

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
de la Universitat de Barcelona**

“Ensenyament de Llengües i Literatura”

Bienio: 1996/1998

**La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua
extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de
alumnos adultos en Cataluña**

Tesis presentada por Marilisa BIRELLO

Bajo la dirección de la Doctora Margarida CAMBRA i GINÉ

Barcelona, julio de 2005

Anis padres

Agradecimientos

Quiero expresar aquí mis agradecimientos a todas las personas que me apoyaron en este trabajo y que de una forma u de otra han contribuido a que se lleve a cabo esta tesis.

En primer lugar mi directora, la Dra. Margarida Cambra i Giné por su dedicación, sus consejos y ánimos. La confianza que depositó en este trabajo ha sido fundamental para su realización.

Al profesor Leo van Lier y al profesor Paolo E. Balboni por los consejos y sugerencias que me han dado durante estos años.

Así mismo quiero expresar mi gratitud a la Dra. Carme Muñoz por la oportunidad que me brindó de colaborar en su grupo de investigación.

También quiero dar las gracias por las becas predoctorales que me fueron concedidas por la Generalitat de Catalunya: beca predocotoral FPI/FIAP (1998FI 00411) y beca de viaje que me permitió estudiar durante tres meses en el Monterey Institute of International Studies (Monterey-California).

A mis compañeros de trabajo de la sección de italiano en la Escuela de Idiomas Modernos de esta universidad por su colaboración y disponibilidad a la hora de llevar a cabo las grabaciones así como por la ayuda en el momento del análisis. De manera muy especial a la Dra. Francesca Mestre (directora de la escuela en el momento en que inició este estudio) y al director académico Dr. Philip Banks por proporcionarme todo los medios técnicos necesarios para realizar este trabajo.

Deseo expresar un agradecimiento especial al prof. Albert Vilagrasa y al Dr. Marco Presotto por su disponibilidad.

Agradezco también el apoyo, ayuda y sugerencias de Francesco Boglioni, Valérie Espinasse, Stefania Fantauzzi, Natalia Fullana, Paola Gaudio, Alfred Quintana, Bernard Onghena y de mi hermana Fabiana.

A mi familia y a todos mis amigos, agradezco su comprensión y los ánimos que me han dado en estos años.

INDICE

<i>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</i>	1
1.1 Justificación y objetivos	1
1.2 Estructura de la tesis	4
<i>CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN</i>	7
2.1 El bilingüismo y el plurilingüismo	7
2.2 La conversación bilingüe	10
2.3 La conversación exolingüe	11
2.3.1 <i>La elección de lengua</i>	13
2.3.2 <i>Las marcas transcódicas</i>	15
2.3.2.1 <i>La alternancia de lenguas</i>	16
2.3.2.2 <i>La teoría variacionista</i>	17
2.3.2.3 <i>Las funciones de la alternancia de lenguas</i>	20
2.4 La alternancia de lenguas en situaciones de enseñanza/aprendizaje	22
2.4.1 <i>La alternancia de lenguas focalizada en el aprendizaje</i>	25
2.4.1.1 <i>La alternancia de lenguas debida a una necesidad de comprensión o explicación</i>	25
2.4.1.2 <i>La alternancia de lenguas debida a una necesidad de organización y gestión de la actividad</i>	29
2.4.1.3 <i>El discurso “interior”</i>	31
2.4.2 <i>La alternancia de lenguas focalizada en la comunicación</i> ...	32
2.5 El aprendizaje de lenguas próximas	36
2.6 El trabajo en subgrupos	37
2.6.1 <i>La organización de los turnos de habla</i>	41
2.6.2 <i>Los roles de los participantes en un subgrupo</i>	43
2.7 La conciencia lingüística	44

CAPÍTULO 3: PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	49
3.1 Preguntas de investigación.....	49
3.2 Hipótesis de investigación.....	49
CAPÍTULO 4: CONTEXTO DE ESTUDIO.....	51
4.1 El italiano en el extranjero.....	52
<i>4.1.1 La enseñanza del italiano en Barcelona.....</i>	54
4.1.1.1 La escuela italiana en Barcelona.....	55
4.1.1.2 La enseñanza del italiano en la escuela catalana.....	55
4.2 El italiano en la Escola d’Idiomes Moderns de la UB.....	56
<i>4.2.1 Participantes en el estudio.....</i>	57
4.2.1.1 Profesores.....	57
<i>4.2.2. Los alumnos.....</i>	58
4.2.2.1 Creencias de los alumnos sobre el italiano y las demás lenguas estudiadas.....	59
<i>4.2.3 Los cursos implicados en el estudio.....</i>	63
<i>4.2.4 Las actividades.....</i>	64
<i>4.2.5 El trabajo en subgrupos.....</i>	65
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA.....	67
5.1 Principios generales.....	67
<i>5.1.1 La investigación etnográfica en la clase.....</i>	67
<i>5.1.2 La investigación etnográfica en la clase de lengua extranjera.....</i>	69
5.2 La recogida de los datos.....	70

5.2.1 <i>Los datos centrales: las observaciones de clase</i>	71
5.2.2 <i>Los datos complementarios: diarios, cuestionarios, entrevistas y conversaciones informales</i>	72
5.3 La constitución del corpus: los datos centrales	73
5.3.1 <i>Las grabaciones</i>	73
5.3.2 <i>Las transcripciones</i>	74
5.3.3 <i>El análisis de los datos</i>	77
5.4 Los datos complementarios: información contextual	81
5.4.1 <i>Los diarios</i>	81
5.4.2 <i>Los cuestionarios</i>	83
5.4.3 <i>Las entrevistas</i>	84
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LOS DATOS	87
¿Es femenino estate?.....	92
Probabilmente è Robocop.....	104
Il cono gelato è gelato.....	119
Os? No se com se diu.....	132
Laia fai tu una!.....	147
Capo saliente com Pujol.....	155
No heu provat el Chianti?.....	170
Il bouquet lanciato.....	189
Studiare musica mi è servito molto per le lingue...	209
Ponemos pausa?.....	227
Una amica o un'amica s'apostrofa?.....	234
Ui! Io non mi trucco da mesi.....	244
Com es diu planxa? Planxa de stirare ferro de stirare.	264
Questo è un frutero d'Alessi.....	277
I tu què has posat?.....	297
Parecía muy fácil.....	303

Salvietta che è?.....	314
Son cosas de primero y no nos recordamos.....	323
Això és congiuntiu!.....	329
Ai! Poques taules para aquest!.....	336
Encara que en catalá ho faig sí l’he posada sí que ho faig jo.....	347
Pero tienes que poner el sujeto no?.....	355
Qué colonia llevas?.....	361
Les hemos conocido o los hemos conocido?.....	372
Es para utilizar el ne.....	383
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	389
7.1 Dinámica general de los subgrupos.....	389
<i>7.1.1 El marco de participación en las actividades en los subgrupos.....</i>	389
7.1.1.1 La actitud de los alumnos.....	389
7.1.1.2 La distribución de los roles.....	390
7.1.1.3 El papel de la actividad en la realización de la actividad misma.....	392
7.1.1.4 La construcción de la conversación.....	393
7.1.1.5 La movilidad de roles y el comportamiento lingüístico de profesores y alumnos.....	394
<i>7.1.2 El marco de participación en las actividades de puesta en común de los subgrupos con el grupo clase.....</i>	395
7.2 Uso general del italiano.....	404
<i>7.2.1 Las digresiones hacia conversaciones privadas.....</i>	405
7.2.1.1 Las digresiones en italiano.....	405
7.2.1.2 Las digresiones en L1/L2.....	406
<i>7.2.2 La reflexión metalingüística y la reflexión metacognitiva...</i>	408
7.2.2.1 La reflexión metalingüística y la reflexión	

metacognitiva en italiano.....	408
7.2.2.2 La reflexión metalingüística y la reflexión metacognitiva en L1/L2.....	409
7.3 Las funciones de las alternancias de lenguas.....	412
7.3.1 <i>Las marcas transcódicas focalizadas en el aprendizaje.....</i>	418
7.3.1.1 La alternancia de lenguas como recurso para hablar de la lengua.....	419
7.3.1.2 La alternancia de lenguas como recurso para hablar de la tarea.....	425
7.3.1.3 La alternancia de lenguas como recurso para hablar del aprendizaje.....	427
7.3.2 <i>Las marcas transcódicas focalizadas en la comunicación...</i>	428
7.3.2.1 La alternancia de lenguas como recurso para marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje...	428
7.3.2.2 La alternancia de lenguas como manera para mantener la comunicación.....	430
7.4 Síntesis.....	439
 CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES.....	445
 BIBLIOGRAFÍA.....	451

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación y objetivos

Este trabajo es una investigación sobre los fenómenos de contacto de lenguas que aparecen en la clase de italiano lengua extranjera en las actividades realizadas en subgrupos por estudiantes adultos en un contexto bilingüe catalán y castellano en la ciudad de Barcelona.

Este estudio se debe a unas reflexiones que, como profesora de lengua extranjera, en este caso concreto, de italiano, me he hecho a lo largo de los años dedicados a la enseñanza de dicha lengua. En los últimos tiempos, los programas europeos de intercambio de estudiantes como el programa Erasmus o el programa Sócrates han hecho aumentar el número de estudiantes que se quieren ir a Italia y por lo tanto desean estudiar esta lengua. Quizás la elección de Italia como país para realizar parte de los estudios reside, a parte de una simpatía que tienen los estudiantes catalanes hacia Italia, el italiano y los italianos (que es, además, recíproca), en la idea de que el italiano es una lengua fácil, ya que está emparentada con el catalán y el castellano. Esto implica que los estudiantes de italiano son por lo general estudiantes muy motivados, ya que se acercan al aprendizaje de esta lengua o por una simpatía hacia el país y la cultura o por una necesidad real de aprender el idioma para emprender un viaje y una experiencia nueva en otro país.

El propósito de la tesis es investigar la interacción que generan las actividades realizadas en parejas o en pequeños grupos pero centrándose en el uso que los estudiantes hacen de las lenguas, la lengua meta, la L1 y la L2, y pretende averiguar cuando aparecen estas marcas transcódicas y la función que tienen en el discurso producido en el aula. Este interés hacia estos fenómenos empezó como reflexión sobre mi producción en castellano y catalán desde que resido en Barcelona, así como la producción de otros italianos que también residen en esta ciudad. Poco a poco he ido observando que este comportamiento era habitual también en las clases. Es decir, que los fenómenos del contacto de lenguas no

eran comunes sólo en un contexto de comunicación sino también en el contexto de aprendizaje por excelencia, es decir, el aula. Me interesó y, aún hoy, continúo observando cada día en mis clases este comportamiento lingüístico.

Para un profesor de lengua la recompensa más grande es ver como sus alumnos se apropian de la lengua poco a poco, hasta llegar a ser usuarios independientes en esa lengua. Es muy importante, pues, entender cuales son los pasos que el aprendiente da para llegar a ese nivel y ayudarlos en ese recorrido. Dado que el ser humano es social por definición, y en muchos estudios sobre el aprendizaje en general se ha demostrado la importancia de la socialización con los demás, es muy importante observar cómo, también en el aprendizaje de una lengua extranjera, el “factor social” influye en la apropiación de la lengua. No queremos aquí caer en un lugar común, pero siendo la lengua uno de los medios de comunicación que tiene a disposición el ser humano, es aún más importante compartir el momento del aprendizaje practicando con otras personas. De aquí el interés de ir observando en profundidad la realización de las tareas en pequeños grupos, es decir cuando los alumnos se encuentran ante una actividad y tienen que organizar el trabajo y hacer la actividad de la manera indicada, intentando resolverla adecuadamente.

Es sabido que la interacción en parejas o en pequeños grupos tiene un lugar importante en el aprendizaje de una lengua. Muchos estudios ya han puesto de relieve la importancia que tienen que las tareas en las que los alumnos tienen que compartir información o expresar opiniones en la lengua meta resultan clave a la hora de adquirir habilidades orales. Además, estas actividades fomentan la reflexión metalingüística y metacognitiva, que se pueden considerar como el motor del aprendizaje. También, muchos estudios han destacado que es una regla general del aprendizaje la que dice que todo conocimiento nuevo se pone en relación con los conocimientos previos y que este es un proceso natural de la adquisición. Esto quiere decir que, si se trata de una lengua, el individuo que se enfrenta al aprendizaje de una nueva lengua pondrá estos saberes en relación con todos los conocimientos lingüísticos a su disposición (es decir la L1 y la L2 pero también otras lenguas extranjeras ya estudiadas anteriormente) y su conocimiento del mundo, en general.

Desgraciadamente, en muchos casos, algunos profesores aún se sienten incómodos con el uso de la L1 en las clases de lenguas extranjeras, porque les parece que los estudiantes no están realizando la tarea que ellos han mandado. Tampoco, y quizás haya aquí la intención de evitar el paso de la lengua meta a la L1, no realizan muchas actividades en pequeños grupos, ya que éstas pueden “provocar” en los estudiantes este tipo de comportamiento.

Esta investigación tiene un doble objetivo. El primero es el de ir descubriendo un mundo que no es muy conocido, es decir cómo los alumnos trabajan cuando están realizando un trabajo en grupo, teniendo en cuenta que el profesor no puede estar presente constantemente en cada grupo. Este es un aspecto de las clases en general y de la clase de lengua extranjera en especial que no ha sido muy investigado. Varios estudios han sido dedicados a la enseñanza, al profesor y a la interacción del profesor con el grupo-clase. Se ha estudiado relativamente poco el aprendizaje en los pequeños grupos y la interacción que allí tiene lugar. Quizás un trabajo de este tipo pueda revelarnos unos aspectos muy importantes del aprendizaje de una lengua que hasta ahora no habíamos tenido en cuenta. Quizá en este desconocimiento resida un poco el recelo y el miedo de algunos profesores de darles a los alumnos la posibilidad de ponerse frente a la necesidad de solucionar un problema enseñándoles a ser más autónomos y más conscientes de su aprendizaje. Si se sabe cómo trabajan los alumnos cuando se les hace responsables de la actividad, puede que se pierda un poco el temor de dejarlos trabajar solos. Además no se puede separar la enseñanza del aprendizaje, es decir, no podemos entender la enseñanza sin haber entendido el aprendizaje.

El segundo objetivo es indagar, por un lado, qué funciones cumple el uso de la L1/L2, si entendemos que no es ni una señal de desinterés por parte de los estudiantes hacia la actividad propuesta por el profesor, ni una amenaza para el profesor, ni un daño potencial para el aprendizaje. Creemos que se revela como un recurso muy importante a la hora de incorporar nuevos contenidos de la lengua extranjera y de resolver problemas relacionados con su estudio o hacer reflexiones sobre el propio aprendizaje. Además, en muchas ocasiones les permite mantener la conversación y poder llegar así a la realización exitosa de la tarea. Probablemente, si no se apoyaran en la L1/L2 dejarían la actividad, dejando así incumplidos los objetivos. Por otra parte, se quiere ver cómo los alumnos no

expertos, en las actividades realizadas en parejas o en pequeños grupos, se ayudan a construir estos nuevos conocimientos y a solucionar los problemas que se les puedan presentar poniendo en común los saberes de cada uno, apropiándose así poco a poco de la lengua extranjera que están estudiando.

1.2 Estructura de la tesis

La tesis está estructurada en ocho capítulos y a continuación haremos una pequeña presentación del contenido de cada uno de ellos.

El primer capítulo es la presente introducción.

En el segundo capítulo, se revisan las corrientes teóricas que se refieren a la alternancia de lengua en un contexto social y sobre todo en un contexto de enseñanza/aprendizaje. Además se revisan otros campos de investigación que nos han resultado indispensables para tener un cuadro general sobre la interacción en el aula.

En el tercer capítulo, se formulan las preguntas y las hipótesis de investigación que guían este trabajo.

En el cuarto capítulo, se hace una descripción del contexto de estudio. Se parte de una revisión de la situación de la lengua italiana en el mundo para luego centrarnos en nuestro contexto, es decir el contexto bilingüe de Barcelona. Seguidamente, se describe el contexto universitario y de los grupos en concreto que fueron estudiados, prestando atención a las creencias de estos estudiantes sobre el italiano y las lenguas en general, datos recogidos a través de unos cuestionarios, diarios y entrevistas.

En el capítulo quinto, presentamos la metodología seguida en este estudio. Antes se presentan los conceptos clave de la investigación etnográfica y luego se describen los métodos y el proceso de recogida de los datos, así como del modelo de análisis utilizado para esta investigación.

En el capítulo sexto, aparece el análisis de los datos. Se trata del capítulo más extenso de esta tesis, ya que incluye las transcripciones de los segmentos seleccionados de las grabaciones, que van acompañadas del análisis descriptivo e interpretativo de estos datos. La estructuración de este capítulo es por segmentos analizados, cuya transcripción

y análisis es precedida por una descripción de la actividad y es seguida de una primera síntesis del análisis. En un anexo (CD) se presentan dichas transcripciones.

En el capítulo séptimo, se presentan los resultados obtenidos y las categorías encontradas y se procede a la discusión de tales resultados contrastándolos con los estudios revisados en el estado de la cuestión y con las preguntas e hipótesis de la investigación.

Finalmente, en el capítulo octavo, recogemos las principales conclusiones extraídas de este trabajo de investigación y se señalan algunas posibles perspectivas didácticas que pueden abrirse a partir de este trabajo.

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo haremos un recorrido a través de diferentes estudios acerca de aspectos de la alternancia de lenguas y otros fenómenos del contacto de lenguas. Este fenómeno ha sido considerado durante mucho tiempo como una carencia más que como el indicio de una competencia lingüística; de hecho el bilingüismo y las marcas transcódicas se han visto de forma negativa durante décadas y hace pocos decenios que han sido aceptados e incluso legitimados.

Dada la gran cantidad de estudios sobre el tema sería pretencioso por nuestra parte resumir aquí todos los trabajos dedicados durante estos últimos años al bilingüismo y a los fenómenos lingüísticos que lo caracterizan. Nos interesan especialmente aquellos que han tenido una incidencia en la adquisición de lenguas. Por lo tanto nos centraremos aquí en los trabajos que nos han permitido realizar esta investigación en una perspectiva intradisciplinar y que han contribuido directamente a la elaboración de nuestro modelo de análisis de la interacción que se produce en las clases de lengua. La línea que nos ha parecido más interesante seguir por todo lo que ha aportado al mundo de la adquisición es aquella de los interaccionistas exolingüistas. Esta línea parte de unos conceptos más amplios del repertorio lingüístico de las personas y no considera sólo el hablante bilingüe que vive en un territorio en el que se hablan dos o más lenguas, sino también el hablante exolingüe, es decir, aquel hablante que por varias razones se encuentra en un territorio en el que se habla una lengua o una variedad diferente a la suya y de la que él tiene una competencia limitada.

2.1 El bilingüismo y el plurilingüismo

El interés por el bilingüismo ha aumentado desde el momento en que se ha empezado a considerarlo como algo normal y positivo en la vida cotidiana de ciertas comunidades.

Vemos aquí algunas definiciones dadas por algunos estudiosos que se han dedicado a este tema.

Mackey (1976:13) define el bilingüismo:

“Dans l’esprit du grand public, le bilinguisme a toujours été, en quelque sorte, un phénomène exceptionnel – sinon anormal- affectant seulement quelques pays bilingues dans le monde ou quelques individus dans une communauté. Le bilinguisme loin d’être un phénomène exceptionnel, réservé aux pays bilingues, touche en fait la majorité de la population du globe terrestre”.

Y Grosjean (1982:1) lo define así:

“bilingualism is present in practically every country of the world, in all classes of society, and in all age groups. In fact it is difficult to find a society that is genuinely monolingual. Not only is bilingualism worldwide, it is a phenomenon that has existed since the beginning of language in human history. It is probably true that no language group has ever existed in isolation from other groups, and the history of languages is replete with examples of language contact leading to some form of bilingualism”.

Ambos ponen en evidencia el hecho de que el bilingüismo está presente en la mayoría de la población del planeta y en la mayoría de los países sin prestar atención a la clase social ni a la edad de los hablantes, es decir que es una situación normal que no se limita sólo a algunas comunidades específicas, sino que es también un fenómeno individual.

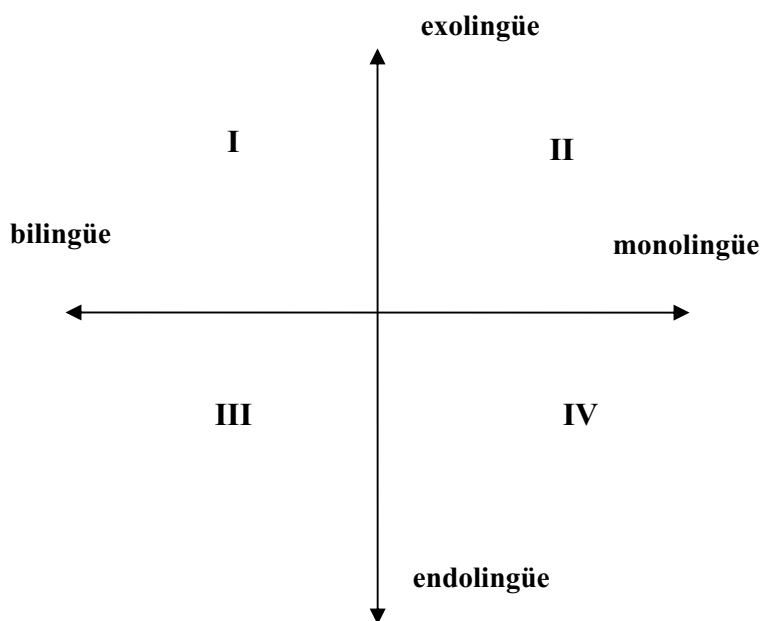
Lüdi y Py (2003) destacan que el plurilingüismo, hoy en día, es la normalidad, y el monolingüismo es la excepción. Estos autores distinguen tres tipos de plurilingüismo: el plurilingüismo territorial, el plurilingüismo institucional y el plurilingüismo individual. Por lo que se refiere al primero, se trata de dos o más lenguas habladas en el mismo territorio, que está caracterizado por cierta unidad político-geográfica que puede ser dividida en regiones monolingües o plurilingües. El plurilingüismo institucional es cuando la administración de una ciudad, un país, una organización internacional ofrece sus servicios en dos o más lenguas y, finalmente, el plurilingüismo individual es el caso de una persona, una familia o un grupo que domina dos o más lenguas.

Como dice Weinreich en su obra *Languages in contact*, son los hablantes los que utilizan estas lenguas, por lo tanto es el hablante el punto de contacto entre las lenguas.

Pero nos tenemos que preguntar cuándo un hablante puede ser considerado bilingüe y si debe un individuo haber nacido bilingüe para ser definido como tal y, para terminar, si “haber nacido bilingüe” implica un conocimiento perfecto de las dos lenguas.

Varios trabajos realizados por lingüistas de las universidades suizas (Alber y Py 1986, Lüdi y Py, 2003) distinguen tres tipos de conversación: a) la conversación endolingüe, que es un modelo idealizado de conversación sin divergencias de lengua entre los interlocutores; b) la conversación bilingüe, que representa el modelo en que la interacción verbal se caracteriza por un uso simultáneo de las dos lenguas en presencia y c) la conversación exolingüe, que se caracteriza, en cambio, por la divergencia entre los repertorios lingüísticos de los participantes.

Lüdi y Py (2003:161) sugieren un modelo de espacio bidimensional en el que reúnen dos ejes que van del exolingüe (situación, como hemos dicho anteriormente, definida por una asimetría constitutiva entre las competencias de los interlocutores) al endolingüe y del bilingüe (situación apropiada para el uso alternado de dos lenguas) al monolingüe.



Cuadro 1

Los interlocutores negocian y definen el lugar de cada interacción dentro de este espacio. En función de esta interpretación mutua de la situación, el contacto de dos o más lenguas puede adquirir un estatus diferente. En el espacio IV las marcas transcódicas no

serán toleradas en absoluto y los hablantes bilingües desactivarán dentro de lo posible la segunda lengua. En el II las marcas transcódicas serán poco eficaces comunicativamente hablando ya que el interlocutor no dominará o no tolerará la otra lengua. Será en el I donde encontraremos el ámbito por excelencia de la alternancia de lenguas.

2.2 La conversación bilingüe

Grosjean (1990) define a los hablantes bilingües como

“those who use two, or more, languages in their everyday lives. They are not the sum of two complete or incomplete monolinguals but have a unique and specific linguistic configuration. Bilinguals have developed competencies in their languages to the extent required by their needs and those of the environment. They normally use their languages – separately or together- for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the languages are usually quite different, bilinguals are rarely equally or completely fluent in their languages” (Grosjean, 1990:107).

Además, añade que en el discurso bilingüe ambas lenguas están activadas. Los hablantes bilingües normalmente escogen una lengua base, que será la lengua principal de la interacción, pero que pueden cambiar, dentro de la misma conversación, si la situación, el tema, el interlocutor, etc. lo requieren.

Lüdi y Py (2003) afirman que ser bilingüe no quiere decir en absoluto que se empleen las dos lenguas indistintamente, más bien lo contrario. Es decir que es muy habitual encontrarse con situaciones en las que cada lengua tiene unas funciones comunicativas diferentes y que esta repartición sigue unas reglas sociales (por ejemplo lengua profesional vs lengua privada, lengua escolar vs lengua familiar, etc.).

Dado que todo tipo de comunicación presupone cierta cooperación de los interlocutores, los hablantes bilingües, en una situación bilingüe están negociando continuamente y llegan a menudo a una elección de la lengua utilizada. Los hablantes bilingües, aunque no tengan una competencia equilibrada en las lenguas que utilizan, aprovechan su repertorio lingüístico global con el fin de alcanzar los objetivos del intercambio. No es nada inusual en una situación de bilingüismo que delante de una dificultad léxica momentánea o duradera, el hablante recurra a la otra lengua, consciente

de que el interlocutor tiene un repertorio más o menos igual o que está en condiciones de entender la otra lengua (Matthey y De Pietro, 1997).

Boyer (1991) opone dos tipos de modelos elaborados: el “modelo bilingüe” y el “modelo diglósico” e indica los estudios de los sociolingüistas suizos como ejemplo del primero y los trabajos de los sociolingüistas occitanos y catalanes para el segundo.

Estos dos modelos tienen aspectos metodológicos y teóricos diferentes. El “modelo bilingüe” se presenta como pacífico, consensual, colaborativo, dinámico y sincrónico. Es “microsociolingüístico”, es decir, centrado en las interacciones conversacionales en las que aparecen diferentes lenguas. El “modelo diglósico” se caracteriza por una visión dinámica, diacrónica y conflictiva del contacto de lenguas en unos contextos de “competencia desleal” y es esencialmente “macrosociolingüístico”.

Esta aproximación “micro” a los fenómenos interlingüísticos deja un gran espacio a la dimensión émica de los contactos de lenguas, es decir de la manera en la que tales contactos son vividos en los actos de las personas que están implicadas en situaciones plurilingües (Matthey y De Pietro, 1997).

2.3 La conversación exolingüe

En los estudios de algunos equipos de lingüistas europeos (Suiza, Francia, Alemania, etc.) la noción de exolingüismo ha permitido la convergencia la investigación sobre bilingüismo y la investigación sobre adquisición.

Los estudios de los aspectos lingüísticos de las migraciones internacionales y también las intranacionales han permitido que se tomara conciencia de estos fenómenos. A nivel general, un inmigrante es un aprendiente porque se apropia de la lengua del país que le acoge y al mismo tiempo es miembro de la comunidad inmigrante que proviene de la misma región. Se crea así una situación en que las dos lenguas, la del país de origen y la del país de residencia, coexisten. También es miembro de una macro-comunidad de inmigrantes que provienen de regiones distintas, hablan lenguas distintas y se tienen que enfrentar con problemas lingüísticos y socioculturales parecidos. Esta situación da pie a unas modificaciones de la lengua de origen pero también de la lengua segunda (la lengua del país que acoge al inmigrante). Eso es así porque los conocimientos que el sujeto tiene

de la lengua del país no sabrían estar aisladas de su repertorio global, el cual incluye sus conocimientos en la lengua de origen (Py, 1990).

A lo largo del proceso de apropiación de la lengua del país de acogida, el inmigrante se encontrará en situaciones interactivas en las que participarán además del inmigrante con su repertorio lingüístico, un hablante nativo, es decir que los dos (o más) interlocutores dominarán las lenguas de manera asimétrica.

La comunicación exolingüe es aquella en la que uno o más interlocutores no dominan totalmente el código. El alóglota o no-nativo habla con un nativo la lengua del interlocutor, que no es su primera lengua (Cambra, 1992: 63).

En la conversación exolingüe es necesaria cierta colaboración para que la interacción no se encuentre en un clima de permanente incompreensión (Matthey y De Pietro, 1992). Esta colaboración se manifiesta, por parte del hablante experto, a través de reformulaciones y simplificaciones, análisis y los “acabamientos interactivos” (Gülich, 1986); por parte del hablante inexperto se manifiesta a través de preguntas de explicación, de enunciados inacabados y de neocodajes, es decir, todas esas formas híbridas que no pertenecen a ninguna de las dos lenguas. Según Alber y Py, (1986) cada neocodaje que es utilizado en una interacción de este tipo puede constituir una amenaza potencial para el código compartido por los interlocutores, ya que puede revelarse de difícil comprensión para el receptor.

Según Bange (1992), la comunicación exolingüe exige una alta vigilancia por parte de los interlocutores porque pueden surgir problemas en el desarrollo de la conversación y los interlocutores deberán resolverlos. La bifocalización en la conversación exolingüe consiste, según Bange, en una focalización central de la atención de los hablantes en el tema de la comunicación y en una focalización periférica sobre la eventual aparición de problemas en la realización de la coordinación de las actividades de comunicación. Esta bifocalización conduce por un lado al hablante nativo a utilizar un registro de *foreigner talk* según lo que él cree que el hablante no nativo puede decodificar y el no nativo emplea estrategias cuya función es permitir la resolución de problemas de comunicación. Estas estrategias no son específicas de la comunicación exolingüe sino que son estrategias generales de regulación de la intercomprensión. La especificidad de la

comunicación exolingüe reside en el lugar que estas estrategias ocupan, la importancia que ellas tienen y su significado en el aprendizaje.

Para un hablante no nativo la comunicación está caracterizada por la presencia latente o efectiva de dificultades de comunicación, es decir por la percepción de una discordancia entre las exigencias de la situación y sus habilidades en la lengua utilizada. Las dificultades pueden deberse al hecho que en su interlengua los medios no pueden ser utilizados con la misma facilidad que en su L1 y que los esquemas procedurales no están del todo establecidos o automatizados. Se hace por lo tanto necesaria la utilización de unos medios suplementarios, indirectos, que son llamados normalmente “estrategias de comunicación”.

De Pietro, Matthey y Py (1989) proponen la noción de “Séquences Potentiellement Acquisitionnelles” (SPA) que podemos traducir por “secuencias de adquisición potencial” para describir secuencias de intervenciones con indicios de operaciones de construcción de la interlengua del aprendiente. Son: “*des séquences que les interlocuteurs eux-mêmes construisent ensemble, en leur attribuant des vertus acquisitionnelles*” (De Pietro, Matthey y Py, 1989:117). Las SPA representan unos momentos favorables a la apropiación de la lengua extranjera. De hecho, el aprendiente se da cuenta de un problema con un aspecto de la lengua y, gracias a la intervención del experto (el nativo o el profesor) puede integrar el input que éste ha aportado. Estos procedimientos normalmente consisten en diferentes elementos: a) alguna forma de la interlengua del alóglota, b) una propuesta de un nativo (o una propuesta dada) y c) la apropiación del alóglota. Interesan sobre todo las formas léxicas pero esto no excluye otros aspectos de la lengua. Normalmente son secuencias que ponen de manifiesto que hay un problema y el principio y el final de la secuencia son marcados por un cambio en la entonación que señala la incertidumbre, la solicitud de ayuda o la ratificación.

2.3.1 La elección de lengua

Cuando el hablante se encuentra dentro de una conversación bilingüe/exolingüe, está en una posición en la que puede elegir la lengua. Lüdi y Py (2003) consideran que ser bilingüe significa “*être capable de passer d’une langue à l’autre dans des*

nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique” (Lüdi y Py; 2003: 131). Esto quiere decir que el bilingüe tiene que interpretar cada situación de comunicación para determinar cual es la variedad apropiada entre las que él domina. Se trata, pues, de la elección de lengua.

En 1982 Grosjean dice que cuando se estudia la elección de lenguas en los bilingües, se puede diferenciar entre un bilingüe hablando a un monolingüe o a otro bilingüe. El bilingüe elegirá de forma natural la lengua de su interlocutor y la interacción será como la de dos monolingües. Para Grosjean se deben tener en cuenta los factores que influyen en la elección de lengua: a) los participantes, de quienes hay que considerar cuestiones como la habilidad lingüística del hablante, la preferencia lingüística, la situación socioeconómica, la edad, el sexo, la ocupación, la educación, los antecedentes étnicos, la historia de la interacción lingüística de los hablantes, los tipos de relación, la intimidad el poder, las actitudes hacia las lenguas y la presión exterior; b) la situación, es decir, la localización, la presencia de monolingües, el grado de formalidad, el grado de intimidad; c) el contenido del discurso, el tema, el tipo de vocabulario y d) la función de la interacción, es decir, si es para aumentar el estatus, para crear distancia social, para excluir a alguien de la conversación y para preguntar o mandar.

Lüdi y Py (2003) determinan también que, para que haya elección de lengua, los interlocutores deben tener algunos conocimientos básicos de las dos lenguas comunes. En muchos casos son las convenciones sociales que determinan la lengua y también unos factores situacionales pueden determinarla. La situación no se orienta claramente hacia la lengua meta y la L1, sino que permite una reinterpretación flexible con los factores situacionales. La situación a veces es la causa y a veces es el efecto de un cambio de lengua. Son los interlocutores quienes interpretan y definen la situación. En muchos casos la elección de lengua no es consciente sino que es como un automatismo. Los hablantes no se dan cuenta de que cambian de lengua, lo hacen de forma automática y natural (Grosjean, 1982).

2.3.2 Las marcas transcódicas

Alber y Py en 1986 definieron las marcas transcódicas como las manifestaciones formales de una L1 que aparecen en el discurso enunciado en L2; cuando este discurso es producido en una situación bilingüe L1/L2, son marcas o indicios que remiten al contacto de dos o más lenguas.

Lüdi y Py (2003) insisten en que, para interpretar correctamente las marcas transcódicas, hay que considerar el contexto en que tienen lugar. Es decir, hay que distinguir no sólo entre situación monolingüe y bilingüe sino también, dentro de estas últimas, entre bilingüe-endolingüe y bilingüe-exolingüe. En el primer caso es una situación caracterizada por una competencia más o menos simétrica de los interlocutores (y un contexto apropiado para el uso de dos o más lenguas); el segundo se caracteriza por una asimetría constitutiva entre las competencias de los interlocutores. Y la misma marca transcódica puede tener una función totalmente diferente en las dos situaciones.

