la década de los setenta, surgieron una gran cantidad de estudios que se centraban en la interacción entre los diferentes componentes de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Los estudios realizados en su inmensa mayoría se llevaron a cabo en laboratorios o tenían una puesta en escena cuantitativa realizándose desde una óptica computacional. Dado que el objetivo que nos proponemos en este estudio está centrado en no sacar conclusiones generales más allá de las que nos ofrezcan los datos que tenemos entre manos, es firmemente adecuado poder entrar en el aula para observar detalladamente qué fenómenos ocurren en determinadas interacciones que llevan a cabo los estudiantes, con el intento de tener una mínima presencia en el espacio de actuación de los alumnos. Se ha pretendido minimizar la manipulación de los datos con la elección de los recursos para la recogida de datos expuestos en el apartado 6.3.

Tras la escucha atenta de todas y cada una de las sesiones grabadas no se puede más que destacar el papel preponderante de la interacción en el aula en que nos introducimos. Dejando de lado las interacciones en “clase abierta” en las que la profesora es el centro de la conversación y guía la participación de los alumnos –a partir de apelaciones a la participación o, simplemente, porque los alumnos le hablan a ella-, se han encontrado unas 25 interacciones entre estudiantes, si se aplica la definición que el *MCER* nos proporciona (2001:14) al trabajo de los alumnos estrictamente¹⁷:

“En la **interacción**, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos

¹⁷ Es importante subrayar que en este tipo de actividades la figura de la profesora, evidentemente, no desaparecerá, sino que ocupará un papel secundario, como se observará en el análisis posterior.

interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación”.

La cifra de interacciones nos permite aseverar que esta actividad comunicativa ocupa un papel muy importante en el aprendizaje de la lengua. Varias son las razones que nos empujan a afirmarlo: en primer lugar, su papel preponderante en el uso de la lengua fuera del aula, más que evidente. Además, las interacciones entre estudiantes pretenden dotar a los mismos de una autonomía que les permita ser partícipes al máximo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, de las veinticinco interacciones que se hallaron en las grabaciones únicamente cuatro cumplen con las características que se han especificado anteriormente.

6.5 Las actividades

En total este estudio se centrará en el análisis de cuatro actividades diferentes, que llevan a varias interacciones, cuyas transcripciones podemos encontrar en el Anejo a este estudio:

Actividad 1:

Se realizó al inicio de la segunda sesión del lunes (primera grabada). Los estudiantes debían responder a tres preguntas que les propuso la profesora sobre las ventajas e inconvenientes de vivir en una ciudad como Barcelona, problemas que afectan a la sociedad española y sobre los temas y las situaciones generales que preocupan al mundo actualmente. Se trata de una activación de conocimientos previos. La dinámica establecida es en grupos de tres y su duración es de unos 12 minutos aproximadamente.

Actividad 2:

Se realizó al inicio de la primera sesión del martes 7 de abril (segunda sesión grabada). Los estudiantes debían comentar brevemente qué hicieron el día anterior después de clase y qué tal les fue el día. Se trata de una actividad de calentamiento. La dinámica que se estableció fue de parejas (dos) y grupos de tres (dos). Su duración fue de unos cuatro minutos y cuarenta segundos aproximadamente.

Actividad 3:

Se realizó durante la primera sesión del martes 7 de abril (segunda sesión grabada). Los estudiantes debían discutir si es beneficioso mantener las lenguas minoritarias o es algo inútil. Se trata de una activación de conocimientos previos ante la lectura de un texto que trata este tema. La dinámica que se estableció fue de parejas (dos) y grupos de tres (dos). Su duración fue de unos cuatro minutos aproximadamente.

Actividad 4:

Se realizó durante la primera sesión del miércoles 8 de abril (cuarta sesión grabada). Los estudiantes debían comentar brevemente los temas de actualidad que les interesa. Se trata de una actividad de calentamiento. La dinámica que se estableció fue de grupos de tres. Su duración fue de unos siete minutos aproximadamente.

7. Análisis de los datos

Presentamos a continuación el análisis de las peticiones de clarificación que han aparecido en los datos recogidos. Como se podrá observar, hemos partido de la estructura secuencial que presentábamos en el capítulo 3 -señales, desencadenantes, respuestas y reacciones-, sin desdeñar, sin embargo, las otras aportaciones que se han ido comentando. Por otro lado, también hacemos hincapié en el papel de la profesora, que se analiza en un punto aparte.

7.1 Introducción

Las peticiones de clarificación son modificaciones interaccionales que propician negociaciones de significado en el discurso interactivo, tanto entre profesor y alumnos como entre alumnos. A modo de ejemplo de las diferentes partes de una petición de clarificación, obsérvese la siguiente secuencia interaccional:

48. A: en paro / demasiado ((en paro)),

49. J: ¿en paro?

50. A: no job / mucha gente

51. J: ah→ son ((demasiado)) desempleado

(1.1.48-51)¹⁸

En primer lugar, Alberto, al hablar de los problemas que tiene la sociedad española, produce la expresión *en paro*, cuyo significado es desconocido por su interlocutor, Juan, quien señala la incomprensión a partir de la repetición del desencadenante. Así, en el siguiente turno de habla, Alberto intenta solucionar la falta de comprensión recurriendo a la traducción inglesa del término, *job*, acompañada de

¹⁸ Se indican con estas cifras entre paréntesis el número de actividad, el número de conversación y los turnos de habla dentro de la misma. Para ver la secuencia en su contexto discursivo, consúltese el anejo.

información en español que, piensa, puede ser útil para completar el intento de reparación. Por último, se puede observar cómo, a partir de la reacción de Juan, parece que el intento de aclaración ha tenido éxito.

A lo largo de las interacciones grabadas encontramos un total de veinte peticiones de clarificación. Su número varía según los estudiantes (véase tabla 2), aunque sí podemos ver una tendencia en cuanto a su uso. En líneas generales, los alumnos que, en sus conversaciones, marcan una incompreensión son los dos estudiantes chinos, Juan y Esther, e Isabel¹⁹, la estudiante holandesa. Sin embargo, creemos que el corpus no es lo suficientemente extenso como para generalizar estos datos, por lo que los indicamos como un mero referente, sin hacer hincapié en lo que nos pueda ofrecer. Téngase en cuenta que los desencadenantes pueden ser compartidos, por lo que puede no coincidir su número con el del resto de turnos. Las señales, además, pueden efectuarse en más de un turno de habla y por más de uno de los interlocutores. De la misma manera, al ser conversaciones en las que intervienen más de dos personas, las respuestas pueden darlas otros interlocutores que no los que han emitido el desencadenante en su turno de habla precedente. Asimismo, las secuencias conversacionales denotan una gran complejidad, ya que se pueden entrecruzar otras modificaciones interaccionales, como peticiones de confirmación o comprobaciones de comprensión.

¹⁹ Se han utilizado pseudónimos para nombrar a los alumnos; en las transcripciones se señalará al hablante por la inicial del nombre que proponemos menos para Ana, *An*, e Ismael, *Is*

	Desencadenantes	Señales	Respuestas	Reacciones
Alberto	4	3	4	1
Juan	3	5	3	4
Óscar	2			
Esther	2	3		3
Gisela	3	1	3	
Isabel	1	4	1	5
Ismael	1		1	
Ana		1		1
David	4		4	
María		1		
Profesora	3	2	3	2

Tabla 2: Intervenciones de los estudiantes en las peticiones de clarificación en relación a los turnos en los que intervienen.

Detallar y analizar las diferentes secciones de las peticiones de clarificación que hemos propuesto es un trabajo complejo. Este calificativo tiene su justificación en la concatenación de los elementos que las determinan, es decir, no puede haber desencadenante sin señal, señal sin desencadenante, etc. La señal depende de una incompreensión, por lo que este problema debe situarse, inexorablemente, en algún lugar. Por su parte, debemos entender que si se solicita una aclaración por parte del interlocutor, el hablante u otro/a integrante de la conversación decidirá que haya una respuesta, sin descartar la posibilidad de que la profesora pueda participar en la resolución del problema. Por último, la reacción, último turno de la negociación también mantendrá una serie de particularidades.

Así pues, las relaciones entre las partes de la negociación son muy estrechas y comporta que en los ejemplos que propondremos para los fenómenos que hemos encontrado se repitan algunos turnos de habla. Un análisis de las diferentes peticiones de clarificación hubiera sido también plausible, en tanto en cuanto hay algunas concatenaciones y algunas peticiones que son un tanto complejas en su estructuración.

Sin embargo, la opción de analizar las solicitudes de aclaración que se han producido, no una por una sino teniendo en cuenta las partes del fenómeno interaccional, resulta ser más conveniente debido a las hipótesis y preguntas de investigación que propusimos anteriormente y que en el siguiente capítulo se intentarán responder.

El análisis de los datos, por lo tanto, se efectuará de manera que podamos observar las características particulares de cada turno de la secuencia de discurso que conforman las peticiones de clarificación.

7.2 Análisis secuencial de las peticiones de clarificación

Cada secuencia y cada turno de habla en las peticiones de clarificación responde a una serie de características observables, las cuales se mostrarán y analizarán en las siguientes líneas.

7.2.1 Desencadenantes

Los desencadenantes son aquellas intervenciones que producen una incomprensión por parte de quien escucha, el interlocutor, y son dependientes de las señales, ya que, si el interlocutor no dice que no ha entendido algo, se sobreentiende que tal desencadenante no existe, por lo que no tendremos petición de clarificación. En las conversaciones que son objeto de estudio nos encontramos con desencadenantes que tienen relación con aspectos léxicos y que el interlocutor señala como incomprensibles por su parte. Ejemplos²⁰ de ello son “ambiente” (1.1.17), “en paro” (1.1.48), “guerra” (1.1.70), “una ciudad fantasma” (1.2.68), “porro” (1.2.88-90), “trigger” (1.2.99-102), “contaminación” (1.2.127), “ni idea” (2.1.29), “Boquería” (2.3.19), “mercado” (2.3.23),

²⁰ Los desencadenantes se verán contextualizados en la conversación cuando se analicen las señales, en el siguiente apartado.

“mano” (2.3.61), “Tibidabo” (2.4.2), “mandarín” (3.1.5), “actualidad” (4.1.1), “12 de mayo” (4.1.71), “ceremonia” (4.1.82) o “chubascos” (4.2.33).

Además de todos estos, aparecen en los datos dos desencadenantes un tanto diferentes al resto: “ventar” (2.3.36) y “antes año” (4.1.16). Estas dos expresiones, que también causan la aparición de una petición de clarificación, no son *correctas*. Esta característica les da un valor especial, ya que se pueden entender como los dos únicos ejemplos de imprecisión que causan la necesidad de una aclaración; sin embargo, no podemos catalogar directamente las dos expresiones como ejemplos de desencadenantes con valor de imprecisión, ya que este valor se asumirá a partir del subsecuente turno de habla del interlocutor, puesto que es él quien valora la expresión como incomprensible o incorrecta. En todo caso, nunca se podrá saber a ciencia cierta si el hecho de solicitar esta aclaración tenía como motivación una incomprensión o el hecho de querer que su compañero/a expresara estas formas de manera correcta. De ser así, deberíamos entender la persona *ya* sabía perfectamente lo que le estaban comunicando, pero quería que su compañera lo expresara *formalmente*, de manera correcta.

También se puede catalogar de desencadenante toda una secuencia discursiva previa, “¿recordáis una catástrofe- catástrofe natural? Últimamente en Inglaterra hubo unas inundaciones muy fuertes” (4.2.26). Sin embargo, como se observará en el análisis de la señal correspondiente –“¿eh?” (4.2.27)-, la incomprensión que subyace del desencadenante se debe a una desatención hacia las palabras del compañero o, simplemente, debido a ruido, no por no entender lo que se ha dicho, es decir, por no tener la suficiente competencia lingüística.

Otro ejemplo de secuencia discursiva como desencadenante es aquel en el que el interlocutor, a causa de una insuficiente competencia comunicativa, es incapaz de expresar una idea determinada, por lo que no se llega al objetivo de la comunicación. El interlocutor señalará toda la secuencia discursiva de su compañero como desencadenante. Es interesante destacar que en esta secuencia, (4.1.1-32)²¹, el interlocutor señalará constantemente una voluntad de querer entender a su interlocutor.

²¹ Para un estudio detallado de la secuencia conversacional véase el apartado siguiente, en el análisis de la señal.

Por último, hay que destacar un caso particular que llama la atención por incluir la posibilidad de marcar claramente una tendencia al uso de estrategias comunicativas para su posterior solución: es ‘trigger’ (1.2.103), palabra que la profesora marca como señal de incomprensión. Aunque más adelante se comentará en varias ocasiones –véase los apartados, 7.2.3 y 7.3- en relación a la señal y, sobre todo, al papel de la profesora, este desencadenante puede ser el único susceptible de imprecisión –de elección lingüística, en este caso-, siempre y cuando se interprete que la profesora ya conoce el término inglés. Al carecer de esta información, no se puede atestiguar a ciencia cierta la caracterización del desencadenante, si tiene un valor de incomprensión o de imprecisión. En todo caso, la respuesta posterior por parte de los estudiantes sí parece venir provocada por una intención explícita de la profesora de que recurran a ciertas estrategias de comunicación para hacerse entender, como puede ser la contextualización de la palabra.

7.2.2 Señales

Si hay algún turno de habla que sobresalga por su importancia en la secuencia que conforman las peticiones de clarificación, este es, sin duda, el denominado como *señal*.

Podemos observar, a modo de ejemplo, una expresión que Juan señala como incomprensible. En la actividad 1, al hablar de cuáles son las ventajas de vivir en Barcelona, aparece el vocablo *ambiente* (17); Juan repite el término para marcar la incomprensión y solicitar la aclaración con una entonación ascendente:

17. E: ambiente

18. J: ¿ambiente?

(1.1.17-18)

En esta misma actividad, Alberto, su interlocutor, utiliza una expresión que previamente le ha proporcionado la profesora para expresar la idea que él quería decir. Juan, en un primer lugar, la repite (46), pero poco después solicita una clarificación del

significado (49), al no ver claramente la diferencia entre *en paro* y *desempleado*. La señal se produce, además de con la entonación ascendente típica de las interrogativas, con la repetición del término que no ha acabado de entender:

44. Pr: sí / estar en paro

45. A: ‘unemployment’

46. J: ah / el paro

47. E: desempleado

48. A: en paro / demasiado ((en paro))

49. J: ¿en paro?²²

(1.1.44-49)

Más adelante es Alberto quien marca una incompreensión, en este caso de la palabra *guerra* (1.1.71). Este estudiante utiliza la repetición de la palabra, en entonación ascendente, para marcar la incompreensión y, así, solicitar la aclaración:

69. A: y tres ¿cuáles son los temas que preocupan al mundo? crisis- crisis económica y→

70. J: y guerra / y las guerras

71. A: ¿guerras?

(1.1.69-71)

Por otro lado, en la misma actividad, Isabel señala la incompreensión de una expresión utilizada por David, *una ciudad fantasma* (68). Tenemos ante nosotros un desencadenante formado por una expresión metafórica que, a buen seguro, Isabel no había escuchado con anterioridad. La estudiante señala la incompreensión de manera abierta, al utilizar el pronombre interrogativo *qué* (69), marca de no entender alguna cosa, sea por que la palabra es desconocida, sea por ausencia de clarificación fónica.

²² Los ejemplos de las diferentes partes de las peticiones de clarificación vendrán contextualizadas en función de la necesidad de tener presente ciertas intervenciones.

68. D: en el domingo es ciudad una ciudad fantasma

69. I: ¿qué?

70. D: el domingo porque está cerrado y la gente fuj está en casa / una ciudad fantasma

(1.2.68-70)

En la misma conversación, Isabel señala otra incompreensión. En este caso, David utiliza una palabra que, supuestamente, ella conocía, por lo que le pregunta por el significado de la misma. Es interesante destacar que David no está seguro de que el término sea adecuado, por lo que pide la comprobación de la profesora. En este ejemplo, la señal se efectúa a partir de una pregunta que llama la atención por diferir de las preguntas básicas que se proporcionan a los alumnos, cuyo verbo utilizado normalmente es ‘significar’ a diferencia del más usado por los nativos, el verbo ‘ser’.