Py y Lüdi (2003) definen las marcas transcódicas como cualquier signo observable en la superficie de un discurso en una lengua o variedad dada que representa, para los interlocutores o el lingüista, la huella de la influencia de otra lengua o de otra variedad.

Para Alber y Oesch-Serra (1987), un valor de base de las marcas transcódicas común a todas ellas y que parece hacer de su enunciación un acto metacomunicativo en sí, es el hecho de que su uso equivale a marcar la pertenencia del hablante a una comunidad bilingüe, a pretender que el destinatario también lo sea y a conferir al discurso un carácter emblemático, es decir, caracterizar la situación como bilingüe.

Gajo (2000) cree que se debe considerar la aparición puntual pero regular de la L1 en la producción en L2 como la huella evidente de un bilingüismo en construcción.

Lüdi (1987) distingue entre las marcas transcódicas –es decir estas marcas que, dentro del discurso reenvían de una manera u otra al encuentro de dos o más sistemas lingüísticos- diversas categorías:

- el calco
- el préstamo
- la transferencia léxica
- la alternancia de lenguas

Alber y Py (1986) dicen que el código del alóglota no podría funcionar sin neocodaje: ya que él no tiene todos los criterios que le permitan seleccionar las formas determinadas por el uso de una comunidad lingüística, tendrá que inventar al menos una parte. Como neocodajes se denominan las creaciones interlingüísticas híbridas que no pertenecen ni a una lengua de origen ni a la lengua meta. Pueden tener una duración reducida en el tiempo, en esa única conversación, o pueden convertirse en habituales entre esos dos interlocutores (Matthey y De Pietro, 1997). Ambos fenómenos, las marcas transcódicas y los neocodajes, ponen de todas maneras en evidencia los aspectos dinámicos y translingüísticos del código.

2.3.2.1 La alternancia de lenguas

La alternancia de lenguas es una de las marcas transcódicas que se producen en situaciones de contacto de lenguas. Se puede definir como el uso alternado de dos o más lenguas dentro del mismo discurso. Según la definición de Gumperz (1982:59) la alternancia es: *“the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems”*.

Gumperz indica que la alternancia de lengua no necesariamente es un índice de un conocimiento imperfecto del sistema gramatical en cuestión; de hecho, en muchos de los casos, la información dada en la alternancia se habría podido expresar igualmente bien en la otra lengua.

En su modelo Lüdi y Py (1986:142) definen la alternancia de lengua como el pasar de una lengua a otra en una situación de comunicación defendida como bilingüe por los participantes. Y en 2003 marcan en su modelo una diferencia entre la perspectiva bilingüe y la perspectiva exolingüe. En el primer caso definen la alternancia de lengua como la inserción de secuencias, que puede ser de una unidad léxica mínima o secuencias

de rango más elevado, de una o más lenguas insertadas en un texto o intercambio producido según las reglas de otra lengua (lengua base). En el segundo, en la perspectiva exolingüe distinguen entre dos casos, los *transferts* y la formulación transcódicas. Con *transferts*, se refieren a unos procesos en la producción del discurso en L2 durante los cuales el hablante activa inconscientemente unas estructuras en L1 (o en Lx) para paliar la ausencia de estructuras apropiadas en L2 y que pueden llevar a unas interferencias. Hablan también de la formulación transcódica, que consiste en el uso potencialmente consciente, en un enunciado en L2, de una secuencia percibida por el hablante no nativo como perteneciente a otra lengua (a menudo su L1) con la finalidad de superar un obstáculo comunicativo.

Este es, según estos autores, el fenómeno más relevante dentro de los fenómenos de lenguas en contacto y hacen una distinción entre tipos distintos según el lugar en el que se realiza la alternancia. De hecho puede aparecer entre dos turnos o dentro del mismo turno de habla, entre dos frases o dentro de la misma frase, entre dos proposiciones o dentro de la misma proposición y cuando está dentro de la misma frase puede ser un constituyente puro (un islote de lengua base y de lengua insertada) o un constituyente mixto (una unidad léxica dentro de otra lengua insertada en una estructura gramatical de la lengua de base).

Numerosos trabajos han demostrado en estos últimos años que la alternancia de lenguas sigue una serie de reglas lingüísticas y que existe una “gramática de la alternancia de lenguas”. Estudiosos de la alternancia de lenguas como Shana Poplack y David Sankoff, que fueron los pioneros en este campo (Poplack 1980, 1983, 1988, 1990; Poplack y Sankoff 1984), o Myers-Scotton (1992), han sentado unos modelos que fueron seguidamente completados por otros estudios.

2.3.2.2 La teoría variacionista

La teoría variacionista de Poplack y Sankoff, se caracteriza por: a) explicar las estructuras gramaticales en el discurso y b) explicar la aparente inestabilidad de las relaciones de forma-función en el discurso. Insiste sobre cuatro puntos fundamentales: 1) la lengua estudiada en su contexto natural; 2) análisis de todos los datos pertinentes; 3) la

representatividad de los informantes; 4) la definición del objeto de estudio o del contexto variable. Según Poplack la alternancia de lengua (*code-switching*) es una manifestación lingüística de la producción bilingüe en un contexto bilingüe. Poplack considera que, a parte de los factores sociales, los factores lingüísticos tienen un papel en la producción de la alternancia de lenguas. Poplack proclama la necesidad de estudiar la alternancia de lenguas de manera sistemática, ya que ella se opone a considerarla como una falta de habilidad lingüística. Define la alternancia como “*the juxtaposition of sentence or sentences fragments, each of which is internally consistent with the morphological and syntactic (and optionally, phonological) rules of the language of its provenance*” (Poplack, 1990: 37).

Esta autora distingue tres tipos de alternancia de lenguas:

a) la alternancia extrafrásica (*extra-sentential code-switching*) o simbolismo emblemático, como las etiquetas, las expresiones idiomáticas, que pueden ser introducidas libremente por el interlocutor en el interior del discurso, sin por eso violar las reglas gramaticales de las lenguas en presencia. La alternancia de lengua extrafrásica requiere una competencia mínima de la lengua; b) la alternancia interfrásica (*inter-sentential code-switching*) consiste en alternar las frases y exige una competencia más desarrollada que la que se requiere para la producción de una alternancia extrafrásica; c) la alternancia intrafrásica o frásica (*intra-sentential o sentential code-switching*); en este tipo los segmentos alternos son los constituyentes de la frase, es la más frecuente en los bilingües equilibrados, necesita una buena competencia en cada una de las lenguas así, en este tipo las estructuras sintácticas pertenecen a dos lenguas coexistentes en el interior de una misma frase y separadas por reglas gramaticales diferentes.

Poplack y sus colaboradores, a partir de la alternancia intrafrásica, han formulado dos reglas exigidas a la alternancia: a) la exigencia del morfema libre, es decir, que no se puede realizar entre un morfema unido y un lexema, menos si este último está integrado en la lengua del morfema; y b) la exigencia de la equivalencia, es decir que la alternancia se puede producir libremente entre dos elementos cualquiera de una frase, siempre que sean ordenados de la misma forma según las reglas de sus gramáticas respectivas.

Poplack define el préstamo como “*the adaptation of lexical material to the morphological and syntactic (and usually, phonological) patterns of the recipient*

language” (Poplack, 1990:38). Distingue entre préstamo preestablecido, que es el préstamo que está completamente integrado en la lengua receptora y el préstamo espontáneo que es prácticamente lo mismo que el préstamo preestablecido por lo que se refiere a la manifestación lingüística, mostrando las mismas características de integración morfológica y sintáctica, pero no cumple con la característica de la difusión.

Con el término convergencia, Poplack se refiere a la transferencia de estructuras gramaticales de una lengua a la otra. Se trata de la introducción de las características de la lengua donante al sistema de la lengua receptora.

Con el término calco se refiere a fenómenos que no implican rasgos superficiales en el material de la otra lengua, el caso del *rascacielos* basada en el inglés *skyscraper* y con calco semántico se refiere a casos como el francés *librairie* basado en el inglés *library* (Poplack, 1990:38).

En este estudio, no seguiremos este modelo variacionista, en el que tanta importancia tiene el aspecto gramatical, ya que nuestro interés se dirige hacia la interacción en el aula de lengua extranjera. Nuestro objetivo es definir y analizar los diferentes fenómenos que pueden tener lugar en un contexto de contacto de lenguas en una situación de enseñanza-aprendizaje en el que resulta más valioso ver cómo los aprendientes se apoyan en las diferentes lenguas que constituyen su repertorio lingüístico para construir y negociar el significado. Nuestro trabajo sigue la línea del enfoque interaccionista de la adquisición/aprendizaje de la lengua segunda/extranjera basado en una serie de estudios que realizaron a partir de los años ochenta un grupo de sociolingüistas procedentes de diferentes universidades europeas, como por ejemplo las universidad de Suiza (Basilea y Neuchâtel, en concreto). Estos equipos orientan sus trabajos a la adquisición/aprendizaje de las segundas lenguas, sobre todo en medio natural, aunque algunos estudios se ocupan de la enseñanza de una L2 o lengua extranjera en un contexto institucional.

2.3.2.3 Las funciones de la alternancia de lenguas

Las funciones que tienen las alternancias son muy importantes ya que transmiten unos significados que van más allá de las palabras y llenan la conversación de matices que de otra manera no serían transmisibles o comportarían toda una serie de explicaciones que harían la conversación incomprensible.

En una perspectiva sociolingüística se observa el comportamiento comunicativo de un hablante bilingüe en diferentes situaciones y la manera de utilizar los diferentes componentes de su potencial lingüístico.

Estas alternancias, muchas veces, no se deben a una mera necesidad lingüística debida a la falta de una palabra en la lengua meta, sino que son, como ha demostrado Gumperz (1982, 1989), unos índices de contextualización importantes para vehicular significados. Los define así:

“a contextualization cue is any feature of linguistic form that contributes to the signalling of contextual presuppositions. (...) The code, dialect and style switching processes, some of the prosodic phenomena we have discussed as well as choice among lexical and syntactic options, formulaic expressions, conversational openings, closing and sequencing strategies can all have similar contextualizing functions” (Gumperz, 1982:131).

Gumperz establece una distinción entre las alternancias de lenguas debidas a una competencia insuficiente y las que, en cambio, son situacionales y constituyen un recurso específico para los hablantes bilingües. Este aspecto es muy importante para nosotros, ya que en el campo de la adquisición de lenguas siempre se ha considerado que el pasaje a la L1 se debía a una falta de nivel de los aprendientes.

La alternancia de lengua desempeña una serie de funciones discursivas y comunicativas. Se puede observar que la alternancia de lenguas ofrece al hablante bilingüe toda una serie de posibilidades. Gumperz en 1982 distingue estas funciones: a) citas o discurso referido, b) la asignación de un interlocutor, c) marcar una interjección o un elemento fático, d) la reiteración, es decir repetir algo ya dicho en la otra lengua, sea literalmente sea modificado de alguna forma -sirve para clarificar lo que se dice, pero a veces sirven sólo para ampliar o destacar un mensaje, e) para modificar un mensaje y f)

personalización vs. objetivización, es decir, la distinción entre hablar de la acción y la acción de hablar.

Grosjean (1982) también distingue diferentes funciones ya que la alternancia a) permite al interlocutor resolver una dificultad con el léxico, b) la alternancia puede mostrar la pertenencia del interlocutor a una comunidad bilingüe, c) permite seleccionar un destinatario dentro de un grupo de hablantes, d) función metacomunicativa, es decir, que sugiere una cierta interpretación del enunciado, e) permite añadir al mensaje una componente expresiva (el hablante expresa por ejemplo su actitud delante de los demás participantes en la conversación) y f) atribuye a los participantes los roles habitualmente asociados a cada lengua.

Lüdi y Py (2003) categorizan así las funciones de la alternancia códica: a) señalización de la pertenencia de los locutores/auditores a una misma comunidad bilingüe y bicultural; b) indicación del destinatario original de un discurso referido; c) indicación del destinador original de un discurso referido d) indicación de un discurso metadiscursivo; e) aumento del potencial referencial; f) utilización de ventajas específicas en una u otra lengua (expresión precodificada, palabras transparentes, etc.); g) señalización de la pertenencia del evento relatado a un dominio de experiencia (función deíctica); y h) mejora del acceso léxico.

Los estudios sobre las situaciones exolingües han considerado la alternancia de lengua dentro de una perspectiva interaccionista. De hecho, dentro de los diferentes procedimientos discursivos utilizados por los interlocutores en situaciones de conversación exolingüe, como por ejemplo la simplificación o la reformulación intralingüística e interlingüística (que según De Heredia y Noyau, 1986, testimonian la participación colaborativa del hablante nativo) encontramos también el uso de la L1.

A lo largo de los años y en los diferentes estudios este concepto de uso alternado de dos o más lenguas dentro del mismo discurso ha sido nombrado de maneras diferentes, “cambio de código”, “cambio de lengua”, “alternancia códica”, “alternancia de códigos”, “alternancia de lengua”. Nosotros adoptaremos el término “alternancia de lengua”.

2.4 La alternancia de lenguas en situaciones de enseñanza/aprendizaje

En una perspectiva de enseñanza/aprendizaje, durante mucho tiempo se vio el uso de otra lengua distinta de la que es objeto de aprendizaje de una forma negativa, como una desviación de la lengua meta y por lo tanto había sido rechazada y alejada de la clase. Este rechazo de la L1 se apoya en unos argumentos como: a) la lengua no es un objeto del saber como los otros, se puede adquirir naturalmente a través de una exposición intensiva y un aprendizaje debería intentar reproducir estas condiciones “naturales”; b) hay que hacer un buen uso del tiempo limitado, ya que el tiempo de exposición a la lengua extranjera es poco y es mejor no reducirlo; c) el esfuerzo y el trabajo del profesor toman más sentido cuando además de ser enfocado en la lengua extranjera, ésta es también el vector y d) asegurarse que la reparación cognitiva sea neta y posible evitando las interferencias y los riesgos de la constante mediación de la L1 para comprender y expresarse en lengua extranjera (Coste, 1997). Esto correspondía a un concepto de la lengua como un bloque que no admitía ningún elemento de otro sistema lingüístico. Había que evitar cualquier contacto con otras lenguas, sobre todo la L1, con el fin de evitar interferencias. Para eludir estas interferencias, el análisis contrastivo se ha propuesto tratarlas y se han estudiado en varios trabajos comparativos sistemáticos de las lenguas en contacto (Py, 1984).

Afortunadamente este mito de una clase como lugar de interacción exclusivamente en lengua extranjera se va progresivamente abandonando. Por lo tanto, considerando la clase de lengua extranjera como un microcosmos en el que dos o más lenguas están en contacto, es espontáneo preguntarse si los aprendientes alternan las lenguas o si la alternancia de lenguas es un fenómeno que interesa solamente a los bilingües que han aprendido las dos lenguas simultáneamente.

En varios estudios se ha puesto de manifiesto el rol central que la L1 tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los alumnos admiten que se apoyan en la L1

“pour aborder d’autres langues, suivant en cela les analyses des didacticiens de différentes disciplines, qui montrent de manière précise comment l’approche d’un objet ou d’un savoir nouveau est traité (...) au moyen d’un processus d’ancrage, d’incorporation de l’inédit dans un réseau de catégories plus familières” (Castellotti, 2001:34).

El acercamiento entre la investigación sobre el bilingüismo y la investigación sobre la adquisición ha llevado a considerar el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso que lleva a un bilingüismo y el aula como un caso especial de situación exolingüe (Cambra, 2003).

Py (1990) ve el aprendizaje de una lengua como un caso peculiar de bilingüismo. En la clase de lengua extranjera la situación es distinta respecto a lo que pasa en una situación exolingüe, es decir, está, por un lado, el profesor que tiene una competencia en ambas lenguas bastante equilibrada y, por otro lado, está el aprendiente, que es principiante de lengua extranjera.

Además no debemos olvidar que, en el caso del uso de la lengua en un contexto escolar, la interacción en el aula es un instrumento didáctico además de objeto de aprendizaje. Por esta razón sigue procedimientos formales típicos de la interacción didáctica y también debe tener las características de las conversaciones informales (Margutti, 2004).

Debido a esto y a los objetivos fundamentales de una clase de lengua extranjera, es decir, aprender la lengua extranjera y, al mismo tiempo, conseguir comunicar, siempre aparece esta variabilidad. En algunos momentos lo que cuenta es el aprendizaje y en otros momentos es la comunicación. Esto lo distingue de una situación exolingüe en la cual siempre la finalidad de la conversación es ante todo la comunicación (aunque a veces también hay la intención de aprender).

Para Py, el aprendizaje de una nueva lengua se tiene que considerar como un “...*enrichissement du répertoire linguistique*” (Py, 1990:123). Esto significa que el interés no estará sólo en la adquisición sino también en estas modificaciones que afectan al repertorio lingüístico en su conjunto y especialmente las modificaciones que se refieren al contacto entre L1 y L2.

Lüdi (1991) asienta que el bilingüismo de los aprendientes es especialmente inestable, más aún, que el bilingüismo de los emigrantes, y que a veces unos aprendientes principiantes demuestran desde un estadio inicial un bilingüismo mínimo, con unos fines discursivos. La habilidad de alternar es uno de los objetivos de la adquisición y se desarrolla paralelamente a la interlengua en L2. Esto no quiere decir que un aprendiente principiante sea un hablante que alterna de una manera competente, sino que es una

persona que construye su interlengua y a la vez construye también su capacidad de alternar las lenguas. Esta competencia puede evolucionar a un ritmo diferente de la interlengua, por esto es posible que un aprendiente sepa alternar antes de haber adquirido una competencia bilingüe equilibrada.

La interacción verbal que se construye dentro de la clase de lengua extranjera se puede enmarcar dentro del espacio I (bilingüe) del modelo propuesto por Lüdi y Py (cf. 2.1, cuadro 1). Tal interacción se apoya no sólo en una lengua, sino sobre dos o más dependiendo del repertorio lingüístico de los alumnos y del profesor. Todas ellas serán recursos que los estudiantes podrán utilizar bien para comunicar, bien para aprender.

La interacción verbal que tiene lugar en el aula no se desarrolla apoyándose sólo en una lengua sino que se apoya en dos o más lenguas (las que constituyen el repertorio lingüístico de los participantes) que son recursos tanto para el aprendizaje como para la comunicación (Cambra, 2003) y la alternancia de lengua podría entonces adquirir para los aprendientes una función capital, la de puente hacia el bilingüismo/plurilingüismo (Castellotti, 1997).

En la clase de lengua se produce el esquema de interacción que describe Bange (1992) y que denomina de bifocalización; es decir que la atención del estudiante se focaliza alternativamente en el objeto temático de la comunicación (el contenido) y en los problemas encontrados en la realización de las actividades de comunicación (los medios lingüísticos). Se podrán encontrar, entonces, diferentes funciones de la alternancia de lenguas según el momento en que aparezcan en la interacción de clase y según las intenciones de los hablantes.

Cambra (1992) también indica, dentro de la categoría que llama *canvis de llengua funcionals*, esta diferenciación entre las alternancias relacionadas con el aprendizaje (*canvis*) que corresponden a estrategias específicas de enseñanza/aprendizaje y las alternancias relacionadas con el discurso (*conmutacions*) que corresponden a estrategias discursivas.

2.4.1 La alternancia de lenguas focalizada en el aprendizaje

El aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera tienen una característica propia respecto al aprendizaje y la enseñanza de otros saberes ya que hay una asimetría marcada entre profesor y alumnos. De hecho, cualquier situación de aprendizaje tiene al profesor como sujeto más competente que los alumnos en lo que se refiere a los contenidos pero la herramienta lingüística que permite la apropiación de tales contenidos es compartida por el profesor y los alumnos.

En el caso de una clase de lengua extranjera, la asimetría es más amplia ya que el objeto de la apropiación es al mismo tiempo el medio de comunicación utilizado para conseguir tal adquisición. Esto puede favorecer, como sugiere Castellotti (2001), el explicitar el juego de lenguas que tiene lugar en la clase de lengua extranjera.

A nivel general se ha visto que el uso de la L1 cuando la atención está focalizada en el aprendizaje se debe a: 1) una necesidad de comprensión o explicación que puede dar lugar o no a una secuencia lateral en la que se tematiza la dificultad indicada por la alternancia de lengua y el significado es negociado entre los interlocutores; 2) una necesidad de organización y de gestión de la actividad misma.

2.4.1.1 La alternancia de lenguas debida a una necesidad de comprensión o explicación

En muchos de los estudios (Cambra, 1992; Cambra y Nussbaum, 1997; Coste, 1997; Simon, 1997; Maurer, 1997; Castellotti, 1997; etc.) se señala que la L1 puede ser utilizada en la clase sea por parte del profesor sea por parte de los estudiantes y la alternancia puede tener una función explicativa, es decir, que se producen para hacer comprensible el input. Puede aparecer bajo forma de reformulaciones interlingüales y de traducciones literales para procurar o averiguar la comprensión y favorecer así la apropiación lingüística. La L1 se vuelve aquí el punto de referencia obligatorio para poder integrar nuevos datos. Es una estrategia de aprendizaje en la que el alumno señala que tiene un problema. También puede aparecer como una necesidad del hablante para asegurarse la comprensión o verificarla (Cambra, 2003). Es el típico recurso usado por el

profesor en su discurso en el aula ya que, como dice Causa (1996), el profesor siempre encuentra la manera de simplificar el input.

La alternancia de lenguas puede ser dictada por una necesidad de ahorrar tiempo (Cambra y Nussbaum, 1997) los profesores la utilizan también porque la sienten como más precisa y clara (Denudom, 1992) y que aceptan en el caso de que sea un alumno quien la produce, porque reconocen que es útil, ya que es la manera más rápida y eficaz de continuar a trabajar en L2 (Gajo, 2000).

En muchos casos la alternancia funciona como un trampolín en la que la L1 sirve de apoyo para la construcción del significado y favorece la apropiación lingüística. Según señala Moore (1996) estas alternancias, centradas en el aprendizaje dirigido al dominio y a la reutilización de los enunciados en lengua meta, suelen aparecer entre dos turnos, están marcadas a menudo por vacilaciones, pausas, comentarios metalingüísticos destinados a llamar la atención y tienen como resultado la interrupción del enunciado. Simon (1997) también denomina un tipo de alternancia como alternancia trampolín cuando los alumnos verifican previamente lo que quieren o deben decir para reducir los riesgos de posibles equivocaciones. El alumno al dar la respuesta en L1 verifica si la respuesta a nivel de contenido es correcta para luego formularla en la lengua extranjera. Simon también identifica el caso de la alternancia de apropiación en la traducción interlingüística y verifica del significado de los elementos de la lengua aprendida en una pretensión de apropiación. Se trata de una estrategia de aprendizaje y la L1 se vuelve el punto de referencia obligatorio para integrar nuevos datos en la lengua extranjera.

La L1 es sin duda un medio que tiene el aprendiente para señalar dónde está la dificultad y es al mismo tiempo una manera de pedir ayuda. En muchos casos el profesor repara inmediatamente y a veces son introducidas por formas como “no sé cómo se dice...” o “¿cómo se dice...?” entre otras. Son las alternancias de lenguas que Moore (1996) denomina preparadas y que sirven para que el estudiante “salve la imagen” ya que está infringiendo el contrato establecido en la clase, es decir que hay que hablar la lengua meta para aprenderla.

Esta alternancia marca, pues, el pasaje de un nivel lingüístico a un nivel metalingüístico y viceversa, en el que normalmente la comunicación tiene lugar en lengua extranjera y la metacomunicación se hace en L1. Aquí las alternancias funcionan

como unos índices de cambio de focalización sobre el sentido y sobre los recursos lingüísticos (Cambra, 2003).

Esto es lo que Brooks, Donato y McGloane (1997) definen como *metatalk* en el que los aprendientes se muestran capaces de reflexionar sobre su propia actividad y los recursos lingüísticos a su disposición para actuar y controlar así la comunicación. Este “hablar del habla”, que muchas veces aparece en L1 pero que otras veces aparece en lengua meta, tiene una función muy importante ya que permite al aprendiente hablar, pensar y actuar sobre la misma actividad oral. Este comportamiento no tiene que ser visto como *off-task* sino que, al contrario, es una manera para mantenerse dentro de la tarea. Además, cuando un estudiante habla de sus recursos lingüísticos aumenta la comprensión de los recursos, hace el estudiante más consciente de lo que sabe y lo que no sabe y contribuye al andamiaje colectivo en las actividades realizadas en parejas.

Simon (1992) distingue una alternancia de lengua impuesta y la opone a la alternancia de lengua libre; con la primera se refiere a la alternancia impuesta por la elección de lengua inicial, así como por la actividad. La alternancia impuesta no es parte del discurso espontáneo del profesor y no es reemplazable por el correspondiente en la lengua extranjera. Tiene una función importante de resaltar unos segmentos en la lengua extranjera sometidos a una reflexión metalingüística. Este “discurso bicolor” ayuda a los alumnos a distinguir sin dificultad el discurso sobre la lengua (en L1) de la lengua meta (en lengua extranjera). Las alternancias libres, en cambio, no están dictadas ni por la actividad ni por la elección de lengua inicial. Marcan un cambio en el nivel de comunicación de la implicación a la explicitación gramatical; de un nivel metacomunicativo a un nivel metalingüístico.

Causa (1996, 2002) ha identificado una estrategia contrastiva y una estrategia de apoyo en el habla del profesor en un contexto alóglota, que se añaden a las estrategias de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Con “estrategia contrastiva” se refiere a los casos en que los dos sistemas lingüísticos son puestos explícitamente en relación. En muchas ocasiones hay una fuerte intensidad metalingüística y una alta densidad léxica. Estas alternancias marcan momentos claves de la actividad pedagógica ya que a menudo sintetizan una nueva regla o enfocan una expresión o una palabra en la lengua meta próximas lexicalmente pero no semánticamente. Pueden ser introducidas por marcadores,

pero a veces, en el caso de las equivalencias, los marcadores dejan el lugar a los verbos metalingüísticos (significa, quiere decir, se dice, etc.). En algunas ocasiones las secuencias no presentan ni marcadores ni verbos metalingüísticos; es el caso de las repeticiones y las reformulaciones o resúmenes (Coste 1997) en los que se retoma lo dicho anteriormente. Cuando el profesor pone en práctica la estrategia contrastiva, puede utilizar o no la lengua de los alumnos. La estrategia de apoyo se refiere, en cambio, a esos casos en que el uso de la L1 de los alumnos se debe a necesidades diferentes que van de la simplificación a la creación de connivencia (Causa, 1996, 2002).

En algunos casos el pasaje de una lengua a la otra es dinámico (Lüdi y Py, 2003) es decir que no aparece ningún rasgo de preparación (vacilaciones, pausas, etc.) es lo que Causa (1996, 2002) llama la alternancia de lengua no preparada. Es el caso nombrado por Lüdi y Py (2003) como hablar bilingüe.

Entre los roles de la L1 que Moore (1996; y también Simon, 1997) identifica encontramos el rol que tiene la L1 como una señal de disfunción. El alumno utiliza la L1 como una manera para ampliar los medios léxicos aún limitados en la L2 para responder a una necesidad prioritariamente comunicativa. Prevalece aquí la necesidad de comunicar ante la voluntad de inscribirse en un proceso de aprendizaje. Se señala una falta sin que haya necesidad de una reparación. La L1 es un medio que permite focalizar donde está la dificultad y al mismo tiempo es una demanda de ayuda. Simon (1997) identifica también la función de la alternancia de lengua de ayuda mutua en los casos en que los alumnos sugieren en voz baja algo en L1 que ayuda después al compañero a formular la respuesta a la pregunta del profesor.

En otros casos, algunas de estas disfunciones que llevan a la alternancia de lengua implican la apertura de una secuencia lateral en la sucesión de intercambios (Gülich, 1986), en las que el término adecuado es negociado entre los interlocutores.

En varias ocasiones la alternancia de lengua se debe a un comentario metalingüístico en el que la L1 alterna con la lengua extranjera en secuencias en las que la lengua extranjera se convierte en el objeto mencionado, ejemplo citado o corpus estudiado, con el fin de describir o de ayudar al alumno en el aprendizaje (Coste, 1997). En otras ocasiones, se trata de comentarios metacognitivos en los que los alumnos verbalizan la conciencia del trabajo que están realizando (Cambra, 2003).

Queremos dedicar aquí un pequeño espacio a la cantidad de alternancias de lenguas que aparecen en la clase, no porque nos interese cuantificarlas sino para ver otras posibles razones que expliquen la presencia de la alternancia en el discurso producido en el aula. Castellotti (2001) afirma que la presencia de la lengua extranjera en la clase, en cuanto a volumen, naturaleza y forma de los usos de la L1, depende del tipo de actividades realizadas, son sobre todo las actividades de producción; además Causa (1997) ha visto en su investigación que depende también del grado de competencia de los alumnos: cuanto más elevado es el grado de competencia de los alumnos, menor es la presencia de la alternancia de lenguas.

2.4.1.2 La alternancia de lenguas debida a una necesidad de organización y gestión de la actividad

Han demostrado varios estudios que las alternancias de lenguas aparecen en muchos casos por una necesidad de gestión de la comunicación y de la organización pedagógica. La alternancia de lenguas sirve a veces para introducir una actividad o un intercambio, para solicitar a los alumnos, para cerrar, resumir o enlazar unas secuencias, o para cambiar de actividad. Son una especie de alternancia de lenguas de frontera entre dos secuencias de la clase.

Varios autores, entre ellos Willis (1992), hablan de dos tipos de discurso que tienen lugar en el aula: el “*outer discourse*” y el “*inner discourse*”. Con el primero, Willis identifica el discurso que procura el cuadro general de los intercambios de la clase.

Este tipo de discurso permite socializar, organizar, explicar y controlar las actividades. El “*inner discourse*”, en cambio, consiste en las formas de la lengua meta que el profesor ha decidido como contenidos de clase. Cambra y Nussbaum (1997) siguiendo a Grandcolas, llaman al “*outer discourse*” discurso regulativo (*discours regulatif*) y al “*inner discourse*” discurso constitutivo (*discours constitutif*). Estas autoras afirman que el discurso constitutivo normalmente aparece en la lengua extranjera, mientras que el discurso regulativo aparece en la L1. Se trata de los marcadores que aparecen entre dos actividades, la focalización en el tema, los indicadores de discurso referido, los conectores metadiscursivos, etc. Dicen que “*le fait de produire en L1 les*

échanges qui servent pour gérer la réalisation des activités montre une priorisation des formes linguistiques hors contexte au détriment de la communication réelle pour le déroulement des activités” (Cambra y Nussabaum, 1997:432). Denudom (1992) también identifica la aparición de la alternancia de lenguas cuando el profesor cambia de actividad pedagógica y Simon (2001) distingue una alternancia que sirve para dar instrucciones.

En una perspectiva vygotskiana se ve el habla como el medio que permite crear una realidad social compartida en la que los individuos hablan y llevan a cabo acciones relevantes para la tarea. Es decir que los hablantes entran en lo que se denomina "*metatalk*" (Brooks y Donato, 1994; Brooks, Donato y McGloane, 1997). En ella los aprendientes se ven como co-constructores del sentido y creadores de la interacción con respecto a la actividad y a ellos mismos. El "*metatalk*" metadiscurso es todo lo que los participantes dicen de la tarea que están realizando y el discurso que constituye la tarea. Muchas veces el "*metatalk*" no es promocionado en las clases porque tiende a aparecer en la L1 de los estudiantes, pero es un tipo de discurso muy importante ya que sirve para promover la interacción verbal y es un tipo de metacognición verbal. Es una manera a disposición del aprendiente para establecer el control del discurso y de la tarea comentando explícitamente sus herramientas lingüísticas utilizadas en esta construcción. A veces se trata más de hablar para actuar que de actuar para hablar. Los alumnos hablan para establecer los procedimientos para realizar la tarea. Lo importante es que esta aclaración permita a los alumnos seguir con la actividad aunque hayan tenido que utilizar la L1 para llegar a ello.

Parece que hay una lengua para lo comunicativo, normalmente la lengua meta y una lengua para lo metacomunicativo, normalmente la L1. Coste (1997) distingue una alternancia de lengua de distribución complementaria ya que hay cosas que se hacen en una lengua y cosas que se hacen en otra.

Para Moore (1996) el profesor puede utilizar la L1 para la gestión de la comunicación y de la organización pedagógica. Es decir que utiliza la L1 para introducir una actividad, para solicitar a los alumnos cerrar, resumir o enlazar unas secuencias para cambiar de actividad. Este tipo de alternancia es, por lo general, breve y deja así espacio a la lengua meta para el resto del intercambio.

2.4.1.3 El discurso “interior”

Una parte importante en el aprendizaje en general es el "discurso interior" que muchas veces los estudiantes hacen y en muchas ocasiones es silencioso. Este fenómeno se estudia poco quizás, como apuntan Brooks, Donato y McGloane (1997), porque es difícil decir si el habla en voz baja durante una actividad en pareja es un intento de enviar un mensaje, aunque en algunas ocasiones el discurso “interior” puede dar origen a una discusión (Donato, 2000). McCafferty (1994) recuerda que en los estudios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera que se basan en la teoría vygostskiana se muestra que en el discurso “interior” hay diferentes funciones cognitivas, sociales y afectivas las cuales (menos las afectivas) no habían sido reconocidas por los principales estudios sobre L2/LE.

Las funciones cognitivas y metacognitivas hacen del discurso “interior” un instrumento para solucionar problemas que se presenten a la hora de realizar una actividad. Se trata de funciones mentales como planificar, guiar y monitorar.

Las funciones sociales requieren evidentemente la presencia de otra persona. Aquí se puede notar un real esfuerzo colectivo para establecer metas y llegar a comprender cuál es el problema. Hay una exteriorización colectiva de las estrategias metacognitivas que tienen lugar en presencia de otra persona involucrada en la misma tarea.

Las funciones afectivas revelan los sentimientos y las actitudes de los interlocutores hacia una actividad específica.

Brooks, Donato y McGloane (1997) distinguen 3 puntos importantes sobre el discurso “interior”: 1) el pensamiento a menudo es verbal y articularlo en palabras tiene una función auto-reguladora que ayuda a los individuos en la actividad de solucionar problemas; 2) de acuerdo con Vygotsky, este tipo de habla tiene un único estatus y necesita ser diferenciado de los aspectos sociocomunicativos del habla y 3) el uso del discurso “interior” para realizar una actividad de solucionar problemas se ve también en niños y adultos que “verbalizan” sus propios planes para la acción.

Los aprendientes de una lengua extranjera utilizan el discurso “interior” también en forma de habla en voz baja para planear y controlar su lenguaje y acciones. Esta planificación y control son a menudo en la L1 pero se pueden verificar también en la L2.