88. D: la cocaína también / todos los españoles eh→ hay mucha gente en España que fuman ¿porros?

89. Pr: porros

90. D: porro

91. I: ¿qué es porro?

(1.2.88-91)

En la misma conversación se produce una solicitud de clarificación un tanto diferente a las anteriores. En este caso es la profesora quien pide la aclaración de una palabra que los alumnos quieren traducir al español: *trigger*. El desencadenante, en este caso, vendría dado por varias razones: Es de suponer que la profesora o realmente no entiende el vocablo inglés o no quiere traducir directamente, con el objetivo de favorecer que los alumnos intenten explicar el significado del término en español, como se podrá comprobar en el posterior análisis de la respuesta.

99. I: sí sí sí puede ser / sí. pero eh→ pode ‘trigger’

100. D: sí ‘trigger’ / sí

101. I: cómo→ ¿‘trigger’?

102. D: empezar una cosa / 'trigger'

103. Pr: ¿'trigger'?

(1.2.99-103)

El siguiente ejemplo de solicitud de clarificación cumple con las mismas características que el producido en las líneas 88-91. Sin embargo, constatamos en este que la estudiante utiliza un deíctico *-eso-* para marcar que no comprende el término. Es interesante destacar que la concatenación de señales no es en balde, como se verá posteriormente con el análisis de la secuencia a raíz de la señal "Tibidabo" (2.4.1-5):

125. D: el medio ambiente

126. I: sí

127. D: contaminación

128. I: ¿contaminación? ¿qué es eso?

(1.2.125-128)

Durante la actividad 2 se produce una solicitud de aclaración que suscita un gran interés. Tras el uso de la expresión *ni idea* (29), por parte de la profesora, Alberto utiliza una de las expresiones más comunes en L1 para marcar una solicitud de aclaración: *¿eh?* (30). En este caso, podemos interpretar esta solicitud como una falta de comprensión debida a problemas de ruido, sin embargo, como veremos en el análisis de la respuesta, la incompreensión está causada por el desconocimiento de la expresión.

29. Pr: ni idea

30. A: ¿eh?

(2.1.29-30)

En la conversación llevada a cabo entre Gisela y Esther en la misma actividad se produce un fenómeno más que destacable: se produce una concatenación de peticiones de clarificación debido a que las respuestas que se dan a las señales de incompreensión requieren por parte de la interlocutora más clarificación. La primera falta de comprensión se produce con el interrogativo *cómo*, habitual también entre los hablantes

nativos. El desencadenante es el nombre de un conocido mercado de Barcelona, que parece que Esther no conoce.

19. G: y después fuimos al mercado de la Boquería

20. E: ((¿cómo?))²³

21. G: la Boquería / el mercado

22. E: ¿Boquería?

(2.3.19-22)

La señal de falta de comprensión viene dada por la repetición de la palabra *mercado* -con entonación ascendente, claro está-, aunque también se pueda interpretar esta interacción como una petición de comprobación dada a su vez por la incomprensión de *Boquería*.

23. G: Boquería sí es un mercado en la Rambla

24. E: ¿un mercado→?

(2.3.23-24)

Por último, se completa la explicación del término con la introducción de un vocablo clave para entender qué es *Boquería*: Esther infiere que se deben vender cosas y produce una forma errónea para expresar esta idea, *ventar*, desencadenante que marca la falta de comprensión. La señal de incomprensión viene dada a partir de un error de su interlocutora.

35. G: necesitas que ir porque hay / muchas cosas

36. E: ¿ventar?

37. G: ¿ventar?

(2.3.35-37)

²³ Debemos anotar que, pese a que el uso del término *cómo* no es del todo seguro, se constata en la expresión una incomprensión, tanto por la entonación ascendente como por los turnos de habla posteriores.

En la misma conversación se produce una señal de falta de comprensión por parte de Esther debido a que no entiende la expresión ‘dormirse la mano’. Es significativo que pida la aclaración utilizando el vocablo *mano*, ya que entendemos que no asocia el valor ‘dormir’ a una mano, sino a las personas, animales, etc.

61. G: dormí también / quizás media hora // sí pero→ y me desperté que mi mano estaba durmiendo

62. E: ¿mano? §

(2.3.61-62)

Un caso similar a la señal *Boquería*, analizada anteriormente, lo tenemos en la conversación que llevan a cabo Ismael y Ana en la misma actividad. En este caso es Ana quien no sabe qué es *Tibidabo*. Es interesante observar que se producen dos señales que indican solicitud de clarificación: en la primera se repite la palabra que no se entiende con entonación ascendente. En la segunda se utiliza la expresión *¿qué es?*, indicador de que la primera señal no es una petición de comprobación: en tal caso, Ana debería haber respondido con una aseveración que indicara que su turno de habla anterior infería sorpresa. Se debe hacer especial mención a las características formales de las dos señales que encontramos concatenadas. La primera, es una repetición total del desencadenante con entonación ascendente, tipo de señal muy común como se ha podido comprobar; en la segunda, aparece el interrogativo *qué*, más el verbo *ser*. La repetición exacta de la señal por parte de Ismael nos demuestra que ha entendido la primera señal como si su interlocutora no hubiera escuchado bien las palabras. Al no tener efecto la primera señal de incomprensión, se hace totalmente necesario realizar una segunda solicitud utilizando el interrogativo *qué*, por lo que se está marcando claramente que se está preguntando por el significado del desencadenante y no solamente qué es lo que se ha dicho con anterioridad.

1. An: ¿qué hiciste ayer?

2. Is: ayer fui a Tibidabo

3. An: ¿Tibidabo?

4. Is: Tibidabo

5. An: ¿qué es?

(2.4.1-5)

En la conversación que desarrollan Alberto, Juan y Esther para la tercera de las actividades analizadas, volvemos a encontrarnos con una señal de falta de comprensión de un contenido semántico: *mandarín*. De la misma manera que en el ejemplo anterior, tenemos una concatenación de señales: primero la repetición del desencadenante y, posteriormente, el uso del interrogativo *qué* más el desencadenante. En este caso no se puede interpretar que la segunda señal venga dada por una primera respuesta que indique que no se ha escuchado bien, sino que directamente se traslada a un problema en el significado de la palabra.

5. A: ¿sí? hay mandarín

6. J: ¿mandarín? ¿qué es mandarín? (())

(3.1.5-6)

Otro ejemplo muy similar lo tenemos en el siguiente inicio de negociación de significado: el desencadenante es la palabra *actualidad*. Aparece, otra vez, la repetición exacta del desencadenante.

1. A: ¿conoce la actualidad?

2. J: ¿actualidad?

(4.1.1-2)

La siguiente secuencia interaccional es de especial interés por la participación de la profesora. La actividad, la número 4, pedía a los alumnos que comentaran brevemente algunas noticias de actualidad. Juan, estudiante chino, quiere hablar del terremoto ocurrido el año pasado en Sichuan, China, pero, al asociar noticia con actualidad, piensa que no es posible comentar el gran desastre natural que todavía es noticia en China. Nos encontramos ante una petición de clarificación por parte de la profesora, pero, a diferencia de la anterior, en esta debemos suponer que la docente desconoce completamente la idea que quiere expresar Juan, dado el uso de la señal de incompreensión *¿eh?*, aunque también esta se pueda interpretar como que la profesora no

ha escuchado bien. La señal viene dada por un desencadenante que provoca incompreensión debido a un error en la producción por parte del alumno, quien debería haber expresado, por ejemplo, “el año pasado” para que no se hubiera cumplido la falta de comprensión. Es significativo comprobar cómo la repetición del desencadenante tiene su fundamento en la idea que tiene Juan de que la profesora no le ha escuchado, es decir, que no ha habido comprensión debido a factores que no son puramente lingüísticos (sordera, ruido en el ambiente, etc.). La profesora solicita comprensión dada su siguiente participación en la conversación.

12. J: § ¿tengo que comentar las noticias en España?

13. A: [¿en España?]

14. Pr: [no, puede ser] en China en el mundo

15. A: en el mundo

16. J: antes año

17. Pr: ¿eh?

18. J: antes año

19. Pr: ¿antes?

(4.1.12-19)

Es necesario destacar que en esta interacción conversacional se produce una petición de clarificación de la tarea a realizar. Juan pretende saber exactamente de qué tiene que hablar con su compañero, por lo que le realiza a la profesora las preguntas que se han podido leer en el fragmento.

En la misma conversación se produce una ausencia de comprensión que se convierte en petición por expreso deseo de querer entender lo que le está diciendo su interlocutor. Alberto le expresa a su compañero una incompreensión incitándole a que continúe intentando expresar lo que quiere decir, dando pie a que se pueda entender este fragmento como una asunción de que la contribución de su compañero no es tan informativa como es necesario para llegar al objetivo de la comunicación. Sin ser una petición explícitamente, sus palabras sí implican una clarificación.

71. J: sí cada año en 12 de mayo

72. A: 12 de mayo

73. Pr: tenemos a Esther

74. A: no entiendo 12 de mayo

(4.1.71-74)

En la misma interacción, y relacionada con la petición anterior, nos encontramos con otra solicitud de aclaración. Se hace constar una repetición exacta del desencadenante:

81. J: 12 de mayo cada año §

82. A: § aniversario ¿cómo se dice? ¿aniversario? / una ceremonia ¿ceremonia?

83. J: ¿ceremonia?

(4.1.81-83)

Al hablar de temas de actualidad, Óscar, María y Isabel conversan sobre desastres naturales que ocurrieron en sus países de origen. En Inglaterra, país natal de Óscar, se producen muchos *chubascos*, desencadenante que provoca la solicitud de aclaración por parte de sus dos interlocutoras. Es un ejemplo similar a los que se comentaban anteriormente a raíz de las señales “Tibidabo” (2.4.2) y “mandarín” (3.1.6). Las dos señales emitidas comparten el mismo orden de aparición: en primer lugar, la repetición exacta del desencadenante para, seguidamente, la repetición del desencadenante acompañado del interrogativo *qué*.

33. O: Sí sí / llove mucho / hay eh → ¿cómo se dice? Chubascos / en la mar

34. M: ¿chubascos?

35. O: ¿'storm'?

36. Pr: tormentas

37. I: ¿qué es chubascos?

(4.2.33-37)

Previamente, se puede observar una petición de aclaración causada por una falta de atención, con un deseo de volver a la conversación, o por ausencia de una sonoridad adecuada: ¿eh? (28), señal que efectúa Isabel:

26. Pr: ¿recordáis una catástrofe- catástrofe natural? últimamente en Inglaterra hubo unas inundaciones muy fuertes

27. Oli: ah sí sí

28. I: ¿eh?

(4.2.26-28)

En líneas generales, las señales que aparecen en las peticiones de clarificación objeto de análisis comparten una serie de características formales, las cuales están explicitadas en la Tabla 3. Esta clasificación muestra una tendencia en el señalamiento de los problemas de comprensión que puedan haber aparecido, por lo que su comentario resulta ciertamente interesante.

Rasgos	Valores
<i>Disposición</i>	Declarativa 16 Cuestión wh- 6 Otros 3
<i>plenitud de la expresión</i>	Partícula concreta 2 Frase parcial 14 Frase completa 6
<i>relación con el antecedente</i>	Repetición 15 Adición 4 Independiente 6
<i>límite tonal</i>	Ascendente 24 No ascendente 1

Tabla 3: Clasificación de las señales de peticiones de clarificación

Es interesante señalar que, en su amplia mayoría, las peticiones de clarificación son declarativas -marcan la incomprensión exactamente a como se ha producido en el turno de habla anterior-, son una frase parcial -no se ejecutan mediante una oración completa-, repiten el desencadenante y muestran una entonación ascendente. Algunos ejemplos que encontramos son: “¿en paro?” (1.1.49), “¿contaminación?” (1.2.127), “¿Boquería?” (2.3.22) o “¿ceremonia?” (4.1.83) entre otros. Por otro lado, también es frecuente el uso del interrogativo *qué*, como en “¿qué es porro?” (1.2.91) o “¿qué es mandarín?” (3.1.6). En relación a estas señales cabe destacar que aparecen frecuentemente en posterioridad a una primera repetición exacta del desencadenante. Se puede pensar que el uso de estas señales viene dado por querer marcar explícitamente que se está preguntando por el significado del desencadenante, por lo que hacen entender que la primera marca de incomprensión efectuada -la repetición exacta de la

secuencia discursiva incomprendida- se debe a un desconocimiento del significado y no a falta de atención o problemas en no escuchar bien lo que se ha dicho previamente. Sin embargo, esto no se da en todos los casos y existen variaciones como la sustitución del desencadenante por un deíctico como *eso* (1.1.127). Es necesario insistir en que este fenómeno no es inexorablemente así, ya que se pueden encontrar casos, como el de la señal “¿qué es porro?” (1.2.91), que aparece sin una señal previa.

Por otro lado, es destacable también la aparición de la expresión *¿eh?*, posiblemente relacionada con incomprendiones por falta de sonoridad o desatención.

En cuanto a la plenitud de la expresión, se observa que el aspecto más común es la parcialidad de la frase, como en los ejemplos de disposición declarativa que han aparecido con anterioridad o los ejemplos “¿mano?” (2.3.62), “¿actualidad?” (4.1.2) y “¿chubascos?” (4.2.34). La frase completa también es un recurso utilizado, como en “¿qué es porro?” (1.2.91), “¿qué es mandarín?” (3.1.6) o “¿qué es chubascos?” (4.2.37). Una razón para su aparición puede ser una voluntad de marcar claramente una señal de incompreensión del significado del vocablo utilizado previamente. Por último, dos partículas concretas “¿eh?” (4.1.17) y “¿qué?” (1.2.69), completan los casos de plenitud de la expresión. Es interesante destacar que el uso de estas señales se pueda deber a cuestiones relacionadas con problemas de audición, sea por ruido o algún elemento externo que no permita la recepción del mensaje de manera correcta, sea por una posible falta de atención por parte de quien escucha y emite esta señal.

La relación con el antecedente más utilizada es aquella que marca su repetición – “¿’trigger’?” (1.2.103), “¿contaminación?” (1.2.127), “¿Boquería?” (2.3.22), “¿ventar?” (2.3.37)...-; sin embargo, encontramos casos de adición, generalmente de la partícula interrogativa “qué” –véanse los ejemplos en justo las líneas anteriores- y también de frases independientes, como “¿qué?” (1.2.69), “¿qué es eso?” (1.2.127), “¿qué es?” (2.4.5) o “¿eh?” (4.1.17). Sin embargo, está claro que la repetición es la forma a la que se recurre en mayor medida ante una incompreensión, aunque para el interlocutor pueda entenderse como una solicitud de aclaración debido a que el mensaje ha sido inaudible.

Dados los casos que se han analizado en este apartado, se puede llegar a la conclusión de que, en este contexto dado, la mayoría de repeticiones con intención de

solicitar una clarificación se realizan por problemas en la comprensión del significado de aspectos lingüísticos producidos previamente por compañeros de actividad.

Por último, apreciar que la entonación ascendente es la más habitual para señalar falta de comprensión: únicamente “no entiendo 12 de mayo” (4.1.74) muestra una entonación no ascendente, llana.

7.2.3 Respuestas

Si las dos primeras partes del modelo de negociación de significado tienen unas características y unas motivaciones muy similares, en las respuestas no ocurre lo mismo: su tipología es muy variada. Tras observar detenidamente las mismas podemos establecer una clasificación de los recursos que utilizan los alumnos para clarificar el problema y, así, ayudar al interlocutor en la comprensión del mensaje. La tabla que se presenta a continuación muestra los diferentes tipos de respuesta que se han dado. Tras ella se interpretarán en relación a la petición en que aparecen.

Traducciones al inglés	4
Explicaciones	5
Descripciones	3
Relaciones semánticas	3
Contextualización en una frase	1
<i>Gesticulación</i> ²⁴	1
Sin respuesta	3
Repetición del desencadenante	2

Tabla 4: Clasificación de tipos de respuesta a las peticiones de clarificación²⁵

El uso de la traducción al inglés aparece como un recurso utilizado esporádicamente. Los ejemplos que transcribimos a continuación denotan que la traducción se efectúa siempre que la incomprensión se refiere a un término determinado y no a toda una serie de incomprensiones provocadas por una carencia de recursos lingüísticos.

49. J: ¿en paro?

50. A: no job / mucha gente

(1.1.49-50)

70. J: y guerra / y las guerras

71. A: ¿guerras?

²⁴ Marcamos en cursiva este recurso por ser intuitivo; al solo grabarse en audio las conversaciones, no podemos asegurar al cien por cien que se utilizaran gestos; no obstante, todo parece indicar que fue así.

²⁵ A diferencia de las señales, para analizar las respuestas sí se tendrá en cuenta la clasificación que proponemos, ya que una de las preguntas de investigación que se planteaban guarda relación por el tipo de respuesta que proporcionan los alumnos. El análisis de las señales que se ha desarrollado también se justifica a partir de la Hipótesis planteada con respecto a este determinado turno de habla.

72. J: 'war'

(1.1.70-72)

128. I: ¿contaminación? ¿qué es eso?

129. D: 'little bit'

130. I: ¿eh?

131. D: contaminación / 'polution'

(1.2.128-131)

34. M: ¿chubascos?

35. O: ¿'storm'?

36. Pr: tormentas

(4.2.34-36)

Este cuarto ejemplo es una muestra de reparación fallida pero, gracias al papel de la profesora, subsanada. Óscar, quien ha utilizado anteriormente el término *chubasco* (33), pretende ayudar a las compañeras traduciendo al inglés la palabra, pero utiliza una entonación ascendente pidiendo confirmación de la misma, al no estar seguro de que su traducción sea correcta. Ante ello, la profesora opta por traducir *storm* y reparar el problema mediante la explicación del término.

Por otro lado, la explicación del desencadenante es un recurso muy utilizado por los estudiantes. Dos razones encontramos: En primer lugar, el hecho de que el grupo no comparta una lengua materna común hace que la motivación por el uso de la lengua meta se vea reforzado por una sensación de que es la lengua más adecuada para comunicarse con los compañeros. Además, el nivel de los estudiantes permite y, en cierto modo, exige que la lengua meta sea de uso común, por lo que el recurso a la explicación se erige como el más adecuado. Debemos destacar que las explicaciones guardan una estrecha relación con la asociación de palabras: como recursos para reparar una falta de comprensión se utilizan muy comúnmente en la lengua materna y, en el fondo, explicar o definir algo siempre se debe realizar desde una relación semántica. La

diferencia fundamental que atribuimos a estos dos tipos de reparaciones es la construcción de un discurso más elaborado en la primera.

Como muestra, se puede observar la explicación que Alberto hace del vocablo *ambiente* (18):

17. E: ambiente

18. J: ¿ambiente?

19. A: ambiente / ambiente / muchos jóvenes / hay muchos jóvenes / ambiente ¿sí? /// y desventajas / desventajas→ es cara / la vida es cara

(1.1.17-19)

Véase el siguiente ejemplo, en el que se mezclan explicación y uso de la traducción al inglés. La expresión *mucha gente* (50) complementa y completa la traducción, puesto que esta parece necesitar más información para ser exactamente la expresión española:

49. J: ¿en paro?

50. A: no job / mucha gente

(1.1.49-50)

En el siguiente ejemplo, David da una explicación como respuesta a la falta de comprensión que explícitamente apunta Isabel.

68. D: en el domingo es ciudad una ciudad fantasma

69. I: ¿qué?

70. D: el domingo porque está cerrado y la gente fuij está en casa / una ciudad fantasma

71. I: ¿A Suecia?

72. Pr: una ciudad fantasma

73. D: una ciudad fantasma

(1.2.68-73)

La conversación sobre las noticias de actualidad y, más concretamente, sobre por qué es actual la noticia del terremoto de Sichuan en China el 12 de mayo del 2008, provoca, como hemos anotado anteriormente, una incompreensión de lo que Juan quiere decir. Alberto, que insiste en que Juan se haga entender, es quien finalmente da con una respuesta que podemos considerar como una reparación. Comúnmente se entiende este término como sinónimo de solución, por lo tanto, implica la existencia de un problema. El problema aquí es la ausencia de comunicación por carencia de la misma producción. En este ejercicio de ‘andamiaje’ una de las palabras clave es *cada año* (81), que propicia que Alberto formule por asociación *aniversario* (82), llegando a la comprensión sobre por qué es noticia de actualidad.

74. A: no entiendo 12 de mayo

75. J: 12 de mayo de 2008 en China hay un terremoto muy fuerte

76. A: ¿sí?

77. J: entonces en

78. A: ah sí §

79. J: § sí / entonces / en→

80. A: ¡ah! 12→

81. J: 12 de mayo cada año §

82. A: § aniversario ¿cómo se dice? ¿aniversario? / una ceremonia
¿ceremonia?

83. J: ¿ceremonia?

84. A: ceremonia // la gente se recorda / ¿recordan? §

(4.1.74-84)

Las definiciones guardan una estrecha relación con las explicaciones, pero difieren en que se muestran mucho más ancladas en una estructura oracional determinada, con un uso del verbo *ser*. Estarían más cerca de lo que uno puede

encontrar en un diccionario común, aunque no deja de ser un tipo especial de explicación.

En el primer ejemplo que proponemos, es la profesora quien explica el significado de la palabra *chubasco*:

37. I: ¿qué es chubascos?

38. Pr: chubasco es un poquito de lluvia

(4.2.37-38)

El siguiente ejemplo suscita un interés especial. El desencadenante es un nombre propio, el del mercado más famoso de Barcelona, por lo que la explicación se hace pertinente. Es un término que no tiene traducción y asociarlo con otra palabra se aprecia como difícil. Por lo tanto, la explicación parece la opción más plausible para reparar la incomprensión. Además, comprobamos como la explicación continúa tras una segunda posible señal de incomprensión (véase apartado 7.2.1). La conversación nos marca una relación entre la pregunta y la respuesta que hace que no se necesite elaborar una oración completa, con sujeto y predicado, pese a tener ante nosotros un error, ya que es necesario producir un verbo como ‘vender’ o ‘haber’ para que la frase en español sea correcta. Sin embargo, consideramos que la comprensión de *mercado* se efectuaría por parte de su interlocutora con expresar las palabras que se utilizan.

22. E: ¿Boquería?

23. G: Boquería sí es un mercado en la Rambla

24. E: ¿un mercado→?

25. G: Sí, Boquería es un mercado muy grande // por fruta→ / verdura→ / carne→

(2.3.22-25)

En el último ejemplo de explicación, Ismael define el término Tibidabo ante la señal de incomprensión que efectúa Ana. Para ello utiliza un vocablo no habitual en español, pero que tiene su interés: la palabra *ocio* (6). Ellos han aprendido en las primeras etapas de aprendizaje que el ocio se relaciona con el tiempo libre, por lo que el estudiante asocia la montaña, en la que hay un famoso parque de atracciones, con este

concepto. Ana, por su parte, lo entiende perfectamente, por haber aprendido también este término de la misma manera que su interlocutor, aunque es de suponer, por la explicación, que Ismael hubiera necesitado otros recursos para hacerse entender de manera más adecuada.

4. Is: Tibidabo

5. An: ¿qué es?

6. Is: es un- es un ocio sobre la ciudad // puedes ir a Tibidabo / necesito montar un tren

(2.4.4-6)

En cuanto a la relación semántica, se han encontrado tres ejemplos, cuyos contextos se explicitan a continuación:

David, Isabel y Óscar hablan sobre los problemas que tiene la sociedad española, entre ellos el consumo de drogas. Isabel señala la falta de comprensión de la palabra *porro* (91), ante lo cual David le responde con otra más común. Es interesante destacar la entonación ascendente que utiliza David, muestra de inseguridad que puede deberse a dos motivos: a que no esté seguro de que sea correcto en español lo que ha dicho –lo más probable- o a que muestre dudas en cuanto a la comprensión del término por parte de su interlocutora.

91. I: ¿qué es porro?

92. D: eh→ ¿Marijuana?

(1.2.91-92)

Tras conversar enérgicamente sobre el mercado de la Boquería, Esther le pregunta a Gisela si se venden cosas en este lugar. La incompreensión se soluciona con una palabra que apareció en la conversación con anterioridad:

36. E: ¿ventar?

37. G: ¿ventar?

38. E: eh→ frutas

(2.3.36-38)

La profesora interviene en la interacción entre José y Alberto sobre las noticias de actualidad. José utiliza el número del año pasado para reparar el problema que ha provocado la incompreensión de la profesora:

18. J: antes año

19. Pr: ¿antes?

20. J: 2008

(4.1.18-20)

Como podemos comprobar, el recurso de asociar palabras relacionadas con la que provoca la incompreensión se diferencia de las explicaciones por tener un desencadenante propicio a este tipo de reparación. Los tres ejemplos que han aparecido en las conversaciones son proclives al uso de únicamente vocablos relacionados, ya sea por el contexto, como el caso de *¿ventar?-frutas*, o a partir de una relación hiperonímica *porro-marijuana*.

La contextualización en una frase guarda estrecha relación con el papel de la profesora, tema que abordaremos más adelante. Por lo que ahora nos atañe, únicamente anotaremos su presencia destacando que ningún estudiante ha utilizado la contextualización a partir de un ejemplo de frase en el que se utilice el término en cuestión. No obstante, se debe puntualizar que su uso puede estar motivado por la misma traducción de la palabra, aspecto que no se da en ninguna de las conversaciones objeto de estudio.

102. D: empezar una cosa / 'trigger'

103. Pr: ¿'trigger'?

104. I: este y por eso otra cosa fuij eh→ empieza

105. D: cuando una cosa empieza muy rápido

106. Pr: dame un ejemplo

107. I: eh→ nosotros hablamos de→ [canabis marijuana=]

108. D: [fumar marijuana]

109. I: puede 'trigger psicosis'

(1.2.102-109)

Por otra parte, la gesticulación, uno de los recursos más utilizados por profesores y profesoras para las clases con niveles de competencia más bajos y con un aprendizaje de léxico básico mucho más fácil de interpretar, aparece a raíz de la incompreensión de la expresión *dormirse la mano*, utilizada por Gisela al explicarle a su compañera qué hizo el día anterior²⁶.

62. E: ¿mano? §

63. G: § mi mano estuve→

64. E: dormie[ndo]

65. G: [dormiendo] sabes que (()) como eso

(2.3.62-65)

En cuanto a la ausencia de respuesta, tres son los motivos que encontramos. La primera causa se debe a que Juan, quien previamente había señalado falta de comprensión, indica que entiende el término problemático antes de que se proporcione la reparación:

6. J: ¿mandarín? ¿qué es mandarín? (())

7. A: China

8. J: sí sí sí→

(3.1.6-8)

El segundo ejemplo de ausencia de respuesta es un poco más complejo, en el sentido de que, como veremos a continuación en el apartado 7.2.3, provoca que, aparentemente, el fluir de la comunicación no se desarrolle de la forma más adecuada,

²⁶ La gesticulación, como se indicaba al inicio de este apartado, es una respuesta que se intuye a partir de la audición realizada.

llevando la incomprensión a un posible problema de realización de la actividad. Alberto parece indicar que entiende la señal de Juan no como una petición de clarificación, sino como una comprobación de confirmación, por lo que repite el desencadenante en lugar de ofrecer una explicación que repare el malentendido.

2. J: ¿actualidad?

3. A: actualidad / actualidad

(4.1.2-3)

Por último, cabe señalar que aparece un caso de ausencia de respuesta debido a que se sobreentiende que Isabel ya ha retomado el hilo de la conversación. Su señal de incomprensión parece estar relacionada con ausencia de atención o, simplemente, una mala sonoridad:

26. Pr: ¿recordáis una catástrofe- catástrofe natural? últimamente en Inglaterra hubo unas inundaciones muy fuertes

27. Oli: ah sí sí

28. I: ¿eh?

29. O: cada año

30. M: agua bajo

31. O: hay truenos y unas aolas muy grandes / pero→

32. M: ((¿llueve?))

(4.2.26-32)

Por último, dos casos que llaman la atención por la repetición del desencadenante: en el primero, la profesora da una respuesta que es la repetición exacta del vocablo que Alberto parece no haber entendido:

29. Pr: ni idea

30. A: ¿eh?

31. Pr: ni idea

(2.1.29-31)

En el segundo caso, es Ismael quien produce las mismas palabras en el desencadenante que en la respuesta:

2. Is: ayer fui a Tibidabo

3. An: ¿Tibidabo?

4. Is: Tibidabo

5. An: ¿qué es?

(2.4.2-4)

Está claro que estas respuestas se deben entender como una falta de comprensión por una mala sonoridad o por falta de atención, por lo que la repetición exacta de la expresión anterior parece lo más sensato de utilizar para dar una respuesta. En todo caso, si la falta de comprensión es por cuestiones del significado del desencadenante, el interlocutor emitirá otra petición de clarificación, con la incorporación del interrogativo *qué*, como es el caso del segundo ejemplo.

Las respuestas claramente marcan una tendencia en cuanto a su caracterización. Está claro que los recursos que más se utilizan tienen relación directa con las características del grupo de informantes y del contexto educativo en el que nos situamos. Ahora bien, estas respuestas están íntimamente ligadas al último turno de la secuencia, la reacción que producirá el segundo hablante para confirmar –o no– que se ha solucionado el problema de la falta de comprensión. Sin embargo, pueden aparecer casos de solicitudes de aclaración en los que las respuestas sean una repetición del desencadenante.

7.2.4 Reacciones

Al ser un estudio basado en interacciones conversacionales en las que, a diferencia por ejemplo de los vacíos de información, la producción lingüística del compañero no es necesaria para realizar la actividad con éxito sino únicamente por mantener una conversación, los intentos de reparación que hemos analizado no adquieren una dimensión tan especial. Sin embargo, no se debe ser malpensado y creer que los estudiantes que reaccionan a la explicación lo hacen de sin voluntad de marcar la comprensión y solo para que la interacción continúe. Las reacciones no solo aparecerán de manera explícita en el discurso del hablante que ha señalado falta de comprensión, sino que también se demostrará de manera implícita en la continuación de la conversación.

Las reacciones explícitas que encontramos en las secuencias discursivas analizadas tienen una gran similitud unas con otras, aunque también hay algunas que se desmarcan del patrón habitual.

En general, todas las reacciones son de carácter positivo, denotando que el intento de reparación ha tenido éxito. La interjección *ah* y la repetición del adverbio *sí* son usadas con frecuencia:

51. A: no job / mucha gente

52. J: ah→ son ((demasiado)) desempleado

(1.1.51-52)

109. I: puede ‘trigger psicosis’

110. Pr: ah→ provocar

111. I: provocar / vale sí

(1.2.109-111)

131. D: contaminación / ‘polution’

132. I: ah→

133. I: 'polution' / sí→

(1.2.131-133)

37. I: ¿qué es chubascos?

38. Pr: chubasco es un poquito de lluvia

39. I: ah→

(4.2.37-39)

37. G: ¿ventar?

38. E: eh→ frutas

39. G: ¡sí sí! Se vende fruta // todo / todo→

(2.3.37-39)

6. J: ¿mandarín? ¿qué es mandarín? (())

7. A: China

8. J: sí sí sí→

(3.1.6-8)

6. Is: es un- es un ocio sobre la ciudad // puedes ir a Tibidabo / necesito montar un tren

7. An: ah→

8. Is: línea- línea siete // en Tibidabo / sí mi embajada china está en Tibidabo

9. An: mmm

(...)

20. An: § ¿un poco lejos?

21. Is: sí, un poco lejos /// y por la tarde yo estuve durmiendo y nada más // (())

(2.4.6-9; 20-21)

Por otra parte, la reacción es positiva implícitamente cuando se comprueba en la continuación de la conversación a partir del uso de los desencadenantes. Ejemplos de ellos son los que tenemos a continuación:

92. D: eh→ ¿Marijuana?

93. I: ¿y qué más? §

94. D: § puede ser un problema para la el cerebro ¿no?

95. I: sí claro

(1.2.92-95)

25. G: Sí, Boquería es un mercado muy grande // por fruta→ / verdura→ / carne→

26. E: no he ido

27. G: ((¿por qué? tienes)) §

28. E: § todavía no he ido, no he visto

29. G: ah! tiene que ir a la Boquería

(2.3.25-29)

Hay que tener en cuenta que, para otorgar más firmeza a la respuesta dada, puede recurrirse a la profesora. Es el caso de la respuesta al vocablo *guerra* (71), que Alberto ha traducido al inglés:

71. A: ¿guerras?

72. J: 'war'

73. A: ah sí / ¿guerra?

74. J: guerra / (llama a la profesora mediante su nombre) / ¿guerra significa 'war'?

75. Pr: sí

76. A: ¿'war' / guerra?

77. Pr: la guerra

(1.1.71-77)

La profesora aprovecha para marcar el género femenino de la palabra además de validar la respuesta de Juan.