Además parece que el uso del discurso “interior” disminuye cuando aumenta la familiaridad con las actividades.

La teoría vygotskiana del aprendizaje y desarrollo implica que el aprendizaje es también una forma de socialización entre los individuos y no solamente un procesamiento de información llevado a cabo por un individuo. Un episodio en la clase puede ser conversacional ya que es coherente, hay distribución de los turnos, espontaneidad y está focalizado en una nueva información. Puede ser también instructivo ya que el profesor organiza la discusión para ir hacia un objetivo del currículo. Las conversaciones en las que se proporcionan instrucciones son relevantes en la clase de lengua porque los estudiantes socializan en un contexto de aprendizaje de lengua rico que facilita el desarrollo del lenguaje y da oportunidades para experimentar como la lengua se usa fuera de la clase (Donato 2000).

Todos los autores que se han dedicado a estudiar el uso mediador que se hace de la L1 están de acuerdo en afirmar que la L1 tiene un rol clave en el aprendizaje. Este punto resulta el punto crítico para muchos profesores de lengua extranjera. En muchos casos, los profesores no se sienten muy cómodos a la hora de realizar en sus clases actividades en subgrupo ya que temen se les escape el control de la clase y que los estudiantes dejen de utilizar la lengua meta y empiecen a utilizar la L1. Algunas experiencias didácticas (Griggs, 1998; Nussbaum, 1999; Escobar, 2000) han demostrado que esto no es real y que los alumnos mantienen la lengua meta a lo largo de la realización de la tarea y que el recurso a la L1 sirve para ponerse de acuerdo sobre el desarrollo de la actividad y para apoyarse para la comprensión y la producción en la lengua extranjera.

2.4.2 La alternancia de lenguas focalizada en la comunicación.

En muchas ocasiones el uso de L1 se debe a una cuestión puramente comunicativa, es decir, da a los estudiantes la posibilidad de mantener la conversación.

El paso de la lengua extranjera a la L1 en muchos casos sirve para marcar un cambio de humor, afectividad, complicidad, como subraya Cambra (2003). Algunos autores (Nussbaum 1987 y Simon 1997) han demostrado que el discurso que se refiere a

los sentimientos y opiniones personales aparece en la lengua habitual del hablante y marca una implicación muy fuerte del aprendiente en su discurso. Desde el punto de vista de la afectividad, la lengua extranjera es una lengua neutra.

Cambra muestra que el uso de dos o más lenguas en la clase no sirve *“seulement à négocier le sens mais aussi a s’amuser (...) et se révèle une capacité de jouer aisement avec les langues et, donc, une maîtrise de la situation plurilingües”* (Cambra, 2003:188).

En algunos casos permite a los estudiantes de expresar lo que realmente quieren decir (Atkinson, 1987), de demostrar que tienen ideas y afirmar su existencia en la comunicación y su participación en los intercambios en un plan personal (Simon, 1997).

Simon (1997), propone una diferenciación entre el “sujeto aprendiente” y el “sujeto persona”. Es decir que en la clase el aprendiente está presente como sujeto que establece un contrato didáctico y al mismo tiempo está allí como persona con su identidad social. El “sujeto aprendiente” a veces usa la L1 para retener unos hechos de la lengua o construir los medios para apropiarse de ella. Otras veces el “sujeto persona” usa la L1 para dejar aparecer su identidad social y siente la necesidad de escapar de las obligaciones del juego del “sujeto aprendiente” para afirmar su existencia y su plena conciencia de actor social. El “sujeto persona” se siente atrapado por el contrato didáctico que le ha sido impuesto y entonces lo deja para situarse, como “sujeto persona” dentro de una comunicación social más igualitaria, dejando aparecer en ese momento su identidad social. Gajo (2000) afirma que la aparición de la L1 en el discurso en L2 en una situación escolar contribuye a disminuir la asimetría entre los participantes, valorando los conocimientos lingüísticos de los alumnos y revelando los límites del repertorio bilingüe del profesor.

Causa (1996, 2002) también distingue unas alternancias de lengua que se inscriben en el campo conversacional. Ella dice que en la clase, lugar metacomunicativo por excelencia, es posible distinguir algunos ejemplos de comunicación natural. Entre otras funciones, muchas veces se trata de comentarios personales que tienden a crear un clima más distendido en clase, en algunas ocasiones, justamente, el uso de la L1 cumple con la función de señalar el pasaje de lo metacomunicativo a lo comunicativo.

Moore (1996) destaca que el uso de la L1 funciona como una señal en la que se hace evidente que el alumno se encuentra “perdido lingüísticamente” y entonces opta por

utilizar su L1 para superar una dificultad, para indicar el sector que le da problemas pero manteniendo la conversación. Moore usa aquí la idea de una baliza que bien el estudiante bien el profesor pueden utilizar para quedarse a flote en la conversación en el primer caso y para mantener la conversación o ayudar a los alumnos a cruzar los puentes que los llevarán hacia el aprendizaje de la lengua meta.

La alternancia relevo, término acuñado por Moore (1996) es un tipo de alternancia que está centrada en la co-construcción del sentido y que favorece el desarrollo de la comunicación. Está integrada dentro del discurso, es una alternancia intra-enunciado y es fluida. Si hay heterocorrecciones por parte del profesor no están tematizadas, se integran de manera natural en la historia y no llevan a una secuencia lateral enfocada en la forma de los enunciados.

Además en algunas ocasiones el uso de la L1 transmite cierta complicidad tácita, que el profesor usa a veces con una actitud de animar a los alumnos para que hagan algo (Simon, 1992) reduciendo así la asimetría que existe entre el profesor y el grupo.

En muchos de los estudios llevados a cabo sobre las marcas transcódicas que aparecen en el discurso producido por los alumnos en el aula, los marcadores discursivos tienen una importancia relevante. Alber y Oesch-Serra (1987) ven que los conectores argumentativos que aparecen en L1 tienen una importante función de reforzar la organización argumentativa del discurso.

Nussbaum (1990) afirma que la alternancia de lenguas como conector del discurso aparece siempre cuando la lengua de base es la lengua extranjera. Normalmente estos marcadores discursivos, como *bueno*, *vale*, *pues*, marcan el inicio o el final de una unidad de conversación y tienen la función de guiar la conversación. Nussbaum subraya aquí que muchos de estos marcadores del discurso son palabras tomadas del castellano pero que ya están integradas en el repertorio verbal catalán y en muchas ocasiones resulta complicado para el investigador saber cuál es la lengua que el hablante está utilizando cuando aparecen formas como *carai* o *hala*, *hala*. Estos conectores tienen un papel muy importante en la organización de la conversación. No es pues extraño, para esta autora, que aparezcan cuando los participantes hablan en lengua extranjera, sobre todo si se tiene en cuenta la dificultad de aprender el uso adecuado de estos marcadores del discurso en

una lengua extranjera, debido sobre todo a la pérdida de significado léxico que estos conectores sufren.

Estas palabras aparentemente “vacías” (Castelli, 1995), en italiano *dunque*, *insomma*, *cioè*, que tienen un valor comunicativo y una función interactiva muy importante, están ausentes en los manuales de enseñanza del italiano como lengua extranjera en los métodos no se capacita a los estudiantes para tener estrategias conversaciones para superar un problema comunicativo.

A partir de estas lecturas revisadas, resumimos aquí las opciones que hemos adoptado para el análisis de los datos de este trabajo.

Cuadro 2.

DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS UTILIZADOS EN ESTE TRABAJO	
<i>alternancia de lengua</i>	el uso alternado de dos lenguas que puede aparecer entre dos turnos, dentro del mismo turno y dentro del mismo enunciado. Estas alternancias pueden ser planificadas por el hablante, tener varias funciones y resultar alternancias involuntarias o no que nosotros consideramos como estrategias para mantener la conversación o simples lapsus momentáneos.
<i>calcos semánticos</i>	todas las formas lingüísticas que aparecen en la lengua meta que existen en esta lengua pero que tienen un significado diferente al que el alumno le atribuye y que corresponde al significado que esta forma tiene en la L1
<i>calcos sintácticos</i>	todas las formas en las que aparecen estructuras sintácticas, morfológicas pertenecientes a la L1 aunque adaptadas léxicamente
<i>calcos fonéticos</i>	todas las formas en las que aparecen rasgos fonéticos de la L1
<i>Neocodajes</i>	todas las formas híbridas que no pertenecen ni a la lengua extranjera ni a la L1 y que tienen significado en esa interacción y probablemente en ninguna más

2.5. El aprendizaje de lenguas próximas

No podemos no dedicar en este capítulo de revisión teórica un apartado a los estudios que se han dedicado a la investigación sobre las lenguas próximas, dado que nuestro contexto de estudio se compone de tres lenguas románicas: el catalán, el castellano y el italiano.

En las últimas décadas en Europa se han desarrollado varios programas de intercomprensión entre lenguas próximas. En el caso de las lenguas románicas se han desarrollado los proyectos *Galatea* y *EuRom4*, entre otros. Estos dos proyectos surgieron en los años noventa y en ellos participaron investigadores de universidades francesas, italianas, españolas y portuguesas. En el caso del proyecto *EuRom4*, llevó a la publicación del material didáctico elaborado por los equipos participantes. Este material se llama “Método *EuRom4*: enseñanza simultánea de tres lenguas románicas” (Dégache y Masperi, 1995; Dabène, 1995; Simone, 1997; Blanche-Benveniste, 2001).

Esto demuestra el enorme interés que se ha despertado en Europa para la creación de una competencia plurilingüe de los hablantes que responda a las necesidades actuales de la Europa multilingüe, dotando a los ciudadanos europeos de estrategias y conocimientos lingüísticos que les permitan comunicar el uno con el otro.

Umberto Eco en su libro “*La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*” dice:

“Il problema della cultura europea del futuro non sta certo nel trionfo del poliglottismo totale (...) ma in una comunità di persone che possano cogliere lo spirito, il profumo, l’atmosfera di una favella diversa. Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell’altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il “genio”, l’universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione” (Eco, 1993: 376-377).

Esta es la esencia de la competencia plurilingüe y representa el objetivo de estos programas. Esto no quiere decir que después un hablante no pueda profundizar en algunas de estas lenguas; más bien todo lo contrario, estos programas pueden cumplir con

el doble objetivo de dar esta competencia de comprensión y de despertar el interés y llevar al hablante a profundizar en el conocimiento de una o más lenguas.

Varios autores se han dedicado a investigar la importancia de la L1 en el aprendizaje de una lengua extranjera cuando esta lengua es una lengua próxima. Ya hemos dejado manifiesto en los apartados anteriores que muchos estudios han demostrado que la L1 de los aprendientes tiene un rol central en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando la lengua extranjera es una lengua próxima, la L1 juega un papel primordial y numerosas investigaciones han evidenciado que hay una diferencia muy neta entre los aprendientes que (en el caso de las lenguas románicas) no sabían ninguna otra lengua románica, aparte de su L1, y los que ya habían hecho el esfuerzo de aprender otra. Tratándose de lenguas tipológicamente emparentadas, se puede considerar que el aprendizaje es más rápido que el de una lengua lejana (Dabène, 1995).

Igualmente Ringbom (1987), en un estudio en el que compara el aprendizaje del inglés por hablantes nativos suecos y hablantes nativos de finés en Finlandia, concluye que les resultó mucho más fácil aprender inglés a los suecos, cuya lengua es más similar al inglés, que a los fineses.

El aprendiente de una lengua próxima tiene características de un “falso principiante”. Desde los primeros instantes del contacto con la lengua extranjera, bien en una situación de aprendizaje en un medio natural, bien en la clase, el sujeto/aprendiente puede entender la lengua. Su grado de comprensión dependerá de factores personales, contextuales, lingüísticos, etc. que conforman la conciencia de proximidad que tiene el individuo (Revilla, 2002).

Evidentemente, habrá que ayudar a los aprendientes de lenguas próximas a ser conscientes de tal proximidad y dejar que el análisis contrastivo entre en las clases, de manera que el aprendiente autónomo y consciente pueda beneficiarse de su propio proceso de aprendizaje, que tiene en cuenta la L1 (Van Lier, 1995a).

2.6 El trabajo en subgrupos

Vasseur (1993) muestra que el aprendizaje no es sólo una cuestión de código sino también de gestión de la tarea que se realiza de manera interactiva con el interlocutor.

Esto se puede trasladar a una situación de trabajo en pareja o en subgrupos en que los participantes pueden realizar unas operaciones en las que toman en cuenta hechos lingüísticos, verifican hipótesis y reflexionan sobre la lengua con el doble objetivo de mejorar su competencia y de aprender a comunicar en una situación exolingüe (Nussbaum, 1999).

En muchas de las investigaciones realizadas sobre trabajos en los pequeños grupos, se ha puesto en relieve que el trabajo en pareja o en subgrupos parece constituir el mejor método en una clase de lengua extranjera para favorecer a los estudiantes la posibilidad de participar en una actividad comunicativa parecida a la que se da en una situación natural. Además es la manera que los estudiantes tienen para disponer de más tiempo para intervenir y hablar durante el desarrollo de la actividad. Esto se debe al hecho de que el trabajo en grupo permite y obliga a los estudiantes a asumir la responsabilidad sobre el desarrollo de la interacción, ya que están en una relación entre pares en la que el profesor, como entidad evaluadora, no está presente. Por lo tanto ellos se sienten más desinhibidos al no estar bajo la presión de una evaluación además de poder llevar la realización de la actividad a su propio ritmo y poder verbalizar sus ideas aún cuando estas estén poco elaboradas (Bygate, 1988; Griggs, 1998; Nussbaum, 1999; Arnó, 2002, Cambra, 2003). Estos autores han resaltado también la importancia de la discusión por parejas y pequeños grupos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las tareas en las que los aprendientes tienen que compartir información u opiniones en la lengua meta son claves en la adquisición de las habilidades orales.

Bygate (1988) afirma que el input aportado por el profesor no es suficiente para que se produzca aprendizaje y tampoco lo es la interacción profesor-alumno ya que es el profesor quien planifica este tipo de interacción. En la interacción alumno-alumno el aprendiente se ve obligado a ensamblar frases para producir significados. La interacción alumno-alumno posee la dimensión de planificación conjunta del discurso. Hablando en parejas el alumno aprende a utilizar las características distintivas del discurso hablado.

Barnes y Todd (1977) señalan que la discusión entre alumnos, sin el control del profesor, hace sentir a los estudiantes como propietarios del conocimiento y que éste puede ser negociado. Además, sugieren que los alumnos se implican más cuando hablan sin la presencia del profesor, lo que les permite adoptar una posición más activa e

independiente en relación con el conocimiento. Barnes y Todd consideran que para que un trabajo en grupo sea exitoso los alumnos deben tener las mismas ideas sobre lo que es importante en la discusión y sobre lo que se intenta aclarar con ella, con lo cual tendrán que negociar continuamente.

El trabajo en subgrupos permite a los estudiantes construir activamente su propio conocimiento a través del andamiaje colectivo. Esto está en la base del modelo constructivista social que entiende que todo conocimiento es social. El aprendizaje tiene lugar en un contexto de interacciones sociales que llevan a la comprensión. Los aprendientes corren riesgos, aceptan los retos y entienden cómo y por qué aprender. Además tienen la oportunidad de reestructurar la información de modo que tenga sentido para ellos, conectando los nuevos saberes con los conocimientos previos.

Según este modelo, los alumnos aprenden antes a solucionar los problemas relacionados con el aprendizaje y las actividades en grupo, y luego, gradualmente llegan a ser capaces de resolver los problemas autónomamente. El profesor al principio guía las actividades pero poco a poco va dejando la responsabilidad al estudiante. Esta progresión desde alguien responsable del aprendizaje del estudiante hacia un estudiante responsable de su propio aprendizaje es una manera apropiada de crear una secuencia efectiva de aprendizaje. Este proceso de interiorización empieza en un plan social y se mueve hacia un plan interior donde la información se vuelve parte del desarrollo individual de las bases del conocimiento (Roehler y Cantlon, 1997).

Vasseur (1993) sostiene que la toma de autonomía del aprendiente es

“le résultat d’une construction collective et que l’étayage offert par le natif peut s’adapter aux différentes fonctions qu’ont les sollicitations métalinguistiques du non-natif apprenant. Le résultat aboutit, non seulement au développement des ressources linguistiques, mais aussi au développement des procédures de recherche autonome dans l’interaction, c’est-à-dire de moines d’apprendre” (Vasseur, 1993:53).

Desde una perspectiva vygotskiana del aprendizaje, para la apropiación de una lengua extranjera es necesario desarrollar un proceso de interacción entre el aprendiente y el experto (el nativo, el profesor, el participante más competente) en que el experto proporciona al aprendiente un andamiaje (étayage) con la finalidad de disminuir la

diferencia existente entre su nivel de habilidades y el nivel que el aprendiente necesita para realizar la tarea. Se compara este aprendizaje con el aprendizaje de la primera lengua del niño, situación en que el hablante experto es la madre o, de todas formas, uno de los padres u otra persona adulta. Hay que tener en cuenta que, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera por adultos, estos últimos ya dominan los esquemas habituales del andamiaje y por lo tanto son potencialmente capaces de ayudarse recíprocamente en la interacción (Griggs, 1998).

De esta manera el aprendiente será capaz de reconocer este desnivel entre los modelos de lengua meta propuestos por el profesor o el experto y su nivel de interlengua y la detección del problema se puede transformar en una secuencia potencialmente adquisitiva y terminar con la apropiación lingüística.

En esta perspectiva tiene un papel central el andamiaje colectivo que resulta de este trabajo hecho en parejas o en pequeños grupos para llegar a esto los aprendientes se apoyan en los conocimientos lingüísticos previos y pueden contar con la L1 que tienen en común y todos los recursos que tienen para poder realizar la tarea (Cambra, 2003).

No podemos olvidar que la clase es un lugar en el que cada participante entra en juego con su manera de ser, de pensar, con sus creencias y actitudes, haciendo que cada grupo y subgrupo funcionen de manera original respecto a los demás. Cada subgrupo es un mundo diferente, de hecho la misma actividad se realiza de manera diferente dependiendo de cómo los miembros del grupo manejan el objetivo de la actividad. La manera de realizarla depende de los participantes y de las circunstancias. Los participantes meten en la tarea de llevar a cabo una actividad sus propios objetivos, sus propias creencias y conocimientos que transforman la actividad misma (Donato 2000).

Griggs (1998) apunta que el tipo de interacción que puede producirse en una clase de lengua debería tener, como mínimo, estas dos características: la interacción verbal en la cual participan los estudiantes debe estar orientada hacia la realización de finalidades comunicativas mediante el intercambio y la negociación y los aprendientes deben prestar atención a los problemas de código. Es decir que el aprendiente, cuando tiene un problema de expresión o de comprensión, tenga la posibilidad de solucionarlo él mismo, apoyándose en sus conocimientos previos, lingüísticos o enciclopédicos, en el contexto,

y/o pidiendo ayuda a un compañero que tiene las informaciones lingüísticas que a él le faltan o al profesor.

En el trabajo de grupo, los estudiantes tienen la oportunidad de ensayar, de reelaborar, de realizar autocorrecciones y heterocorrecciones, pueden colaborar en la construcción del discurso. Aquí se ve todo el proceso de resolución de la tarea y no sólo la respuesta final. Es en esto que el trabajo en subgrupos se diferencia de la situación de clase descrita por Bange en 1992, en la que la interacción está dirigida por el profesor, y donde el discurso del estudiante se parece más a una presentación oral, a un producto final que será después evaluado por el profesor. En estas interacciones entre pares, a diferencia de lo que pasa en las interacciones entre nativo y no-nativo, no ocurren los problemas causados, en el momento de las heterocorrecciones, por el temor del nativo de atentar contra la imagen del otro, o por lo menos no parece preocuparles.

Los beneficios del trabajo realizado en parejas en el aprendizaje de una lengua extranjera, para Griggs (1998), sirven para reforzar el proceso de control, por la autonomía y el recíproco andamiaje que impone a los aprendientes. El hecho de que los interlocutores tengan la misma L1 *“parece constituir una baza en potencia en relación a ello, ya que permite a los interlocutores utilizar la lengua materna para regular la producción y la negociación de la lengua meta”* (Griggs, 1998:218). Así que los alumnos pueden beneficiarse de la resolución de una tarea consistente en resolver un problema lingüístico, ya sea que la negociación tenga lugar en L1 o en la lengua objeto de estudio.

2.6.1 La organización de los turnos de habla

La organización de los turnos de habla en una interacción se ha estudiado en el análisis de las conversaciones y en los estudios de las interacciones en el aula.

El modelo ideal está presentado por unos sociólogos norteamericanos, Harvey Sacks y Emanuel Schegloff, en unos estudios que llevaron a cabo en los años setenta. En el estudio de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) se propone este modelo ideal de conversación en el que se basan muchos de los estudios que siguieron después.

El turno de habla se considera como una unidad básica de la organización conversacional (Tusón, 1995) y la distribución de los turnos, según observan Sacks,

Schegloff y Jefferson en 1974, se produce sin problemas porque en cada intervención existe un punto de transición apropiado para que el cambio del hablante tenga lugar.

Estos autores afirman que la distribución de los turnos puede tener lugar de dos maneras: un interlocutor puede asignar a otro, entonces sólo ese hablante concreto tiene derecho a hablar, o un interlocutor toma el turno de habla (autoselección), cuando aparece uno de estos puntos de transición.

Un caso especial de contribuciones interactivas producto de la autoselección son los *back channels*, es decir todas esas formas que sirven para mantener el canal de comunicación abierto. Se trata de esas formas como: *sí, sí, ahà* y *mh*, etc. que sirven para demostrar atención, comprensión, aprobación, etc. (Van Lier, 1988). Son interesantes también los casos en que un turno sigue a otro completando el primero sin que se haya producido algún punto de transición: es lo que Tusón (1995) dice que se podrían llamar turnos contruidos a dos voces.

En el análisis conversacional, se considera que el contexto no está preconstituido respecto a la interacción sino que es la interacción la que modela el contexto, son los participantes quienes lo crean con sus acciones (Orletti, 2000). Los turnos no aparecen casualmente sino que todos se pueden explicar a partir de los turnos anteriores o posteriores (Tusón, 1995).

Un caso evidente de esto es lo que Sacks, Schegloff y Jefferson llaman “pares adyacentes” que son formados por dos turnos que se caracterizan porque el primero implica la presencia del segundo. El ejemplo clásico es el de la pregunta y la respuesta a esa pregunta.

En situación de clase, la especificidad del sistema de turnos de habla ha sido estudiada por varios autores. El sistema de cambio de los turnos de habla en clase es peculiar ya que existe una asimetría entre los participantes. Se trata de una conversación entre varios hablantes en la que el profesor tiene un rol preponderante ya que es él quien distribuye los turnos, quien interrumpe la intervención de los alumnos y quien mantiene la palabra por un tiempo desproporcionado respecto al concedido a los alumnos (Cambra, 2003).

La interacción que tiene lugar en la clase es muy especial y en muchas ocasiones poco natural ya que la distribución de los turnos, quién habla, cuándo habla (y muchas veces también de qué va a hablar) están ya predeterminados (Van Lier, 1988).

Van Lier (1988) indica que la toma de turno en la clase no es aleatoria y que la distribución de los turnos depende mucho de cómo las actividades de clase son llevadas a cabo y del estilo del profesor. De hecho, si se trata de una clase realizada siguiendo un formato interactivo clásico, con el grupo clase y centrada en el profesor, los alumnos serán seleccionados por el profesor o los alumnos piden permiso para hablar y entonces el profesor les concede el turno. Si se trata, en cambio, de una clase en la que se trabaja con subgrupos donde la presencia del profesor no es constante, la iniciativa de dar o tomar el turno está en manos de los estudiantes que actuarán como moderadores, negociadores o expertos (Cambra, 2003), acercando así la conversación de clase, por lo menos por lo que se refiere a la distribución de los turnos, más parecida a otros tipos de interacción.

2.6.2 Los roles de los participantes en un subgrupo

Cuando los alumnos están trabajando en subgrupos entran en juego toda una serie de variables sociales que en un enfoque más tradicional, magistral, no son tan evidentes. Nos referimos aquí al poder y a la dominancia que han sido estudiados por psicólogos sociales en interacciones en parejas y grupos en varios contextos (Livi, Pierro y Mannetti, 2000). Estos conceptos han sido definidos de diferentes maneras pero se puede resumir en la asimetría de la relación en la que uno de los participantes consigue influenciar la conducta de los demás, de ganar la resistencia de los demás y de conseguir sus propios objetivos.

Todas estas variables aparecen también cuando se trata de un grupo dentro de una clase de lengua extranjera.

Según Nussbaum (1999), el trabajo en pareja se presenta como un contexto que permite a los estudiantes explorar sus capacidades mutuas en la utilización del lenguaje y aportar un juicio en sus propias producciones y en la de los otros. Siendo una relación igualitaria entre los estudiantes, en la que los roles no están designados *a priori*, o en aquellos grupos en los que no hay asignación de roles por parte del profesor, son los

alumnos mismos quienes tienen que asumirlos o asignarlos, en función de su actitud y del grado de implicación en la actividad. Se distinguen dos grandes categorías de roles: los que conllevan la iniciación y los que conllevan la colaboración (entendida como respuesta a la iniciación). Cuando hablamos del rol de la iniciativa, hay un alumno que asume la figura del líder y que se encarga de gestionar la interacción y de señalar los distintos estadios de la tarea. Normalmente, el hecho de que en un grupo haya un líder contribuye a que la interacción sea más fluida y estructurada. Este rol implica colaboración y es la respuesta a estas iniciativas, bien expresando acuerdo o colaborando en la elaboración de las respuestas. (Cots et al., 1997; Arnó 2002).

Aparece entonces cierta movilidad de los roles de los participantes en la interacción didáctica. Arditty y Vasseur (1999) dicen que

“le rôle consistant à enseigner est un attribut statutaire de l’instituteur et du professeur, il peut aussi être joué par un élève ou étudiant plus avancé que celui à qui il donne des tours, voire par quiconque juge possible et légitime, à partir de sa représentation de la situation, de se poser en expert face à un novice, réel ou supposé” (Arditty y Vasseur, 1999:6).

Es decir que los alumnos pueden jugar varios papeles y pueden alternar el rol de aprendiz con el de profesor, en cierto sentido pueden jugar a “hacer de profesor” (Mondada, 1999). Como subraya Nussbaum (1999), el poder más repartido hace que la atmósfera sea favorable a un trabajo más eficaz y un clima lúdico puede instaurarse en el interior de un grupo y provocar el bienestar de los participantes y esto favorece el aprendizaje.

2.7 La conciencia lingüística

Hemos visto que el trabajo en parejas o en pequeños grupos fomenta la reflexión metalingüística y metacognitiva que contribuye a hacer los alumnos más autónomos y conscientes de su aprendizaje. Tales reflexiones son sobre la lengua meta pero en muchos casos también sobre la L1. Todos estos procedimientos llevan a los alumnos a crear una conciencia lingüística.

Dabène (1994), en relación al hablante bilingüe, distingue cinco niveles de conciencia, entre ellos la conciencia lingüística que define como la facultad de identificar los elementos que componen el repertorio verbal del hablante o aquel de las personas que están a su alrededor y que permite al sujeto escoger unas formas y dejar otras, en función de los diferentes parámetros de la situación de interlocución. Esta conciencia está en la base de la auto-definición del hablante como bilingüe.

Por su parte, Van Lier define la conciencia lingüística como “*un conocimiento de la facultad humana del lenguaje y de su papel en el pensamiento, en el aprendizaje y en la vida social*” (Van Lier, 1995c:23) y que “*it encompasses many meanings, ranking from ‘consciousness raising’ about formal features of language in second-language courses, to an understanding of the many roles of language in social life*” (Van Lier, 1997:90).

La perspectiva cognitiva tradicional ve la conciencia como algo individual más que social, y existe una diferenciación neta entre cuerpo y mente y la conciencia se localiza en el cerebro. Se suelen distinguir cuatro niveles de conciencia: 1) concienciación global, prerequisite básico para cualquier aprendizaje; b) toma de conciencia, conciencia respecto a algo, existen diferentes grados e intensidades de atención, alerta vigilancia; c) metaconcienciación, se pueden distinguir dos subniveles: la toma de conciencia práctica y la toma de conciencia académica, ambos se refieren a pensar sobre el pensar, al lenguaje sobre el lenguaje o al lenguaje sobre el pensar y al pensar sobre el lenguaje; y d) acción voluntaria, proceso de reflexión, tener conciencia de algo que implica un compromiso deliberado con objetivos claros para llevar a cabo acciones. En esta jerarquía cada nivel presupone la presencia del anterior o de los anteriores.

Vygotsky ve la concienciación como un fenómeno social que nace de la actividad social y la define como la “organización objetivamente observable del comportamiento que se impone a los humanos a través de la participación en prácticas socioculturales” (en Van Lier, 2002:40; 1996:71).

Dado que el ser humano es un ser social, las relaciones y las experiencias junto a otras personas constituyen el núcleo y el motor de la construcción de la concienciación.

La concienciación está estrechamente ligada al lenguaje, no debemos olvidar que el habla es la esencia de la interacción social. El lenguaje, visto como constructor del

sentido, es un ingrediente semiótico entre otros; tiene un lugar preeminente en la mayoría de los contextos humanos, pero no es autónomo.

Se tiene, por lo tanto, que ver el estudiante como una persona activa que construye su aprendizaje llevando a cabo actividades significativas junto con otras personas en un contexto favorable. El lenguaje se hace significativo y está disponible para el aprendizaje, cuando es parte de las acciones que el aprendiente realiza (Van Lier, 2002).

Los estudiantes de una lengua extranjera dominan una lengua y quieren ser competentes en otra, por esta razón las ventajas de prestar atención al sistema de la lengua son incluso mayores (James, 2002).

Para llegar a la conciencia lingüística, el alumno tiene que pasar por un proceso de fomento de la concienciación (*consciousness raising*), en el que, con la ayuda del profesor, el alumno adquiere la capacidad de localizar e identificar la discrepancia que existe entre su estado del conocimiento y el estado al que el alumno quiere llegar. A medida que la competencia en lengua extranjera aumenta, aumentan también las posibilidades de trabajar sobre la conciencia acerca del lenguaje, hasta que se llegará al punto en que el fomento de la concienciación no será ya necesario dado que, gracias al elevado conocimiento en lengua extranjera, habrá dejado de producirse la discrepancia entre los modelos de lengua extranjera y el estado del conocimiento del alumno (James, 2002).

Todo el trabajo que realiza el estudiante de pensar sobre la lengua y el aprendizaje se denomina habitualmente metalingüístico, pero se han acuñado términos como metacomunicativo, metadiscursivo, metacognitivo, etc... No entramos aquí en el debate sobre la terminología y a lo que se refiere cada uno de los tipos nombrados aquí arriba ya que en este estudio usamos el término metalingüístico con un sentido general.

James (2002) define la conciencia metalingüística de dos maneras. En un sentido restringido, este concepto se refiere "a la habilidad de utilizar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje" y en un sentido más amplio, se refiere "a la capacidad de examinar el lenguaje objetivamente, sin prejuicios".

Gombert (1996) distingue cuatro fases del desarrollo metalingüístico: a) la adquisición de las primeras habilidades lingüísticas, b) la adquisición de las habilidades epilingüísticas, es decir organizar los conocimientos implícitos almacenados durante la

primera fase, c) la adquisición del dominio metalingüístico, es decir la toma de conciencia metalingüística que hace emerger los conocimientos epilingüísticos adquiridos anteriormente, y d) la automatización de los comportamientos metalingüísticos, que es la frecuente repetición de los funcionamientos metalingüísticos eficaces que aseguran la automatización.

Según Trévisse (1996) la actividad metalingüística (sobre todo la atención a los códigos) está siempre presente, aunque no siempre es eficaz. Sin embargo, cuando la atención del aprendiente por alguna razón se dirige a la lengua, y más concretamente a las causas formales de una disfunción en la comunicación, la toma de conciencia puede transformarse en un motor de la adquisición, ya que puede haber una modificación a sus hipótesis conscientes o no conscientes.

Además, puede ser ventajoso dejar al alumno la iniciativa ya que los alumnos perciben que creando su propio metalenguaje aprenden más que mediante el tradicional estudio gramatical (James, 2002). Esto apoyándose en los conocimientos previos. Ésta es una regla general del aprendizaje: cuando un individuo aprende algo nuevo lo pone en relación con lo que ya sabe. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, se apoya en las otras lenguas conocidas (L1 y otras lenguas extranjeras estudiadas anteriormente), de manera que los conocimientos de la L1 pueden ayudar a adquirir conocimientos en la L2, y a veces también viceversa (Van Lier, 1995a).

CAPÍTULO 3

3. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se propone investigar la alternancia de lenguas y los otros fenómenos de contacto de lenguas en un contexto institucional de enseñanza/aprendizaje del italiano por estudiantes adultos plurilingües (como mínimo, catalanohablantes y castellanohablantes) en pequeños grupos. Una vez establecido por estudios anteriores que se producen, tanto por parte del profesor como de los estudiantes, alternancias de lengua en el aula y que éstas no son aleatorias sino funcionales, lo que queremos comprobar es si en este contexto de enseñanza/aprendizaje, es decir de hablantes de dos lenguas próximas a la lengua meta y en formatos interactivos de trabajo en subgrupos, se verifica lo que a continuación vamos a describir.

3.1 Preguntas de investigación

1ª pregunta: ¿Se producen alternancias de lengua en el aula dentro de la dinámica interactiva de los alumnos en trabajos en subgrupos?

2ª pregunta: En el caso en que se produzcan, ¿qué características tienen y qué funciones ejercen?

3.2 Hipótesis de investigación

Debido a la proximidad entre las lenguas, el italiano, el catalán y el castellano, y el contexto de estudio, es decir, de interacciones de grupo entre estudiantes adultos de italiano de nivel principiante e intermedio, que tienen el catalán y el castellano como L1 o L2, formulamos las siguientes hipótesis:

1ª hipótesis: Son muy diferentes los usos de las lenguas en contacto por parte de los alumnos cuando se trata de comprensión de la lengua objeto de estudio y cuando se trata, en cambio, de la producción en esta lengua.

1ª subhipótesis: La comprensión en la clase de italiano lengua extranjera está asegurada y no requiere alternancias de lengua destinadas a esclarecer el significado.

2ª subhipótesis: En la producción de estos alumnos es importante la presencia de los fenómenos de neocodaje y de calco en el discurso producido en el aula.

2ª hipótesis: Los alumnos, en la dinámica interactiva en la que llevan a cabo las actividades, alternan las lenguas en función del contexto, según el interlocutor y la constelación de los participantes.