El último ejemplo de reacción lo encontramos en la conversación que protagonizan Juan y Alberto a raíz de la voluntad del segundo de que su interlocutor exprese por qué el terremoto de Sichuan es un tema de actualidad. Consideramos que esta interacción, que, como hemos comentado antes, tiene un carácter especial con respecto al resto, conlleva una reacción positiva de entendimiento –es decir, la respuesta cumple con el objetivo de clarificar la producción lingüística que se entiende por desencadenante. Debemos destacar, sin embargo, que tanto la respuesta y como la reacción las produce Alberto, quien ha señalado la falta de comprensión. Podemos decir, por lo tanto, que en la propia respuesta está la reacción.

5. A: noticia de actualidad / sí

6. J: ¿noticia muy importante?

7. A: cono-§

8. J: § ¿noticia muy importante?

9. Pr: ¿grave?

10. J: sí / de actualidad

11. A: tú e §

12. J: § ¿tengo que comentar las noticias en España?

13. A: [¿en España?]

14. Pr: [no, puede ser] en China en el mundo

15. A: en el mundo

16. J: antes año

(...)

83. J: ¿ceremonia?

84. A: ceremonia // la gente se recorda / ¿recordan? §

85. J: § sí, sí, sí §

86. A: § este terremoto, sí

(5'')

(4.1.5-16; 83-86)

Por otra parte, se han descubierto reacciones que muestran el fracaso de la negociación:

64. E: dormie[ndo]

65. G: [dormiendo] sabes que (()) como eso

66. E: ah ah §

67. G: § y después, uh→ // y me desperté que mi mano estaba durmiendo

(RISAS)

68. G: ¡oh! no pude hacer // estuve terrible→

69. E: ¿cuándo durmiendo→ en la noche?

70. G: media hora

71. E: media hora

72. G: por el día

73. E: toda la noch- tarde no sé→

(2.3.64-73)

Si observamos atentamente el fragmento que se acaba de transcribir, se puede poner en duda que la explicación de Gisela sea efectiva, ya que Esther, como se demuestra en (69), continúa pensando que dormir solo de puede dormir por la noche – diferenciando la acción ‘dormir’ con la de ‘echar una siesta’, que entiende que no tienen

relación-, por lo que parece que no ha llegado a entender que fue la mano de Gisela la que se durmió. La incompreensión final así lo demuestra.

Por otro lado, encontramos un ejemplo de reacción que nos permite opinar que la respuesta al turno que señala falta de comprensión no ha sido efectiva. Es en la petición de clarificación de la expresión *una ciudad fantasma*. En este caso, el cambio repentino de tema de la conversación, al iniciar un nuevo punto de los de la actividad, parece indicar que Isabel no ha acabado de entender la expresión –no expresa nada que nos haga pensar lo contrario-, por lo que decide cambiar la temática conversacional.

73. D: una ciudad fantasma

74. I: ¿cuáles son los problemas que afectan a la sociedad española?

(1.2.73-74)

Estas negociaciones de significado son las únicas que denotan una falta de comprensión en la continuación de la conversación.

7.3 El papel de la profesora.

Las actividades que se han analizado tienen una instrucción clara con respecto a la dinámica para grupos seleccionada: se trabaja en parejas o en grupos de tres. La profesora adquiere un rol secundario pero, claro está, no desaparece de la clase. Las pautas de trabajo de la docente ante estas actividades se centran en escuchar a los alumnos e intervenir si la conversación lo requiere o los alumnos lo solicitan. Estas intervenciones, pueden también darse en el transcurso de una petición de clarificación.

Los datos que hemos obtenido muestran que la profesora ha intervenido activamente en varias de las negociaciones; lo ha hecho por varias razones y de varias maneras:

Por un lado, ella misma ha sido una de las partícipes en la señalización de problemas, como en el ejemplo siguiente:

98. D: y la marijuana puede / como se dice / un poco más / luego hacer una ¿'psicosis'?
o→

99. I: sí sí sí puede ser / sí. pero eh→ pode 'trigger'

100. D: sí 'trigger' / sí

101. I: cómo→ ¿'trigger'?

102. D: empezar una cosa / 'trigger'

103. Pr: ¿'trigger'?

104. I: este y por eso otra cosa fuij eh→ empieza

105. D: cuando una cosa empieza muy rápido

106. Pr: dame un ejemplo

107. I: eh→ nosotros hablamos de→ [canabis marijuana=]

108. D: [fumar marijuana]

109. I: puede 'trigger psicosis'

110. Pr: ah→ provocar

111. I: provocar / vale sí

112. Pr: provocar es algo muy rápido

113. I: sí / provocar / sí / es verdad // pero→ no seamos la→ por fumar marihuana la-
las cosas por el ¿futuro? futuro no es / no es no es no es claro

(1.2.98-113)

Pese a que ya ha sido comentado por otros aspectos, es necesario hacer explícito y reflexionar acerca del papel de la profesora en esta interacción. En primer lugar, se demuestra uno de los papeles primordiales del papel de docente: resolver las dudas que tengan los alumnos. Sin embargo, nuestra profesora no solo resuelve el problema que tienen los alumnos con la traducción al español del término *trigger*, sino que también provoca que los alumnos tengan que explicar su significado adoptando una posición de

desconocimiento sobre su significado. De esta manera, convierte esta palabra en desencadenante y señala, como hemos visto anteriormente, una falta de comprensión. No hace falta cuestionarse si la profesora conoce o no el significado de *trigger*, aquí lo importante es ver y valorar el ejercicio que les propone a los alumnos, quienes – intencionadamente o no por parte de la docente- deben dar una respuesta a la incomprensión de la profesora, deben practicar con la lengua y utilizar todos los recursos que tengan a su disposición para, en la lengua meta, llevar a cabo la resolución del problema comunicativo. Gracias a esta postura de la profesora ante los problemas de los alumnos, ellos aprenden lengua a partir de la lengua.

Sin embargo, cabe destacar que es el único ejemplo que tenemos en las más de once horas de interacciones conversacionales grabadas. La participación de la profesora en las interacciones se centra en felicitar puntualmente a algún alumno por una intervención acertada, hacer que todos los alumnos participen en las actividades, presentar temas para que la conversación fluya o intervenir en algunas conversaciones como una persona más del grupo. Es el caso de la interacción entre Juan y Alberto, a raíz de la conversación que deben mantener sobre las noticias de actualidad.

A nuestro entender, esta intervención se produce a causa de los problemas que se presentan en la comprensión. La profesora parece ver que tienen problemas y, por lo tanto, “acude al rescate”:

6. J: ¿noticia muy importante?

7. A: cono-§

8. J: § ¿noticia muy importante?

9. Pr: ¿grave?

10. J: sí / de actualidad

11. A: tú e §

12. J: § ¿tengo que comentar las noticias en España?

13. A: [¿en España?]

14. Pr: [no, puede ser] en China en el mundo

15. A: en el mundo

(4.1.6-15)

La profesora intuye que no se ha entendido bien alguna parte de la instrucción, concretamente el tema del que tienen que hablar, por lo que decide intervenir. Su intervención hace que se sume a la interacción como un hablante más, lo que desencadena la petición de clarificación. Sin embargo, este caso se difiere del anterior por el hecho de que aquí sí claramente vemos una total incompreensión del desencadenante, por lo que no podemos entender esta petición de clarificación como una técnica consciente para que los alumnos tengan que responder a una falta de comprensión. Si en el caso anterior podíamos pensar que la profesora recurría a la petición de clarificación entendida como una estrategia de aprendizaje, aquí, pese a que en el fondo también lo es, ya que el alumno debe recurrir a todos sus conocimientos para hacer frente a una situación que le requiere el uso de la lengua, no hay una planificación previa ni un razonamiento consciente; simplemente se da una situación de petición de clarificación. Es destacable también que la actitud de la profesora es la de desaparecer de la interacción, para que sean los alumnos los protagonistas totales de la actividad. La conversación está encaminada.

15. A: en el mundo

16. J: antes año

17. Pr: ¿eh?

18. J: antes año

19. Pr: ¿antes?

20. J: 2008

21. Pr: ¿del 2008? no son muy actuales

22. J: es muy actualidad

23. Pr: ¿ah sí?

24. J: es por el terremoto muy muy [muy fuerte]

25. A: [muchos]

26. Pr: uno / en 2008

27. J: sí en 2008

28. Pr: un terremoto en China

29. A: ¡ah!

30. J: muy muy fuerte- fuerte- fuerte

31. Pr: ¿sí?

32. J: muy muy fuerte- fuerte

33. A: fuerte / ah / muy fuerte sí ¿ahora?

34. J: no en 2008

35. A: 2008 sí

(4.1.15-35)

Otro tipo de presencia de la profesora que observamos la encontramos en las respuestas a las solicitudes de clarificación. El ejemplo siguiente nos muestra una participación activa en la solución de la incompreensión de *chubascos* (33). Es interesante observar que la profesora solo interviene en el momento en que el interlocutor que ha producido el desencadenante intenta traducir la palabra al español de manera errónea. Por lo tanto, se puede pensar que la intervención es necesaria. Atención, no opta por traducir, sino que explica el término.

33. O: Sí sí / llove mucho / hay eh→ ¿cómo se dice? Chubascos / en la mar

34. M: ¿chubascos?

35. O: ¿'storm'?

36. Pr: tormentas

37. I: ¿qué es chubascos?

38. Pr: chubasco es un poquito de lluvia

(4.2.33-38)

Por último, cabe destacar que también se recurre a la profesora para validar una respuesta dada a una solicitud de aclaración:

71. A: ¿guerras?

72. J: 'war'

73. A: ah sí / ¿guerra?

74. J: guerra / (llama a la profesora mediante su nombre) / ¿guerra significa 'war'?

75. Pr: sí

76. A: ¿'war' / guerra?

77. Pr: la guerra

(1.1.71-77)

De todas estas intervenciones se desprende que la presencia de la profesora en las secuencias de petición de clarificación es puntual –solo cuatro participaciones-, aunque necesaria para resolver conflictos de comprensión que parece que no puedan resolver los alumnos por sí solos.

7.4 Algunas notas a modo de conclusión...

Pese a que no ha sido objeto de estudio explícitamente, no está de más realizar alguna reflexión sobre determinados aspectos teóricos que se han planteado en su respectivo apartado en relación a los datos que se han podido leer en anteriores líneas.

Se observa que solo en dos de las secuencias se puede vislumbrar que la solicitud de aclaración no se realiza en primera instancia, sino que existe una posibilidad de incomprensión debido a un problema de reconocimiento o audición, es decir, una

expresión con la que el interlocutor parece querer decir que no ha escuchado bien. Una de ellas, curiosamente, es una señal marcada por la profesora:

15. A: en el mundo

16. J: antes año

17. Pr: ¿eh?

18. J: antes año

(4.1.15-18)

El otro ejemplo lo encontramos en la conversación entre Esther y Gisela:

19. G: y después fuimos al mercado de la Boquería

20. E: ((¿cómo?))

21. G: la Boquería / el mercado

22. E: ¿Boquería?

23. G: Boquería sí es un mercado en la Rambla

(2.3.19-23)

Por otra parte, es destacable la poca cantidad de turnos de habla que las respuestas tienen para solucionar el problema de incomprensión previamente marcado. La mayoría de respuestas solo necesitan un turno para llegar a su objetivo; únicamente el intento de aclaración del terremoto en China -para el que se utiliza una gran cantidad de intervenciones-, la petición de la profesora con respecto al vocablo ‘trigger’ -en el que se utilizan tres turnos para poder dar una respuesta adecuada- y en la aclaración de la palabra *Boquería* se utilizan más de un turno para la respuesta.

También se pueden producir varios turnos de habla en caso de que la señal de incomprensión se entienda como un problema de audición y no de comprensión del significado del término. Es el caso de “Tibidabo” (2.4.2), ante el cual se efectúa una señal -repetición exacta del desencadenante- que el interlocutor interpreta como que no se ha escuchado bien, por lo que repite el desencadenante en una primera respuesta. Este

hecho provoca que se tenga que realizar otra señal de incomprensión, esta vez con el uso del interrogativo *qué*, por lo que se alarga la secuencia de negociación.

Es necesario destacar que todas las señales de incomprensión que se han encontrado entran dentro de la clasificación de peticiones convencionales. En cuanto a la tipología de respuestas que se pueden dar, se ha observado que, además, de las *ejemplificaciones*, las *descripciones* y las *relaciones semánticas*, existe la posibilidad de que los interlocutores acudan a la traducción al inglés, lengua que podría entenderse como compartida por todos los participantes del acto de enseñanza-aprendizaje. Se han observado también casos en los que el uso de gestos ha sido adecuado y algunas peticiones que se han quedado sin respuesta. Los datos, por lo tanto, pueden permitirnos establecer una clasificación de las respuestas más rica que las que se habían planteado anteriormente, aunque el contexto determina algunos casos de los que se han podido observar tanto por el tipo concreto de actividad como por el tópico discursivo. Se utiliza un mayor repertorio de aspectos semióticos para dar las explicaciones pertinentes.

No se puede concluir este apartado sin hacer una ligera mención a la repetición del desencadenante en la respuesta. Al caso comentado anteriormente de “Tibidabo” (2.4.2), se le debe añadir el caso de “ni idea” (2.1.29), que, tal y como comentábamos páginas atrás, viene dado por un problema de audición, aunque se pueda interpretar que es en la respuesta –repetición- cuando el estudiante se da cuenta del significado del término, por cierto, muy similar a alguna expresión en la lengua materna del estudiante, el inglés.

8. Resultados de la investigación

Después de este largo análisis, nos proponemos responder a las hipótesis y preguntas de investigación que previamente nos habíamos planteado.

H1: *En interacciones orales conversacionales entre alumnos las peticiones de clarificación se producirán prácticamente con exclusividad por incomprensiones y no por imprecisiones.*

La primera hipótesis que nos planteábamos tiene relación con las características de los desencadenantes que provocan señales de falta de comprensión. Como hemos visto en el apartado 7.2.1, los desencadenantes en su práctica totalidad eran por cuestiones léxicas, tanto palabras como alguna que otra expresión. Las imprecisiones, cuyas características son la comprensión sin una precisión que determine la adecuación y la corrección de la expresión, no se han dado en ningún caso, salvo el posible caso de “trigger”. El único problema formal que ha aparecido, el uso de *ventar* en lugar de ‘vender’ no podemos entenderlo como imprecisión debido a que sí afecta la comprensión.

Un aparte necesitan los casos interpretables de desatención. Se ha comprobado como estas peticiones de clarificación también puede ser comunes en las interacciones conversacionales objeto de estudio.

Por lo tanto, se puede aseverar que, en interacciones conversacionales entre alumnos con una mínima mediatización por parte de la tarea a realizar, las peticiones de clarificación en su mayoría tenderán a aplicarse a aspectos léxicos. Son los valores que, al no ser compartidos por los interlocutores –ausencia en el conocimiento lingüístico del alumno que señala la falta de comprensión- se prestan a aclaración.

P1: *¿Qué producirá las peticiones de clarificación entre alumnos en interacciones conversacionales?*

De la reflexión sobre la primera hipótesis se desprende que la respuesta a la primera pregunta debe ser léxico y expresiones nuevas o no recordadas. Los problemas de carácter formal, si aparecen en las secuencias, no provocan peticiones de clarificación. Además, también se pueden dar casos de peticiones de clarificación por cuestiones de problemas en la recepción del mensaje, tales como ruido o desatención por parte de quien escucha, aunque predominan mucho más los primeros casos.

H2: *Dado que la interacción se produce entre alumnos, el interlocutor que experimenta la incomprensión no acudirá a la profesora y recibirá la ayuda del compañero.*

Esta hipótesis se cumple con matices. En líneas generales la profesora no interviene, por lo que podemos afirmar que es el compañero quien responde a la falta de comprensión. Sin embargo, la profesora participa en la conversación en caso de que sienta o vea que los alumnos necesitan su aportación, como, por ejemplo, en las clarificaciones de la tarea, tal y como se ha observado en la clarificación de la propuesta de conversación sobre la actualidad en la interacción entre Alberto, Juan y Esther. También aparece su persona para ratificar respuestas que algunos estudiantes no están seguros de haber realizado correctamente.

Otra cuestión es la de sus propias peticiones de clarificación. La profesora proporciona la posibilidad de que los alumnos lleven a cabo estrategias de comunicación para hacerse entender, a partir de modificaciones interaccionales como, sobre todo, la repetición del desencadenante.

P2: *¿Será preponderante el papel de la profesora en dar respuestas a las peticiones de clarificación?*

La respuesta es, principalmente, no. Sin embargo, su papel es importante en tanto en cuanto los alumnos sean incapaces de solucionar faltas de comprensión, o pidan una ayuda para ratificar ciertas respuestas que se puedan dar; en tal caso, la profesora es un punto de apoyo ante posibles dudas que los alumnos puedan tener.

H3: *Dado el valor multilingüe del grupo, las respuestas a las peticiones de clarificación se realizarán en la lengua meta.*

Hemos visto como se han producido algunas respuestas en las que se traducía el desencadenante al inglés para solucionar la falta de comprensión. Pese a ello, predominan los recursos en la lengua meta. El hecho de que el grupo sea multilingüe, además de factores como la inmersión o el hecho de que la profesora no utilice otra lengua prácticamente en clase, parecen determinar el uso mayoritario de la lengua objeto de aprendizaje.

P3: *¿Qué tipo de respuestas darán los estudiantes para resolver el problema que tenga su compañero?*

Predominantemente, los estudiantes intentan explicar los significados de los desencadenantes, ya sea con una definición o con palabras asociadas semánticamente. También se han dado casos de uso de gesticulación o de búsqueda de un contexto (este último, propiciado por la profesora). Hemos comprobado que el tipo de desencadenante puede propiciar un determinado tipo de respuesta; si el núcleo de la incomprensión, por ejemplo, resulta ser un nombre propio, la explicación es el recurso más propicio. No obstante, la traducción al inglés también es un tipo de respuesta que han utilizado los estudiantes.

En cuanto a su categorización, predominan las ejemplificaciones y las definiciones del desencadenante, aunque también se encuentran casos de relación semántica e, incluso, un caso de gesticulación. Hay que destacar el valor especial que tiene la repetición en la respuesta, ya que vendrá dada por el hecho de que el emisor del desencadenante ha entendido que la petición de clarificación se ha efectuado por problemas en la audición y no por desconocimiento consciente del propio desencadenante.

H4: *Las respuestas siempre producirán una reacción de comprensión por parte del señalador de la incomprensión y se llegará a la resolución del problema comunicativo.*

Hemos comprobado como en un par de ocasiones no se cumple esta hipótesis. En la primera, la ausencia de reacción nos ha inducido a pensar que no se ha llegado a comprender el desencadenante inicial. En la segunda, la continuación de la conversación hasta el final de la actividad no nos daba ningún indicio de que la estudiante que señalaba la incomprensión hubiera solucionado el problema que planteaba; todas sus reacciones posteriores así nos lo hacían pensar. Pese a todo, en algunos casos en los que se produce una respuesta exitosa no aparece una reacción explícita, aunque por el contexto se puede llegar a la conclusión de que se ha solucionado el problema de comprensión.

P4: *¿Se llegará al objetivo de la clarificación?*

La respuesta es, en líneas generales, afirmativa, aunque, repetimos, nos hemos encontrado con casos en que la clarificación parece no llegar a su objetivo. Los estudiantes no necesitan más que un turno de habla para solucionar la incomprensión, excepto en algunos ejemplos.

Todas estas respuestas nos deben llevar a una reflexión que nos permita poder analizar la relevancia de las peticiones de clarificación en las interacciones conversacionales y llevar a cabo un aprovechamiento máximo de estas secuencias discursivas. Ahora bien, hemos de tener en cuenta las limitaciones que ha comportado este estudio y que mediatizan, en cierta medida, los resultados que acabamos de exponer.

9. Discusión y consideraciones generales: limitaciones del estudio y posibles vías para futuras investigaciones

Según se ha podido comprobar en este estudio, las peticiones de clarificación en interacciones conversacionales con una ausencia de un trabajo previo a la conversación, de carácter libre y sin que la profesora sea una de las interlocutoras de la conversación, cumplen con una serie de aspectos que las caracterizan. En primer lugar, se ha demostrado que predominan abundantemente las razones de tipo léxico para establecer las solicitudes de clarificación y que estas vendrán determinadas por incomprensiones más que por imprecisiones, más susceptibles de ser señalizadas por parte de la profesora.

Para llegar a solucionar los problemas de comprensión los alumnos se ayudarán entre ellos. Aunque el papel de la profesora no es preponderante, sí que es importante: sus intervenciones para la solución de problemas son esporádicas y se limitan a verificar soluciones y aplaudir las intervenciones de los alumnos.

Con respecto al uso de la lengua meta en las respuestas a las solicitudes de clarificación, se ha comprobado que en grupos multilingües en este contexto determinado y con este nivel de competencia lingüística, los estudiantes utilizan la lengua meta para solucionar sus problemas de comunicación, aunque se tienda en algunos casos al uso del inglés, lengua entendida como compartida por todos. A su vez, las definiciones y las ejemplificaciones serán los dos tipos de respuestas más utilizados, aunque se puedan dar casos de relación semántica, la propiamente dicha traducción e, incluso, el uso de gestos, en función del tipo de desencadenante establecido.

Los alumnos han podido solucionar sus problemas por sí mismos, pese a que en algún caso esporádico no se ha llegado al objetivo de la clarificación y a que la profesora ha intervenido en alguna ocasión para ratificar algunas respuestas. Ello lleva a una interesante reflexión: se establecen patrones de autonomía eficientes a partir de estrategias adecuadas; la conversación sigue fluyendo entre los alumnos sin que se establezca una ayuda exterior.

Además de estas últimas reflexiones sobre los resultados del estudio, no está de más observar los resultados desde el punto de vista de la caracterización de las peticiones de clarificación según la bibliografía consultada.

La primera impresión que salta a la vista está relacionada con el carácter del desencadenante, siempre centrado en incomprensiones. Lyster y Ranta (1997) evalúan las peticiones de clarificación como un tipo de retroalimentación usual en secuencias de profesores dirigidas a alumnos; en cambio, entre alumnos, se puede percibir una cierta lógica en la práctica nula de desencadenantes relacionados con la forma. Sea por salvar la imagen –que el compañero no piense que tiene más y mejores conocimientos de la lengua meta- o por un valor afectivo hacia su interlocutor –no querer corregirle- no parece que entre estudiantes se puedan dar casos de desencadenantes con valor de imprecisión.

En cuanto a las señales que determinan la solicitud, se puede observar que los estudiantes utilizan muchos menos recursos de los que, por ejemplo Purver *et al.* (2001, citado en Rodríguez y Schlangen 2004) presentan con respecto a las interacciones entre nativos. Es muy posible que a medida que los estudiantes adquieran un nivel más alto de la lengua meta, los recursos vayan ampliándose y utilizándose más frecuentemente, de la misma manera que hay un aumento en el uso de peticiones de clarificación por parte del profesor (Salaberri 2001), aspecto que podría estudiarse en investigaciones posteriores.

Es interesante señalar que, en algunas ocasiones, sí se utilizan varios turnos de habla en la secuencia discursiva de las peticiones de clarificación, tal y como apuntaban Mazeland y Zaman-Zadeh (2004). Sin embargo, en la mayoría de negociaciones no es así, posiblemente porque el contexto educativo en el que nos situamos incita a pensar que la mutua ayuda entre los estudiantes es un aspecto que ellos mismos tienen en cuenta. Sin embargo, tal y como apuntan estos autores, se constata que en casos de más de un turno de habla para dar respuesta se puede entender una primera solicitud de aclaración por incomprensión debido a ruido o algo similar, aunque también se observan otros ejemplos de más de un turno de habla en una posible incitación de la profesora a que los estudiantes recurran a estrategias de comunicación, y en desencadenantes formados por toda una secuencia discursiva.

En cuanto a las limitaciones que comporta este estudio, en primer lugar hay que destacar que se enmarca en un contexto de aprendizaje muy determinado que se puede entender como influyente para con la aparición, tratamiento y uso de las peticiones de clarificación.

Por otra parte, la ausencia de una observación en el aula, al solo tener datos de las grabaciones, impide el desarrollo de un factor muy importante: el lenguaje no verbal. Esta limitación provoca que este estudio quede ciertamente *cojo* en cuanto al análisis de los datos, además de habernos impedido tener en cuenta determinados aspectos en relación al papel de la profesora, como pueden ser su presencia en el aula en el momento en que aparece el problema de comunicación en las conversaciones.

El hecho de que el grupo sea multilingüe, que no sea un grupo formado para todo un curso y que los alumnos puedan estar desde una semana hasta prácticamente un año, influye en los conocimientos lingüísticos que puedan tener. Este es un dato significativo, puesto que, como se comprobaba en la respuesta a la primera hipótesis, los conocimientos lingüísticos de los estudiantes no son los mismos, al menos en cuestiones semánticas. Sería interesante poder realizar una comparación entre diferentes grupos para observar si la variable “+ cohesión” -el hecho de que en un grupo vayan entrando y saliendo estudiantes- implica una mayor o menor aparición de peticiones de clarificación, dado el mayor grado de conocimiento compartido que los alumnos tienen. Como se puede observar, existe una gran posibilidad de realizar estudios cuantitativos sobre las peticiones de clarificación que podría otorgar resultados que profundizarían, no solo en los aspectos que se acaban de resaltar, sino también en sus características formales, al dar más luz sobre cuestiones relativas a su categorización en función de variables contextuales, etc.

Una de las pretensiones que tiene este trabajo es el hecho de que la investigación no se quede aquí. Por lo tanto, puede ser el inicio de posibles trabajos posteriores como, por ejemplo, el que podría establecerse con la incorporación de una serie de mecanismos que determinasen la adquisición de los aspectos que provocan las peticiones de clarificación. El rol de la profesora también puede ser motivo de trabajos derivados, por ejemplo, a partir de sus propias creencias metodológicas o especificando

cuál es su participación en las peticiones de clarificación a partir del uso del aula o la posición –física- en la que se establece.

Existe una clara ausencia de estudios sobre las conversaciones que mantienen los estudiantes de ELE. Este trabajo, que ha pretendido indagar en alguno de sus aspectos, incita a querer explorar más a conciencia las tan propuestas, pero tan poco conocidas en realidad, interacciones conversacionales. Hemos querido aportar nuestro grano de arena para que, en un futuro no muy lejano, los estudios sobre conversaciones entre estudiantes den la luz que estas actividades se merecen. Todo un campo por investigar.

10. Conclusión

Realizar una memoria de máster es un trabajo arduo, lento, meticuloso; es un trabajo en el que la tenacidad debe aparecer y liderar las sensaciones que imperen en el estado de ánimo de quien escribe. Uno se debe apropiarse del trabajo, del estudio, de esa idea que va creciendo a medida que va escribiendo líneas, párrafos, apartados. El *masterando*, en su afán no solo por cumplir con su misión académica –en este caso, la realización de un estudio investigativo–, sino también por crear una ilusión de que esto no acaba más que de comenzar, arriesga su tiempo dándolo a la dedicación de una investigación inaugural que, por su condición de primeriza, se quiere como a aquel bebé que acaba de nacer.

Como una gestación. Sin duda. Se ha llegado hasta aquí después de largos meses de incertidumbre, de buscar datos, de leer, de analizar y de, también, fruncir el ceño y lamentar que no llegará, que será imposible; pero finalmente, parece ser que todo tiene una conclusión. Esta, en concreto, no es un *adiós*, sino que pretende ser un *hasta luego*. Más allá de un mero trabajo, quien escribe estas líneas seguro que se acordará toda su vida de que durante unos meses del año 2009 estuvo delante de un ordenador estudiando con pasión, esperando que este trabajo no solo se quedara en él sino que trascendiera más allá de sus propios límites y que, algún día, fuera leído por algún curioso con voluntad de saber algo más sobre las peticiones de clarificación.

Bibliografía

Abello Contese, C. (2004): “Bases psicopedagógicas para el uso del *feedback* negativo en el aula de español como L2”, en Ruhstaller, S. y Lorenzo, F. (coord.): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 71-82

Alcón, E., Sanfort, M. P. & Salazar, P. (2001): “La atención a la forma a partir de la interacción oral: un estudio sobre la adquisición de las estructuras interrogativas”, en Muñoz, C. (coord.): *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona, AESLA, 49-54

Aston, G. (1986): “Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier?”, en *Applied Linguistics*, 7/2, 128-143.

Aymerich, M. y Díaz, L. (1992). *La repetición en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Memoria de Master inédita, Universitat de Barcelona.

Barranco, J.L. (2007): *La influencia de las modificaciones conversacionales del profesor en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices: un estudio de caso*. Memoria de máster no publicada. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Bissell, J. (sin fecha): “NNS-NNS vs. NS-NNS interactions”, [en línea]. Documento disponible en <http://www.tc.columbia.edu/Academic/TESOL/Han/Jonathan.html> (fecha de consulta: 1 de diciembre de 2008)

Block, D. (2003): *The social turn in Second Language Acquisition*, Washington, Georgetown University Press.

Briz, A. y grupo Val.Es.Co (2002), *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la revista *Oralia*. Madrid, Arco-libros.

Brown, D. (2007): *Teaching by principles. An interactive approach to Language Pedagogy*, New York, Longman.

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte- Anaya. [en línea]. Documento disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Dalton-Puffer, C. (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Amsterdam, John Benjamins.

Doughty, C. (2000): “La negociación del entorno lingüístico de la L2”, en Muñoz, C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.

Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, OUP

Ellis, R. (1996): “Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy”, en Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.); *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford, OUP, 73-89.

Ellis, R. (1997): *Second language acquisition*, Oxford Introductions to Language Study, Oxford, OUP.

Foster, P. (1998): “A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning”, en *Applied Linguistics*, 19/1, pp. 1-23

Gass, S. (2001): “An Interactionist Perspective on Second Language Acquisition”, en Kaplan, R.B. (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, OUP, 170-181.

Gass, S. & Mackey, A. (2000): *Stimulated Recall methodology in Second Language Research*, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.

Gass, S. & Varonis, M. (1989): “Incorporated Repairs in Nonnative Discourse”, en Eisenstein, M.R. (ed.), *The Dynamic Interlanguage. Empirical studies in Second Language Variation*, New York & London, Plenum Press, 71-86.

González, M.V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Universitat de Barcelona.

Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, ArcoLibros.

Grupo Val.Es.Co: “sistema de signos de transcripción” [en línea]: Documento disponible en <http://www.uv.es/valesco/> (fecha de consulta, 15 de marzo de 2009)

Hardy, I. M. & Moore, J. L. (2004): “Foreign Language Students’ Conversational Negotiations in Different Tasks Environments”, en *Applied Linguistics*, 25/3, 340-370.

Harrington M. (2001) “Cognitive perspectives on Second Language Acquisition”, en Kaplan, R.B. (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, OUP, 124-140.

Harris, K.A. (2005): “Same activity, different focus”, en *Focus on Basics* 8 (A), 7-10.

Hatch, E. (1978): “Discourse Analysis and Second Language Acquisition”, en Hatch, E. (ed.): *Second language acquisition: a book of readings*, Rowley, Newbury House, 401-435.

Hellermann, J. (2008): *Social Actions for Classroom Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

Hymes, D. (1972): “Models of the Interaction of Language and Social Life”, en Gumperz, J. y Hymes, D., *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*, Cambridge, CUP, 35-71.

Johnson, K. (2001): *An introduction to foreign language learning and teaching*, Edinburgh, Pearson Educated Limited.

Kasper, G. & Kellerman, E. (eds.) (1997): *Communication strategies*. London, Longman.

Kasper, G. & Kim, Y. (2007): “Handling Sequentially Inapposite Responses”, en Hua, Z., Seedhouse, P., Wei, L. & Cook, V. (eds.), *Language learning and teaching as social inter-action*, New York, Palgrave McMillan, 21-41.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005): *Le discours en interaction*, París, Armand Colin.

Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. (2002): “A chaos/complexity theory perspective” en Kramsch, C. (ed.): *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, New York, Continuum, 33-46.

Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

Leeman, J. (2007): "Feedback in L2 learning: responding to errors during practice" en DeKeyser, R.M (ed.): *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge, CUP, 111-138.

Liceras, J.M. & Díaz, L. (2000): "La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes", en Muñoz, C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, 39-80.

Llobera, M. (2008): "Reconsideración del discurso interactivo en el aula de L2 o LE", en *Marcoele*, núm. 6 [en línea]. Documento disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-6/> (fecha de consulta, 2 de febrero de 2009)

Long, M.H. (1980): "Inside the "Black Box": methodological issues in Classroom Research on Language Learning, en *Language Learning*, 30/1, 1-42.

Long, M.H. (1983): "Does second language acquisition instruction make a difference? A review of research", en *TESOL Quarterly*, 17/3, 359-381.