3ª hipótesis: Los alumnos alternan las lenguas para marcar diferencias según el tipo de discurso. Utilizan la lengua extranjera como la lengua que tienen que aprender dentro de la actividad, mientras que utilizan la L1/L2 para la gestión de la actividad, así como para el discurso privado.

4ª hipótesis: Los alumnos también utilizan la L1/L2 para los comentarios metalingüísticos y metacognitivos.

Los análisis de los datos recogidos permitirán esclarecer los fenómenos estudiados y verificar o contradecir tales hipótesis. En el capítulo 7, se discutirán los resultados para comprobarlo.

CAPÍTULO 4

4. CONTEXTO DE ESTUDIO

Este trabajo se ha realizado en Barcelona, ciudad plurilingüe, donde se hablan el catalán y el castellano que, junto a otras lenguas, constituyen el repertorio lingüístico de los sujetos analizados en este estudio. En los últimos años, las escuelas catalanas han visto aumentar el número de alumnos extranjeros, a menudo aloglotas, reflejando así los cambios que la sociedad catalana ha tenido en este periodo. Esto se refleja en algunos estudios llevados a cabo últimamente en Cataluña. Según los datos de la administración sobre la lengua familiar de los alumnos de las escuelas catalanas en el curso 1995-96, el 36% son catalanohablantes, el 47% son castellano hablantes, el 15% son bilingües familiares catalán y castellano, el 1% son bilingües catalán y otra lengua y otro 1% hablan otras lenguas en el entorno familiar (Arnau, 2003:118). Según el Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament, en el curso 1995-96 había 16.969 alumnos extranjeros escolarizados en Cataluña en los niveles no universitarios correspondiente al 1,5% de la población escolar de Cataluña (Arnau, 2003:132). Esta situación queda reflejada también en el estudio que Vila i Vial realizaron en 2003; su objetivo era analizar los comportamientos lingüísticos del alumnado al acabar la escuela primaria en Cataluña, a finales de los años noventa. Según este estudio, un 43,9% del total de los niños de las escuelas primarias estudiadas no habla nunca el catalán con ninguno de los miembros de su familia y sólo el 29,1% del total dice utilizar el catalán en su entorno familiar. Un 2,4% declara que usa una lengua diferente del catalán y del castellano con al menos una persona de su familia (Vila i Vial, 2003: 211-212). Este estudio revela que el castellano es la lengua ambiental predominante.

Nuestro estudio se enmarca, pues, dentro de una situación lingüística compleja en la que el catalán y el castellano serán las L1 de una parte de la población y las L2 de la otra; estas dos lenguas conviven en la comunidad y siguen unas normas de uso. El catalán es la lengua habitual para las relaciones interpersonales entre los catalanohablantes y el castellano es la lengua de las relaciones con otros grupos lingüísticos. El castellano es la lengua más difundida y la más necesaria en el mundo laboral, aunque el uso del catalán

aumenta en el sector público, sobre todo en la administración local y regional. El contacto lingüístico entre castellano y catalán es desequilibrado en el sentido de que la dirección y el peso de las influencias interlingüísticas son muy marcadas del castellano al catalán y de una manera muy superficial a la inversa. La influencia del castellano sobre el catalán es muy evidente en Barcelona debido al alto número de inmigrantes de otras partes de España que esta ciudad acogió en los años cincuenta-setenta. Estas influencias son sobre todo léxicas y sintácticas, aunque muy visibles a nivel discursivo, a causa del amplio uso que se hace de marcadores discursivos como *bueno*, *pues*, *vale* cuando se habla en catalán.

Las escuelas catalanas pueden ser vistas como un microcosmos en el cual se fomenta el cambio y el uso de las lenguas. Existe lo que se define como *norma institucional* del uso de las lenguas y que se refiere al uso del catalán en temas públicos y académicos y la *norma de acomodación* (un catalanohablante cambia al castellano ante un interlocutor supuestamente castellanohablante) que sirve para evitar conflictos comunicativos. Esta norma se usa con los hablantes de castellano y por consiguiente con los extranjeros presentes en esta ciudad (Tusón, 1990, Boix, 1993, Boix et al. 1997).

En este contexto plurilingüe la alternancia de lengua es un fenómeno frecuente entre los hablantes castellanos y los hablantes catalanes. Este fenómeno puede ocurrir entre hablantes nativos de catalán o de castellano y en conversación entre bilingües (que son los que hacen un uso más sofisticado de la alternancia de lenguas), no es aleatorio ni debido a la incompetencia de los interlocutores. Los hablantes bilingües hacen unas alternancias de lengua especialmente en función de la selección del interlocutor y de la situación conversacional en que se encuentran (Boix et al. 1997).

4.1 El italiano en el extranjero

El interés hacia Italia, su lengua y su cultura está en aumento en todo el mundo. La difusión del italiano en el extranjero empezó a incrementarse a partir de los años setenta (Bettoni, 1993: 454). Según Baldelli (1989), son cuatro los puntos de fuerza del italiano: 1) el italiano es una lengua de cultura; 2) es la lengua de un país de gran tradición turística; 3) es una lengua relacionada con las grandes comunidades de origen italiana; 4)

es la lengua de un país en expansión económica. En las últimas décadas la lengua italiana en el mundo ha vivido una transformación, de “lengua de origen” se ha vuelto “lengua de cultura”, y por consiguiente también la enseñanza del italiano ha pasado por este proceso de transformación de “lengua étnica” a “lengua extranjera”. Esto sucede en muchos países europeos, sobre todo en los países que recibieron muchos de los emigrantes que a lo largo del siglo XXI dejaron Italia en busca de una vida mejor. Son países como Francia, Gran Bretaña y Alemania, en América del Norte y América del Sur y en Australia. En general, el italiano ya no es una lengua étnica guetizada y condenada a tener unos horarios alternativos, sino que ya es una disciplina que forma parte del currículo escolar en muchos sistemas educativos (Ventriglia, 2003).

En España, que nunca ha sido una de las metas de los emigrantes italianos de antes, la situación es un poco diferente respecto a los países antes mencionados. En España el italiano siempre ha sido lengua de cultura y de prestigio a la que los estudiantes se acercaban por ser amantes de la ópera, del cine, del arte o de la literatura italianos. Según una investigación realizada en 1992, el número de los estudiantes universitarios de italiano eran alrededor de unos 5.000 (Bettoni, 1993: 455), y muy probablemente, dado el gran número de estudiantes que eligen Italia como país de destino para llevar a cabo parte de sus estudios con un programa europeo de intercambio, el número es hoy en día mucho más alto.

Las representaciones sociales que en España, y en particular en Cataluña, se tiene de Italia y del italiano, hace que la persona que emprende el estudio de la lengua italiana esté muy motivada y muy bien dispuesta hacia la lengua. De hecho, Italia y el italiano se sienten muy próximos, siendo Italia y España dos países mediterráneos cuyas lenguas pertenecen a la misma familia. El italiano siempre ha sido considerado como una lengua fácil, siempre ha existido la idea de que un italiano y un español (más aún un catalán) se pueden entender aunque ninguno de los dos sepa la lengua del otro “lo importante es hablar despacio”, y que, por lo tanto no es necesario estudiarla. Esto diferencia el italiano de otras lenguas menos próximas, como el alemán o el inglés, que son las lenguas difíciles y que hay que estudiar mucho para aprenderlas.

4.1.1 La enseñanza del italiano en Barcelona

La presencia de la lengua y la cultura italiana en España, y en nuestro caso concretamente en Barcelona, es muy importante ya, que según una última estimación, los ciudadanos italianos presentes en la ciudad son alrededor de unos 19.000 que se reparten entre residentes, estudiantes de diferentes universidades italianas, que escogen una de las universidades de la ciudad para realizar parte de sus estudios, y hombres de negocios que, dadas las cada vez más frecuentes relaciones comerciales entre España e Italia vienen a visitar las sucursales presentes en la zona de Barcelona. Todo esto, además de un fuerte intercambio turístico entre Italia y Cataluña, hace que haya cada vez más gente interesada en el aprendizaje de la lengua italiana. De hecho, los estudiantes de italiano en Barcelona están en continuo aumento, aunque el italiano esté siempre detrás, por número de estudiantes, de otras lenguas europeas como el inglés, el alemán y el francés. Seguramente hay que tener en cuenta también algunas ideas preestablecidas que existen en el imaginario colectivo sobre Italia, su lengua y su cultura. Como apuntábamos un poco más arriba, la lengua italiana ha cambiado de estatus y se ha vuelto lengua de cultura a la que se asocia muchas veces la música, la literatura y el cine. También la idea de la proximidad entre Italia y España, bien a nivel cultural bien a nivel lingüísticos y, por lo que a Cataluña se refiere, tres lenguas que pertenecen a la misma familia y que son transparentes entre ellas, hace que las personas se sientan normalmente muy motivadas en el aprendizaje de esta lengua.

La proximidad entre las lenguas románicas ha sido objeto de mucha atención en los últimos años. De hecho, a nivel europeo, se ha insistido mucho en la idea de las lenguas próximas y de la intercomprensión entre lenguas románicas. Diferentes universidades europeas (entre ellas la Universitat Autònoma de Barcelona) han participado en varios proyectos dirigidos a la creación de programas como Galatea o EuRom4, que tienen como objetivo la comprensión por parte de un hablante de una lengua románica, de las demás lenguas de la misma familia.

4.1.1.1 La escuela italiana en Barcelona

La enseñanza del italiano en una situación de inmersión lingüística en Barcelona está presente a nivel de escuela primaria y secundaria. Por lo que se refiere a la escuela primaria, *scuola materna* e *scuola elementare* (parvulario y escuela primaria), acoge niños de edades comprendidas entre los 3 y los 11 años, la *scuola media* acoge a niños con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años y la escuela secundaria (liceo italiano) acoge chicos desde los 14 hasta los 18 años. En estas escuelas el italiano se enseña como L1 y es la lengua vehicular en todas las clases; el castellano y el catalán se estudian como L2 y L3 y les son reservadas unas horas de clase durante la semana. El tipo de alumnado está principalmente formado por alumnos hijos de italianos o de parejas mixtas, que, en su mayoría, utilizan el italiano en su vida cotidiana; no faltan, de todas maneras, alumnos hijos de padres catalanes que decidieron dar a sus hijos una preparación diferente a la propuesta por la escuela catalana.

4.1.1.2 La enseñanza del italiano en la escuela catalana.

En la escuela catalana, el italiano está totalmente ausente a nivel de la etapa primaria y, a nivel de la enseñanza secundaria, el italiano como lengua extranjera no es muy presente de hecho se enseña en pocos centros y normalmente es precedido por el inglés, el francés y el alemán.

Se trata, pues, de una enseñanza dirigida principalmente a un público adulto, bien en la universidad, bien en el Istituto Italiano di Cultura y en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Por lo que se refiere a la universidad, hay que distinguir entre las facultades y las escuelas de idiomas universitarias. En la Facultad de Filología Italiana la lengua es objeto de estudio con el objetivo de convertirse en instrumento de trabajo para poder acceder a la literatura y en las facultades para traductores e intérpretes el estudio de la lengua va acompañado por estudios de técnicas de traducción. En ambos casos la mayoría de las clases son magistrales, en las que la interacción entre los alumnos y entre los alumnos y los profesores es limitada. Hay que tener en cuenta que en muchos casos se trata de clases muy numerosas en las que resultaría complicado un enfoque más

comunicativo de la enseñanza de la lengua, que de todas maneras no se corresponde con el objetivo de estos centros. En las escuelas de idiomas universitarias, así como en el Istituto Italiano di Cultura y en las Escuelas Oficiales de Idiomas, el estudio de la lengua tiene como objetivo adquirir la competencia necesaria para usarla en contexto. Se trabaja con adultos de varias edades: en las escuelas de idiomas universitarias con estudiantes universitarios (aunque no únicamente), y en las Escuelas Oficiales de Idiomas y en el Istituto Italiano di Cultura con adultos con diferentes procedencias, estudios y profesiones. En líneas generales, la metodología comúnmente utilizada en estos centros es el enfoque comunicativo y los programas están predeterminados. Normalmente se desarrollan a lo largo de 5 años (5 niveles) y de 4 años (4 niveles) en el caso del Istituto Italiano di Cultura. El profesor puede adaptar el programa a los intereses de los estudiantes en una dinámica de clase que se centra en el alumno y en sus necesidades comunicativas, y en la que el profesor ejerce como guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.2. El italiano en la Escola d'Idiomes Moderns de la UB

Este estudio se llevó a cabo en la Escola d'Idiomes Moderns (EIM) de la Universidad de Barcelona. La EIM es uno de los centros oficiales de la enseñanza del italiano como lengua extranjera en la ciudad de Barcelona. La EIM ofreció el primer curso en el año académico 1953-54, en que se impartieron sólo clases de inglés y de alemán, y en el año académico 1954-55 se incluyeron el italiano (nivel principiantes y nivel intermedio) y el francés. Actualmente la enseñanza del italiano en este centro prevé 5 niveles: en el año académico 1955/56 se introdujo el tercer nivel, a principios de los años 70 se empezó con el cuarto y a mediados de los 90 se añadió el quinto nivel.

Normalmente en la EIM hay un total anual de unos 250-300 estudiantes de italiano. La mitad de los estudiantes de italiano de este centro son alumnos que se matriculan a unos cursos de 40 horas (Curso de Introducción a la Lengua Italiana) y la mitad de estos alumnos son estudiantes de intercambio que participan en programas europeos tipo Erasmus y Sócrates. Un dato muy interesante a tener en cuenta es que más del 20% de la población universitaria que participa en programas de intercambio de la

Universitat de Barcelona tiene como país de destino Italia y una parte consistente de estos estudiantes se matriculan en los cursos ofrecidos por la EIM, que son gratuitos para ellos ya que son subvencionados por la UE. Además del italiano, la EIM ofrece cursos de inglés, francés, alemán, ruso, japonés, chino, danés, neerlandés, sueco, árabe, noruego, portugués y griego.

A parte de estos cursos de lengua generales, la EIM ofrece también unos cursos de lenguas con fines específicos (sobre todo para el inglés) y, en estos últimos años, ha propuesto también cursos en los que se utilizaba el método EuRom4.

En este centro, el estudio del italiano, aunque no sea parte del plan de estudios de estos estudiantes, les permite obtener créditos válidos para sus carreras universitarias.

4.2.1 Participantes en el estudio

4.2.1.1 Profesores

Los profesores que colaboraron en este estudio son un nativo italiano Marcello (M), y un no nativo, Adam (A). Ambos provienen de una Facultad de Humanidades.

• Marcello

Marcello estudió Filología Hispánica en la Universidad de Venecia y obtuvo el título de doctor en Literatura Española por la Universidad de Bolonia en el año 1997. Marcello no tiene ninguna formación específica en la enseñanza de una lengua extranjera. En el momento de las grabaciones tenía una experiencia de enseñanza del italiano como lengua extranjera de 4 años y era la primera vez que le observaban y grababan en clase. Marcello, que tiene como L1 el italiano, domina el catalán y el castellano, y además el inglés. Su competencia del castellano es muy buena dada su formación académica en Italia; por lo que se refiere al catalán lo había estudiado al llegar a Barcelona. Marcello, en el momento de las grabaciones, llevaba 5 años viviendo en Barcelona.

- **Adam**

Adam estudió Filología Catalana en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), hizo el Máster de Formación de profesores de español como Lengua Extranjera en 1990 en la Universitat de Barcelona. Aprendió italiano durante su carrera universitaria en la UAB y después con estancias y cursos en la Università per Stranieri di Siena. Desde el 1990 es profesor de italiano como lengua extranjera, y además tiene una larga experiencia como profesor de catalán como lengua extranjera. No era la primera vez que le grababan en clase. El repertorio lingüístico de Adam, que tiene como L1 el catalán, incluye además del italiano y del castellano, el inglés y algunos conocimientos de danés y francés.

4.2.2 Los alumnos

Los estudiantes que participaron en este estudio son en su mayoría estudiantes universitarios, pero una parte del alumnado son adultos no universitarios, dado el horario de muchas de las clases y la ubicación muy céntrica de la EIM. Muchos de ellos estudian italiano porque tienen que pasar una temporada en Italia (con un programa de intercambio como Erasmus o Sócrates) o para completar sus estudios universitarios. Hay un porcentaje de estudiantes relativamente bajo (un 20%) que no son estudiantes universitarios sino personas que deciden estudiar italiano por su gusto personal o por necesidades profesionales; es decir que su decisión de matricularse a un curso de lengua se enmarca dentro la formación continua o del *lifelong learning*. Esto hace que el tipo de enfoque sea andragógico (Knowles, 1997) más que pedagógico, ya que son de alumnos adultos, dueños de sí mismos, de sus tiempos de estudio y de su dinero. Se trata de un estudiante autónomo que está dispuesto a arriesgarse y que tiene una parte de la responsabilidad en el éxito de su aprendizaje. Son, pues, alumnos muy motivados ya que han decidido por su cuenta y elegido libremente la opción de aprender esta lengua y en su mayoría han pagado el curso de su bolsillo. La mayoría de ellos tienen una edad comprendida entre los 18 y los 30 años. Estos estudiantes universitarios provienen de todas las facultades universitarias y buena parte de ellos eligen estudiar italiano debido a

los créditos de libre elección que reciben por hacer estos cursos de idioma o porque quieren continuar sus estudios en Italia.

Como decíamos antes, el italiano no se estudia en muchos centros de enseñanza secundaria de la ciudad; esto determina que en la gran mayoría de los casos los alumnos que deciden estudiar italiano, normalmente no tienen conocimientos de esta lengua, aunque por lo general tienen referencias debido a la proximidad de las lenguas y sobre todo por el gran intercambio, aunque sea mayoritariamente turístico, entre España e Italia.

En base a unos cuestionarios que se pasaron a los estudiantes de la Sección de italiano de la EIM, de hecho los estudiantes confirman que el italiano no es la primera lengua extranjera que estudian, sino que normalmente han estudiado ya el inglés, el francés y/o el alemán. Así que el italiano es la cuarta o la quinta lengua que estos alumnos estudian (a veces incluso la sexta), teniendo en cuenta que estos estudiantes son catalanohablantes y castellanohablantes y que han estudiado ambas lenguas en la escuela.

Algunos dicen que se han acercado a la lengua italiana porque les gusta o porque es un idioma que tiene que ver con sus estudios y sus futuras profesiones. Algunos deciden estudiarla porque quieren estudiar una lengua no demasiado difícil.

4.2.2.1 Creencias de los alumnos sobre el italiano y las demás lenguas estudiadas

A los alumnos que participaron en el estudio, se les pasó un cuestionario para que pudieran expresar sus opiniones respecto al italiano y las demás lenguas que estudiaron. De este cuestionario emergieron los temas siguientes:

- **Sobre la importancia del italiano en el mundo**

Según los cuestionarios que los estudiantes rellenaron, el italiano no es una lengua necesaria e importante por el trabajo, sino que lo estudia porque realmente quiere aprenderlo, como se percibe con los ejemplos siguientes:

● *credo che sia importante nell'arte e la musica (l'opera ecc.), ma purtroppo non è molto importante negli altri aspetti (affari ecc.) perché l'inglese è diventato la lingua più importante del mondo;*

(Creo que es importante en el arte y la música (la ópera, etc.), pero desgraciadamente no es muy importante en los otros aspectos (negocios, etc.) porque el inglés se ha vuelto la lengua más importante del mundo)

● *non credo che sia una lingua molto importante nel mondo, non come l'inglese o il tedesco. Ma come europeo è bene conoscere molte lingue. Quante più lingue conosci per me è un buon senso di essere europeo;*

(No creo que sea una lengua muy importante en el mundo, no como el inglés o el alemán. Pero como europeo es bueno conocer muchas lenguas. Conocer muchas lenguas es una buena manera de ser europeo)

● *credo che sia una lingua che la gente impara perché vuole saperla e gli piace ma non è necessaria per andare per tutto il mondo come può essere l'inglese.*

(Creo que es una lengua que la gente aprende porque quiere saberla y le gusta pero no es necesaria para ir por todo el mundo como puede ser el inglés)

● **Sobre la facilidad del italiano con relación a las otras lenguas**

Es una convicción bastante generalizada que el italiano es una lengua “fácil” para estos estudiantes, debido a la proximidad de esta lengua con el catalán y el castellano. El origen común de estas lenguas hace que los estudiantes sean más atrevidos a la hora de producir discurso en lengua extranjera ya que les permite “predecir” una palabra italianizando palabras catalanas o castellanas. Los estudiantes sienten esta proximidad como una arma de doble filo, en el sentido de que muchas veces se encuentran con expresiones similares pero con significados totalmente distintos en los diferentes idiomas y esto puede ser negativo porque pueden llegar a pensar que todo es igual y de aquí hacer más errores:

- *Sempre esistono parole similari al catalano o al castigliano, e quindi se non sai reagire per dire una parola puoi provare a italianizzarla, a volte va bene e altre no. Ma ci sono casi in cui puoi “predirla”;*

(Siempre existen palabras al catalán o al castellano y si no sabes reaccionar para decir una palabra puedes intentar italianizarla, a veces va bien otras no. Pero hay casos en que puedes predecirla)

- *Mi aiuta soprattutto il catalano, ma credo che si non lo parlasse, il castigliano sarebbe anche molto utile perché le strutture anche si assomigliano molto;*

(Me ayuda sobre todo el catalán, pero creo que si no lo hablara el castellano también sería muy útil porque las estructuras también se parecen mucho)

- *Credo che la grammatica è similare (più o meno), i verbi sono molto simili al catalano. Il problema è che non tutte le parole neanche le strutture sono identiche e io sempre credo che sì e molte volte sbaglio per questo;*

(Creo que la gramática es similar (más o menos), los verbos son muy parecidos al catalán. El problema es que no todas las palabras, tampoco las estructuras, son idénticas, yo siempre creo que sí y muchas veces me equivoco por esto)

- *Non ci aiuta il fatto che noi crediamo che la grammatica sia lo stesso e invece, è abbastanza diversa e devi imparare a usarla correttamente;*

(No nos ayuda el hecho de que nosotros creemos que la gramática es lo mismo y en cambio, es bastante diferente y tienes que aprender a utilizarla correctamente)

- *Sicuro che non mi aiuta l’aspetto che ci sono parole o espressioni che si sembrano e che non vogliono dire lo stesso. Ma anche questo può essere un fatto positivo, ci sono moltissime costruzioni grammaticali che mi aiutano a imparare l’italiano;*

(Seguro que no me ayuda el aspecto que hay palabras o expresiones que se parecen y que no quieren decir lo mismo. Pero también esto puede ser un hecho positivo, hay muchísimas construcciones gramaticales que me ayudan a aprender el italiano)

- *Mi aiutano le strutture grammaticali e qualche parola, ma a volte questa prossimità tra le lingue è cattiva perché credi che tutto è uguale e sbagli;*

(Me ayudan las estructuras gramaticales y alguna palabra, pero a veces esta proximidad entre las lenguas es mala porque crees que todo es igual y te equivocas)

● Sobre la competencia en italiano y las demás lenguas

Como decíamos más arriba, el italiano no es nunca el primer idioma extranjero que estos alumnos estudian. Ellos sostienen que por lo general tienen la sensación de que les es más fácil hablar que entender las lenguas que han estudiado. Creen que son difíciles, aunque, por ejemplo, para algunos el inglés es más fácil que las lenguas neolatinas. Es una idea bastante difundida que el italiano es más fácil respecto a otras lenguas anteriormente estudiadas, y quizás, piensan los alumnos, hay esta convicción porque se progresa más rápidamente que en otros idiomas. A algunos les parece más fácil por su proximidad al catalán y al castellano, aunque algunos sostienen que la idea de que el italiano sea fácil es desmentida al empezar a estudiar la lengua y cuando los estudiantes se dan cuenta de las dificultades que este idioma les presenta. Esta proximidad entre las lenguas es vista, por la mayoría de los alumnos, de una forma negativa y son una minoría los que consideran esta similitud como positiva, ya que este origen común de sus L1 y L2 y el italiano les ayuda en la expresión oral. Lo expresan así:

- *Mi sembra più facile l'italiano che l'inglese perché per esempio quando avevo studiato l'inglese per due anni non parlavo come parlo adesso l'italiano. Penso che ci siano alcune cose che non si devono spiegare perché sono come nella tua lingua;*

(Me parece más fácil el italiano que el inglés porque por ejemplo cuando había estudiado el inglés durante dos años no hablaba como hablo ahora el italiano. Pienso que hay algunas cosas que no se tienen que explicar porque son como en tu lengua)

- *Credo che non sia più facile, è soltanto che per i catalani ci sono certe cose che ci risultano più facili che per un inglese o un tedesco, per esempio (come la pronunziatione, il vocabolario, ecc.);*

(creo que no es más fácil, es sólo que para los catalanes hay ciertas cosas que resultan más fáciles que para los ingleses y los alemanes, por ejemplo como la pronunciación, el vocabulario, etc.)

- *Molto più facile dell'inglese ma non tanto come la gente crede perché si dice che l'italiano è una lingua facile ma a livello più superiore ha delle complicazioni con i tempi verbali;*

(Mucho más fácil que el inglés pero no tanto como la gente cree porque se dice que el italiano es una lengua fácil pero a nivel más superior tiene algunas complicaciones con los tiempos verbales)

- *Mi sembra facile in apparenza ma difficile quando si deve parlare.*

(Me parece fácil en apariencia pero difícil cuando se tiene que hablar).

● **Sobre el italiano escrito y el italiano oral**

Para acabar, los estudiantes creen que el italiano escrito es más fácil porque tienen tiempo para pensar y por consiguiente tienen menos posibilidades de equivocarse. El oral lo sienten como más difícil porque no tienen tanto tiempo para reflexionar y, por eso, es más fácil dejarse influenciar por la L1 o la L2 y equivocarse. Véanse los ejemplos siguientes:

- *È più facile scritto perché quando lo parli puoi fare più errori perché si sembrano le lingue;*

(Es más fácil el escrito porque cuando lo hablas puedes hacer más errores porque se parecen las lenguas)

- *Per me è più facile lo scritto perché posso pensare ogni parola che scrivo;*

(Para mí es más fácil el escrito porque puedo pensar cada palabra que escribo)

- *Per me è più facile l'italiano scritto perché quando faccio per esempio i compiti, vedo gli errori ma quando parlo non posso correggerlo.*

(Para mí es más fácil el italiano escrito porque cuando hago por ejemplo los deberes, veo los errores pero cuando hablo no puedo corregirlo)

4.2.3 Los cursos implicados en el estudio

Los cursos que observados para la investigación son niveles elementales e intermedios (primer y segundo nivel). La Sección de italiano de la EIM ofrece diferentes tipos de cursos: cursos de 110 horas y cursos de 40 horas. Estos cursos pueden ser extensivos o intensivos. Los cursos extensivos de 110 horas tienen lugar de octubre a junio y las horas son distribuidas en dos clases semanales de dos horas cada una. Y los cursos intensivos que tienen lugar en julio, en clases de cinco horas diarias de lunes a

viernes. Los cursos de Introducción a la Lengua Italiana, que tienen una duración de 40 horas, se organizan a lo largo del curso con dos clases semanales de dos horas cada una de octubre a diciembre o de febrero a mayo, y luego se organizan también para los cursos de verano, en julio, con clases diarias de dos horas y cuarenta y cinco minutos cada una durante tres semanas. Los cursos extensivos tienen lugar por la tarde, sobre todo en la franja horaria de 19.30-21.30 horas, mientras que los cursos de verano tienen lugar principalmente por la mañana (de 9 a 14 horas).

En estos cursos la fuente principal del “input” es el profesor, las clases se centran en el alumno, los profesores motivan a los estudiantes y utilizan diferentes recursos a lo largo de la clase.

Las grabaciones se realizaron durante el verano de 1998 (grupo de primer nivel) y durante el curso académico 1998-1999 (grupos de segundo nivel). El número total de las horas de clase grabadas fueron alrededor de unas diez horas para cada profesor. En el caso de Marcello, se grabaron las clases de un grupo de principiantes y de un grupo de segundo nivel; en el caso de Adam se grabaron las clases de un grupo de segundo nivel. Las clases fueron observadas y grabadas durante dos o tres semanas seguidas.

4.2.4 Las actividades

Las actividades analizadas en este trabajo son las tareas habituales de clase, los profesores siguieron su programación y no hicieron ningún cambio en ella durante las clases que se grabaron. Cada actividad será detallada en el capítulo 6 en la introducción de los segmentos seleccionados y que son objeto de estudio de este trabajo.

El material utilizado en las clases provenía del método utilizado que es UNO y DUE del Gruppo Meta (Bonacci Editore) para el grupo de primer nivel y para los grupos de segundo nivel respectivamente; además del libro del alumno y del libro de los ejercicios se utilizaron materiales originados por los profesores mismos o extraídos de otros manuales de italiano lengua extranjera y orientados a reforzar los ejercicios propuestos por el manual o a trabajar dificultades específicas de los aprendices. En algunos casos se trataron temas porque fueron los alumnos que pidieron específicamente profundizar algún aspecto de la lengua ya que sentían que aún no lo habían asimilado

muy bien. En el capítulo 6, los datos transcritos se presentan precedidos de una breve descripción de la actividad y, cuando se considera relevante, se reproduce su presentación en el manual.

4.2.5 El trabajo en subgrupos

La mayoría de los segmentos presentados en esta investigación son actividades desarrolladas en subgrupos, sólo algunos de ellos son las puestas en común que el profesor hace después de que los subgrupos de alumnos han realizado la actividad.

El trabajo está centrado en el trabajo de los subgrupos y el profesor pasa por los grupos, es decir, que está presente en la clase y es punto de referencia para los estudiantes, pero la mayor parte del tiempo estos alumnos autogestionan la actividad y son ellos mismos los emisores y los receptores de la conversación y no el profesor. Cuando el profesor se aproxima al subgrupo puede escuchar lo que los alumnos están diciendo en ese momento, pero se ha perdido todo el discurso anterior y posterior. Son los estudiantes quienes deben vigilar mucho su producción y reaccionar ante los problemas ya que no hay ningún hablante experto que los ayude en el momento de dificultad.

En estas clases, además de los alumnos y el profesor, hay un interlocutor más: la grabadora. La grabadora adquiere aquí un poco el papel regulador que normalmente tiene el profesor, ya que, como apuntan Nussbaum y Unamuno (2000), los alumnos se sienten controlados y por eso deben cuidar mucho más el discurso que producen y evitar los problemas que no son estrictamente necesarios para alcanzar los objetivos de la actividad. En este caso concreto, hay que tener en cuenta que los alumnos controlan la grabadora, ya que la tienen a mano y son ellos mismos quienes la manejan y por eso en cualquier momento pueden decidir apagarla y continuar la actividad sin esta “vigilancia”.

El trabajo en subgrupos crea, pues, un contexto para la comunicación, en el sentido que los locutores se dirigen a unos interlocutores con la intención y la finalidad de negociar diversas cosas: por un lado, la organización y gestión del trabajo y, por otro, la lengua, es decir, los recursos necesarios no sólo para cumplir con el objetivo de

aprendizaje lingüístico de la actividad, sino aquellos que requiere la interacción entre ellos.

Aunque las actividades no son realmente tareas comunicativas en el sentido pleno del término, el hecho de tener que ser resueltas mediante una discusión o negociación ofrecen un contexto favorable al uso de la lengua extranjera objeto de aprendizaje.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

5.1 Principios generales

En el presente capítulo explicaremos el procedimiento metodológico utilizado, presentando los instrumentos para la obtención de los datos, explicando y justificando los varios estadios de la investigación, las decisiones y las soluciones adoptadas en el tratamiento de los datos.

Esta es una investigación etnográfica, es decir que se basará en unas observaciones de clases prolongadas que nos ha permitido la inmersión en la situación en que se llevó a cabo el estudio. Debemos decir que además este contexto era conocido ya por la observadora ya que es parte de la plantilla del profesorado del centro. Se trata, pues, de un trabajo de carácter cualitativo, tomará el aula de lengua extranjera como contexto fundamental de la investigación a partir de las observaciones de clase.

Debemos tener en cuenta que, dentro de la clase, los fenómenos que se producen no son únicamente lingüísticos, sino también sociales y que se pueden comprender en el contexto en que se producen. Para ello, consideramos la lengua en su uso contextualizado definiendo, que para nosotros, el contexto situacional comprende, aparte de los actos de habla, las características de los informantes y sus intenciones.

5.1.1 La investigación etnográfica en la clase

Van Mannen (1995) define la etnografía como el estudio de la/s cultura/s que un determinado grupo de personas comparte. La etnografía

"is a storytelling institution. (...) Ethnography claims and is granted by many if not most of its readers a kind of documentary status on the basis that someone actually goes "out there", draws close to people and events, and then writes about what was learned in situ" (Van Mannen, 1995:3).

Spindler y Spindler (1987) destacan la importancia que tiene en la etnografía la observación directa y la inmersión en la situación que se estudia, que tiene que ser fomentada por constantes entrevistas formales e informales con los participantes, sin fichas de categorías preestablecidas, sino que simplemente se observa y se toma nota de lo que está pasando. A través de la observación y otros métodos, el investigador recoge los puntos de vista de la realidad de los participantes y el significado que ellos dan a los sucesos, las intenciones y las consecuencias.

Los inicios de la investigación etnográfica en la clase se sitúan, según Watson-Gegeo (1997), en Inglaterra y Estados Unidos hacia el final de los años sesenta y el principio de los años setenta, y derivaban de disciplinas como la antropología, la sociología, la lingüística y la educación.

La etnografía enfatiza la naturaleza sociocultural del proceso de enseñanza/aprendizaje, incorpora los puntos de vista de los participantes sobre su propio comportamiento y proporciona un análisis holístico atento a los niveles del contexto en el que se encuentran la clase y las interacciones que en ella tienen lugar.

La lingüista antropóloga Watson-Gegeo (1988) define la etnografía como "*the study of people's behaviour in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behaviour*" (Watson-Gegeo, 1988:576). La etnografía es cualitativa y naturalística ya que la investigación cualitativa se ocupa de identificar la presencia o la ausencia de algo y determinar su naturaleza o sus características distintivas. En la investigación naturalística el investigador lleva a cabo sus observaciones en el contexto natural en el que la gente vive y trabaja. Esta autora distingue algunos principios de la investigación etnográfica:

- 1) la etnografía se interesa por el comportamiento de la gente en grupos y por las características culturales de ese comportamiento. El interés de los etnógrafos se centra en los individuos, que son observados y entrevistados y con quienes el etnógrafo tiene una relación personal.
- 2) La etnografía es holística. Es decir que cada aspecto de una cultura o de un comportamiento tiene que ser descrito o explicado en relación al sistema en el que se inserta.

3) La recogida de datos empieza con un marco teórico que dirige la atención del investigador sobre ciertos aspectos de las situaciones y ciertos tipos de preguntas de investigación.