Long, M.H. (1990): "The least a SLA theory needs to explain", en *TESOL Quarterly* 24, 649-666.

Long, M.H. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en Ritchie, W.C. & Bathia, T.C. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Academic Press, 413-468.

Long, M.H. y Sato, C.J. (1983): "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers Questions", en Seliger, H. W. y Long, M. H. (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, 268-286.

Lyster, R. (1998): "Negotiation of Form, Recasts and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms", en *Language Learning*, 48/2, 183-218.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997): "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms", en *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.

Mackey, A. (1999): "Input, interaction, and second language development: an empirical study of L2 classroom interaction", en *Studies in Second Language Acquisition* 21/4, 557-587

Mackey, A. (ed.) (2007): *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.

Mazeland, H. & Zaman-Zadeh, M. (2004): "The Logic of Clarification: Some Observations about Word-Clarification Repairs in Finnish-as-a-Lingua-Franca Interactions", en Gardner, R. & Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*, London, Continuum, 132-156.

Mori, J. (2004): "Pursuit of Understanding: Rethinking 'Negotiation of Meaning' in View of Projected Action", en Gardner, R. & Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*, London, Continuum, 157-177.

Morris, F. (2001): "Learner-learner interaction in the Spanish FL classroom: The effect of recast and negotiation on L2 development", en *NEXO. A weekly Newsletter of the Department of Spanish & Portuguese Studies College of Liberal Arts*. University of Minnesota. [en línea] Documento disponible en <http://spanport.cla.umn.edu/publications/NEXO/N0102/NEXO620001.pdf> (fecha de consulta: 16 de diciembre de 2008).

Nakahama, Y., Tyler, A y Van Lier, L. (2001): "Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis", en *TESOL Quarterly*, 35/3, 377-405.

Nizgorodcew, A. (2007): *Input for instructed L2 learners: the relevance of relevance*, Clevedon, Multilingual Matters.

Ohta, A. (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*, Mahwah, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.

Ortega, L. (2007): "Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective", en DeKeyser, R. M. (ed.): *Practice in Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge, CUP, 180-207.

Pica, T. (1987): "Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom", en *Applied Linguistics*, 8/1, 3-21.

Pica, T. (1994): "Research on Negotiation: What does it reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?", en *Language Learning*, 44/3, 493-527.

Pica, T., Doughty, C. y Young, R. (1986): "The impact of interaction on comprehension: do interactional modifications help?", en *Internacional Review of Applied Linguistics*, 72/1, 1-25.

Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. y Linnell, J. (1996): "language Learners' Interaction: How Does It Address the Input, Output, and Feedback Needs of L2 Learners?", en *TESOL Quarterly*, 30/1, 59-84.

Prabhu, N. S. (1996): "Concept and conduct in language pedagogy"; en Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.); *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford, OUP, 57-72.

Purver, M., Ginzburg, J. y Healey, P. (2001): "On the Means for Clarification in Dialogue", en *Proceedings of the 2nd ACL SIGdial Workshop on Discourse and Dialogue (SIGdial01)*, Aalborg, Denmark, September. Association for Computational Linguistics, 116-125

Rieser, V. y Moore, J. (2005): "Implications for Generating Clarifications Requests in Task-Oriented Dialogues", en *Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL-05)*, 239-246.

Rodríguez, J.K. & Schlangen, D. (2004): "Form, Intonation and Function of Clarification Requests", [en línea]. Documento disponible en http://www.ling.uni-potsdam.de/~das/papers/rodrschl_catalog.pdf (fecha de consulta, 3 de abril de 2009).

Rulon, K.A. & McCreary, J. (1986): "Negotiation of content: teacher-fronted and small group interaction, en Day, R., *Talking to learn. Conversation in Second Language Acquisition*, Cambridge, Newbury House, 182-199.

Salaberri, M.S. (2001): "Clarification requests, comprehension checks and confirmation checks in EFL classrooms", en Muñoz, C. (coord.): *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona, AESLA, 205-213.

Sato, M. y Lyster, R. (2007): "Modified output of Japanese EFL learners: variable effects of interlocutor versus feedback types", en Mackey, A. (ed.) (2007): *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford, OUP, 123-142.

Schachter, J. (1986): "Three approaches to the study of input", en *Language Learning*, 36/2, 211-225.

Schmidt, R. (1993): "Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics", en Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (eds.) (1993): *Interlanguage pragmatics*, New York/Oxford, OUP, 21-42.

Seedhouse, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Oxford, Blackwell.

Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, OUP.

Swain, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible *input* and comprehensible *output* in its development." Gass, S. & C. Madden. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House, 235-256.

Swain, M. (1996): "Three functions of output in second language learning", en Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.); *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford, OUP, 125-144.

Tannen, D. (1989). "Repetition in Conversation: Towards a poetics of Talk", en D. Tannen. *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge, CUP.

Van Lier, L. (2004): *The ecology and semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers.

Varonis, E. & Gass, S. (1985): “Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning”, en *Applied Linguistics*, 6/1, 71-90.

Wagner, J. (1996): “Foreign language acquisition through interaction –A critical review of research on conversational adjustments”, *Journal of pragmatics*, 26, 215-235.

White, L. (1987): “Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence”, en *Applied Linguistics*, 8/2, 95-110.

ANEJO: Transcripciones²⁷

Actividad 1

Conversación 1. Participantes: Alberto, Juan y Elena. Duración: 12'24''

1. E: ¿cuáles son las ventajas de vivir en Barcelona?
2. J: el clima / el clima / ¿ambiente? ¿ambiente? sí / ambiente de la ciudad (())
3. E: ah / ambiente
4. A: me parece que- que la- la- la→ primera pregunta es ventajas
5. E: sí
6. A: eh→ ventajas / eh→ cómo se dice→ ¿el climato?
7. J: ¿el tiempo?
8. A: ¿cómo se dice?
9. J: el clima
10. A: el clima
11. E: sí
12. A: ¿sabes? Y→
13. J: el clima §
14. A: § atmosfera / atmosfera→ muchos jóvenes→ eh→ en Barcelona se→
15. E: lo mismo
16. A: lo mismo ¿sí? →

²⁷ Las peticiones de clarificación están marcadas en negrita.

17. E: ambiente

18. J: ¿ambiente?

**19. A: ambiente / ambiente / muchos jóvenes / hay muchos jóvenes / ambiente ¿sí?
/// y desventajas / desventajas→ es cara / la vida es cara**

20. J: sí más cara

21. E: sí

22. A: no más / des / desam / desamiento cara / desamiento

23. J: demasiado

24. A: demasiado / demasiado cara

25. J: las policías no son ((muy)) simpático

Risas

26. E: pero creo es→

27. A: policía / [¿no simpático?]

28. E: [pero cuando] yo preguntar / ellos muy simpático

29. A: sí / cuando / para dirección es→

30. J: pero cuando hago / ir a policía para un documento para estudiar aquí / la policía en la comisaría / pero la policía no simpática

31. A: con extranjeros uij→

32. E: sí

33. E: ¡ah! creo que los españoles hacer algo (()) no es muy ocupar empleo

34. A: problema que afectan la sociedad española es→ ah→ los problemas son→
¿cómo se dice? 'unemployment' / no 'job' / no 'job'

35. J: días libres / es posible

36. A: ¿en español?

37. E: (()) sí / entiendo

38. J: pero por ejemplo §

39. A: § ‘unemployment’

40. J: funcionarios / funcionarios → trabajan → un poco ¿perezoso? ¿perezosas? un poco lentos por ejemplo / [yo]

41. E: [¿tranquilo?] ¿ellos son muy tranquilo? pero ellos ¡ah!

42. Pr: como que tienen mucha paciencia / los funcionarios / ¿no? como muy tranquilos // tranquila / no te preocupes // ¡es mi vida / necesito esto!

43. A: ¿cómo se dice cuando- cuando tiene de buscar un- un- una ocupación / no hay trabajo? ¿cómo se dice / desemplea? / no /

44. Pr: sí / estar en paro

45. A: ‘unemployment’

46. J: ah / el paro

47. E: desempleado

48. A: en paro / demasiado ((en paro))

49. J: ¿en paro?

50. A: no job / mucha gente

51. J: ah → son ((demasiado)) desempleado

52. E: ((no demasiado / un poco))

(5’)

53. A: desempleado

54. E: ¿última?

55. A: una problema es este / desempleado / y otras problemas ¿qué- qué- qué parece?
otros problemas→

56. J: número tres §

57. A: § dos / segundo / que afectan la sociedad española

58. J: por ejemplo / las tiendas / las tiendas están→ ¿cerrado? cerrado

59. E: no abre el viernes más

60. J: (())

61. A: ahá→ ah sí / cerrada / cerrada ¿qué es cerrada?

62. J: las tiendas / las tiendas en España / supermercados→

63. A. ¿ah sí?

64. J: supermercados están cerrado por fin de semana→

65. A: sí / ¿problemas de la sociedad española o para vosotros?

66. J: (*risas*)

67. J: las tiendas

68. E: ¡ah! y por la mañana (()) siempre trabajo / por la mañana siempre trabajar o estudiar (())

69. A: y tres ¿cuáles son los temas que preocupan al mundo? crisis- crisis económica y→

70. J: y guerra / y las guerras

71. A: ¿guerras?

72. J: ‘war’

73. A: ah sí / ¿guerra?

74. J: guerra / (llama a la profesora mediante su nombre) / ¿guerra significa ‘war’?

75. Pr: sí

76. A: ¿'war' / guerra?

77. Pr: la guerra

78. J: porque en el mundo / muchos países tienen [guerras]

79. A: [guerras]

80. Pr: guerrrrrrra

81. J: guerrrrrrra

82. A: es difícil

83. J: es difícil

84. A: rrassss

85. A: guerras y→ ecología ¿ecología? / polución el ambiente del planeta

86. J: er ambiente del→

87. A: sí sí / polución / polución

88. E: ¿guerra?

89. A: las guerras / las guerras→// polución y ecología

90. A: yo no ha estudiado hasta ahora / tengo / [un- un libro y=]

91. J: [ah...]

92. A: ps / ¡ja! es difícil para hablar

93. J: ¿por tu cuenta? ¿por mi cuenta / estudiar solo?

94. A: sí solo / sí sí y ¿turisto? no / la 'strada' / no la 'strada' ((italiano)) §

95. Pr: § la calle

96. A: la calle / la calle / hablo con la gente un poco²⁸

97. E: ¿desempleado es no trabaja?

98. A: sí sí desempleado es no trabaja / sí // buscan trabaja y no- no pueden / no pueden
¿buscar? no sé §

99. J: § buscar

100. A: ‘find’ // buscar es ‘to look for’

101. Pr: encontrar §

102. A: § encontrar / sí / no encuentran trabajo // buscan pero no encuentran §

103. E: § ah,
sí

104. A: buscan y→

105. Pr: vale / vamos a poner en común / chicos / si os parece y comentamos entre todos

Conversación 2. Participantes: Isabel, David y Óscar. Duración: 11’45’’

1. I: ¿cuáles son las ventajas de vivir en Barcelona?

2. O: mmm / ((muy buen tiempo))

3. I: el tiempo→

4. O: el clima

5. I: sí / la el clima

6. O: la playa (()) hay transporte público muy tranquilo y→ ¿barata? ¿barato?

²⁸ Entre risas

7. I: sí (())

8. I: sí / para los ingleses sí

9. O: no muy caro

10. D: ¿todo en [Inglaterra=]

11. O: [sí]

12. D: ¿es caro?

13. O: oh sí sí // también para mí / en Barcelona / es muy ((fácil)) / mucha gente puede-
puede hablar inglés también

14. I: sí / claro ///

15. I: sí / para mí es el tiempo / la gente / ¿el ambiente?

16. D: ¿el ambiente?

17. I: el ambiente / eh→ la playa / eh→ y me gusta también la comida / los restaurantes
/ eh→ la vida más lenta de al norte de Europa

18. O: sí / también hace muy calor / pero porque la- ¿la brisa de la mar?

19. I: ah, el viento

20. O: ¿ (()) ¿la brisa?

21. I: sí

22. O: ¿la brisa del mar?

23. Pr: la brisa del mar

24. O: sí / no es / no es demasiado / no hace demasiado [calor]

25. I: [sí] sí / claro / todavía / ¿eh?

(RISAS)

26. D: en julio y agosto uij / terrible

27. I: no lo sé / espero que no / pero→
28. D: no es como en mi ciudad / hay muchas cosas que hacer aquí
29. I: sí
30. D: que no existen los otros países
31. I: sí ¿por ejemplo?
32. D: ah→ los suecos son un poco más / eh→ ¿libre? eh→ estoy buscando una palabra→ (())
33. I: ¿abierto?
34. D: sí no / la gente aquí 'more' es más abierta
35. I: ¿sí? ¡ah! cerrado
36. D: cerrado sí
37. I: este es la palabra
38. D: son más cerrado // (()) yo ir en metro / yo voy en metro por ejemplo / hay sillas libres
39. I: sí
40. D: y un hueco va a sentirse un silló- silla que es li[bre=]
41. I: [libre]
42. D: hay libre nunca va a sentirse una / ir otra persona
43. I: sí
44. D: y nunca (())en metro (())
45. I: sí / la cultura son muy diferente creo
46. D: pero es mejor durante el verano yo pienso porque [toda=]
47. I: [claro]

48. D: la gente, eh→
49. I: son más abierto
50. D: sí / más ((abierto))
51. I: sí claro
52. I: y para mí / ¿inconveniente? / inconveniente Barcelona es para / a mi barrio / en Barceloneta / es el ruido / porque ¡ah! me gusta también pero es muy / viviendo→ § pero también un poco ruidoso
53. O: § ah, sí
54. B: ¿también tienes problemas de→ con el sueño? §
55. I: § sueño // sí / antes más que ahora // ahora soy un poco más ¿((‘calm’))? ¿acostumbre? Acostumbre // pero he comprado este por los→²⁹ por dormir a mi barrio / la Barceloneta / muy ruidoso / pero es muy muy divertido también / sí
56. Pr: ¿tienes el balcón que da a la calle?
57. A: sí sí / claro / sí
58. D: inconvenientes / eh→ para mí es los supermercados por ejemplo tiene mucha cosas que nunca ((van encontrar)) una cosa estúpido como pan o→ ¿‘cookies’?
59. I: sí→
60. O: para mí cuando es→ las tiendas y eh→ ¿están cerrado? ¿es?
61. I: ah / la siesta / sí
62. O: porque es muy diferente a Inglaterra
63. I: pero por la tarde son abiertos también / pero yo también no- no estoy ¿acostumbre? / cada día voy a→ ¿ir a comprar? ir a comprar tres o cuatro §

²⁹ Entre risas

64. D: § es muy difícil
65. I: es muy porque es / sí muy difícil por §
66. D: § sí / en el domingo también / son todas las tiendas son cerrado
67. I: sí y también la gente habla español / inconveniente
- 68. D: en el domingo es ciudad una ciudad fantasma**
- 69. I: ¿qué?**
- 70. D: el domingo porque está cerrado y la gente fuij está en casa / una ciudad fantasma**
- 71. I: ¿A Suecia?**
- 72. Pr: una ciudad fantasma**
- 73. D: una ciudad fantasma**
- 74. I: ¿cuáles son los problemas que afectan a la sociedad española?**
75. D: yo no sé porque no vivo
76. I: no habla con españoles con §
77. O: § por supuesto la crisis
78. I: sí / la crisis es verdad / porque yo sé que los apartamentos nuevos son todos vacíos // ¿eh? sí / no pueden vender este apartamentos, es por la crisis
79. O: también el ¿terrorismo? (())
80. I: sí / ((a Madrid)) sí
81. O: como ((a Irlanda)) / terrorismo→
82. D: creo que los españoles tienen la crisis más como en el Este de Europa / más o menos / la crisis es en todo el mundo
83. I: sí claro→

84. D: también los españoles

85. I: pero (()) antes ha dicho que también las ¿dropas?, como ¿'cocaine'? es el más grande problema que creo que en el norte de Europa §

86. D: § puede ser

87. I: no lo sé / pero→

88. D: la cocaína también / todos los españoles eh→ hay mucha gente en España que fuman ¿porros?

89. Pr: porros

90. D: porro

91. I: ¿qué es porro?

92. D: eh→ ¿Marijuana?

93. I: ¿y qué más? §

94. D: § puede ser un problema para la el cerebro ¿no?

95. I: sí claro

96. D: tú eres una psicóloga

97. I: por el→ el más por ¿amnesia? por hacer amnesia // un poco ¿eh?

98. D: y la marijuana puede / como se dice / un poco más / luego hacer una ¿'psicosis'?
o→

99. I: sí sí sí puede ser / sí. pero eh→ pode 'trigger'

100. D: sí 'trigger' / sí

101. I: cómo→ ¿'trigger'?

102. D: empezar una cosa / 'trigger'

103. Pr: ¿'trigger'?

104. I: este y por eso otra cosa fuij eh→ empieza
105. D: cuando una cosa empieza muy rápido
106. Pr: dame un ejemplo
107. I: eh→ nosotros hablamos de→ [canabis marijuana=]
108. D: [fumar marijuana]
109. I: puede ‘trigger psicosis’
110. Pr: ah→ provocar
111. I: provocar / vale sí
112. Pr: provocar es algo muy rápido
113. I: sí / provocar / sí / es verdad // pero→ no seamos la→ por fumar marihuana la- las cosas por el ¿futuro? futuro no es / no es no es no es claro
114. D: no
115. Pr: ¿tenéis las tres preguntas?
116. D: no
117. I: no
118. Pr: me interesa mucho el número tres
119. D: ah vale
120. I: ¿Cuáles son los temas que preocupan el mundo?
121. Pr: los temas / es masculino
122. I: sí los temas
123. D: la crisis / claro y→§
124. I: § para mí no la crisis
125. D: el medio ambiente

126. I: sí

127. D: contaminación

128. I: ¿contaminación? ¿qué es eso?

129. D: ‘litle bit’

130. I: ¿eh?

131. D: contaminación / ‘polution’

132. I: ah→

133. I: ‘polution’ / sí→

134. Pr: Vale / vamos a poner en común / chicos / si os parece y comentamos entre todos

Actividad 2

Conversación 1. Participantes: Alberto, Juan y Óscar. Duración: 4’41’’

1. J: ¿qué hiciste ayer después de la clase?

2. O: después de clase fui a la playa y / eh→ / leí / leí un libro en la playa y después de la playa / eh→ §

3. J: § ¿qué tema del libro / amor→?

4. O: oh no no / mi libro es sobre la Guerra Civil en España y fue esto / y después de esto / eh / di una vuelta (()) ¿y a ti? ¿Qué has hecho?

5. J: yo después de la clase fue / ah / fui- fui a la metro para- para ir a mi casa y después yo cociné- cociné la comida para almorzar después de comer yo ((fue a)) hacer- hago-

hago los deberes / hago los deberes (()) escucha música- música /// ¿qué hiciste después de la clase ayer?

6. A: después la clase ¿he tomado? ¿tomado? (()) ¿tomado?

7. Pr: tomé

8. A: ah / tomé // tomé un bus turístico para→ ¿sí? para visitar / cómo se dice / todos los eh→ turistas / monumentos / pero / eh→ hoy eh→ me voy a ¿cómo se dice? 'stop'

9. O: parar

10. A: parar y visitar más

11. J: eh→ ¿algo más?

12. A: y después- después ¿he ido? he ido a un pequeño restaurante para comer // y→ he ido, no he ido fui ¿cómo se dice?

13. O: ((¿qué?))

14. A: 'await, to sleep'

15. O: oh / acostarse // me ¿acoste? ¿cómo se dice me acoste?

16. J: fui a [cama]

17. O: [fui a cama]

18. A: fui a cama / ah sí / fui a cama // mañana / mañana hay un- un fútbol match importante / en Barcelona

19. O: un partido de [((fútbol))]

20. A: [Bayern de Munich]

21. O: ¿en Barcelona?

22. A: no sé si aquí o en Alemania

23. O: no sé §

24. A: § no sé→

25. J: ¿mañana?

26. A: hay un importante match de fútbol [Barcelona]

27. Pr: [un partido]

28. A: ¿es en Barcelona o en Alemana?

29. Pr: ni idea

30. A: ¿eh?

31. Pr: ni idea

32. A: ah / ni idea

33. Pr: quizá David o Ismael saben

34. A: ah / OK §

35. Pr: § quizá ellos saben que son chicos, pero yo de fútbol ni idea

36. A: fútbol no, ruido sí si Barcelona³⁰

37. O: prefiero jugar a rugby / ¿rugby sabes? como fútbol pero más violento

38. J: (())

39. O: diferente / como pero es muy singular / el partido (())

Conversación 2. Participantes: Isabel, David y María. Duración: 4'41''

1. I: chicos ¿qué has hecho?

2. D: lo siento pero yo no he hecho nada

³⁰ Entre risas

3. I: ¿nada?
4. D: nada
5. I: pero nada es ((imposible))³¹ // nada es nada
6. D: nada es na- / no he hecho mis deberes porque ayer tuve muchísimos problemas [porque=]
7. I: [pero no es deberes]
8. D: con mi estómago y no puedo §
9. I: § pero no es deberes
10. D: nada sí / más o menos
11. I: pero después clase / ¿qué has- qué has hecho?
12. D: eh→ estaba en mi cama / eh / cada día / no / [todo el día=]
13. I: [todo el día]
14. D: tuve muchísimo dolor de estómago (())
15. I: ah→
16. I: ¿y has tomado un- [una cosa]?
17. D: [no sé / no sé]
18. I: ¿no sé?
19. M: no comida ¿qué capítulo ((está))?
20. I: no capítulo→
(5'')
21. I: María, ¿qué cosas has hecho ayer? (())

³¹ Entre risas

22. M: ir a hospital

(RISAS)

23. I: ¿sí?

24. M: (()) yo tengo un ((dolor))

25. D: ah / vale

26. M: (()) es que cuando tú golpear tu cabeza en una → ¿cosa? §

27. I: § ¿sí? §

28. M: § el miércoles pasado
cuando yo era ((poco palante))

29. I: un poco de ((azúcar))

30. M: uhuh

31. I: ¿dónde dónde?

32. M: en mi cabe- en mi cama §

33. I: § ah, sí

34. M: yo no ((pienso)) mucho porque no tengo mucho dolor pero cuando el doctor toc
toc / toca esto / yo tengo mucho duele mi cabeza

35. I: ¿ayer has hecho una *cosa*?

36. M: sí (())

37. I: ah →

38. M: mucha gente

39. I: ¿y ahora?

40. M: es porque tengo mucho dolor pero es posible no grande [pero]

41. I: [paracetamol ¿paracetamol?
(())]

42. M: sí sí // porque mi cabeza el miércoles pasado pero después de un día pienso / que es posible pe- ¡nada! mucho duele (())

43. Pr: sí / además / hay como / no se observa pero tienes (()) agudas // ((no alterar y tomar)) diacepán para el dolor fuerte / diacepán

44. I: diacepán es por dolor

45. M: ah / ¿es que ((yo recibo))?

46. Pr: sí

47. M: ah / porque yo no entiendo es- yo no sé este ¿recepto?

(RISAS)

48. Pr: sí // sí esta es la receta

49. M: oh / para ((hospital))

50. Pr: sí / para comprarlo / sí cada ocho horas / en sobre

51. M: ah→

52. I: ¿pero tú has recib- recibido esto?

53. Pr: [sí, sí]

54. M: [¡no sé!]

(RISAS)

55. Pr: sí / en el hospital le han recetado diacepán // ¡un poquito nerviosa!

(RISAS)

56. M: porque ellos no hablan inglés yo ((‘panic’))

57. I: ¿porque ellos no hablan inglés?

58. M: ayer mi cabeza duele mucho por la tarde mucho mucho

59. D: ¿por la mañana?

60. M: día eh después (()) hay mucha gente de aquí / pero yo con mis amigos uhuh no quiero ((estar / yo quiero ir)) (())

61. I: ¿y después qué habéis hecho?

62. M: yo solo hice (()) duele pero (())

Conversación 3. Participantes: Gisela, Esther. Duración: 4'43''

1. G: ¿qué hiciste ayer después de la escuela?

2. E: eh→ / fui a mi / oh // ¿vol-? / vuel- / ¿volví? volví

3. G: [ahá]

4. E: [a mi casa y→]

5. G: ¿dónde vives?

6. E: Sant Cugat / ahora Sant Cugat

7. G: ¿dónde está?

8. E: muy lejos / sí // tomar tren // volví a mi casa eh / dormí §

9. G: § sí

10. E: y luego cociné para mi compañera y yo

11. G: ¡ah! ¿tu compañera de china?

12. E: sí / me gusta cociné- cocinar mucho

13. G: Sí ¡qué bien! ¿cocina chin- comida china?

14. E: ¡sí! solo comida china // no- no hizo- hice no hice algo especial
15. G: ¿no?
16. E: ¿y tú?
17. G: después de la escuela fui a la terraza aquí / al café / para encontrar con mi- con mi novio
18. E: sí→
- 19. G: y después fuimos al mercado de la Boquería**
- 20. E: ((¿cómo?))**
- 21. G: la Boquería / el mercado**
- 22. E: ¿Boquería?**
- 23. G: Boquería sí es un mercado en la Rambla**
- 24. E: ¿un mercado→?**
- 25. G: Sí, Boquería es un mercado muy grande // por fruta→ / verdura→ / carne→**
- 26. E: no he ido**
- 27. G: ((¿por qué? tienes)) §**
- 28. E: § todavía no he ido, no he visto**
- 29. G: ah! tiene que ir a la Boquería**
- 30. Pr: ¡bien!**
- 31. E: ¿cómo / cómo→?**
- 32. G: La, Bo que ría**
- 33. G: está en ¿la Rambla?**
- 34. E: ¿¡ah!?**

35. G: **necesitas que ir porque hay / muchas cosas**

36. E: ¿ventar?

37. G: ¿ventar?

38. E: eh→ frutas

39. G: **¡sí sí! Se vende fruta // todo / todo→**

40. G: y después fuimos a casa a la casa y tomé el sol [dos o tres horas]³²

41. E: [en casa tomé]

42. E: ¿en casa tomé el sol? ¿por qué?

43. G: porque tenemos una terraza

44. E: ¡ah! / terraza

45. G: tomé el sol dos o tres horas

46. E: ¡ah!

47. G: y estaba leyendo estuve leyendo

48. E: ¡ah!

49. G: y→ sí / ¿comí?

50. E: esta- / estaba / estaba leyendo §

51. G: § sí

52. E: eh→

53. G: ¿tú?

54. E: ¿cuál horas?

55. G: ¿yo? dos o tres horas

³² Entre risas

56. E: ah sí / cuando yo estu→ §

57. G: § sí, cuando tomé el sol,

58. E: tomé sol

59. G: tomé / estaba leyendo // y después comí- comí ensalada y después→ ¡no sé!
dormí un poquito / sí §

60. E: § sí

**61. G: dormí también / quizás media hora // sí pero→ y me desperté que mi mano
estaba durmiendo**

62. E: ¿mano? §

63. G: § mi mano estuve→

64. E: dormie[ndo]

65. G: [dormiendo] sabes que (()) como eso

66. E: ah ah §

67. G: § y después, uh→ // y me desperté que mi mano estaba durmiendo

(RISAS)

68. G: ¡oh! no pude hacer // estuve terrible→

69. E: ¿cuándo durmiendo→ en la noche?

70. G: media hora

71. E: media hora

72. G: por el día

73. E: toda la noch- tarde no sé→

**74. G: dormí toda la noche // ayer por la día- por el día / por la tarde dormí / eh→
media hora / pero mi mano estaba durmiendo y→**

Conversación 4. Participantes: Ana, Ismael. Duración: 4'30''

1. An: ¿qué hiciste ayer?

2. Is: ayer fui a Tibidabo

3. An: ¿Tibidabo?

4. Is: Tibidabo

5. An: ¿qué es?

6. Is: es un- es un ocio sobre la ciudad // puedes ir a Tibidabo / necesito montar un tren

7. An: ah→

8. Is: línea- línea siete // en Tibidabo / sí mi embajada china está en Tibidabo

9. An: mmm

10. Is: y entonces yo fui a Tibidabo para hacer mi pasaporte pero / mi embajada- mi embajada es un poco serrado

11. An: ¿serrado? Ah→

12. Is: cerrado / a las tres y media de la tarde

13. An: ah→

14. Is: pero yo §

15. An: § ¿ayer?

16. Is: sí ayer pero yo ir a Tibidabo a las once trece y catorce antes ((tenía que llegar)) embajada de China / embajada de China está cerrado

17. An: no sé cómo se escribe ¿china embaj-?

(5'')

18. An: embajada de China

19. Is: sí / está en Tibidabo // Tibidabo está ((sobre)) §

20. An: § ¿un poco lejos?

21. Is: sí, un poco lejos /// y por la tarde yo estuve durmiendo y nada más // (())

(RISAS)

22. An: mmm / ayer ¿después de la clase?

23. Is: ahá

24. An: yo fui la comprar frutas (())

25. Is: el Corte Inglés

26. Aya: ¡ah!

27. Is: ¿sí?

28. Aya: y yo junto con (())

29. Is: ah esta (())

Actividad 3

Conversación 1. Participantes: Alberto y Juan. Duración: 3'56''

1. A: ¿en china tiene lenguas minoritarios? Tiene mandarín [lengua]
2. J: [¿como catalán?] / ¿como catalán?
/ ¿como catalán?
3. A: no sé / en China / China hay muchas lenguas
4. J: sí
5. A: ¿sí? hay mandarín
6. J: ¿mandarín? ¿qué es mandarín? (())
7. A: China
8. J: sí sí sí→
9. A: pero hay→
10. J: sí / en la parte de China
11. A: ¿sí?
12. J: la gente de parte de China habla otra lengua
13. A: sí / pequeñas // cuestión / ¿es bueno de mantener de- de- de- ¿proteger?
¿proteger? los pequeñas lenguas o no es útil?
14. J: yo creo que el la lengua- la lengua- otra lengua es- es inútil,
15. A: inú-. Ah, sí (())
16. J: porque lo mismo país
17. A: mhm

18. J: pero la gente no entiende
19. A: mhm
20. J: no entiende otra gente
21. A: sí→
22. J: que habla
23. A: sí
24. J: es muy raro yo creo
25. A: mhm / sí sí
26. J: entonces yo quiero hablar lo misma lengua para §
27. A: § para
28. J: sí
29. A: ¿un país?
30. J: sí / un país
31. J: lo misma lengua para hablar a otras (())
32. A: mhm / sí / tu opinión
33. J: sí sí sí / mhm
34. A: yo creo que posible de tener los dos / una lengua para el país y una segundo lengua para el→ una región // si→
35. J: ¿como castellano y catalán?
36. A: catalán / sí / la cultura e diferente / la historia e diferente // si- si tú ¿eliminas? / ¿eliminas? si tú eliminas la lengua mi no ri→³³ minoritaria
37. Pr: ¡muy bien!