4) La investigación etnográfica es comparativa. El etnógrafo primero intenta construir una teoría para el contexto estudiado y luego trata de extrapolar o generalizar desde aquel contexto o situación a otros contextos o situaciones estudiados de manera parecida.

Spindler y Spindler (1987) asientan unos criterios para conseguir hacer una buena etnografía. Ante todo es muy importante que la observación sea contextualizada y las hipótesis tienen que surgir *in situ* mientras avanza el estudio en el contexto que se ha elegido para la investigación. Para la observación pueden ser utilizados muchos medios técnicos como la grabación en audio o en video. Otro punto fundamental es que la observación tiene que ser prolongada y repetitiva para que sea fiable. El punto de vista de los participantes sobre la realidad de lo que pasa, obtenido a través de entrevistas o procedimientos de elicitación, así como sus conocimientos socioculturales, son necesarios. Algunos de estos conocimientos, que afectan al comportamiento y a la comunicación, son implícitos o tácitos. Es tarea del etnógrafo hacerlos explícitos. Los instrumentos utilizados (cuestionarios, fichas, entrevistas, etc.) tienen que ser creados *in situ*, como resultado de la observación y de la investigación etnográfica.

5.1.2 La investigación etnográfica en la clase de lengua extranjera

En los años ochenta la etnografía y el análisis del discurso se empezaron a aplicar en las clases de lengua extranjera. En este sentido, el estudio de Van Lier (1988) es pionero. Allwright y Bailey (1991) especifican que la investigación en el aula es simplemente la investigación sobre lo que pasa realmente en el aula y que este objetivo se puede alcanzar de diferentes maneras: con datos observacionales y datos introspectivos.

La etnografía ha sido considerada por algunos autores (Watson-Gegeo, 1988; Van Lier, 1988) como una aproximación válida para recoger e interpretar los datos de la clase. Van Lier subraya el hecho de que el investigador, para entender lo que pasa en clase, debe intentar obtener el significado que los participantes dan a los hechos mismos. Para llegar a esto, el investigador tiene que apoyarse en la observación de la clase, que puede

ir acompañada de la grabación (porque permite al investigador una inmersión intensiva en los datos), y otros instrumentos.

En esta perspectiva etnográfica de la investigación es básico dejar que las cosas aparezcan gracias a la observación, la grabación, la transcripción y un minucioso análisis textual de la interacción de clase, sin imponer fichas de observación ni preguntas desde el principio.

Una cuestión muy importante en este tipo de investigación es la objetividad. A diferencia de lo que pasa con la investigación cuantitativa, cuya objetividad y fiabilidad son expresadas habitualmente por los resultados obtenidos a través de tests o de pruebas estadísticas, en una investigación basada en la observación la objetividad es difícil y problemática. En este tipo de investigación, la observación y la descripción tienen que ser selectivas y es básica la relación entre lo que ocurre y lo que se observa, entre lo que es observado y lo que es descrito. La verdad aquí no significa una verdad absoluta, sino un acuerdo entre la observación, la descripción y la interpretación y entre el observador y el participante (Van Lier, 1988).

5.2 La recogida de los datos

Para el presente estudio, la observación de clase con grabación y sucesiva transcripción ha sido la técnica utilizada para la obtención de los datos centrales en los que se funda este trabajo. Además se recogieron otros datos a través de cuestionarios, diarios y entrevistas que nos han servido de datos complementarios para obtener más informaciones sobre los participantes, sus creencias y los usos que hacen de las lenguas.

Los datos se recogieron entre 1998 y 2000, en tres diferentes etapas y, como hemos dicho, son de tipos diferentes: observaciones (grabaciones audio y video) y los datos recogidos a través de otros instrumentos como cuestionarios, diarios y entrevistas a los alumnos.

Los profesores observados fueron contactados directamente por la investigadora. Ésta y los profesores observados trabajaban juntos en el mismo centro. Esto hizo que todo fuera muy fácil ya que los profesores conocían la investigación que la autora estaba llevando a cabo, y para los alumnos la investigadora no era una desconocida.

5.2.1 Los datos centrales: las observaciones de clase

La observación directa de las clases es un instrumento insustituible, cuando un investigador quiere descubrir lo que pasa en la clase de lengua y enriquecer sus conocimientos sobre la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

De acuerdo con Van Lier (1988), opinamos que la grabación es el instrumento ideal para el investigador que quiere observar un fenómeno con mucho detenimiento. Después de haber decidido qué aspecto de la interacción que tiene lugar en la clase íbamos a investigar, y después de haberlo formulado en preguntas e hipótesis de investigación, tal y como sugiere Nunan (1989), empezamos con la grabación de las clases.

Las grabaciones se realizaron en julio de 1998 y entre abril y mayo de 1999. Los grupos observados eran diferentes, así como eran diferentes el tipo de curso y el nivel: en julio de 1998 se trataba de niveles iniciales intensivos y en abril-mayo de 1999 se trataba de niveles intermedio-bajo. Las grabaciones que se efectuaron fueron en video y audio. Esto porque pensamos que, de acuerdo con Van Lier (1988) y Nunan (1989), en la clase pasan muchas cosas a la vez y puesto que el contexto de clase es muy familiar para el observador, cargado de muchos significados personales, la grabación le permite distanciarse de los datos recogidos. De hecho, a diferencia de lo que pasa cuando un antropólogo se sitúa frente a un contexto desconocido, el investigador que estudia una situación de clase tiene opiniones muy claras sobre como debería funcionar una clase y cómo se deberían comportar los profesores y los estudiantes. Es muy difícil entrar en una clase y limitarse a observar de una manera objetiva sin llevar consigo actitudes y creencias preexistentes.

Gracias a esta diversidad de datos hemos podido usar un tipo de datos relativos al grupo-clase y un tipo de datos relativos a los varios subgrupos que se formaban durante las actividades en pareja o en grupos pequeños.

Los profesores observados no realizaron una planificación diferente de sus clases. De hecho, continuaron con la programación prevista por el programa del curso. En total las grabaciones fueron de diez horas de clase por cada profesor.

El tipo de observación fue no participante aunque, dado que la observadora trabajaba en el centro en que se realizaron las grabaciones, no era una desconocida ni para los profesores ni para los alumnos. De todas maneras, la intención era la de no participar por dos razones. Por un lado para evitar de incurrir en la denominada “paradoja del observador participante”, es decir, cuanto más el observador se sumerge en la realidad que estudia y adquiere una manera de hacer y de interpretar los hechos muy parecida a la de los que él quiere estudiar, más estos comportamientos y su relativa visión del mundo le parecerán naturales y, por lo tanto, difíciles de percibir (Duranti, 1992). Por el otro, dado que la observadora no era una extraña para los observados, tampoco fue necesaria una mayor implicación en el contexto para saber cómo funcionaba y cuáles eran las reglas que lo regían.

Aunque siempre la investigadora ha intentado pasar desapercibida durante las grabaciones, somos conscientes de que, como dicen Van Lier (1988) y Allwright y Bailey (1991), no es tan fácil que los alumnos y los profesores olviden que hay una persona sentada al final de clase o en un rincón, tomando notas y grabando lo que pasa en la clase. Esto lleva a lo que Labov, en 1972, denomina la "paradoja del observador" es decir que el observador no podrá nunca observar una clase "normal", lo cual, en cambio, representa su objetivo.

5.2.2 Los datos complementarios: diarios, cuestionarios, entrevistas y conversaciones informales

Durante las semanas en las que se realizaron las observaciones, algunos de los alumnos voluntariamente se ofrecieron para realizar diarios de clase en los que reflexionaban sobre sus hábitos lingüísticos en su vida cotidiana y en la clase. Más tarde, dado que los alumnos que se habían ofrecido para hacer el diario eran un número reducido, decidimos reunir más información a través de un cuestionario diseñado por la autora. Posteriormente, en julio de 2000, se llevaron a cabo también algunas entrevistas a alumnos, solicitando que reflexionasen sobre los usos lingüísticos de ellos mismos y del profesor durante la clase.

Esta variedad de métodos de recogida de datos y de informantes pretende mostrar la realidad desde perspectivas diferentes, con la finalidad de poder analizar la realidad compleja tal y como se nos presenta en el aula. Esta manera de trabajar se llama triangulación metodológica y es un procedimiento habitual de comparar los datos en los estudios etnográficos.

5.3 La constitución del corpus: los datos centrales

A la recogida de los datos siguió un tratamiento de los mismos que consistió en la transcripción de las grabaciones, una lectura de los diarios y de los cuestionarios realizados por los alumnos y la audición de las entrevistas.

5.3.1 Las grabaciones

Inicialmente se había pensado en realizar unas grabaciones video que darían una visión general de lo que pasa en las clases. Después de algunas clases grabadas nos dimos cuenta de la necesidad imperiosa de tener más datos observacionales que los proporcionados por una cámara puesta en un ángulo: la información sobre lo que pasa durante los trabajos realizados en subgrupos.

Una parte fundamental de esta investigación han sido sin duda las grabaciones audio de los trabajos realizados en subgrupos. El estudio de las grabaciones tenía como objetivo el de poner en relieve el uso que los alumnos hacen de la L1/L2, para llevar a cabo la tarea sin la presencia reguladora del profesor. No nos hemos nunca olvidado de que, en cierta forma, la grabadora tiene a veces este rol, como apunta Nussbaum (2000) y como hemos podido comprobar en los datos mismos. Las grabaciones audio dejaban, de todas maneras, mucha libertad a los alumnos ya que eran ellos mismos los que manejaban y gestionaban los aparatos y podían decidir encenderlos o apagarlos según su criterio, mientras que la grabadora video era de uso exclusivo de la observadora. Las grabadoras (por lo general tres en cada aula) eran distribuidas por la observadora al principio de la clase y luego la observadora o los alumnos mismos pasaban las grabadoras a otros subgrupos, de manera que no fueran siempre los mismos

los alumnos grabados. Por el hecho de que en la mayoría de los casos, los alumnos no apagaron la grabadora entre una actividad y la otra, nos ha brindado la posibilidad de grabar momentos de conversación real entre alumnos que, de acuerdo con Pallotti (1999), suelen ser ricos en situaciones interesantes e imprevisibles. Al final de la clase las cintas eran recogidas y custodiadas por la investigadora.

Los alumnos fueron siempre conscientes de que eran grabados porque se estaba llevando a cabo una investigación.

5.3.2 Las transcripciones

La grabación de las clases y la sucesiva transcripción de los datos son unos pasos indispensables que cualquier investigador tiene que dar para tener, por un lado, una mirada distante, imparcial sobre los datos mismos y, por el otro, porque le permite una inmersión en los datos. Estamos de acuerdo con Van Lier (1988) cuando dice que algunos fenómenos interesantes no saltan a la vista enseguida, sino que el investigador los ve sólo después de una inspección minuciosa de los datos. Esta inspección minuciosa es posible gracias a la grabación, con la cual se puede volver atrás y volver a mirar o a escuchar lo que los alumnos hacen o dicen, todas las veces que sea necesario, y gracias a la transcripción.

El tratamiento de las grabaciones siguió este proceso: inicialmente se empezó con una visión de las cintas video de las cuales se hizo un esquema dividiendo las clases en “segmentos”. El sistema utilizado para definir la división en “segmentos” del corpus de datos fue el cambio de actividad o el cambio de la constelación de los participantes (Cambra, 2003). Es decir que se consideraron dos segmentos diferentes la realización en pareja de la actividad y la puesta en común con el grupo clase. Esta segmentación no ha sido siempre fácil ya que en las grabaciones obtenidas de los subgrupos, el momento del cambio no era siempre tan evidente.

Más tarde se pasó a una selección de los segmentos relativos a los trabajos hechos en subgrupos y que presentaban algún interés según las preguntas de investigación planteadas. El criterio usado para esta selección fue el siguiente: nos interesaba que estuvieran presentes marcas transcódicas en el segmento seleccionado.

Una vez seleccionados los segmentos considerados de interés, llevamos a cabo la transcripción de las cintas audio, con la ayuda de las cintas de video para poder aclarar algunos detalles. Esto es un aspecto muy importante ya que la transcripción aumenta la inmersión del investigador en los datos. La grabación en video nos ha permitido tener acceso, como dice Van Lier (1988), a más información sobre el comportamiento no-verbal que a veces es fundamental para el análisis y que el uso de ambos medios es básico para poder tener unos datos más ricos y más fiables.

Hay que tener en cuenta el ruido que se produce en la clase cuando se llevan a cabo actividades en subgrupos y que dificultó mucho la comprensión de la conversación grabada. Con el objetivo de averiguar que la transcripción fuera fiel y para comprobar también la transcripción de las partes en catalán y castellano fue revisada y contrastada por una persona nativa (que también domina el italiano) y por el mismo profesor observado.

La transcripción es un medio fundamental para el análisis en profundidad de los datos. Pallotti (1999) dice que la transcripción permite “ver” los fenómenos conversacionales, pone a la disposición de los lectores una versión de los datos sobre los que se basa el análisis (que de otra manera, es decir a través del audio y del video, sería difícil).

En la fase de transcripción nos hemos encontrado con varios problemas para solucionar. En primer lugar debemos señalar la dificultad de entender lo que los alumnos decían debido al ruido que normalmente se produce en la clase en las actividades orales, como ya hemos apuntado más arriba. Esto queda reflejado en el número elevado de partes de enunciados ininteligibles ((inint)) presentes en las transcripciones. En segundo lugar, el solapamiento de voces de alumnos de los diferentes subgrupos. Debemos tener en cuenta que la disposición de las clases a veces impide una distribución favorable de los subgrupos y éstos quedan muy cercanos uno a otro. Esto hace que se produzcan solapamientos de voces de alumnos pertenecientes a subgrupos distintos. A veces, después de un examen atento de las grabaciones en vídeo, hemos podido solucionar el problema, otras veces no ha sido posible y hemos tenido que descartar el segmento. Por último, pero no por esto menos importante o frecuente, nos hemos encontrado con el problema de tratar formas que, dada la proximidad entre las lenguas en contacto, podían

atribuirse a cualquiera de las tres lenguas en cuestión (catalán, castellano e italiano) como por ejemplo *que, che* o a dos de ellas (catalán y castellano) como por ejemplo *y, i* o *aquí* para dar sólo algunos ejemplos.

El modelo que se siguió, aunque adaptado, fue el propuesto por van Lier (1988). Indicamos aquí las convenciones de transcripción utilizadas:

P	profesor
S, Ad, Md, D, etc.	alumno: S → Sara, Ad → Ada, Md → Magda, D → Daniela etc.
S?, Ad?, Md?, etc.	alumno a quien se le atribuye el turno aunque no es seguro
¿?	alumno no identificado
As	todos los alumnos o varios alumnos hablando a la vez
/oh/si//mh// ///ay///	solapamiento o listening responses entre dos o más alumnos
=	a) el turno continúa más abajo cuando se encuentre otro signo igual b) si se encuentra al final del turno del hablante A y al principio del turno del hablante B, significa que no hay interrupción entre los dos turnos
..., ..., etc.	pausa, tres puntitos son aproximadamente un segundo. Los puntos están separados de la palabra anterior por un espacio.
(allora)	un solo paréntesis indica un ítem poco claro o probable.
((inint)), ((risas))	doble paréntesis indica una parte de la conversación ininteligible, o comentario sobre la transcripción como risas, etc.
eh:::	los dos puntos tres veces seguido indica un alargamiento del sonido anterior
?	entonación creciente, aunque no sea una pregunta
!	fuerte énfasis con entonación descendiente
bene, continuiamo	una coma indica una entonación creciente pero que sugiere continuación
va bene. allora., etc.	un punto sin espacio de separación de la palabra precedente indica una entonación decreciente al final.
no-	un guión indica una interrupción brusca

...	frase dejada en suspenso
<i>Cursiva</i>	indica énfasis
negrita	indica alternancia de lengua al catalán
<u>subrayado</u>	indica alternancia de lengua al castellano
<u>i</u>	negrita y subrayado indica que no se puede distinguir entre castellano y catalán
<u>doble subrayado</u>	indica que se está leyendo
<u>subrayado con guiones</u>	indica cuando el hablante dice en voz alta lo que está escribiendo
rojo	neocodajes
azul	calcos semánticos
verde lima	calcos estructurales
fucsia	calcos fonéticos
verde vivo	forma influenciada por el francés
marron	forma en italiano pero con rasgos del catalán o del castellano

En algunos segmentos utilizamos también un sombreado gris para marcar la diferencia entre la interacción que tenía lugar entre los alumnos y el profesor y la interacción que tenía lugar entre los alumnos que trabajaban en el mismo subgrupo.

5.3.3 El análisis de los datos

El análisis de los datos es un elemento crucial en el proceso de observación. Gil, García y Rodríguez (1995) dicen que se puede considerar el análisis de los datos como una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, reflexiones, transformaciones y comprobaciones sobre los datos cuyo objetivo final es el de extrapolar unos significados relevantes para la investigación que se lleva a cabo.

La particularidad de la investigación etnográfica es la recogida de una cantidad importante de datos que tiene que ser analizada después. En realidad, este análisis no se empieza en la fase final del estudio, sino paulatinamente a lo largo del proceso de investigación. De esta manera, la recogida de datos representa en sí una forma inicial de

análisis que puede llevar al investigador a tomar decisiones sobre el tipo de datos y las maneras para recogerlos que se consideran necesarios para seguir con la investigación. Esto lleva también a una continua revisión de los resultados obtenidos durante el proceso de la investigación. De acuerdo con lo que opinan estos autores, nosotros hemos llevado a cabo el análisis inspirándonos en algunas de las pautas que estos autores proponen para orientar al investigador en esta difícil tarea.

Para empezar, como hemos dicho ya en el apartado 5.3.2, se ha hecho una visión/audición de las cintas para tener una visión global del conjunto de los datos. Después de la segmentación, siguiendo el procedimiento explicado en 5.3.2 y la selección y transcripción de los segmentos, hemos empezado el análisis descriptivo-interpretativo de los datos.

En un determinado momento nos hemos dado cuenta de que nos hacía falta un mapa en el que fuera evidente la distribución de los alumnos en la clase. Esto porque, como hemos mencionado anteriormente, muchas veces, dado que los subgrupos no son cerrados y que los alumnos están sentados unos muy cerca de los otros, se abren algunos intercambios entre alumnos que están trabajando con subgrupos diferentes. Seguidamente hemos hecho una pequeña síntesis de lo ocurrido en cada segmento, prestando atención a tres aspectos:

- cómo fue el marco de participación de los estudiantes
- cómo se ha realizado la actividad
- los fenómenos de las lenguas en contacto que allí aparecen.

Todos los segmentos fueron triangulados con la interpretación del profesor observado. Con esta triangulación de los datos, el observador puede estar más seguro de sus conclusiones (Gil, García y Rodríguez, 1995).

A continuación presentaremos la lista de segmentos analizados en el orden en que serán presentados en el capítulo sexto para el análisis.

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD	PÁG.
M3.1a16	27.7.98	<i>¿Es femenino estate?</i>	<i>Ada Sara</i>	Hablar de acciones futuras	92
M4.2b1	3.5.99	<i>Probabilmente è Robocop</i>	<i>Magda Eshter Roser Daniel</i>	Expresar hipótesis a partir de una foto	104
M5.2b5	3.5.99	<i>Il cono gelato è gelato</i>	<i>Magda Esther Roser Daniel Clementina</i>	Expresar hipótesis a partir de una lista de palabras	119
M4.2a5	3.5.99	<i>Os? No sé com se diu</i>	<i>Marcela Laia Lourdes Joana</i>	Expresar hipótesis a partir de una lista de palabras	132
M5.2c5	5.5.99	<i>Laia fai tu una!</i>	<i>Lourdes Marcela Laia</i>	Responder a unas preguntas demostrando acuerdo o desacuerdo y luego expresar hipótesis	147
M5.2a8	5.5.99	<i>Capo saliente com Pujol</i>	<i>Roser Joana</i>	Expresar hipótesis respondiendo a unas preguntas de cultura general	155
M5.2c8	5.5.99	<i>No heu provat el Chianti?</i>	<i>Laia Lourdes Marcela</i>	Expresar hipótesis respondiendo a unas preguntas de cultura general	170
M6.2b4	12.5.99	<i>Il bouquet lanciato</i>	<i>Daniel Clementina Roser Magda</i>	Formular frases hipotéticas con “se” a partir de una serie de situaciones y consecuencias	189
A2.1a7	19.4.99	<i>Studiare musica mi è servito molto per le lingue</i>	<i>Mariona Mar</i>	Hablar de la duración de una situación o del periodo de tiempo transcurrido a partir de un suceso	209
A2.2a3	21.4.99	<i>Ponemos pausa?</i>	<i>Carla Marga</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas a partir de un dibujo para reforzar las estructuras que expresan la duración de una acción	227
A2.2b3	21.4.99	<i>Una amica o un'amica s'apostrofa?</i>	<i>Eva Mireia (+ Telma Janina)</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas a partir de un dibujo para reforzar las estructuras que expresan la duración de una	234

				acció	
A2.2a5	21.4.99	<i>Ui! Io non mi trucco da mesi</i>	<i>Carla Marga Angela Caterina</i>	Preguntas y respuestas para reforzar estructuras que expresan la duraci3n de una acci3n	244
A3.2a10	28.4.99	<i>Com es diu planxa? Planxa de stirare ferro de stirare</i>	<i>Mar Jeroni Andreu</i>	Expresar hip3tesis a partir de una foto	264
A3.2b10	28.4.99	<i>Questo è un frutero de Alessi</i>	<i>Angela Caterina Mariona Joaquim</i>	Expresar hip3tesis a partir de una foto	277
A5.2a3	5.5.99	<i>I tu què has posat?</i>	<i>Telma Juan Carla</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas en las que se expresan hip3tesis	297
A5.2a4	5.5.99	<i>Parecía muy fácil</i>	<i>Telma Carla Juan (+ grupo clase)</i>	Explicaci3n gramatical + correcci3n ejercicio anterior	303
A5.2a6	5.5.99	<i>Salvietta che è?</i>	<i>Telma Carla Juan (+ grupo clase)</i>	Ejercicio de vocabulario y ejercicio de preguntas y respuestas para usar los pronombres directos e indirectos	314
A.5.2a7	5.5.99	<i>Son cosas de primero y no nos recordamos</i>	<i>Carla Telma Juan</i>	Actividad de preguntas y respuestas a partir de un dibujo utilizando los pronombres directos	323
A5.2b3	5.5.99	<i>Això és congintiu!</i>	<i>Janina Daniela (+ Eva)</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas en las que se expresan hip3tesis	329
A5.2b6	5.5.99	<i>Ai! Poques taules para aquest!</i>	<i>Janina Daniela (+ M3nica Eva)</i>	Ejercicio de vocabulario y ejercicio de preguntas y respuestas para usar los pronombres directos e indirectos	336
A5.2b7	5.5.99	<i>Encara que en català ho faig si l'he posada si que ho faig</i>	<i>Janina Daniela (+Eva)</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas a partir de un dibujo	347

				utilizando los pronombres directos	
A5.2c3	5.5.99	<i>Pero tienes que poner el sujeto no?</i>	<i>Mónica Mar</i>	Actividad de preguntas y respuestas a partir de un dibujo utilizando los pronombres directos	355
A5.2c4/5	5.5.99	<i>Qué colonia llevas?</i>	<i>Mónica Mar (+grupo clase)</i>	Explicación gramatical + corrección ejercicio anterior	361
A5.2c6	5.5.99	<i>Les hemos conocido o los hemos conocido?</i>	<i>Mónica Mar (+ grupo clase)</i>	Ejercicio de vocabulario y ejercicio de preguntas y respuestas para usar los pronombres directos e indirectos	372
A5.2c7	5.5.99	<i>Es para utilizar el ne</i>	<i>Mónica Mar</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas a partir de un dibujo utilizando los pronombres directos	383

5.4. Los datos complementarios: información contextual

5.4.1 Los diarios

Los diarios representan una técnica ideal para recoger datos sin perder ninguno de los aspectos más personales de los participantes ya que con este instrumentos se sienten libres de expresar sus experiencias y sensaciones que no son de fácil percepción para el observador con los datos recogidos de la simple observación. Según Bailey y Ochsner (1983) los diarios relatan la experiencia del aprendizaje, de la adquisición o de la enseñanza contada en primera persona. El diario es introspectivo, ya que la persona que escribe el diario estudia su manera de aprender. Para hacer un diario se deben tener en cuenta cinco actividades principales: 1) la persona que escribe tiene que dar un resumen de su historia personal de aprendizaje o enseñanza; 2) la persona que escribe un diario

tendría que ir apuntando sistemáticamente sucesos, detalles y sensaciones de la experiencia lingüística de una manera confidencial y sincera; 3) la persona que escribe el diario revisa el diario antes de que otras personas lo lean. De esta manera podrá cambiar los nombres de las personas de las que habla, etc.; 4) la persona que escribe el diario analiza lo que ha escrito buscando características y sucesos significativos y 5) los factores que se han identificados como importantes para la experiencia de enseñanza/aprendizaje se interpretan y se discuten.

Los diarios se realizaron en julio de 1998 y en abril-mayo de 1999; fueron escritos voluntariamente por los alumnos que se comprometieron a realizar durante un tiempo (la duración de las grabaciones en el caso de los cursos extensivos y de una semana en los casos de los cursos intensivos) un trabajo de reflexión sobre algunos puntos señalados por la investigadora, aunque se les había dejado bastante libres en el sentido de que se les había dicho que podían poner también cualquier otra reflexión sobre las clases y sobre su aprendizaje. Los puntos que tenían que seguir eran los siguientes:

- a. Tu credi che durante la lezione si parli troppo in catalano o in castigliano?
(¿Crees que durante las clases se hable demasiado en catalán o en castellano?)
- b. Ti piacerebbe che l'insegnante parlasse di più in catalano o in castigliano?
(¿Te gustaría que el profesor hablara más en catalán y en castellano?)
- c. Credi che la proporzione sia corretta?
(¿Crees que la proporción es correcta?)
- d. Pensa a quante volte hai usato oggi in classe l'italiano. E il catalano o il castigliano?
(Piensa en cuántas veces has usado el italiano en clase hoy. ¿Y el catalán o el castellano?)
- e. Quando li hai usati? Perché?
(¿Cuándo los has usado? ¿Por qué?)

Se dejó libres a los alumnos de escoger el idioma a la hora de redactar el diario. No debemos olvidar que algunos de estos alumnos eran de un nivel inicial y podían sentirse cohibidos a la hora de redactar un diario. Además nuestro objetivo aquí no era estudiar su producción de discurso en lengua meta sino, lo recordamos, sus creencias y actitudes frente a las lenguas y sobre sus hábitos lingüísticos.

Para la exploración de los diarios no hemos seguido un esquema de análisis preexistente, nos hemos guiado, así como con los datos observacionales, a partir de los datos mismos y de la investigación bibliográfica realizada. Hemos identificado los diferentes puntos de vista y comentarios de los alumnos y los hemos clasificado y hemos procedido a la interpretación de las diferentes ideas que allí aparecen.

5.4.2 Los cuestionarios

Los cuestionarios se realizaron posteriormente a los diarios (en abril-mayo de 1999) con el objetivo de proporcionar más información sobre las creencias de los alumnos. Se utilizaron preguntas abiertas ya que este tipo de preguntas proporciona más datos y reflejan más lo que el encuestado quiere decir (Nunan, 1992), aunque sean más difíciles de confrontar y analizar respecto a las preguntas cerradas. Somos conscientes aquí que con este instrumento se puede incurrir en el problema de que las preguntas pueden ser respondidas de una manera poco sincera o poco cuidadosa. Además, esto implica que el investigador tiene que pensar con antelación lo que quiere buscar o preguntar y esto va un poco en contra de los que son los principios de la investigación etnográfica (Allwright y Bailey, 1992). Este tipo de datos están previstos en la investigación etnográfica como datos complementarios que el observador puede decidir recoger ya que la observación de clases ha puesto en evidencia la necesidad de tener más datos que pueden ser útiles en el momento de la interpretación.

Las preguntas que aparecen en este cuestionario se pueden dividir en tres partes: el perfil lingüístico del estudiante, las convicciones sobre la similitud de los idiomas y el uso que se hace del castellano y del catalán en la clase de italiano y las creencias sobre las lenguas.

De acuerdo con Nunan (1992) y con el objetivo de evitar cualquier problema con la formulación de las preguntas, el cuestionario se realizó con un grupo de estudiantes similar al de nuestro estudio y se aportaron las debidas modificaciones (ver el modelo del cuestionario en los anexos). Se dejaron los alumnos libres de escoger el idioma para contestar a las preguntas.

La exploración de los cuestionarios se llevó a cabo sin seguir un modelo preestablecido sino que se realizó a partir de los datos y de la literatura consultada.

5.4.3 Las entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo durante los cursos intensivos de julio de 2000. El objetivo era obtener más información de las creencias de los alumnos sobre sus hábitos lingüísticos, y sobre el uso de las tres lenguas (italiano, catalán y castellano) que se hacía en la clase. Los alumnos entrevistados eran todos voluntarios y todas las entrevistas fueron grabadas en cintas de audio. Los alumnos se dejaron libres de escoger el idioma, mientras que la entrevistadora ha utilizado siempre el italiano.

Dada la importancia que tiene el contexto físico en el que tiene lugar la entrevista en la investigación etnográfica (Burgess, 1988), estas entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la misma escuela en la que estudiaban los alumnos: en algunos casos en la misma aula después de la clase, en otros casos se llevaron a cabo en la sala de profesores.

Las entrevistas fueron diseñadas por la autora de este estudio que se ha decantado por una modalidad de entrevista más abierta que según la denominación de Del Rincón et al. (1995) definimos como “no dirigida”; la entrevistadora siguió un pequeño guión de preguntas (anexo) para exhortar al entrevistado a hablar. De acuerdo con Pekarek (1993), la entrevistadora en su rol ha cubierto las tareas de guiar la entrevista y suscitar la palabra del entrevistado para conseguir cuanta más información posible sobre el tema en cuestión. El entrevistado ha tenido siempre un grado de libertad muy importante en contestar a las preguntas.

Las preguntas presentes en las entrevistas se pueden reunir en cinco bloques: 1) los datos personales 2) el uso del catalán y del castellano en su ámbito familiar y social y ordenado en el tiempo 3) las motivaciones que han llevado al alumno a estudiar italiano y sus creencias sobre esta lengua extranjera 4) el uso de las tres lenguas en la clase 5) las otras lenguas dominadas por los alumnos, sus opiniones sobre la facilidad o dificultad de aprendizaje de estas lenguas y del italiano. Este orden no fue de todas maneras siempre

respetado, ya que la entrevistadora adecuó un poco los temas de la entrevista a lo que surgía de la entrevista misma, según las respuestas del entrevistado.

Apareció aquí también, aunque quizás de manera distinta, el rol regulador de la grabadora. La duración de cada entrevista es de alrededor de una hora.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo nos centramos en el estudio de los datos obtenidos a partir de las observaciones de clase. La forma de recoger y analizar los datos ha sido ya expuesta en el capítulo 5, dedicado a la metodología utilizada para realizar esta investigación, remitimos así a los apartados correspondientes del citado capítulo.

Este capítulo se compone del análisis de los segmentos que siguen este orden: primero el segmento perteneciente a las grabaciones de las clases de primer nivel del profesor Marcello (M), luego las clases de segundo nivel de este mismo profesor y finalmente los segmentos pertenecientes a las grabaciones realizadas en las clases de Adam.

Cada uno de los segmentos seleccionados y analizados se presenta de la siguiente manera. En primer lugar, se muestra una tabla con todos los segmentos que constituyen la clase grabada (a partir de las grabaciones en video), en el que está señalado el segmento seleccionado para el análisis.

En segundo lugar se presenta una pequeña tabla en la que aparecen los datos para identificar el segmento analizado, código, fecha de la grabación, título del segmento, participantes, y la actividad que aparece en el segmento. Por lo que al código de identificación se refiere, aparece en orden: la letra que indica el profesor (M: Marcello; A: Adam), el número de la cinta video, el nivel (1 o 2), la letra que identifica el subgrupo, y un número que identifica el segmento al que se refiere.

En tercer lugar, aparece un plano de la distribución de los alumnos en la clase con marcado el grupo cuya producción se va a analizar y una descripción de la actividad con reproducción del texto o imagen que el profesor utilizó para que los alumnos llevaran a cabo la misma.

Seguidamente aparece el análisis de los datos: en una tabla en dos columnas aparecen conjuntamente la transcripción del segmento (columna a la izquierda) y el análisis descriptivo e interpretativo de la interacción de los participantes en el aula (columna de la derecha).

Finalmente, se presenta una síntesis en la que se describen el marco de participación de los estudiantes, la actividad y los fenómenos del contacto de lenguas que aparecen en el segmento en cuestión. Todas las clases presentadas en este capítulo se presentan de forma cronológica y en orden de primer a segundo nivel.

Profesor: MARCELLO

Cinta: M3.1

Unidad didáctica: HABLAR DE PLANES FUTUROS

Fecha: 27.7.98 **Curso:** 120H. intensivo

Nivel: 1º

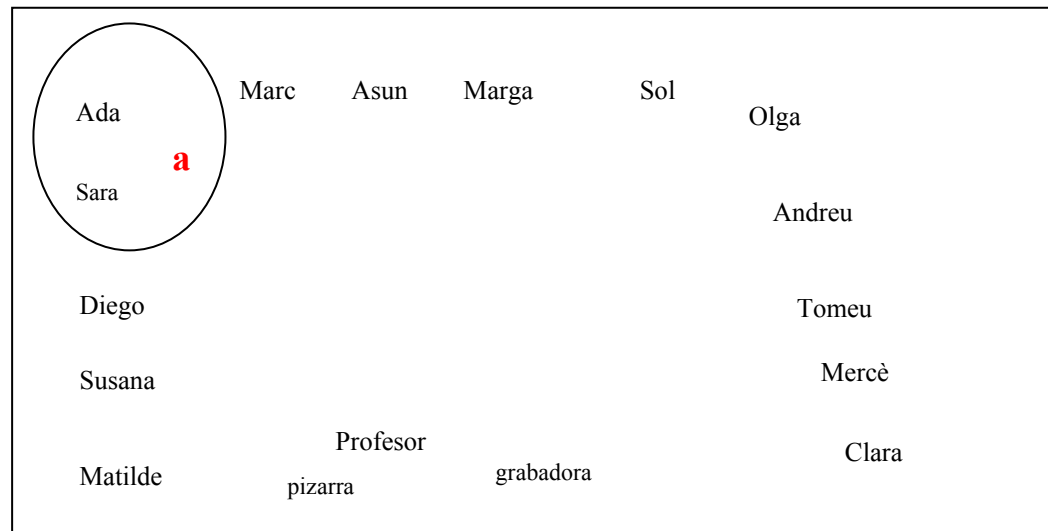
Tiempo	Segmento Clase	Actividad	Tema	Const. de participantes	Marcas discursivas	Observ.
0'	1º	Lluvia de ideas sobre momentos futuros	Hablar de planes futuros	Grupo-clase		
3'	2º	Audición			Allora proviamo adesso a sentire una telefonata	
6'		2ª audición			Ascoltate di nuovo e provate a identificare tutti i marcatori temporali	
9'	3º	Corrección		Parejas	Li avete sentiti? Sì? Sandra è difficile? No, provate a controllare a coppie	
10'	4º	La misma	El mismo	Grupo-clase	OK. Lo vediamo insieme? Cosa dite? Proviamo a riascoltare e provate a vedere come si usano questi marcatori temporali	A? qué es una lettera d'addio
17'	5º	3ª Audición		Grupo-clase	OK. Vedete? In realtà non stiamo vedendo niente di nuovo	
19'	6º		El mismo		OK adesso proviamo a vedere se tutti questi elementi questi marcatori temporali...	

21'	7°	Explicar planes a un compañero	El mismo	Parejas		
27'	8°	Corrección	El mismo	Grupo-clase	OK ci siamo? Più o meno? Vediamo	
29'	9°	Explicación esquema hipótesis en el futuro y deseos en el futuro			Mi piacerebbe andare al cinema. Mi piacerebbe	
33'	10°	Escribir 5 frases	El mismo	Individual	OK adesso provate a fare sotto 5 frasi...dai provate a farle in 2 minuti	
37'	11°	Corrección	El mismo	Grupo-clase	Vediamo un po' cose che sicuramente fate di sicuro	
39'	12°	Escribir 3 frases que expresen deseos en el futuro	El mismo	Individual	Queste sono azioni che facciamo sicuramente...adesso proviamo a vedere delle cose che non sono sicure	
43'	13°	Corrección	El mismo	Grupo-clase	OK ci siamo? Vediamo un po'	
48'	14°	Hablar de planes futuros	El mismo	Parejas pequeños grupos	OK adesso proviamo a farlo un po' più aperto	
54'	15°	Corrección		Grupo-clase	OK allora allora cosa vi piacerebbe fare il fine settimana	

56'	16°	Planes para el año que viene		Parejas	Adesso proviamo a fare un ultimo esercizio OK vediamo un po' l'anno prossimo. Possiamo dire l'anno prossimo o dire l'anno che verrà	Sub-grupo a
1h.	17°	Preguntas sobre planes para el año que viene		Grupo-clase		
1h. 6'	18°	Canción "L'anno che verrà" de Lucio Dalla	Hablar de planes futuros		Allora adesso proviamo a sentire un signore che ci dice...	
1h. 10'	19°	Corrección con el compañero		Parejas	Si? Allora com'è? Difficile allora provate un attimo a vedere a coppie quello che avete scritto OK come va? Quanto siete riusciti a scrivere quasi tutto o no?	
1h. 15'	20°	Corrección		Grupo-clase	OK. Allora proviamo adesso ci sono delle domande sul testo	
1h. 25'	21°	2ª audición canción			(I) OK adesso provate ve ne dò una ogni due. Provate ad ascoltare la canzone leggendo il testo (F) OK. L'avete capita tutta sta canzone? Facciamo una pausa	

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
M3.1a16	27.7.98	<i>¿Es femenino estate?</i>	<i>Ad: Ada</i> <i>S: Sara</i>	Hablar de acciones futuras

DISTRIBUCIÓN EN EL AULA



SEGMENTO 16º

¿ES FEMENINO ESTATE?

Actividad: Hablar de acciones futuras. Es una actividad abierta en la que los alumnos tienen que formular y contestar preguntas a partir de los marcadores temporales que propone el ejercicio.

En este segmento los alumnos Ada (Ad) y Sara (S) están llevando a cabo una actividad oral en la que expresan sus deseos o intenciones en determinados momentos del futuro. La lista de marcadores temporales es propuesta por el libro de texto y son los siguientes:

- | | | |
|------------------|--------------|-------------------------------|
| -Capodanno | -stasera | -a Pasqua |
| -dopo la lezione | -domani sera | -questo fine settimana |
| -estate prossima | -a Natale | -il giorno del tuo compleanno |

además presenta un ejemplo:

- *Cosa fai a Capodanno?*
 - *Vorrei andare in montagna, ma forse devo rimanere qui...E tu?*
- *Non lo so ancora*

Están casi al final del curso intensivo. Un par de días después de la clase en la que se realizó esta grabación, los alumnos tenían que hacer el examen de final de curso.

<p>1. P: Em, adesso proviamo a farlo un po' più aperto, guardate l'esercizio numero <i>otto</i> fate la stessa identica cosa però la fate oralmente, parlate a coppie o a tre come preferite a due o a tre dice cosa pensi di fare in questi momenti del futuro lo vedete? cosa pensi di fare in questi momenti del futuro e i tuoi compagni? provate a chiederlo cosa pensi di</p>	<p>(1) P da las instrucciones para hacer el ejercicio e incita a los estudiantes a empezar.</p>
---	---

fare a Capodanno? uhi è molto lontano però di solito lo sappiamo già di solito quello che si fa per il Capodanno, dopo la lezione, l'estate prossima, stasera l'estate prossima diciamo quest'estate oppure quella futura stasera domani sera a Natale a Pasqua questo fine settimana e il giorno del tuo compleanno sono dei momenti che magari sono lontani però di solito si sa già più o meno cosa pensi di fare il giorno del tuo compleanno di solito si sa mh? più o meno mh? beh! provate a fare ipotesi dai! provate a farlo (un momento)

2. Ad: Capodanno?

3. S: e:::m

4. Ad:/cosa/

5. S: /cosa/

6. Ad: che cosa fai a Capodanno?

7. S: e:::m non lo so ancora ma::: mh::: vorrei andare::: a::: una festa qualche festa

Entre (2-6) Ad y S están formulando la primera pregunta

(6) Ad hace la pregunta

(7-9) S contesta adecuadamente pero de una manera muy próxima al modelo

<p>ma::: forse::: devo rimanere</p> <p>8. Ad: ((inint))</p> <p>9. S:((risas)) sì ((risas)) a casa mia ((risas)) con mia famiglia con la mia famiglia</p> <p>10. Ad: (ma è) ((inint))</p> <p>11. S: e tu?</p> <p>12. Ad: io voglio fare una festa differente <u>y no la que</u> facciamo normalmente</p> <p>13. S: mh, mh! e::: cosa fai dopo la lezione?</p> <p>14. Ad: oggi devo studiare molto e tu?</p> <p>15. S: e::: io anche ma::: forse non posso perché devo lavorare devo andare dal dottore devo fare molte cose ((risas)) <u>se intentará no dormiré</u></p> <p>16. Ad: e::: che cosa fai l'estate prossimo?</p> <p>17. S: l'estate prossima?</p> <p>18. Ad: <u>verano</u> prossimo</p> <p>19. S: l'estate prossima?</p> <p>20. Ad: <u>¿es es es femenino</u> estate?</p> <p>21. S: mh!</p> <p>22. Ad: <u>verano</u>?</p>	<p>(9) S, que está contestando a la pregunta de (6) de Ad, utiliza una forma “con mia famiglia” que podría estar influenciada por el CAS, pero enseguida se autorepara “con la mia famiglia”.</p> <p>(11) S le devuelve la pregunta</p> <p>(12) Ad contesta adecuadamente pero hace una AL al CAS muy probablemente porque no sabe como expresar esta frase. Esta forma “lo que”, “la que” en CAS ,no la ha estudiado aún en IT.</p> <p>(13) S hace otra pregunta</p> <p>(14) Ad contesta adecuadamente y devuelve la pregunta</p> <p>(15) S contesta adecuadamente y hace una AL al CAS porque es un comentario añadido a la respuesta: S ya ha contestado a la pregunta y esta es una reiteración-reformulación de la respuesta y por eso es en CAS.</p> <p>De (16) a (24) hay un intercambio metalingüístico en el que las alumnas hablan del género de la palabra “estate”</p> <p>(16) Ad hace otra pregunta y aparece una forma influenciada por el CAS. El adjetivo “prossimo” aparece en IT dado que en CAS “verano” es masculino mientras que en IT “estate” es femenino.</p> <p>(17) S reformula, reparando, la intervención Ad en (16). En estos turnos S hace una hetero-reparación</p> <p>(18) Ad hace una AL está reflexionando sobre lo que acaban de decir</p> <p>(19) S vuelve a hacer una hetero-reparación</p> <p>(20) Ad, asombrada, pregunta el género de la palabra “estate” pero esta vez dice el elemento “estate” en IT, en (18) lo dice en CAS</p> <p>(21) y (23) S contesta afirmativamente a la duda de Ad, quien la vuelve a repetir en (22) en CAS</p>
---	---

<p>23. S: sì!</p> <p>24. Ad: <u>ala! toma!</u></p> <p>25. S: vorrei andare <u>bueno</u> vorrei fare un viaggio ma forse non posso perché non ho soldi e::: e devo::: devo rimanere::: qui (a soldi) per casarmi</p> <p>26. Ad: <u>yo=</u></p> <p>27. S: e tu?</p> <p>28. Ad: =vorrei andare::: in agosto mi piacerebbe molto andare a::: a <u>Lisboa</u> ma forse io no::: ma devo studiare e no non ho soldi</p> <p>29. S: ma tu tu vai a::: (terminare)-</p> <p>30. Ad: ma la ultima settimana e::: mi piacerebbe molto andare una (<u>semana</u>) ma devo studiare=</p> <p>31. S: mh, mh</p> <p>32. Ad: =perché <u>me han</u> mi han- mi::: hanno invitato invitato?</p> <p>33. S: <u>a Portugal</u></p> <p>34. Ad: e::: sì,mh mh</p> <p>35. S: e::: che cosa fai stasera?</p> <p>36. Ad: stasera:::</p>	<p>(24) Ad demuestra su sorpresa con una AL al CAS. Esta AL subraya su sorpresa. También puede ser porque en este nivel los estudiantes no saben expresar sorpresa en IT.</p> <p>(25) S empieza a contestar a la pregunta que le dirigió Ad en (16). Casi al principio del turno aparece una AL al CAS, es un “filler” sirve para ganar tiempo, pensar y volver a empezar, ya que antes había utilizado un verbo inadecuado para expresar su pensamiento. Es una manera de introducir una auto-reparación de S. Aparece también una forma “casarmi” influenciada por el CAS y CAT que no existe en IT</p> <p>(26) Ad empieza espontáneamente a contestar a la misma pregunta y empieza en CAS. Es muy usual encontrar el pronombre sujeto “yo” en castellano ya que la diferencia con el IT consiste en el acento tónico. En (26) Ad roba el turno y en (27) S se lo otorga. En (28) continúa con su respuesta. Aparece una AL al CAS “Lisboa” porque posiblemente desconoce el nombre de esta ciudad en IT y luego aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT, la pronunciación de “studiare”, en que Ad le añade [e] delante de [st] al principio de la palabra.</p> <p>(29) S en su turno produce una forma influenciada por el CAS. La forma perifrástica “ir + a + infinitivo” en CAS tiene un sentido de futuro que en IT, en cambio, no tiene.</p> <p>(30) Ad produce dos formas influenciadas por el CAS: no apostrofa el artículo “la” delante de una palabra que empieza por vocal y otra vez aparece la forma “studiare” como en (28). Aparece también una AL al CAS “semana” quizás es un lapsus.</p> <p>(31) S con unas vocalizaciones demuestra que está escuchando</p> <p>(32) Ad produce otra AL al CAS en este turno de Ad pero se da cuenta y repara enseguida, pero duda en la palabra “invitato”</p> <p>(33) S ayuda a Ad a terminar su enunciado ofreciendo “a Portugal”, que puede deducir gracias a la información que ha recibido en (28) “Lisboa”. S produce una AL al CAS. Posiblemente, así como le pasa a Ad en (28) es porque desconoce el nombre del país “Portugal” en IT y lo dice en CAS.</p> <p>(34) Ad contesta afirmativamente</p> <p>(35) S hace otra pregunta</p> <p>(36) Ad empieza a contestar y continúa en el turno (38) después de una intervención de S en la que sugiere irónicamente la respuesta “studiare” en IT ya que alude implícitamente al examen que los alumnos tienen que hacer unos días después de esta grabación. En (38) Ad hace una AL al CAS, probablemente porque no recuerda la forma italiana o porque como es algo suyo, dice “piso” en CAS para marcar esta propiedad. Aparece también una forma influenciada</p>
--	--

<p>37. S: studiare he he</p> <p>38. Ad: sì studiare e io devo devo andare a una reunione de::: del mio <u>piso</u></p> <p>39. S: una reunione de:::</p> <p>40. Ad: vicino orribile! e tu che fai aque- ahi! stasera</p> <p>41. S: <u>yo</u> e::: prima vado dal dottore e::: poi vado in palestra a lavorare e poi::: studiare studiare</p> <p>42. Ad: tutta la notte no?</p> <p>43. S: sì tutta la notte</p> <p>44. Ad: e::: cosa fai domani sera?</p> <p>45. S: e::: non lo so ancora ma penso=</p> <p>46. Ad: lo stesso no?</p> <p>47. S: =eh?</p> <p>48. Ad: studiare?</p> <p>49. S: domani? ah domani!</p> <p>50. Ad: lo stesso no?</p> <p>51. S: domani sera? domani sera studiare e lavorare</p> <p>52. Ad: e non dormire</p> <p>53. S: non dormire</p> <p>54. Ad: e::: cosa fai=</p> <p>55. S: mercoledi:::</p> <p>56. Ad: =cosa fai a Natale?</p> <p>57. S: e::: e::: io devo andare</p>	<p>por el CAS aunque puede ser una simple confusión de pronunciación entre “i” y “e” en la palabra “reunione” (en IT “riunione”).</p> <p>(39) S repite lo dicho por Ad</p> <p>(40) continúa con su respuesta y dice la palabra “vicino” que es correcta pero que sirve para completar la forma “reunione de vicino” forma inexistente en IT que utiliza la forma “riunione condominiale”. En este mismo turno Ad autorepara una forma que había empezado en CAT “aque-” y corrige con “stasera”.</p> <p>(41) S contesta adecuadamente aunque aparece otra vez el pronombre sujeto “yo” como en (26).</p> <p>Entre (42) y (56) continúan haciendo y contestando a las preguntas</p> <p>Entre (46) y (53) continúan con la ironía de “studiare” ya que a los dos días tienen el examen final del curso.</p> <p>(56) Ad formula una pregunta</p> <p>(57) S contesta adecuadamente. En este turno S utiliza una palabra en CAS aunque puede ser un simple error de pronunciación del fonema consonántico lateral palatal (grafema GL) que aparece en IT como si fuera un sonido alveolar (L) como es en CAS.</p> <p>(58) Ad contesta también a la pregunta que ella misma ha formulado en (56) ya que coincide con la compañera y añade</p>
--	---

<p>a::: casa mia::: a casa::: <u>famiglia del mio ragazzo</u> 58. Ad: a pranzare anche io devo a pranzare e a casa della famiglia del mio ragazzo è un po',..., annoiante 59. S: em::: che cosa fai a Pasqua? 60. Ad: mi piacere- sempre io vado al paese ma mi piacerebbe= 61. S: altra volta? 62. Ad: =sì sì ma mi piacerebbe molto andare a fare un viaggio ma non credo e::: che::: che::: io::: <u>tenga no sé cómo se</u> <u>dice</u>,..., io io::: 63. S: ma non lo so 64. Ad: e tu? 65. S: io::: non lo so vorrei::: andare::: fuori ma::: io devo rimanere qui e::: passo ((inint)) rimanere qui rimanere qui e::: fare le (memme) cose che qualche::: giorno,..., e tu? 66. Ad: ((inint)) è vero? sì? <u>no</u> <u>es también aquí o qui</u> <u>también?</u></p>	<p>un comentario “è un po’ annoiante”. “Annoiante” no existe en IT, la forma utilizada es “noioso”; Ad utiliza esta forma probablemente a partir del verbo “annoiare-annoiarsi” y del adjetivo “annoiato”</p> <p>(59) S hace otra pregunta</p> <p>(60) Ad empieza a contestar a la pregunta</p> <p>(61) S coge el turno de palabra y pide una clarificación y aparece una forma influenciada por el CAS. En IT se dice “un'altra volta” mientras que el CAS no necesita del artículo “otra vez”.</p> <p>(62) Ad continúa su respuesta interrumpida por S en (61). Aparece aquí una AL: Ad no sabe el subjuntivo de “tener” en IT así que dice la palabra “tenga” en CAS y pide ayuda implícitamente siempre en CAS. Aquí estamos en presencia de dos casos distintos: la primera forma del CAS “<u>tenga</u>” aparece porque la alumna desconoce esta forma; la segunda es un comentario metacognitivo “<u>no sé como se dice</u>” en el que explica especificando la causa de la primera AL.</p> <p>(63) S apunta la respuesta</p> <p>(64) Ad devuelve la pregunta a S.</p> <p>(65) S contesta adecuadamente a la pregunta; aparece una forma influenciada por el francés: “memme”. Utiliza aquí equivocadamente la forma “qualche” (algunos) aunque lo que quiere decir es “cualquiera” (qualsiasi) pero no conoce esta forma en IT</p> <p>(66) Ad hace una AL al CAS, y aunque es difícil decirlo, ya que una parte del turno es ininteligible, parece que estén buscando el significado de la palabra “aquí”.</p> <p>(67) interviene P y empieza la puesta en común</p>
--	---

67. P: ok. allora, allora cosa vi piacerebbe fare questo fine settimana chi è che ha qualche progetto?	
--	--

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las alumnas Ada (Ad) y Sara (S) participan activamente en la actividad y colaboran para llevar a cabo con éxito la tarea mandada por el profesor. El proceso es bastante mecánico pero siempre en las respuestas que dan a las preguntas hay un poco de negociación. Evidentemente las negociaciones no pueden ser muy largas dado que su competencia en IT es muy limitada (tienen sólo unas 100 horas de clase) y no toman muchos riesgos, solo dicen lo que saben. Sólo en algunos casos, como por ejemplo en (25), en que crean un neocodaje (casarmi). En el intercambio metalingüístico que aparece en (16-24) S hace una reparación de un enunciado de Ad; adopta el papel profesoral muy importante en el andamiaje del discurso ya que de esta manera empuja a su compañera a una reflexión metalingüística (20).

ACTIVIDAD

Esta actividad es una actividad abierta en la que las alumnas se hacen preguntas y tienen que contestar sin ningún tipo de sugerencia por parte del libro. Esto hace que las alumnas estén libres de utilizar todo tipo de vocabulario y hace que aparezcan determinados fenómenos como pausas y alargamientos de sonido. Estos son recursos que las personas utilizan cuando están pensando, reflexionando sobre lo que van a decir. Por eso aquí es muy frecuente: en este nivel de interlengua (sobre todo de un curso intensivo) los estudiantes necesitan pensar en lo que dicen, no tienen aún muchas formas asimiladas del todo y el proceso de crear un discurso no es espontáneo y requiere tiempo.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento aparecen algunas formas influenciadas por el CAS o el CAT como por ejemplo “studiare” en (29) o “vai a::: (terminare)” en (30) o “reunione de vicino” en (38-40). En este último caso aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT pero debido a un desconocimiento de la forma en IT; también aparece una forma que parece influenciada por el francés (65) “memme”. Esto no es un caso aislado. Es bastante frecuente, sobre todo en los niveles bajos, que los estudiantes busquen ayuda en otras lenguas

que ya conocen, cosa bastante común entre estos estudiantes. Normalmente el IT no es la primera lengua extranjera que ellos estudian sino la segunda o la tercera. Además, en este caso, la lengua extranjera es el francés, otra lengua próxima respecto a las tres que están en juego en esta clase.

No aparecen muchas AL, sólo en algunos casos y se trata de cambios dictados por la necesidad de aclarar una duda “ es es es femenino estate?” (20) y “no e también aquí o qui también?” (66); o un comentario metacognitivo en el que se pide ayuda implícitamente “tenga no sé cómo se dice” en (62); o comentarios a parte “se intentará no dormiré” en (15) o “ala! toma!” en (24).

Profesor: MARCELLO

Cinta: M4.2

Unidad didáctica: HACER HIPÓTESIS

Fecha: 3.5.99 **Curso:** 120h. extensivo

Nivel: 2°

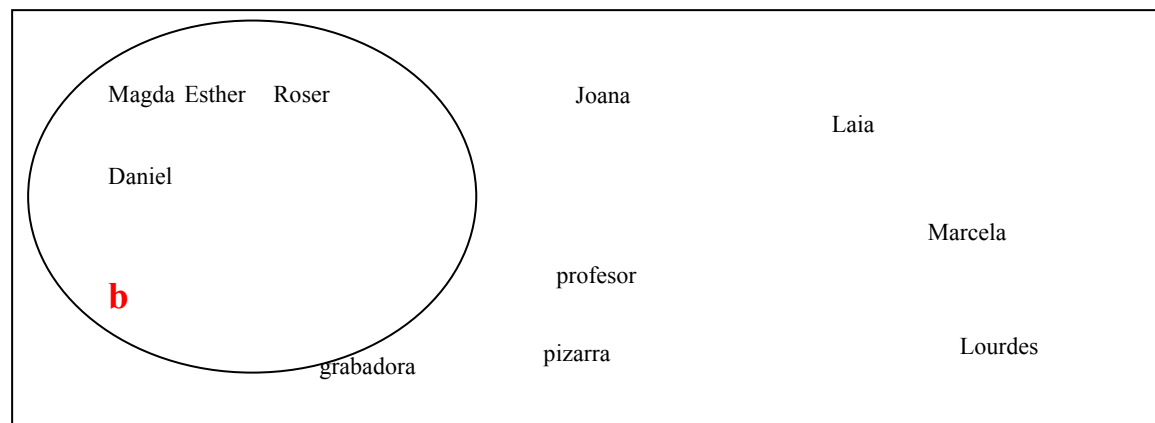
Tiempo	Segmento Clase	Actividad	Tema	Const. de participantes	Marcas discursivas	Observ.
0'	1°	Hacer hipótesis		Pequeños grupos		Sub-grupo b
2'	2°	Audición			Adesso proviamo ad ascoltare delle persone	
7'	3°	Corrección		Parejas	Allora vedete queste persone hanno fatto delle ipotesi	
9'	4°	Explicación esquema estructuras para expresar hipótesis			OK OK allora che strutture abbiamo visto	
10'	5°	Descripción de objetos		Pequeños grupos de 4/5 personas	Andate all'esercizio 3 del libro degli esercizi proviamo a descrivere un gli oggetti	Sub-grupo a Sub-grupo b

20'	6°	Hacer hipótesis sobre lo que pueden ser los objetos de unas fotos	El mismo	Pequeños grupos	(I) OK allora scusate adesso provate a prendere sempre quello degli esercizi e proviamo a fare (F) Ci siamo? OK allora adesso ci prendiamo 5 minuti e poi...	
33'	7°	Completar texto (sobre vídeo DOOM)	Uso de argot	Individual	OK allora attenzione voi me l'avete chiesto e io ve l'ho portato Ok. Ci siamo? Allora provate un momento	
35'	8°	Corrección		Parejas	Ci siamo? Adesso vediamo le parolacce	
40'	9°	Corrección grupo clase		Grupo-clase	Ok vediamolo un momento insieme	
44'	10°	Clasificar vocabulario argot	El mismo	Parejas	Allora provate a vedere un po' queste parolacce	
50'	11°	Corrección			(I) Ok allora vediamole insieme un momento allora ci sono come in tutte le lingue... (F) Ok allora adesso spero di aver soddisfatto la vostra...	
58'	12°	Lluvia de ideas sobre el vocabulario de cine	Vocabulario cine		Adesso io vi ho portato un breve film	

1h. 2'	13°	Vídeo DOOM			Ok io adesso vi faccio vedere un film Vabbè niente non funziona Allora niente vediamo un momento qui	No funciona el vídeo
1h. 5'	14°	Hacer hipótesis sobre el carácter de unas personas de unas fotos	Hacer hipótesis para describir personas de unas fotos		OK OK allora guardate una cosa per casa	
1h. 14'	15°	Ejercicios para casa				

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
M4.2b1	3.5.99	<i>Probabilmente è Robocop</i>	<i>Da: Daniel R: Roser Md: Magda Es: Ester P: Marcello</i>	Expresar hipótesis a partir de unas fotos

DISTRIBUCIÓN EN EL AULA



SEGMENTO 1º

PROBABILMENTE È ROBOCOP

Actividad: la actividad es del libro de texto. Se trata de una serie de fotos, representación ambigua de objetos de difícil identificación, numeradas del 1 al 17 sobre las que los alumnos tienen que expresar hipótesis, utilizando las formas que están explicadas después de la foto y el modelo reproducido debajo. La grabación empieza un poco tarde, los alumnos ya han empezado la actividad.

1

Guarda queste immagini. Cosa sono secondo te le cose rappresentate?



- Secondo me questa è una cosa per mettere i fogli di carta.
- Sì, anche secondo me. Probabilmente è una cartellina.
- No, secondo me no, non può essere una cartellina: guarda questo pezzo. A cosa servirebbe?
- Non lo so... Sì, forse hai ragione, non è una cartellina. Forse è una rubrica per i numeri telefonici...

<p>1. Es: come si dice <u>sombra</u>? 2. R: ombra? 3. P: ombra, ombra</p>	<p>(1) Es hace una pregunta metalingüística en la que aparece una AL al CAS que es la palabra que ella tematiza para saber el correspondiente en IT (2) R contesta dando la palabra en IT (3) P confirma la respuesta de R</p>
<p>4. R: penso che il numero sette forse sono uni occhiali di soli ma anche con una camera dentro 5. Md: /di sole/ 6. Es: /di sole/ 7. R: che cosa ho detto? 8. Md: /di soli/ 9. Es: /di soli/ 10. Md: è di sole 11. R: di sole con una camera per registrare le persone 12. Md: una camera di video 13. R: voi che pensate? 14. Es: io non so 15. R: sicuro che- 16. Es: sicuro che sono degli occhiali 17. R: ma la camera 18. Md: ma la camera non so <u>donde va</u> dove 19. Es: è come un missile no? 20. Md: un missile! 21. R: può essere un dito di questo di laser che 22. Es: ma non può essere perché devi essere qui no? perché così non 23. R: ma qui non vedi</p>	<p>(4) R hace una hipótesis sobre el objeto de la foto número 7. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “uni” que en IT no existe. La forma plural del artículo indeterminado “uno” es “degli”, es decir que aquí es “degli occhiali”; también dice equivocadamente “di soli”, en IT es “da sole”; aparece “camera” que es una palabra que existe en IT pero que se refiere a un “cuarto”. Aquí R quiere referirse a una “cámara de fotos” o una “videocámara” que en IT es “videocamera” o “telecamera”. Empieza aquí un intercambio reparador de la forma “di soli” que acaba en (11) cuando R acepta la forma “di sole” (5) y (6) Md y Es, al unísono, corrigen a R en la palabra “sole” pero no la reparan en la preposición “di”; ya que indica la función de las gafas la preposición adecuada es “da” y no “di”. Tampoco reparan la forma “uni” (7) R pregunta a las compañeras que la han reparado cuál es el error que había cometido (8) y (9) Md y Es le repiten lo que R ha dicho en (4) (10) Md la repara repitiendo la forma que ha dicho en (5) aunque no se da cuenta de la preposición “di” (11) R acepta la reparación y repite “camera” tal como la había utilizado en (4) (12) Md añade una especificación a lo que ha dicho R “camera di video” que es una forma que no se utiliza en IT, siendo en IT “videocamera” (13) R invita a las compañeras a dar su opinión sobre su suposición. Utiliza una forma influenciada por el CAS, en IT se diría “cosa ne pensate” (14) Es expresa su desconocimiento y no hace hipótesis (15) R retoma la palabra pero se interrumpe. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “seguro que/segur que”, en IT es “sono sicuramente” o “sono sicura che sono” (16) Es repite la forma “sicuro che” utilizada por R en (15) y utiliza la forma correcta “degli occhiali” reparando así lo que había dicho R en (4) “uni occhiali” (17) R insiste en que hay una cámara; vuelve a utilizar la palabra “camera” como en (4) y (11) (18) Md añade algo respecto a la camera. Repite ella también la forma “camera” y aparece también una AL al CAS “donde va”: quizás es un lapsus momentáneo, de hecho se autorepara en seguida (19) Es hace una nueva hipótesis (20) Md, sorprendida, repite el objeto nombrado por Es en (19) (21) R hace otra hipótesis (22) Es muestra su desacuerdo con R y lo justifica (23) R enseña algo en la foto para confirmar la hipótesis que ha expresado en (21)</p>

<p>24. Es: non so non lo so</p>	<p>(24) Es muestra su perplejidad frente a lo que le ha enseñado R en (23). Abandonan la idea de llegar a una hipótesis consensuada y posible</p>
<p>25. Md: e:::m il numero diciassette= 26. R: =oh! io so che cosa è= 27. Md: =forse è uno specchio uno specchio non so <u>como</u> si dice <u>plegable</u>? 28. Es: uno specchio? 29. Md: sì. Marcello? come si dice <u>plegable</u>? 30. Es: io penso che no 31. Md: io penso che questo è un specchio 32. R: sono sicura che non è uno specchio 33. P: sì pieghevole 34. Es: pienso che non è un specchio 35. R: forse è una cosa per portare le sigarette,..., ma è molto moderna e per questo ha un disegno diverso 36. Md: ((risas)) 37. Es: io non so 38. R: io so che cos'è l'uno! 39. Es: cos'è il diciassei? 40. R: <u>el</u> uno è quelle cose di plastica che servono per portare gli alcolici 41. Es: è una bottiglia di Ballantyne's ((risas)) 42. R: sì perché ((risas)) 43. P: guardate questo un momento</p>	<p>(25) Md dice otro número para indicar la siguiente foto de la que van a hablar (26) R le roba el turno diciendo que ella tiene la respuesta (27) Md retoma el turno y hace su hipótesis. Acaba su enunciado con una pregunta metalingüística porque quiere saber el significado de la palabra “plegable”. Aparece esta AL porque desconoce el correspondiente italiano de la palabra, y así lo pide; hay también otra AL “como” que es un lapsus, ya que luego en (29) utiliza la forma en IT (28) Es repite el nombre del objeto “specchio” que acaba de decir R en (27). Lo hace con tono de interrogación para poner en duda que sea el objeto que acaba de nombrar Md en (27) (29) Md confirma su hipótesis, luego llama a P y repite la pregunta que ya ha hecho en (27) a sus compañeras (30) Es muestra su desacuerdo. Utiliza una forma “penso che no” influenciada por el CAS/CAT “pienso que no/pienso que no”, en IT es “penso di no” (31) Md confirma su hipótesis utilizando otra forma para expresar hipótesis, con el verbo “pensare”, pero está influenciada por el CAS/CAT “penso che questo è”; en IT con los verbos para expresar opinión se utiliza el subjuntivo “penso che questo sia”. Además utiliza equivocadamente el artículo indeterminado: con las palabras que empiezan por “s+consonante” en IT se utiliza el artículo “uno” (32) R expresa su opinión mostrando su desacuerdo con lo que ha dicho Md en (27) y repara así el error de Es “uno” (33) P contesta a la pregunta de Md en (29) (34) Es expresa su desacuerdo respecto a la hipótesis hecha por Md. En el enunciado aparece una AL “pienso” que probablemente es un lapsus momentáneo; aparecen dos formas influenciadas por el CAS/CAT “penso che non è un specchio”: el verbo “pensare” requiere el subjuntivo “penso che sia” y aparece la palabra italiana “specchio” con la “e” inicial, ya que para un castellano hablante resulta difícil pronunciar la “s+consonante” (35) R hace una hipótesis. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “disegno”. En IT se utiliza la forma inglesa “design” de uso común en IT. (37) Es vuelve a expresar su desconocimiento (38) R declara que sabe lo que es (39) Es lanza otra pregunta. Aparece una forma “diciassei” influenciada por el CAS “dieciseis”; en IT es “sedici” (40) R orienta el ejercicio en la foto número uno. Aparece una AL al CAS “el”. Es un lapsus momentáneo dado que en (38) utiliza este artículo correctamente (41) Es interviene y hace una hipótesis a partir del enunciado de R en (40) que provoca la risa de las compañeras</p>

<p>penso che credo che quando faccio un'ipotesi devo usare il congiuntivo penso che credo che più=</p> <p>44. As: =sia=</p> <p>45. P: =congiuntivo penso che sia credo che sia ok? usare il congiuntivo se invece io voglio dire secondo me oppure sono sicuro sono sicurissimo allora userò l'indicativo secondo me è un tavolo secondo me è una lampada penso che sia una lampada</p> <p>46. Es: ((inint))</p> <p>47. R: dunque penso che sia una bottiglia</p> <p>48. Es: una bottiglia sì ma è una bottiglia ma non, come <u>de adorno</u> no?</p> <p>49. R: no::: di plastica di quello per portare nella::: <u>petaca</u></p> <p>50. Es: ah! piccola</p> <p>51. R: no! è <u>de plástico</u> e si può=</p> <p>52. Es: =di plastica=</p> <p>53. R: =di plastica ,,,,,, ((inint))</p> <p>54. Es: eh?</p> <p>55. R: ((inint)) ah! può essere che solo si usa una volta</p> <p>56. Es: di usare e tirare ((risas))</p> <p>57. P: di che parlate?</p> <p>58. R: di la bottiglietta di Ballantine</p> <p>59. P: è di Ballantine?</p> <p>60. R: /sì/</p>	<p>(42) R empieza a justificar su hipótesis pero después se ríe, quizá debido a la hipótesis que Es hace en su turno (41)</p> <p>(43) P interviene dirigiéndose a todos y hace una pequeña explicación metalingüística. Pasando por los grupos se debe haber dado cuenta de que los alumnos utilizan mal la forma “pensare/credere + subjuntivo”. Escribe en la pizarra y se dirige al grupo-clase.</p> <p>(44) Varios alumnos dicen la forma “sia” completando así la frase que P está dando como ejemplo para explicar y escribir en la pizarra</p> <p>(45) P continua con la explicación empezada en (43) y da ejemplos</p> <p>(46) Es interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(47) R repite su hipótesis –la que ha expresado en (40)- utilizando correctamente una de las formas explicada por P</p> <p>(48) Es se muestra de acuerdo pero añade una especificación. Utiliza una AL “de adorno” debido a su desconocimiento de la forma italiana</p> <p>(49) R insiste en su idea y da una explicación más para definir el tipo de botella a la que se refiere. Al final del enunciado aparece una AL al CAS “petaca” palabra que desconoce en IT</p> <p>(50) Es entiende a lo que se refiere R y añade un adjetivo para describirla</p> <p>(51) R añade otra característica, el material con que está hecha la botella. Es una AL al CAS “de plástico”: quizás es un lapsus</p> <p>(52) Es repara a R</p> <p>(53) R acepta la reparación de Es. Parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(54) Es con una vocalización pide a R que repita lo que acaba de decir</p> <p>(55) R añade una especificación más (función de usar y tirar) para describir el objeto al que se refiere. Parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(56) Es interviene provocando la risa de sus compañeras ya que utiliza una forma influenciada por el CAS “di usare e tirare”; en IT se dice “usa e getta”</p> <p>(57) P llega a este grupo y pregunta de qué están hablando</p> <p>(58) R contesta</p> <p>(59) P pide confirmación</p>
---	---