³³ Entre risas

38. A: elimina la historia / elimina la cultura de- de- estas gentes §

39. Pr: § bravo

40. A: yo creo→ (())

41. J: pero

42. A: y no- no- no- ¿cómo se dice? no ‘cost’ nada

43. J: pero- pero es difícil para hablar otras personas

44. A: es difícil / pero es muy bueno por la cabeza // tú hablas china / inglese / eh→
español / la cabeza / bueno pa la cabeza→

Conversación 2. Participantes: Isabel, María, David. Duración: 4’10’’

1. I: ¿qué penséis?

2. M: ¿dónde es el texto?

3. I: no sé→ no he pensado en esta cosa / pero→ mmm

4. D: puede ser importante para la historia de la gente que habla esta lengua pero no es necesario para el futuro para vivir

5. I: [sí]

6. D: [sí]

7. M: una lengua en el futu[ro / inglés]

8. D: [sí / yo puedo] vivir sin sueco ¿no? pero me gusta hablar sueco porque es mi lengua materna y me encanta pero no es necesario (())

9. I: por el mundo

10. D: no no exactamente
11. I: sí / pero también creo que→ muy bueno por la gente del mundo de→ hay diferentes lenguas / pero creo que como está ahora no es mal con las lenguas pequeñas también §
12. M: § sí §
13. I: § y dos / creo que son inglés y español son el más grande
14. D: sí
15. M: chino es más grande
16. I: ¿en chino? sí, ¿verdad? ¿chino?
17. M: sí pero [aquí no (())]
18. D: [español es número tres §
19. I: § [ah, ¿ahora también?]
20. D: [en el mundo] / sí inglés uno / chino / [dos / español / tres]
21. I: [ah, cree-] creo que español (()) ha cambiado→ / pero sí / creo que es bueno de... hay también las lenguas §
22. M: § sí §
23. I: § ¿minoritarias? y también algunas lenguas grandes como [ahora=]
24. M: [sí]
25. I: y no importa de→ si yo habla un dialecto de holandés u italiano / qué pasa→ pero creo es que un po- creo que es- será un poco aburrido cuando todo el mundo habla [in-=]
26. M: [inglés]

27. I: un idioma / ¿no? un poco aburrido / porque creo que la cultura también es idioma
§
28. M: § sí
29. I: español / español es español porque el- la idioma
30. M: sí
31. I: también sueco→
32. M: sí sí sí
33. D: sí
34. M: pero es más fácil (()) una lengua porque (()) solo hay un lengua en todo el mundo
35. I: sí, no creo que será solo [una=]
36. M: [no]
37. I: lengua / no es posible
38. M: no / sí porque yo creo que el 'government' quiere / pero la gente no
39. I: pero es un ((ilusión)) natural- natural- ¿naturel? que la gente habla §
40. M: § sí §
41. I: § diferente,
veinte kilometres
42. D: sí
43. M: sí
44. D: ((una)) pregunta sensi- §
45. I: § ¿-ible?
46. D: sensible

47. I: ah / chino es el segundo lengua §

48. D: § creo §

49. I: § del mundo ahora / ¡uh!

50. M: inglés §

51. I: § no, chino

52. M: no es la primera / primera

53. I: ¿primera?

54. M: primera chino / [primera]

55. I: [¡no!]

56. M: un millardo hablar en chino / (())

57. I: ¡ah! / es por eso→

Conversación 3. Participantes: Óscar, Esther. Duración: 4'05''

1. O: ¿qué opinas tú?

2. E: un momento

3. Pr: ¿qué palabra necesitas?

4. E: mantener

5. Pr: mantener es continuar

6. E: ah / ah / ah / ah /

7. Pr: continuar

(5'')

8. E: no sé pero quizás el (()) tiempo también- también interesa lengua minoritaria porque creo que es buena cultura para esto es ¿exagerado?

9. O: ¿exagerado?

10. E: sí sí / la desa- desaparición de las lenguas es cultura que quizás desaparición también

11. O: en mi opinión pienso que es beneficioso mantener las lenguas minoritarias³⁴ porque no es- no es justo para ((dejar)) una gente de un ¿aidentidad? ¿identidad? ¿cómo se dice la identidad? ¿identidad?

12. Pr: bien

13. O: de su identidad porque→ y robar una gente de su lengua robas un poquito de su identidad también

14. E: eh→ la palabra es ¿identidad?

15. O: ¿cómo se escribe?

16. Pr: identidad / i den ti dad / la identidad

17. E: la identidad

18. Pr: quien es un pueblo // tu identidad / tú eres Esther / tu identidad / la identidad de un pueblo es qué hace la lengua / las costumbres→ todo esto es la identidad quién es el pueblo

19. E: ah / ah / ah / ah

20. Pr: ¿sm?

21. O: el nombre en país a la→ izquierda de Inglaterra

22. Pr: ¿Gales?

³⁴ Risas por la dificultad de la pronunciación

23. O: ah / Gales

24. Pr: Wales ¿no?

25. O: sí

(5'')

26. E: identidad

27. O: ¿qué palabra buscas?

28. E: este id- §

29. O: § ah

30. O: ¿en China hay dos grandes lenguas o hay más?

31. E: solo hay una

32. O: solo hay una ¿es mandarín? ¿qué se llama la lengua→?

33. E: chino

34. O: ¿¡china!? oh...

Actividad 4

Conversación 1. Participantes: Alberto, Juan, Esther. Duración: 6'50''

1. A: ¿conoce la actualidad?

2. J: ¿actualidad?

3. A: actualidad / actualidad

4. J: ¿noticia?
5. A: noticia de actualidad / sí
6. J: ¿noticia muy importante?
7. A: cono-§
8. J: § ¿noticia muy importante?
9. Pr: ¿grave?
10. J: sí / de actualidad
11. A: tú e §
12. J: § ¿tengo que comentar las noticias en España?
13. A: [¿en España?]
14. Pr: [no, puede ser] en China en el mundo
15. A: en el mundo
16. J: antes año
17. Pr: ¿eh?
18. J: antes año
19. Pr: ¿antes?
20. J: 2008
21. Pr: ¿del 2008? no son muy actuales
22. J: es muy actualidad
23. Pr: ¿ah sí?
24. J: es por el terremoto muy muy [muy fuerte]
25. A: [muchos]

26. Pr: uno / en 2008

27. J: sí en 2008

28. Pr: un terremoto en China

29. A: ¡ah!

30. J: muy muy fuerte- fuerte- fuerte

31. Pr: ¿sí?

32. J: muy muy fuerte- fuerte

33. A: fuerte / ah / muy fuerte sí ¿ahora?

34. J: no en 2008

35. A: 2008 sí

36. J: 12 de mayo de 2008.

37. A: sí

38. J: en china una provincia de llama Sichuan

39. A: chuan sí

40. J: Sichuan, sí, hay §

41. A: § sí §

42. J: § hubo un terremoto §

43. A: § sí §

44. J: § muy fuerte mucho muerto

45. Pr: [murió]

46. A: [¿cuánto?]

47. J: murió / sí

48. A: ¿cuánto?

49. J: no sé número exacto / pero mucho casi todos edificios pgpgpgpg

50. A: sí sí

51. J: eh→ §

52. A: § ¿tienes familia en Sichuan?

53. J: no / pero yo tengo // es mapa de China / ¿sí?

54. A: sí

55. J: Sichuan más o menos aquí

56. A: aha

57. J: mi ciudad aquí pero yo podía sentir pgpgpgpgpgpgpg

58. A: ¿ah sí? ¿ah sí?

59. J: muy lejos

60. A: ah sí

61. J: muy fuerte

62. A: muy fuerte

63. J: entonces cada año- cada año- cada año- en 12 de mayo una fiesta en China toda la gente en 12 de mayo de cada año otra→ §

64. A: § ¿por qué? §

65. J: § porque terremoto es muy fuerte y mucha gente morir

66. A: sí / morir

67. J: entonces / cada año 12 de mayo es

68. A: ¡ah!

69. J: quedará otro y ‘stop’ los coches y gigigi

70. A: ah / ¿cada año?

71. J: sí cada año en 12 de mayo

72. A: 12 de mayo

73. Pr: tenemos a Esther

74. A: no entiendo 12 de mayo

75. J: 12 de mayo de 2008 en China hay un terremoto muy fuerte

76. A: ¿sí?

77. J: entonces en

78. A: ah sí §

79. J: § sí / entonces / en→

80. A: ¡ah! 12→

81. J: 12 de mayo cada año §

**82. A: § aniversario ¿cómo se dice? ¿aniversario? / una ceremonia
¿ceremonia?**

83. J: ¿ceremonia?

84. A: ceremonia // la gente se recuerda / ¿recordan? §

85. J: § sí, sí, sí §

86. A: § este terremoto, sí

(5’)

87. E: ¿qué habla?

88. A: hablamos de las noticias de actualidad [del mundo]

89. E: [¡ah!]

90. A: esta mañana / radio hablando de un terremoto en Italia
91. E: ah
92. A: y muchos gentes muertas esta mañana
93. E: ah sí
94. A: segundo [ayer]
95. E: [escucho]
96. A: ¿ah sí?
97. E: Roma ¿cerca de Roma?
98. A: cerca Roma / sí cerca de Roma / lo mismo- la misma ¿gerrión? ¿región?
99. Pr: muy bien
100. A: sí / la misma región ¿cómo se dice?
101. Pr: región del mundo §
102. A: § región
103. Pr: la misma región §
104. A: § la misma región
105. E: ¿cómo China?
106. J: no porque es muy poco de China
107. A: ¿muy poco?
108. J: en China hay terremoto muy fuerte
109. A: sí /// ¿tú escuchas- escuchas noticias de China aquí?
110. E: ((ang-)) §
111. A: § ¿Tú tienes actualidad de China [aquí]?

112. J: [por] por internet
113. A: ah / por internet
114. J: sí
115. A: sí sí
116. E: (()) también / pero (()) es solo China (()) los programas §
117. A: § ¿sí? §
118. E: § en Chino

Conversación 2. Participantes: Óscar, María, Isabel. Duración: 6'58''

1. O: ¿qué piensas?
2. I: yo creo que leer más periódicos pero habla con la gente pero no he visto este → imagen / pero ¿cómo se llama este?
3. O: no sé // el §
4. I: § el periódico es los → §
5. O: § ¿El Vanguardio? no sé → (())
(5'')
6. I: no sé, normalmente §
7. M: § yo no tengo tele, no tengo → §
8. I: § no tengo televisión yo tampoco

9. M: solo tengo internet para mí, solo hago→ noticias de Suecia, un poquito solo pero [no mucho=]

10. I: [sí español ((solamente))]

11. M: Suecia nunca (()) sobre Palestina, Iraq / [las guerras]

12. I: [sí]

13. I: ayer he leído- he leído Internet siempre español es- pero este es muy muy muy buen para practicar también ¿no?

14. M: y también (()) nada a mi casa ahora

15. I: pero este terremoto es muy mal ¿eh? / es muy fuerte [en Europa]

16. M: [pero terremoto] es de (())
Italia

17. I: Italia / [ochenta=]

18. O: [cerca de Roma]

19. I: ochenta kilometres

20. M: centro (())

21. I: sí / pero no puedeme recordar un grande terremoto en Europa ¿no?

22. M: no / yo tampoco

23. I: ¿cuándo? ¡No sé!

24. M: sobre Japón / América→

25. I: sí 'pacific' / este lugar

26. Pr: ¿recordáis una catástrofe- catástrofe natural? últimamente en Inglaterra hubo unas inundaciones muy fuertes

27. Oli: ah sí sí

28. I: ¿eh?

29. O: cada año

30. M: agua bajo

31. O: hay truenos y unas aolas muy grandes / pero→

32. M: ((¿llueve?))

33. O: Sí sí / llove mucho / hay eh→ ¿cómo se dice? Chubascos / en la mar

34. M: ¿chubascos?

35. O: ¿'storm'?

36. Pr: tormentas

37. I: ¿qué es chubascos?

38. Pr: chubasco es un poquito de lluvia

39. I: ah→

(RISAS)

40. O: pero en Inglaterra la noticias ahora hay una ¿cómo se dice 'scandal'?

41. Pr: escándalo

42. O: un escándalo

43. I: ¡ah! (())

(RISAS)

44. I: Reina también ¿no?

45. O: el marido de una política usan usa impuestos para pagar los las películas pornográficas

46. I: [¡ah!]

47. M: [¡ah!]

(RISAS)

486. O: es muy divertido / muy ((encanto)) / (()) [¿'funny'? divertido]
49. M: [sí en Suecia] los hombres ((van a)) biblioteca ven pornográfico de niños
50. I: ¿quién?
51. O: ¿en biblioteca?
52. M: en Suecia
53. I: ¿en biblioteca?
54. M: sí pero ahora en biblioteca en Suecia (())
55. I: ¡¡ah!! /// pero creo / eh / ahora en las noticias un poco ((negro)) ¿no?
56. O: sí
57. I: eh los meses esté periodo ¿periodo? pero también creo que los media son / eh / tienen un parte de en la crisis porque todo es crisis / crisis periódicos / todo es crisis / no es bueno creo de- de- sí
58. O: es muy fácil para ser ((extremista)) también
59. I: Sí sí sí
60. M: pero porque tienen los ((ministros)) / ¿es posible tienen tu casa?
61. O: sí / es una problema muy / cuando un- / [cuando=]
62. M: [un ministro]
63. O: sí un ministro tengo su casa familia cerca de el centro de Londres y también tengo un otro casa dos kilómetros de su otro casa
64. M: ah y tiene ((otra ahí))
65. I: pero este es historia ¿de marido? ¿de un ministro?
66. O: sí
67. I: ministra

68. O: ministra / sí

69. I: tú dices que ¿cómo se llama? [¿impuestas?]=]

70. O: [impuestos]

71. I: ¿el gusta? ¿pero qué [impuestas]?

72. O: [sí porque]

73. I: ¿el mismo?

74. O: porque las salarios de los ministros son están pagado por los impuestos; los ministros tienen un una cantidad de dinero que podrán usar por en su segunda casas si quieren, es muy complicado pero §

75. I: § pero es mal §

76. O: § puede pagar

77. I: Es mal

Conversación 3. Participantes: David, Gisela, Ana. Duración: 6'49''

1. G: ok // eh→ yo nunca, nunca leo periódicos, nunca §

2. An: § tampoco

3. G: nunca, nada ((leo))

(RISAS)

4. D: en España es un mundo para mí yo no quiero la realidad

5. G: sí, estar [en el mundo solo=]

6. D: [sí yo quiero]

7. G: yo también

8. D: yo quiero ser un niño

9. G: sí yo también / porque hay tantas problemas / no quiero pensar

10. D: mucha gente [habla=]

11. G: [de los problemas]

12. D: del tiempo porque es muy frío y hace mucho y tampoco creo que está haciendo en Suecia (())

((...))

13. G: ¿y tú, qué noticias eh→ hemos levantado hoy? ¿qué cosas?

14. An: pero yo tampoco he leído / solo en internet yo ¿((he)) leído? qué ocurre ((en el mundo)) / seguro que→

15. G: Yo creo que no es necesario ((leer)) los periódicos cada día porque- porque repiten siempre §

16. An: § ah

17. G: qué pasa en el mundo siempre repiten los periódicos / no es necesario leer cada día pero como esto / como el terremoto es- creo que es más interesante porque las guerras, hay guerras y §

18. D: § sí sí las guerras (()) siempre interesa- interesan la gente

19. G: solo si es positivo ((puede)) porque §

20. D: § ‘don’t use like that’

21. G: ¿por qué no positivo? ¿hay algo positivo ahora, en el mundo? ¿hay algo positivo en el mundo?

22. D: no sé

23. G: ¿qué?

24. D: hoy Barcelona va a tener un equipo de fútbol en (())

(RISAS)

25. G: sí / deportes

26. D: sí puede ser algo positivo

27. G: sí / deportes

(5'')

28. G: sí / esto es interesante (())

29. An: en que→

30. G: esto no / este muy mal

31. D: sí / pero yo no creo nada del gobierno de España

32. G: sí / yo tampoco todo [creo que son→]

33. D: [la realidad es] que no me interesa mucho

34. An: ¿cómo es en Suecia? Y→ §

35. D: § ¿el gobierno?

36. An: ahora hay- ahora→ §

37. D: § yo no sé

38. An: tienes cuidar de que §

39. D: § yo no miro las noticias de Suecia §

40. An: § ahá→ §

41. D: § yo no sé nada

42. Pr: ¿habéis visto esto?

43. An: ¿inmigrantes? ah→

44. G: ¿pero son españoles al §
45. An: § [¿al nacer=]
46. G: [al nacer]
47. An: en España? ¿por qué?
48. Pr: porque los países no quieren // no es una medida española / es que quieren que los niños que nacen en España mantengan la nacionalidad chilena o ecuatoriana
49. An: mhm
50. D: ¡un poco raro! // no es posible tener dos nacionalidades
51. Pr: creo que no §
52. D: § sí §
53. Pr: § solamente si los padres son españoles pueden tener doble nacionalidad
54. G: pero son inmigrantes
55. Pr: exacto
56. D: [ah, sí]
57. G: [ellos no] / pero sus padres §
58. Pr: § exacto en este caso lo pone aquí (()) requisitos para la ciudadanía
59. G: Chile es bueno en→ §
60. Pr: § más rico
61. G: sí más rico que nosotras pero yo no sé ¿por qué? ¿por qué? ¿qué dicen? /// aquí / (())
62. D: pero si los niños van a estar aquí en España para siempre §

63. G: § sí necesito otro pasaporte
64. D: sí, muy §
65. G: § si necesita que 'apply' aplicar
66. An: ¿aplicar?
67. G: aplicar / sí aplicar / el gobierno en España si quieren vivir aquí es tontería
68. D: quieren ir al banc y §
69. G: § sí necesitan ¿aplicar? ¿aplicar? necesitan que aplicar
70. An: aplicar de que
71. G: ¿aplicar qué?
72. An: aplicar de→ ¿aplicar?
73. G: necesitan que aplicar
74. Pr: no que
75. G: el gobierno si pueden estar vivir aquí