<p>61. Es: /si/ 62. R: è di plastica 63. P: ah sì? 64. Md: io non lo vedo 65. Es: no Ballantine, Ballantine's 66. R: sì ma si può vedere la B 67. Md: sì?</p>	<p>(60) y (61) R y Es confirman al unísono (62) R añade una característica del objeto en cuestión (63) P contesta mostrando interés y estupor frente al enunciado de R (64) Md interviene y para mostrar su desacuerdo. Utiliza una forma “io non lo vedo” influenciada por el CAS/CAT “yo no lo veo/yo no el veig”; en IT se diría “io non ne sono sicura” porque el verbo “vedere” no tiene el significado de “no parece ser esa cosa” (65) Es repara el nombre de la bebida que ha nombrado R en (58) (66) R contesta a P con un nuevo argumento (67) Md muestra su sorpresa ante la declaración de R en (67)</p>
<p>68. Es: io credo che il numaro ahi il numero diciassei è un anello 69. R: sedici ((en voz baja)) 70. Es: sedici! <u>que he dicho yo!</u> ((risas)) sedici sedici è un anello e secondo il colore è come si mostra mostra= 71. R: il carattere 72. Es: =il carattere o l'<u>estado de ánimo</u> 73. della persona che lo porta 74. R: <u>vale si</u> tu sei arrabbiata /è nero/ 75. Es: /è nero/ <u>si</u> sei contenta è::: <u>no sé</u> blu <u>si</u> sei innamorata 76. R: credo che direttamente sia una specie <u>de</u> anello ma un anello <u>cibernético</u> 77. Es: <u>vale</u> un anello cibernetico ((risas)) sì sono d'accordo. siete d'accordo? 78. R: di quelle che portano ((inint)) alle discoteche? 79. Md: secondo me= 80. P: resta registrato per sempre che Daniel è arrivato in ritardo! non</p>	<p>(68) Es introduce el nuevo elemento sobre el que hacer hipótesis. Después de autorepararse por el error de pronunciación de la palabra “numero”, utiliza una forma influenciada por el CAS como ya había hecho en el turno (39) al decir el número “diciassei” en lugar de “sedici”. Aparece también la forma “credo che è un anello”; en IT es “credo che sia” tal como P ha explicado con insistencia (69) R en voz baja repara a Es, apuntando la respuesta correcta (70) Es acepta la reparación de Es, luego pregunta a las compañeras en qué se había equivocado. Puede ser un comentario auto-exculpativo. Lo hace en CAS “qué he dicho yo”: es una pregunta metacognitiva. Después de unas risas con las compañeras, Es expresa su hipótesis. (71) R la interrumpe y añade “il carattere” demostrando que ha entendido a lo que se refiere Es y que quiere aportar su punto de vista (72) Es acaba su intervención empezada en (70). Aparece también otra AL al CAS “estado de ánimo” quizás es un lapsus momentáneo dada la similitud entre la forma en IT “stato d'animo” y “estado de ánimo”. En este curso han aprendido a expresar los estados de ánimos, con lo cual se supone que podría decirlo en IT. (74) R, que ya había intervenido en (71) demostrando así que tenía algo que decir sobre este tema, retoma aquí el turno y se muestra de acuerdo con Es con una interjección “vale” en CAS y sigue dando una explicación más sobre este objeto. Aparece otra AL al CAS “si”, que es un lapsus momentáneo, dada la similitud con la conjunción hipotética “se” en IT (75) Es retoma la palabra y siguiendo el ejemplo de R da otra explicación sobre el funcionamiento del objeto. Aparecen también dos AL al CAS: “si” -quizás sea un lapsus momentáneo quizás sea por repetición de lo que ha dicho R en (74)-, y expresa su desconocimiento en CAS: “no sé”. Es una reflexión metacognitiva (76) R retoma la palabra dando su opinión utilizando dos AL al CAS : la preposición “de” que es un lapsus y “cibernético” quizás por desconocimiento de la palabra. Utiliza la forma “direttamente” que está influenciada por el CAS/CAT, el IT utilizaría las formas “veramente/in realtà” (77) Es muestra su acuerdo con la interjección “vale” en CAS repite lo que ha dicho R en (76), reparando así la AL “cibernético” de R, confirma su acuerdo y pregunta a las compañeras si ellas también están de acuerdo</p>

<p>potrà mai negarlo!</p> <p>81. ((risas))</p> <p>82. R: oggi non puoi dormire ((risas))</p>	<p>(78) R no contesta a la pregunta de Es; retoma la palabra para continuar con la explicación del uso del objeto en cuestión</p> <p>(79) Md empieza a dar su opinión pero se interrumpe porque P interviene</p> <p>(80) P interviene para hacer un comentario fuera de la actividad. Hay un alumno, Daniel, que llega con retraso y P aprovecha para reírle cariñosamente por su retraso y gastar una broma; se dirige a toda la clase</p> <p>(81) los alumnos ríen de la broma de P</p> <p>(82) R hace un comentario humorístico fuera de la actividad, quizá dirigiéndose a Daniel, que provoca la risa de las compañeras</p>
<p>83. Md: secondo me questo che porta questo signore è un detettore di metalli</p> <p>84. R: ah! <u>yo no!</u> <u>yo-</u> ((cambia el tono de voz)) non sono d'accordo credo che sia un apparecchio per leggere i codici di barri</p> <p>85. Es: ah</p> <p>86. R: delle dei produtti</p> <p>87. Md: a::h sì sì sì</p> <p>88. R: perché, non vedete questo come un detettore laser?</p> <p>89. Es: ma è molto grande no?</p> <p>90. R: no è piccolo il detettore laser</p> <p>91. Es: è piccolo? ma lo porta lo porta sul bra[k]io no? o come?</p> <p>92. R: braccio</p> <p>93. Es: braccio ((risas))</p> <p>94. R: sì ma forse come questo uomo porta una specie di camicia sembra che sia=</p> <p>95. Es=no=</p> <p>96. R: =un uomo che lavora per un</p>	<p>(83) Md retoma la palabra y recentra la actividad. Empieza a expresar una hipótesis sobre el objeto de la foto 13. Utiliza una forma influenciada por el CAS “detettore di metalli”, en IT se usa la forma en inglés “metal detector” o la forma “rivelatore di metalli”. Aparece también otra forma influenciada por el CAS/CAT “questo” debido a la forma “eso/això”, en IT se usa la forma “quello, ciò, la cosa”</p> <p>(84) R expresa su desacuerdo con una exclamación en CAS: “yo no” como una manera para reafirmarse ante sus compañeras; también puede ser una influencia fonética en el pronombre sujeto “yo” ya que en IT es “io” en que el acento cae en la “i” mientras que en CAS cae en la “o”. Luego aparece una forma, “codici di barri”, influenciada por el CAS “códigos de barra”; en IT es “codici a barre”</p> <p>(85) Es, con la vocalización “ah”, muestra que ha entendido a lo que se refiere R</p> <p>(86) R acaba de especificar de qué objeto ella piensa que se trate. Utiliza una forma influenciada “produtti” por el CAS/CAT “productos/productes”; en IT es “prodotti”</p> <p>(87) Md muestra su acuerdo con R</p> <p>(88) R insiste en su idea y repite la palabra “detettore” que ya había utilizado en (83). Aparece también la forma “vedete” con un uso no adecuado del verbo “ver” como en (64)</p> <p>(89) Es muestra su desacuerdo indicando que por el tamaño no le parece que sea el objeto apuntado por la compañera</p> <p>(90) R interviene justificando su hipótesis</p> <p>(91) Es pone otra vez en duda lo que ha dicho R y explica el por qué. Utiliza una forma que no existe en IT bra[k]io por “braccio” [bratʃio]</p> <p>(92) R repara Es</p> <p>(93) Es acepta la reparación de R y se ríe por su error</p> <p>(94) R da una explicación más a Es para justificar su hipótesis en (84). Aparece una forma “come” influenciada por el CAS “como”; “como” en CAS puede ser conjunción causal, en IT “come” no tiene este uso, se utiliza la conjunción “siccome”</p> <p>(95) Es interrumpe a R y muestra su desacuerdo</p> <p>(96) R retoma la palabra y acaba su explicación empezada en (93)</p>

<p>supermercato</p> <p>97. Es: = io non sono d'accordo ma ((inint))</p> <p>98. Md: che cosa è secondo te</p> <p>99. Es: perchè ci sono come delle=</p> <p>100. R: probabilmente è Robocop ((risas))</p> <p>101. Es: =no io penso che sia un <u>aparato</u> che prende la <u>tensión</u> o::: <u>no sé no sé</u></p> <p>102. R: che prende la tensione?</p> <p>103. Es: la tensione non so non so ma credo che quello del <u>código de barra</u> non</p> <p>104. R: sì ma osserva questo di qua</p> <p>105. Es: mh</p> <p>106. R: di colore rosso</p> <p>107. Es: nero!</p> <p>108. R: no rosso più o meno</p> <p>109. Es: <u>ah vale!</u></p> <p>110. R: questa è una fotocopia</p> <p>111. Md: ma per detettare metalli?</p> <p>112. R: può essere</p> <p>113. Es: ma per che sono queste? le tecler per che sono?</p> <p>114. R: per classificare se sono di oro di:::</p> <p>115. Md: ((risas))</p> <p>116. Es: ma io</p>	<p>(97) Es hace explicito su desacuerdo con R. Parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(98) Md pide a Es que dé su opinión</p> <p>(99) Es explica por qué no está de acuerdo con R</p> <p>(100) R la interrumpe y hace otra hipótesis con humor y provoca la risa de las compañeras</p> <p>(101) Es retoma el turno y hace su hipótesis. En su intervención hay unas AL al CAS debidas al hecho de que quizás no conozca estas palabras “aparato” y “tensión” “apparecchio” y “pressione” en IT. Cierra su intervención expresando su desconocimiento en CAS, parece una reflexión sobre lo que ha dicho.</p> <p>(102) R hace una pregunta a Es respecto a lo que acaba de decir Es, utiliza una forma, “tensione”, influenciada por el CAS, en IT es “pressione”. También puede que R tenga la intención de reparar la AL producida por Es en (101)</p> <p>(103) Es acepta la forma influenciada “tensione”, que ella acepta como una reparación, y seguidamente reafirma su desconocimiento en IT “non so non so”. Seguidamente afirma que no está de acuerdo con R respecto a lo que R ha apuntado en (84) y aquí aparece una AL al CAS “código de barra” por desconocimiento de esta forma en IT</p> <p>(104) R quiere convencer a su compañera de que el objeto de la foto es lo que ella dice y la incita a observar</p> <p>(105) Es, con una vocalización, muestra que está siguiendo el razonamiento de R</p> <p>(106) R continúa con sus explicaciones señalando en la foto algo de color rojo</p> <p>(107) Es corrige el nombre del color y dice “negro”</p> <p>(108) R reafirma que es rojo</p> <p>(109) Es muestra su acuerdo utilizando de nuevo una interjección de confirmación “vale” en CAS</p> <p>(110) R dice a modo de justificación que se trata de una fotocopia</p> <p>(111) Md retoma la idea de que sea algo para detectar metales como ya había apuntado en (83) utilizando las mismas formas influenciadas</p> <p>(112) R contesta a la pregunta de Md</p> <p>(113) Es hace dos preguntas a R. Utiliza unas formas influenciadas por el CAS: “per che sono” en el sentido de “para qué sirven”; en IT se diría “a cosa servono” y la forma “tecler” que en IT no existe, en IT es “tasti”</p> <p>(114) R contesta a la pregunta que provoca la risa de Md (115)</p> <p>(116) Es interviene para añadir algo más pero deja su intervención inacabada</p> <p>(117) R añade otra hipótesis sobre este objeto. Utiliza una AL al “CAS” “aparato”, en IT se dice “apparecchio” como en (101). Aparece también una forma influenciada por el CAS/CAT “realmente”, en</p>
---	---

<p>117. R: realmente credo che sia un <u>aparato</u> per vedere qual è l'uomo che ti interessa</p> <p>118. Es: ((inint)) non ho capito che ti interessa. l'uomo?</p> <p>119. R: sì</p> <p>120. P: più che altro cercare di immaginare fare ipotesi su che cosa possono essere queste cose perché questo è abbastanza chiaro no? però questo o questo</p>	<p>IT en este caso se utilizaría un “veramente”</p> <p>(118) Es interviene para pedir más información sobre lo que acaba de decir R. Aparece una forma influenciada por el CAS “che”; en IT se dice “cosa”</p> <p>(119) R contesta</p> <p>(120) P da instrucciones sobre el ejercicio</p>
<p>121. Es: secondo me questo è come si chiama? una lampada?</p> <p>122. Md: una lampada</p> <p>123. Es: una lampada</p> <p>124. R: sì io penso lo stesso</p> <p>125. Es: una lampada</p> <p>126. Da: sì una <u>lâmpara</u> quando vai in montagna</p> <p>127. Es: per andare in montagna?</p> <p>128. Da: sì ((init))</p> <p>129. R: dunque come avete di andare con questa lampada in montagna</p> <p>130. Es: questo è di (<u>vidrio</u>) no?</p> <p>131. Da: è di vetro</p> <p>132. R: no! dovete avere le braccia fortissime</p> <p>133. Da: le braccia?</p> <p>134. R: le braccia fortissime</p> <p>135. Da: ah! le braccia ma non</p>	<p>(121) Es hace otra hipótesis sobre la foto número 9 y pregunta a sus compañeras el nombre de un objeto que pronuncia con tono de interrogación. Esta pregunta metalingüística aparece en IT</p> <p>(122) Md contesta</p> <p>(123) Es repite la respuesta de Md</p> <p>(124) R se muestra de acuerdo con Es</p> <p>(125) Es repite el nombre otra vez</p> <p>(126) Da interviene por primera vez. Ha llegado tarde (80) y ahora añade una explicación a lo que han dicho sus compañeras. Aparece una AL al CAS “lámpara” que debe ser un lapsus momentáneo ya que las compañeras han dicho cuatro veces la palabra “lampada” en los turnos anteriores</p> <p>(127) Es repite parte del enunciado de Da con tono de interrogación para pedir confirmación</p> <p>(128) Da asiente pero luego su enunciado es ininteligible</p> <p>(129) R hace un comentario sobre el objeto. Utiliza dos formas influenciadas por el CAS/CAT: “come” - ya había utilizado esta forma como conjunción causal (49)- y “avete di” del CAT “haver de” en el sentido de “tener que”, en IT se utiliza la forma “dovere”</p> <p>(130) Es añade una característica del objeto del que están hablando y utiliza una AL al CAS “vidrio”. Quizá no sepa o no recuerde el nombre, y pide confirmación a los compañeros</p> <p>(131) Da confirma la característica y repara a Es dando la palabra “vetro”</p> <p>(132) R continúa con su explicación</p> <p>(133) Da repite una parte del enunciado de R con tono de interrogación quizá porque no ha entendido a lo que se refiere</p> <p>(134) R repite y añade un adjetivo</p> <p>(135) Da con una vocalización muestra que ha entendido y luego expresa su desacuerdo con R sobre el</p>

<p>credo che pesi molto no? 136. Es: sembra grande ma sembra che non è pesata no? per portarla 137. R: io credo che non è comoda che non sia comoda</p>	<p>supuesto peso de la lámpara (136) Es apunta algo mostrando ella también su desacuerdo con la hipótesis de R. Aparece una forma “pesata” influenciada por el CAS “pesada”; en IT este adjetivo tiene el significado de “algo sobre el que se ha meditado, pensado”; con el significado que Es le atribuye aquí, es decir de algo pesado, se utiliza “pesante” (137) R interviene y utiliza una forma influenciada por el CAS “credo che è” pero enseguida se autorepara “credo che sia”</p>
<p>138. Da: e questo di qua? una calcolatrice o 139. Md: no! 140. R: noi abbiamo detto Roser ha detto è una cosa per leggere i codici di barri ((risas)) 141. Es: e gli uomini 142. R: no ci sono due possibilità 143. Da: un bra- una braccia meccanica può essere?= 144. R: no, non è Robocop 145. Da: =io credo di sì no? 146. R: no, prima che per leggere i co- si dicono codici di barri? 147. P: sì codici di barra codici a barre <i>codici a barre</i> 148. R: codici a barre. è per leggere codici a barre o per leggere <u>si</u> questo uomo ti interessa o no, fai tch! e questo è un poco non ti fa... 149. Md: e io ho detto che questo è un detettore di metalli 150. Da: sì,..., o come una calcolatrice o::: <u>no sé</u> io credo che o una calcolatrice speciale o non so</p>	<p>(138) Da, que ha llegado tarde, introduce otra vez el objeto de la foto 13 y expresa su opinión sobre éste. Utiliza una forma influenciada “calcolatrice” por el CAS “calcoladora”; en IT es “calcolatrice” (139) Md contesta negativamente (140) R interviene para explicar a Da cuales han sido las hipótesis que han hecho. Habla de ella misma en tercera persona y repite la forma influenciada por el CAS “codici di barri” como en (84) que provoca la risa (141) Es añade algo que R ha dicho a este propósito (142) R retoma la palabra para explicar a Da las posibilidades que ellas han apuntado antes (143) Da hace su hipótesis: utiliza una forma errónea, “braccia”. Utiliza esta forma como si fuera un femenino singular, dada su terminación en “-a” que marca el género femenino. La palabra “braccio” (brazo)- singular masculino- pertenece a un grupo de nombres que en plural se transforman en femeninos y toman la desinencia en “-a” “ le braccia” (los brazos). Quizás lo hace por influencia ya que R ha utilizado antes (en 132 y 134 y el mismo lo ha repetido en 133 y 135) el sustantivo plural “braccia” que indica los brazos (144) R se muestra en desacuerdo con Da (145) Da reafirma su hipótesis aunque pide confirmación a sus compañeras (146) R retoma la palabra y empieza a dar su punto de vista. Se interrumpe porque ha llegado P y le pregunta si en IT se dice “codici di barri”. Aparece una forma “si dicono” que puede ser influenciada por el CAS “es diu” en IT se dice “si dice” o “si chiamano” (147) P contesta aportando la expresión en IT (148) R retoma la palabra e, incorporando la forma dada por P, sigue con su explicación. Aparece una AL al CAS “si” que puede ser un lapsus momentáneo (149) Md repite la hipótesis que ya ha hecho en (83) utilizando otra vez la forma influenciada por el CAS/CAT “detettore di metalli” (150) Da propone otra vez su hipótesis “calcolatrice” utilizando otra forma influenciada por el CAS como en (138). Luego expresa su desconocimiento en CAS “no sé” aunque seguidamente lo repite en IT. Al</p>

<p>non so e il numero due sapete cosa è o no?</p>	<p>final dirige a sus compañeras una pregunta indicando el objeto de la foto dos</p>
<p>151. Md: sì una ((inint)) 152. Es: la numero due? 153. Da: sì 154. Es: ah! no, io non so che è 155. Da: sì questo metallico 156. R: ah! questo è la doccia= 157. Md: serve per 158. R: =è della doccia 159. Da: per fare la doccia? no! <u>no hombre no!</u> 160. Md: per mettersi i capelli 161. Da: che? i rulli? 162. Md: sì 163. R: hai d'avere molti capelli eh! 164. Es: no, io penso che no 165. Md: cosa è? 166. Es: io non so cosa è 167. R: io credo che è questo della doccia 168. Es: cosa? 169. R: il <u>cable</u> 170. Da: sì ma ha come due ((inint)) 171. Md: sì 172. R: per regolare l'acqua 173. Es: per i capelli? 174. Md: sì, sì sì 175. Da: non so</p>	<p>(151) Md asiente y empieza a decir lo que ella cree que es pero parte de su enunciado es ininteligible (152) Es se cerciora de que están hablando del número dos (153) Da confirma que se trata de ese objeto (154) Es contesta e utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “che”, en IT se utiliza “cosa” (155) Da ofrece una característica del objeto en el que piensa (156) R da su opinión y nombra un objeto: la ducha (157) Md interviene para decir algo sobre el uso del objeto pero no acaba su enunciado (158) R repite la idea expresada en (156) (159) Da repite parte del enunciado con tono de interrogación como para averiguar que R se refería justamente a lo que él ha entendido. Luego con una exclamación en CAS “no hombre no” expresa su desacuerdo. (160) Md acaba su enunciado empezado en (157) (161) Da pide con una forma influenciada por el CAS/CAT la confirmación de lo que él especifica después. En IT en lugar de “che” se usa “cosa”. Luego aparece otra forma influenciada por el CAS “rulli” por los “rulos” en CAS; en IT este objeto se llama “bigodini” (162) Md confirma que se trata de ese objeto. Utiliza una forma influenciada por el CAT “hai d’” por “haver de” como en (129) (163) R hace un comentario sobre el objeto nombrado por Md y lo que ella ve en la foto, demostrando así su desacuerdo con Md (164) Es interviene y expresa su desacuerdo. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “penso che no”; en IT con los verbos “pensare” “credere” etc. seguidos de las partículas “sì” y “no” se utiliza la preposición “di”: “penso di no” (165) Md pregunta qué es (166) Es contesta expresando su desconocimiento (utilizando correctamente la forma “cosa è”) (167) R confirma su hipótesis utilizando una forma influenciada por el CAS/CAT “penso che è”; en IT se requiere el subjuntivo “penso che sia”. También utiliza la forma “questo” por influencia del CAS/CAT “eso/allò” porque en IT se debe utilizar “la cosa della doccia” o “il coso della doccia” “l’affare della doccia”, tal y como hace ya Md en (83) (168) Es vuelve a preguntar a qué se refiere (169) R da el nombre en CAS “cable” porque no sabe el nombre en IT (170) Da contesta demostrando que no está muy convencido de lo que su compañera ha dicho (171) Md confirma su hipótesis (172) R contesta a la duda de Da en (170) (173) Es pregunta a Md si sirve para el pelo</p>

176.	Es: sì no?	(174) Md asiente
177.	Md: io sono sicura ((inint)) per i capelli	(175) Da contesta expresando su desconocimiento en referencia a la hipótesis de R (176) Es expresa su acuerdo con R pero pide confirmación con una partícula negativa en tono de interrogación
178.	Es: <u>yo</u> non lo so	(177) Md confirma que está segura de lo que ha dicho
179.	P: che cosa?	(178) Es expresa su desconocimiento. Aparece una AL al CAS “yo” como en el turno (84)
180.	Md: /questo!/ 181. Es: /questo!/ il numero due	(179) P llega al sub-grupo en este momento y pregunta a Es qué es lo que no sabe (180) Md indica en el libro a qué se refiere usando el demostrativo “questo” al unísono con Es (181), que añade el número de la foto
182.	R: io credo che è il <u>cable</u> per la doccia	(182) R expresa su hipótesis. Utiliza la AL “cable” como en (169) y la forma “credo che è” influenciada por el CAS/CAT como en (167)
183.	P: credo che sia	(183) P repara la forma “credo che sia”
184.	R: che sia	(184) R acepta la reparación repitiéndola
185.	P: il che? ah! il cavo il cavo della doccia	(185) P realiza que R ha utilizado una palabra en CAS así le pregunta. Para ello utiliza “il che” una forma influenciada por el CAS/CAT “el qué/què” y seguidamente da la forma in IT “cavo” que no es la forma adecuada en este caso ya que el nombre de ese objeto es “tubo flessibile”
186.	Es: io penso che no	(186) Es interviene para expresar su desacuerdo con R. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “penso che no” como ya había hecho en (164)
187.	P: no?	(187) P interviene para pedir más información respecto a lo que Es acaba de decir pero no la repara
188.	Md: no no no	(188) Md interviene y también expresa su desacuerdo con R
189.	R: <u>por qué no?</u>	(189) R pregunta en CAS por qué no están de acuerdo. Dada la respuesta negativa tan generalizada de los compañeros, R lleva la conversación a un plano más personal y lo marca con la AL al CAS
190.	Es: /perché no/	(190) y (191) Es y Md al unísono contestan a la pregunta de R. Dado que no es una respuesta en la que se explique la razón del desacuerdo provoca la risa de P en (192)
191.	Md: /perché no/	(193) Es repite la respuesta negando con rotundidad y también se ríe. Luego da su opinión
192.	P: perché no:::!! ((risas))	
193.	Es: perché no punto! ((risas)) io penso che sia questa cosa per i capelli	(194) R muestra su desacuerdo a través de una partícula afirmativa con tono de interrogación (195) Es confirma su punto de vista
194.	R: sì?	
195.	Es: sì	
196.	P: ok	(196) P empieza la puesta en común
197.	R: no	Entre (195) y (201) R y Es continúa a hablar del objeto de la foto número dos.
198.	Es: sì	(199) R, que ya se ha convencido de que es el objeto que decía Es, explica el uso del objeto “per fare la coda” (para hacer la cola).
199.	R: per fare la (coda)	(200) Es contesta negativamente a la propuesta de R y dice que sirve para cortar el pelo. Utiliza el verbo “cortare” que no existe; en IT es “tagliare”
200.	Es: che no /che per cortare i capelli ((inint))/ 201. P continúa con la puesta en común con el grupo-clase. Pregunta a los alumnos si tienen ideas sobre	(201) P continúa con la puesta en común con el grupo-clase. Pregunta a los alumnos si tienen ideas sobre

201.	P: /ci siamo avete fatto un po' di:::/ avete un po' di idee?	las fotos.
202.	Es: mh, più o meno	(202) Es contesta
203.	R: questo è per fare un /massaggio/	(203) R introduce un nuevo elemento en el sub-grupo. Es la foto número quince
204.	Es: /massaggio/ io pensavo che era come una come una una ((inint))	(204) Es se muestra de acuerdo con R diciendo al unísono la palabra "massaggio". Luego utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT "pensavo che era"; en IT es "pensavo che fosse" ya que el IT requiere el subjuntivo después de los verbos como "pensare"
205.	P: vediamo un po'	(205) P continúa organizando la puesta en común
206.	R: però le cravatte per mettere le cravatte	(206) R continúa con sus compañeros haciendo hipótesis sobre el objeto de la foto
207.	Md: sì sì	(207) Md se muestra de acuerdo con R
208.	Da: sì per le cravatte	(208) Da también se muestra de acuerdo
209.	Md: sì sì	
210.	Es: come si chiama per fare un massaggio?	(210) Es vuelve a la primera hipótesis de (203) y (204). Es una pregunta metalingüística que aparece en IT
211.	Da: <u>no lo sé</u> appendiabiti	(211) Da contesta expresando su desconocimiento en CAS y propone otro objeto
212.	Md: appendiabiti	(212) Md repite el nombre del objeto propuesto por Da
213.	P: ok allora scusate un attimo /secondo voi che cosa può essere questo oggetto qui di metallo/	(213) P llama la atención de los estudiantes para hacer la puesta en común e indica un objeto en el libro
214.	Da: ((inint)) /è un po' più grande no? un appendiabiti/	(214) Da continúa discutiendo con sus compañeros sobre el objeto de la foto 15
215.	P: numero 4 cosa può essere.	(215) P nombra el número de la foto
216.	R: un ovni	(216) R contesta a la pregunta de P realizando una AL al CAS "ovni" por desconocimiento de la forma italiana; en IT es "ufo". Empieza así la puesta en común

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las alumnas Magda (Md), Ester (Es) y Roser (R) participan de forma un poco desequilibrada. Las alumnas que más intervienen son Es y R, Md aparece un poco más retraída. Daniel (Da) aparece muy poco debido al hecho de que llega con retraso a la

clase y empieza a participar en el ejercicio a partir del turno (126). Este segmento, de hecho, se puede casi dividir en dos partes, por lo que a la participación se refiere: antes de la llegada de Daniel y después de su llegada. La primera parte (1- 126) la interacción está dominada por las intervenciones de Es y R mientras que Md participa mucho menos en la conversación; desde que interviene Da, la conversación está más equilibrada entre los cuatro participantes. En ambos casos los alumnos son muy colaborativos entre ellos, por ejemplo, invitan a los compañeros a dar su punto de vista “ voi che pensate?” R en (13), “siete d’accordo?” Es en (77), “ma che cosa è secondo te” Md en (98). R y Es son las que más intervienen durante la actividad pero también Md y Da toman la iniciativa, como por ejemplo en el turno (25) o en el turno (83), en los que Md introduce un nuevo elemento de los que propone el ejercicio y recentra la actividad respectivamente; también Da toma la iniciativa en (138) o (150) en los que introduce elementos nuevos del ejercicio. R es la alumna que más interviene y que más rápidamente da las respuestas a las preguntas y/o invitaciones de los compañeros. La atmosfera es muy relajada y los alumnos gastan bromas, como R por ejemplo en (82), donde sigue una broma gastada por P en (80) o en (100), en donde hace un comentario de humor o Es y Md en (189) y (190) en respuesta a una pregunta de R (188).

ACTIVIDAD

La actividad es muy abierta y da a los alumnos total libertad de cómo gestionarla. A pesar de esto, los alumnos la llevan a cabo de una manera en la que es evidente su intención de alcanzar el objetivo “expresar hipótesis” y por ello utilizan varias formas de las que proponen el mismo libro de texto y que P ha explicado anteriormente. La actividad es quizás un poco difícil para el nivel de estos alumnos, ya que les falta algo de léxico para poder expresar lo que “creen” ver en las fotos. De todas maneras no se dejan vencer por estas dificultades y llevan a cabo con éxito la tarea, gracias a unos recursos que a continuación veremos.

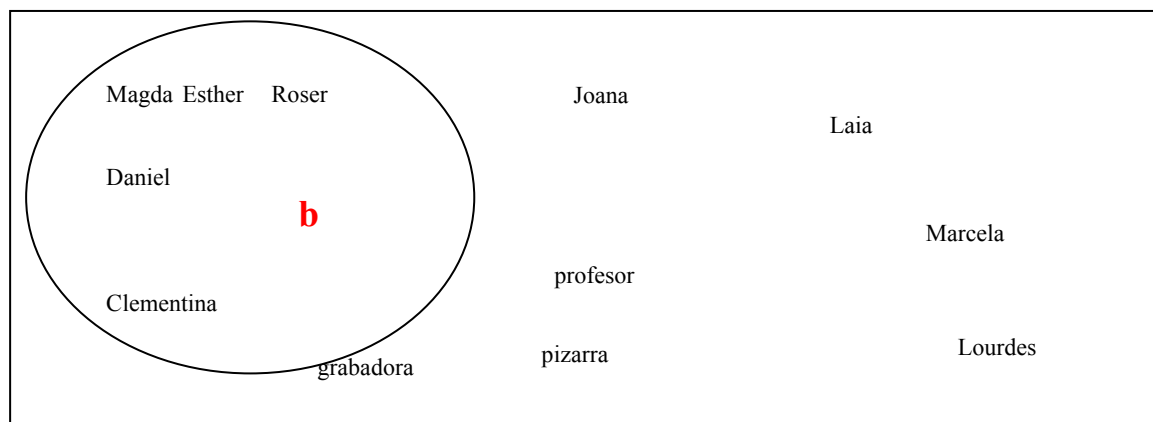
FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento la dificultad de la que hablábamos algunas líneas más arriba está reflejada en el número elevado de formas influenciadas por el CAS/CAT y por las alternancias de lenguas que los alumnos utilizan para solventar los problemas léxicos con los que se enfrentan. El objetivo de la actividad no es trabajar este vocabulario sino utilizar las formas y estructuras necesarias para expresar hipótesis, y los alumnos cumplen este objetivo con creces. Algunos ejemplos de estas formas influenciadas son palabras y estructuras como por ejemplo: “di usare e tirare” (56), “detettore di metalli” (83), “codici di barri” (84), “i rulli” (161). Las formas influenciadas que aparecen en este segmento no son, de todas maneras, dictadas todas por la dificultad del vocabulario a utilizar. Damos estos ejemplos: “uni” en (4), “penso che no” (30), “penso che è” (31), “penso che non è un especchio” (34) “diciassei” (68), “non lo vedo” o “vedete” en (64) y (88), “credo che non è” (137), “calcolatrice” (138), “cortare” (200) para dar algunas muestras. En algunos casos estas formas son reparadas por los compañeros, es el caso de “uni occhiali” que Es en (16) repara “degli occhiali”,

“diciassei” que R repara en (69) “sedici”; otras veces son los mismos alumnos que se autoreparan “credo che non è comoda che non sia comoda” dice R en (137) demostrando así, una vez más, que estas formas “penso che sia” “credo che sia” no están aún totalmente asumidas pero son conscientes de ellas. Aparecen también algunas alternancias de lenguas; algunas se deben a la dificultad representada por el vocabulario y aparecen en preguntas metalingüísticas, las cuales, es importante destacar, aparecen en IT; damos algunos ejemplos: come si dice sombra?” (1), “como si dice plegable?” (27) y (29) y sirven para obtener el correspondiente en IT; en otros casos sirven para solventar el problema léxico y poder seguir con el ejercicio: “de adorno” (48), “petaca” (49), “cibernético” (76), o “código de barra” (103) para dar unos ejemplos. Otras alternancias son reflexiones o preguntas metacognitivas: “qué he dicho yo?” (70) o sirven a la alumna para reafirmarse delante de sus compañeras “yo no! yo-“ (84) o en (178) o, como en (189) para llevar la conversación a un plano más personal; otras veces son expresiones que forman parte de sus culturas y que son muy útiles y utilizadas para expresar diferentes cosas, es el caso de “vale” en (74) y en (77) para expresar acuerdo, “no hombre no!” (159) que Da utiliza para expresar desacuerdo. Hay muchas alternancias que se deben a lapsus momentáneos que los mismos estudiantes autoreparan enseguida por ejemplo “donde va” (18), o que anteriormente o posteriormente los alumnos dicen de la forma correcta como “pienso” (34), “el” (40), “de plástico” (51), “si” en (74) y (75), solo para dar algunos ejemplos. Muchas veces expresan el desconocimiento “no sé” en CAS/CAT en (150) o (211) y otras en IT “non so/non lo so” (14), (24), (103), (175) o (150).

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
M4.2b5	3.5.99	<i>Il cono gelato è gelato</i>	<i>Da: Daniel R: Roser Md: Magda Es: Ester Cl: Clementina P: Marcello</i>	Expresar hipótesis a partir de unas fotos

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 5º

IL CONO GELATO È GELATO

Actividad: Expresar hipótesis a partir de una lista de palabras.

En este segmento las alumnas están llevando a cabo una actividad en la que tienen que describir los siguientes objetos y animales especificando la forma, el color, las diferentes partes que los componen, la consistencia, las sensaciones al tacto, el olor, los ruidos que hacen, etc. La lista de palabras es:

<i>piramidi</i>	<i>ananas</i>	<i>pallina da ping-pong</i>	<i>puzzola</i>
<i>cono gelato</i>	<i>cachi</i>	<i>rose</i>	<i>libro</i>
<i>diversi tipi di vetro</i>	<i>uova</i>	<i>coniglio</i>	<i>dado da gioco</i>
<i>banane</i>	<i>pallone da calcio</i>	<i>scoiattolo</i>	<i>ascensore</i>

Es un ejercicio que P les había mandado hacer en casa la vez anterior y tienen que corregir ahora en pequeños grupos de 4.

<ol style="list-style-type: none"> 1. P: adesso un'altra cosa che vi avevo chiesto di fare per casa non so se l'avete fatto. l'avete fatto quell'esercizio che vi avevo chiesto di fare la descrizione? 2. Da: ah sì! 3. Md: no 4. P: beh, non importa chi l'ha fatto bene e chi non l'ha fatto pagina 83 del libro degli esercizi proviamo a descrivere un po' gli oggetti 5. Md: pagina? 6. Cl: ottantatré 7. Md: (che?) 8. Cl: ottantatré. che cosa si deve fare? 9. P: allora vediamo perchè qua siamo,...., beh! voi lo fate in quattro e 	<ol style="list-style-type: none"> (1) P da las instrucciones para llevar a cabo la actividad. Pregunta si han hecho este ejercicio, ya que era uno de los que tenían que hacer en casa. (1) – (9) en este intercambio P está dando las instrucciones a toda la clase, mientras tanto Md y Cl se hacen preguntas (2) Da contesta afirmativamente (3) Md contesta negativamente (4) P quita importancia al hecho de que algunos alumnos no han hecho el ejercicio en casa y continúa dando explicaciones (5) Md pregunta a su compañera en qué página está el ejercicio 6) Cl contesta (7) Md pide a Cl que repita su respuesta. Usa una forma influenciada por el CAS “che?” en IT se utiliza la forma “cosa?” o “come?”; podría también ser una AL al CAS/CAT “qué?/què?” (8) Cl repite el número de la página. Luego pregunta qué se tiene que hacer (9) P continúa dando instrucciones al grupo-clase, invitando a los alumnos a que empiecen la actividad
---	---

voi provate a farlo- dai! voi provate a farlo in gruppo di cinque e voi provate a farlo in quattro cosa facciamo adesso? proviamo a fare un po' di pratica nella descrizione di un oggetto allora prendete uno di questi oggetti qui, se l'avete già fatto a casa perfetto, leggete quello che avete fatto sennò provate a descriverlo. uno di questi oggetti che ci sono qui al punto tre e dite come cos- come sono di solito questi oggetti o queste cose o questi animali come sono di colore come sono di forma tutto quello che sapete dire di questi oggetti e gli altri che vi ascoltano cercano di darvi altri aggettivi se ne hanno d'accordo? un po' quello che abbiamo fatto la settimana scorsa dai! provate ! due minuti un oggetto a testa eh! rapidamente eh! due minuti a persona

10. R: l'esercizio è il due o il tre?

11. Es: tre

12. Da: /è il tre/

13. Cl: /è il tre/

14. Es: che cos'è [katʃi]?

15. Da: le piramidi

16. R: cachi ma il colore

17. Es: ah! il colore vale

18. R: Daniel

19. Da: le piramidi io ho scritto che sono

(10) R pregunta a sus compañeras el número del ejercicio

(11) Es contesta

(12) y (13) Da y Cl contestan al unísono

(14) Es pregunta el significado de la palabra 'cachi'; la pronunciación está influenciada por la ortografía del CAS, en IT es [kaki]

(15) Da empieza el ejercicio y nombra el primer objeto de la lista "le piramidi"

(16) R contesta a Es. La repara en la pronunciación de la palabra [kaki].

(17) Es repite la explicación de R y luego hace una AL al CAS "vale" qué es una afirmación de que ha entendido lo que es

(18) R invita a Da a continuar con su intervención

<p>triangolari marroni dure ruvide</p> <p>20. R: ma:: esattamente triangolare?</p> <p>21. Da: tch! ((hace un gesto para describir las pirámides))</p> <p>22. Md: <u>hombre</u></p> <p>23. R: è una piramide!</p> <p>24. P: a forma di piramide</p> <p>25. Da: a prima vista <u>si</u> la miri di fronte=</p> <p>26. R: =<u>si</u> la guardi=</p> <p>27. Da: =è triangolare ma::: con la <u>perspectiva</u> no</p> <p>28. Md: <u>si</u> la miri ((risas)) ((inint))</p> <p>29. Es: /<u>si</u> la guardi/</p> <p>30. Da: /<u>si</u> la guardi/ ma non so <u>como</u> <u>como</u>=</p> <p>31. Es: =no=</p> <p>32. Da: =ah! <u>bueno</u> la forma di la piramide è forma piramidale ((risas))</p> <p>33. P: ((inint))</p> <p>34. Da: piramidale</p> <p>35. P: la forma della piramide si</p> <p>36. Da: ma anche se la guardi di fronte</p> <p>37. Es: si è triangolare</p> <p>38. R: di che colore sono?</p> <p>39. Da: marroni no? la pietra è la pietra è marrone</p> <p>40. R: ma molto chiaro no?</p> <p>41. Da: si è marrone <u>claro</u> chiaro e che sono dure ruvide</p> <p>42. Md: ruvide cosa vuol dire ruvide?</p> <p>43. Da: si che non sono lisci poi sono</p>	<p>(19) Da acepta la invitación y hace la descripción de las pirámides; citando lo que él ha escrito en casa</p> <p>(20) R interviene y le pide a Da que especifique algo de la forma del objeto “piramide”. Utiliza una forma influenciada por el CAS “esattamente”, en IT se usa “proprio”</p> <p>(21) Es con una vocalización y evocando la forma sin verbalización muestra su desacuerdo con la puntualización de R.</p> <p>(22) Md con una AL al CAS la interjección “hombre” muestra su desacuerdo con lo que ha dicho R</p> <p>(23) R recuerda que se trata de una piramide y que por eso no está de acuerdo con la palabra “triangular” que apuntaba Da en (19)</p> <p>(24) P interviene y da una reformulación: “a forma di”</p> <p>(25) Da empieza a explicar la forma “triangular” de la piramide. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “miri”; en IT es “guardi” y aparece una AL al CAS/CAT “si” en IT es “se”. Es un lapsus momentáneo</p> <p>(26) R repara a Da “guardi” pero vuelve a utilizar la AL “si”</p> <p>(27) Da continúa con su explicación y utiliza una AL al CAS/CAT “perspectiva” probablemente porque no sabe la forma en IT</p> <p>(28-32) Se abre aquí un intercambio metacognitivo y metalingüístico en el que participan Md, Da y Es</p> <p>(28) Md repite la forma que ha dicho Da en (25) “si la miri” y se ríe. Luego su intervención es ininteligible</p> <p>(29) Es repara a Da aunque mantiene la AL al CAS/CAT “si”, igual que R en (26)</p> <p>(30) Da, al mismo tiempo que Es lo repara, incorpora la reparación pero mantiene la AL “si”. Continúa expresando su desconocimiento. Aparece aquí una AL al CAS “como”: quizás es un lapsus. Da está pensando en otra manera de describir la forma de la piramide, es una reflexión metacognitiva</p> <p>(31) Es interviene pero no acaba su enunciado</p> <p>(32) Da continúa con su reflexión metalingüística. Con la AL “ah!bueno” muestra que ha llegado a una solución y al mismo tiempo anuncia que la va a dar, cosa que seguidamente hace. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “di la” en IT es “della”. Después de haber dado la solución se ríe con las compañeras</p> <p>(33) P interviene pero su intervención es ininteligible</p> <p>(34) Da repite el nombre de la forma</p> <p>(35) P confirma que “piramidale” es la forma de la piramide</p> <p>(36) Da vuelve a justificar porque al principio había dicho “triangular” refiriéndose a la forma de la piramide y en (37) Es muestra su acuerdo</p> <p>(38) R introduce otra pregunta para identificar otra característica de las pirámides (el color)</p> <p>(39) Da contesta. Hace un error de pronunciación “petra” y seguidamente se autorepara</p> <p>(40) R añade el matiz de “claro” para lo que se refiere al color marrón apuntado por Da en (39)</p> <p>(41) Da dice que sí confirma que el color es marrón claro. Aparece una AL al CAS “claro” pero enseguida la repara “chiaro”; es un lapsus momentáneo. Luego añade otra característica “ruvide”</p>
---	---

<p>enormi e compatte</p> <p>44. R: non sempre sono enormi</p> <p>45. Da: eh?</p> <p>46. R: non sempre sono enormi</p> <p>47. Da: ma generalmente</p> <p>48. Cl: dipende <u>si</u> (è una piramide di tavola)</p> <p>49. R: no dipende se sono</p> <p>50. Da: ma io quando penso a una piramide m'immagino una piramide del deserto</p> <p>51. R: no ma anche ci sono le piramidi che erano per i bambini o per altre persone che erano meno importanti e sono molto più piccole e anche le piramide no i piramidi <u>mayas</u></p> <p>52. Da: <u>es igual</u> un altro oggetto ((risas))</p> <p>53. R: il cono gelato è gelato</p> <p>54. Es: ha la forma di cono</p> <p>55. R: e ha una <u>bola</u> di gelato sopra che può essere di molti sapori</p> <p>56. Es: è una o due sapori o no?</p> <p>57. R: dipende dalla fame</p> <p>58. Es: dalla fame? dipende dalla capacità del cono! se è molto piccolo</p> <p>59. R: e::: il cono è forse di biscotte biscotto ma ci sono di cioccolato o qualcosa che sembra che sono più dolci e mi piacciono di più</p> <p>60. P: di che parlate? di gelati?</p> <p>61. R: sì ma a me personalmente non mi</p>	<p>(ásperas)</p> <p>(42) Md, que no sabe el significado de la palabra “ruvide”, pregunta a sus compañeros. Es una pregunta metalingüística que aparece en IT</p> <p>(43) Da contesta a la pregunta de Md y seguidamente añade otra característica de las pirámides</p> <p>(44) R se muestra en desacuerdo respecto al tamaño de las pirámides</p> <p>(45) Da con una vocalización pide a R que repita lo que acaba de decir ya que no lo ha entendido bien</p> <p>(46) R repite lo que ha dicho</p> <p>(47) Da empieza a decir algo para justificar su calificación de “enormi”</p> <p>(48) Cl interviene y gasta una broma diciendo que depende si es una piramide de mesa. Aparece una AL al CAS/CAT “si” es un lapsus.</p> <p>(49) R vuelve a llevar el tema a un tono serio</p> <p>(50) Da concluye en este enunciado lo que había empezado a decir en (47): la imagen habitual que sugiere la palabra (pirámides de Egipto)</p> <p>(51) R también justifica su punto de vista y su desacuerdo con Da. Aparece una AL al CAS “mayas” por desconocimiento de la palabra en IT “maya”</p> <p>(52) Da, con una AL al CAS con la que expresa que no es tan importante esta diferencia de idea, da por cerrado el intercambio sobre las pirámides e invita a las compañeras a presentar otro objeto</p> <p>(53) R acepta la invitación de Da e introduce el siguiente objeto dando una característica obvia</p> <p>(54) Es introduce otra característica (también bastante obvia)</p> <p>(55) R continúa explicando como es un cono de helado. Aparece una AL al CAS “bola” quizá porque no lo sabe o no lo recuerda; en IT es “pallina”</p> <p>(56) Es introduce su punto de vista que limita lo que ha dicho R sobre los “muchos” sabores</p> <p>(57) R justifica lo que ha dicho, en clave de humor</p> <p>(58) Es repite lo que ha dicho R demostrando así su desacuerdo con ella y expresa su punto de vista</p> <p>(59) R no toma en consideración lo que ha dicho Es y continúa con su explicación. Aparece una forma influenciada por el CAS “sembra che sono”, en IT se utiliza el subjuntivo con el verbo “sembrare”: “sembra che siano”</p> <p>(60) P llega y pregunta de qué están hablando</p> <p>(61) R contesta a la pregunta de P. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “a me mi piacciono”</p>
---	---

<p>piacciono i coni gelati</p> <p>62. Es: /non ti piacciono i coni gelati o i gelati/</p> <p>63. Md: /non ti piacciono i coni gelati o i gelati/</p> <p>64. R: no, mi piace i Magnum di <u>Frigo</u> ((risas))</p> <p>65. P: ti piacciono i Magnum? ma anche un bel un buon cornetto!</p> <p>66. R: no non li trovo qualcosa che mi piace</p> <p>67. P: particolarmente</p> <p>68. R: per me il massimo è un Magnum cioccolata nera</p> <p>69. Md: un libro? è rettangolare o quadrato</p> <p>70. R: a::h ci sono forme diverse per i bambini</p> <p>71. Es: ma generalmente</p> <p>72. Md: è rettangolare, duro=</p> <p>73. Da: =sí=</p> <p>74. Md: =em <u>liso</u>?=</p> <p>75. Es: =/lisci/</p> <p>76. Da: /lisci/</p> <p>77. R: /lisci/</p> <p>78. Md: lisci e:::m</p> <p>79. R: spiega, spiega</p> <p>80. P: ((inint)) cosa dite ((inint))?</p> <p>81. Es: liscio</p> <p>82. Da: libro</p> <p>83. P: ah! libro!</p>	<p>es redundante en IT aunque sea una forma coloquial y en cierta forma aceptada, es muy probable que aquí dependa de la influencia de la L1 o L2, que utilizan las dos formas de los pronombre con el verbo “gustar” o “agradar”, más que por conocimiento directo de la forma coloquial en IT. Añade que a ella no le gustan los helados de cucurucho y comete un error, en IT es “coni gelato”</p> <p>(62) Es hace una pregunta a R para que especifique más sus gustos</p> <p>(63) Md al mismo tiempo que Es hace la misma pregunta a R</p> <p>(64) R contesta y hace un error: “mi piace” va seguida de un sustantivo singular y R lo utiliza con un sustantivo plural, debería ser: “mi piacciono i Magnum”. Utiliza una forma influenciada por el CAS “Magnum” que ella pronuncia [magnum], en IT el nombre de este tipo de helado es [maɲum]. Luego utiliza una AL al CAS ya que nombra una marca de helados española</p> <p>(65) P repite el nombre del helado [maɲum] reparando la forma “mi piacciono” y añade otro tipo de helado</p> <p>(66) R contesta a P utilizando una forma influenciada por el CAS/CAT, en IT se diría “non ci trovo niente che mi piaccia”</p> <p>(67) P interviene añadiendo una especificación a lo que ha dicho R</p> <p>(68) R expresa su gusto respecto a los helados. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “cioccolata nera” en IT es “cioccolata fondente”</p> <p>(69) Md introduce otro objeto y describe la forma, recentrando así la actividad</p> <p>(70) R añade algo respecto a la diversidad de forma de los libros</p> <p>(71) Es interviene para decir la característica habitual pero su enunciado es incompleto</p> <p>(72) Md continúa con la descripción del objeto que ella misma ha introducido en la conversación</p> <p>(73) Da muestra su acuerdo con Md</p> <p>(74) Md quiere decir una característica pero no sabe o no recuerda la palabra italiana, así que dice la palabra en CAS con tono de interrogación</p> <p>(75), (76) y (77) Es, Da y R respectivamente responden al unísono, aunque dan la forma en plural “lisci” y no en singular “liscio”</p> <p>(78) Md repite la palabra en IT luego se para como pensando</p> <p>(79) R invita a la compañera a continuar</p> <p>(80) P llega y pregunta de qué están hablando</p> <p>(81) Es contesta a P diciéndole la característica de la que hablan</p> <p>(82) Da nombra el objeto en cuestión</p> <p>(83) P ahora lo entiende</p>
--	--

84. Md: ma può essere com'era?	(84) Md quiere añadir otra característica de los libros e intenta recordar la palabra
85. Da: e:::m	(85) Da con una vocalización muestra que está pensando
86. R: morbido	(86) R añade una característica para contestar a la pregunta de Md
87. Da: ruvido!	(87) Da interviene y dice otra característica: "ruvido"
88. Md: això! ruvido	(88) Md con una AL al CAT "això" indica que era esta la palabra que buscaba y seguidamente la repite
89. Es: ruvide	(89) Es da la forma plural de la palabra "ruvido"
90. Cl: può essere	(90) una alumna sin identificar interviene diciendo que puede ser
91. R: <u>depende si</u> sono	(91) R interviene para demostrar su desacuerdo. Utiliza una AL al CAS "depende si", probablemente es un lapsus momentáneo ya que ella misma utiliza la forma correctamente en (57)
92. Es: per i:::	(92) Es interviene pero deja su enunciado inacabado
93. R: ah::: <u>encuadernados?</u> ((risas)) <u>si</u> sono con le tappe di pelle tappe? ((risas)) con la coperta?	(93) R quiere añadir otra característica "encuadernados" pero no sabe como se dice en IT, así que la dice en CAS con tono de interrogación. El tono que utiliza provoca la risa de las compañeras. Seguidamente utiliza dos formas "tappe" y "coperta" influenciadas por el CAS/CAT "tapas" y "cubierta" para explicar lo de la encuadernación. En IT es la "copertina". En ambos casos pronuncia la palabra con tono de interrogación en busca de confirmación. A la primera "tappe" los compañeros se ríen. Aparece otra AL al CAS "si" que es un lapsus momentáneo, en IT es "se"
94. Md: sí!	(94) y (95) Md y Da confirman la segunda opción de R
95. Da: sì	(96) Es confirma, como sus compañeros, que es mejor la segunda opción ofrecida por R
96. Es: meglio	(97) R, con una AL al CAS, acepta lo que han dicho los compañeros
97. R: e::: <u>eso</u>	(98) Es introduce otro elemento de la lista y empieza a dar una descripción. Aparece una AL al CAS, en IT es "quadrato" puede que sea una simple confusión de la consonante "d" del CAS" con la "t" del IT
98. Es: un dado da gioco è <u>quadrato</u> è=	(99) R la repara diciendo "quadrato"
99. R: =quadrato=	(100) Es acepta la reparación y utiliza una AL al CAS "nada más" para gastar una broma. Seguidamente dice "no" para demostrar que la broma se ha acabado, repite la forma y añade que tiene números
100. Es: =quadrato e <u>nada más</u> no è quadrato e ha i::: numeri	(101) P llega y pregunta de qué hablan
101. P: di che sta parlando?	(102) Es contesta con el nombre del objeto
102. Es: il dado da gioco	(103) R hace una pregunta metalingüística. Aparece una AL al CAS dentro del enunciado en IT y tematiza así la palabra "cubo" de la que quiere saber el correspondiente en IT
103. R: come si dice <u>cubo?</u>	(104) P repite el nombre del objeto contestando a la pregunta de R. Luego lanza una pregunta con el objetivo de que los alumnos digan más características del objeto en cuestión y añade una información "material" para que la tarea de los alumnos sea más fácil
104. P: il dado da gioco? è un cubo la forma è cubica, poi? materiale	(105) Es acepta la invitación de P y contesta a la pregunta
105. Es: materiale? è di plastica	(106) P no se muestra satisfecho y pide más
106. P: e poi? solo di plastica	(107) Da ofrece otra respuesta.
107. Da: è di legno	(108) y (109) casi al mismo tiempo que Da nombran el mismo material
108. Es: /di legno/	(110) Es repite "di legno" (de madera) y va a añadir otro pero alarga el sonido final de la preposición
109. Md: /di legno/	
110. Es: di legno anche di:::	

111.	P: anche di avorio	“di” porque está pensando
112.	Es: e di vetro	(111) P a su vez añade otro material
113.	R: che è avorio?	(112) Es acaba el enunciado que empezó en (110) dando el nombre del material “vetro” (cristal)
114.	P: cos’è l’avorio?	(113) R no sabe el significado del material que acaba de nombrar P en (111), así que lo pregunta. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “che è avorio?”, en IT es “cos’è l’avorio”
115.	Es: una pietra	(114) P repite la pregunta dirigiéndola a los demás compañeros y al mismo tiempo repara la forma influenciada utilizada por R
116.	P: una pietra	(115) Es contesta a la pregunta
117.	Md: ah sí?	(116) P repite el enunciado de Es en (115) confirmando así que la respuesta es correcta
118.	Da: ma solo quando vai a Las Vegas no?	(117) Md con una vocalización y una partícula afirmativa en tono de interrogación muestra su sorpresa
119.	P: solo a Las Vegas ((risas))	(118) Da interviene añadiendo que son de este material sólo en Las Vegas, bromeando
120.	Es: servono per giocare a un gioco normale o ((inint))	(119) P repite la última parte del enunciado y ríe junto a los compañeros de Da
121.	R: ((inint)) servono per (avere) i soldi	(120) Es interviene diciendo para qué sirven los dados
122.	Es: no ma il gioco il dado da da del:::	(121) R interviene y, refiriéndose a lo que Da ha dicho de Las Vegas, añade otra función de los dados
123.	?: <u>parchís</u>	(122) Es no se muestra de acuerdo con R y quiere dar un ejemplo. Ya que está buscando el nombre de un juego, alarga el sonido final de la preposición “del”
124.	Es: <u>de la oca no?</u> ((risas)) ((inint)) (scoiattolo)	(123) una alumna sin identificar interviene e introduce el nombre de un juego “parchís” que es una AL al CAS ya que es un nombre propio
125.	R: cos’è scoiattolo?	(124) Es añade el nombre del juego que ella conoce, “la oca”, que es otra AL al CAS porque es el nombre del juego y es como ella lo conoce. En IT es “gioco dell’oca”. Ríe con sus compañeros y luego su enunciado es, en parte, ininteligible aunque parece que introduce un nuevo elemento de la lista “scoiattolo” (ardilla)
126.	P: uno scoiattolo? uno scoiattolo è come un topolino però più simpatico con la coda così	(125) R aprovecha del hecho de que P se está acercando para preguntarle el significado de “scoiattolo”: Usa una forma influenciada por el CAS, en IT es “cos’è lo scoiattolo”
127.	R: una scimmia	(126) P contesta a la pregunta dando una explicación
128.	P: ho detto un topolino! ((risas)) come un topolino però con la coda molto lunga arricciata molto belli molto belli sono gli scoiattoli non sono come i topi	(127) R da el nombre de un animal (mono) porque la descripción la hizo pensar en ello. Lo hace con tono de interrogación en busca de confirmación
129.	Es: <u>una mofeta</u>	(128) P riñe cordialmente a R y vuelve a describir el animal
130.	Md: <u>una mofeta.</u>	(129) Es introduce otro nombre de animal en CAS “mofeta”, en el intento de averiguar de qué animal se trata, pero P ya se ha alejado porque lo ha llamado otro grupo, y por tanto no puede reparar la equivocación ya que “scoiattolo” es “ardilla”
		(130) Md repite la AL al CAS porque le hace reír

131.	R: ah! cachi	(131) R, oye la conversación que P está manteniendo con el otro grupo, e introduce otra vez la palabra “cachi” de la que habían hablado ya en (14-17)
132.	Es: non è un colore no?	(132) Es, que también ha oído la conversación de P con los compañeros del otro grupo, dice que no se trata del color como habían dicho antes (en 14-17), pero acaba su enunciado con la partícula negativa “no” en tono de interrogación en busca de confirmación
133.	R: non è un colore è l'altra la frutta o verdura la cosa	(133) R confirma a Es que no se trata del color sino que de una fruta o verdura. Utiliza una forma “la frutta” influenciada por el CAS/CAT “la fruta”; en IT “la frutta” es un nombre colectivo que se refiere al conjunto de la fruta comestible, mientras que “il frutto” se refiere al producto que deriva de las plantas
134.	Da: ma non è una frutta	(134) Da se muestra en desacuerdo con R. Utiliza la misma forma “una frutta” que ha utilizado R en el turno (133)
135.	R: è che non so esattamente cos'è il cachi	(135) R explica que no sabe exactamente lo que es el caqui. Para ello utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT, en IT es “cosa sia”
136.	Da: si mangia molto maturo è arancia di colore arancia	(136) Da explica cómo es el caqui. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT. En IT “arancia” es solamente la fruta “naranja”, el color es “arancione”
137.	R: a mi danno fastico	(137) R contesta a Da utilizando formas influenciadas por el CAT “a mi danno fastico” en IT es “a me fanno schifo”
138.	P: cos'è che ti dà?	(138) P pide a R que repita lo que ha dicho para provocar una auto-reparación
139.	R: non mi piace per niente	(139) R explica que es algo que no le gusta para nada, con una reformulación que evita el error de (137)
140.	P: ti fa schifo	(140) P da la forma correcta en IT “ti fa schifo”, es decir, repara la forma de (137)
141.	R: sí	(141) R asiente
142.	Da: anche si dice cachi	(142) Da afirma que en su lengua también se dice “caqui”
143.	P: si dice che è cachi	(143) P contesta a Da
144.	Da: cachi è lo stesso che un <u>palosanto</u> ((dirigiéndose a Cl que probablemente ha dicho algo antes))	(144) Da da una explicación sobre el caqui dando otra opción en CAS “palosanto”
145.	Es: non ho sentito mai	(145) Es dice que ella no ha oído nunca hablar del caqui
146.	Da: ma a me non piacciono ((poniendo cara de asco))	(146) Da expresa que el palosanto no le gusta
147.	R: ma anche questo lo mettono nelle insalate no?	(147) R dice que se ponen en las ensaladas. Acaba su enunciado con una partícula de negación en tono de interrogación, en busca de confirmación
148.	Da: eh? no solo che non si mangiano	(148) Da con una vocalización muestra su desacuerdo y explica el por qué
149.	R: io l'ho visto in insalata	(149) R confirma que ella lo ha visto
150.	Es: ma che insalata?	(150) Es pregunta que especifique dónde lo ha visto
151.	R: speciale <u>Tascavins</u>	(151) R contesta dando un nombre propio, un local (restaurante)
152.	Es: non è insalata ma è una frutta ((risas))	

153.	Cl: schifosi	(152) Es se muestra en desacuerdo, reafirma que es una fruta y no una verdura. Sigue utilizando la forma “una frutta” como en (133) y (134)
154.	Da: sí	(153) Cl añade un juicio de gusto sobre los caquis
155.	Es: è una frutta o una verdura?	(154) Da se muestra de acuerdo con Es
156.	Da: sì è una frutta	(155) Es pregunta para averiguar si se trata de una fruta o una verdura. Vuelve a utilizar la forma “una frutta” como en (133), (134) y (151)
157.	Md: com’è la forma della banana?	(156) Da confirma que es “una frutta” volviendo a utilizar la forma influenciada por el CAS/CAT como ya ha pasado en (151) y (154)
158.	Es: è lunga	(157) Md introduce una nueva pregunta con un nuevo elemento de la lista
159.	Da: larga	(158) Es contesta.
160.	Es: è lunga, gialla. <u>no sé en qué estás pensando</u>	(159) Da, con la intención de reparar a Es, utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “larga”; en IT “largo” significa “ancho” mientras que “lungo” significa “largo”
161.	R: è fallica ((risas))	(160) Es no acepta la reparación de Da, repite la forma correcta que ha utilizado antes en (158) y añade otra característica; luego hace un comentario fuera de la actividad, en CAS
162.	Es: è fallica	(161) R hace un comentario con ganas de bromear
163.	R: <u>bueno</u>	(162) Es repite el comentario de R confirmándolo
164.	Es: anche ci sono platane ahi banane ((risas)) piccoli eh?	(163) R interviene utilizando un conector en CAS para marcar quizá que ya se han terminado las bromas
165.	Md: sí?	(164) Es continúa con su descripción. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “platane” pero enseguida se autorepara. Utiliza también la forma “piccoli” influenciada por el CAS/CAT ya que la palabra “banana” en IT es femenina y ella utiliza el adjetivo “piccoli” en forma plural masculina porque está pensando en “platanos”
166.	Da: sí	(165) Md contesta con una partícula afirmativa “sí” con tono de interrogación en busca de confirmación
167.	Es: dalle Canarie ma ((inint))	(166) Da confirma lo dicho por Es en (163)
168.	Da: banane ((inint))	(167) Es da más explicaciones para justificar lo que ha dicho en (164)
169.	P: avete capito cosa è uno scoiattolo?	(168) Da interviene pero parte de su enunciado es ininteligible
170.	Da: che cosa è una puzzola?	(169) P vuelve a pasar y pregunta al grupo-clase si han entendido que es “scoiattolo”, tema que había quedado en suspenso en (128)
171.	P: una puzzola? ((inint)) ((dirigiéndose a la observadora))	(170) Da pregunta el significado de la palabra “puzzola” (mofeta), para verificar la hipótesis de la mofeta propuesta en (129-130)
172.	O: moffetta	(171) P gira la pregunta a la observadora
173.	Da: <u>mofeta</u> ?	(172) O contesta dando un sinónimo
174.	P: ah! moffetta, è vero! anche in italiano!	(173) Da dice el nombre en CAS para averiguar si ha entendido bien
175.	Da: anche si dice mofetta?	(174) P repite para confirmar la respuesta de O y subrayando la similitud
176.	O: sì però con due effe e due	(175) Da vuelve a preguntar en CAS para cerciorarse de que ha entendido bien
		(176) O contesta a Da explicando cómo se escribe

<p>ti</p> <p>177. Es: si tirano pedo pedi</p> <p>178. Da: fanno:::</p> <p>179. Es: fanno pedi</p> <p>180. Da: fanno molta olore</p> <p>181. R: no::: Pepè le Pew facevano oloro fantastico</p> <p>182. Da: ((inint))?</p> <p>183. R: Pepè le Pew è un fumetti un fumetto</p> <p>184. Da: no no non faceva</p> <p>185. R: sì perché sempre si metteva ((inint))</p> <p>186. Da: ((inint))</p> <p>187. P: ok scusate adesso provate a prendere sempre quello degli esercizi a pagina 85 e proviamo a fare un po' le due cose cioè cerchiamo di fare ipotesi su questi oggetti, su che cosa sono, su che cosa possono essere, a che cosa possono servire secondo voi e come possono di materiale di forma mh? tutte quello che tutte le ipotesi che possiamo fare su che cosa possono e che non possono essere che colore possono avere secondo evidentemente sono in bianco e nero ((acaba la cinta))</p>	<p>(177) Es con unas compañeras comenta una característica de las mofetas y para ello utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT "si tirano pedi", y una AL "pedo" ya que no sabe la palabra en IT; en IT se dice "scoreggiano"</p> <p>(178) y (179) Da y Es continúan explicando esta peculiaridad del animal. Es vuelve a utilizar la forma "pedi"</p> <p>(180) Da ofrece otra explicación al respecto. Utiliza una forma influenciada por el CAT: "molta" ya que en CAT "olor" es femenino utiliza este adjetivo en femenino pero "odore" en IT es masculino; además utiliza "oloro" por influencia del CAS/CAT y existe en IT y se refiere a un olor agradable, un perfume, y además se utiliza menos respecto a la palabra "odore"</p> <p>(181) R da su punto de vista y utiliza también la forma "oloro" como ya hizo Da en (179).</p> <p>(182) Da hace una pregunta pero es ininteligible</p> <p>(183) R contesta a la pregunta de Da. Hace un error "fumetti" pero enseguida se autorepara "fumetto"</p> <p>(184) Da muestra su desacuerdo con R</p> <p>(185) R contesta dando más explicaciones para justificar su afirmación en (180) y (182)</p> <p>(186) Da interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(187) P empieza a dar las instrucciones para que hagan otro ejercicio del libro en el que tienen que hacer hipótesis</p>
---	--

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento la participación de Magda (Md), Roser (R), Ester (Es), Daniel (Da) y Clementina (Cl) aparece un poco desequilibrada. Los alumnos que más participan son R, Es y Da, seguidos por Md y Cl. Quizás por cuestiones de carácter, Md participa menos, como ya ha pasado en el segmento analizado anteriormente; la casi total ausencia de intervención de Cl, se puede apuntar quizá al hecho de que la grabadora estaba lejos de ella y algunas de sus intervenciones no se han grabado.

A pesar de las diferencias en la cantidad de las intervenciones, ninguno de los alumnos tiene una actitud pasiva ya que todos toman la iniciativa: “che cosa si deve fare?” en (8) Cl hace una pregunta sobre cómo llevar a cabo la tarea; “che cos’è il [katʃi]?” Es en (14) hace una pregunta metalingüística para dar inicio así a la actividad; “es igual un altro oggetto” Da en (52) con este enunciado da por cerrado un intercambio y abre otro; “un libro? è rettangolare o quadrato” Md en (69) introduce un nuevo elemento de la lista del que hablar y recentra la actividad.

La actitud de los alumnos es muy cooperativa y relajada; de hecho hay intervenciones humorísticas “la forma di la piramide è forma piramidale” de Da en (32); el intercambio (156-160) en el que gastan bromas sobre los plátanos. También hay intercambios en los que los alumnos se alejan un poco de la actividad y llevan la conversación a un plano más personal y hablan de sus gustos personales como por ejemplo en los turnos (61-68) y (137-142). De esta manera consiguen bajar la tensión de la actividad propuesta y hacer una “pausa”, tal como sucede en muchas situaciones cotidianas “reales”

ACTIVIDAD

La actividad, en la que tienen que describir unos objetos, es muy abierta. Esta tarea deja espacio a los alumnos para hablar de otras cosas. De hecho, mientras la llevan a cabo, los alumnos hacen unas digresiones para hablar de sus gustos personales como en los intercambios (61-68) o (137-141) como hemos apuntado antes sin, de todas maneras, perder de vista el objetivo que es expresar hipótesis (aunque el contenido más trabajado es el discurso descriptivo).

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento aparecen varias formas influenciadas por el CAS/CAT es el caso de [katʃi] en (14) y “Magnum” en (64) a nivel fonético por ejemplo; “sembra che sono” en (59) a nivel de estructuras; pero las más interesantes son, sin duda, a nivel léxico: “miri”

en (25), “cioccolata nera” en (68), “tappe” e “coperta” en (93) “mi danno fastico” en (137), “una frutta” en (151), (154) y (155), “si tirano pedi” en (176) o “molta olore” en (179). Son muy interesantes por el efecto que estas formas provocan en el grupo: por ejemplo en algunos casos, dan lugar a risas, ya que los alumnos dicen, conscientemente o no, formas que los compañeros conocen: es el caso de “miri” en (25) que provoca la risa de Md en (28) y la reparación de R y Es en (26) y (29-30); o el caso de “tappe” y “coperta” en (93-96) en que R pronuncia las dos formas y los compañeros rechazan riéndose de la primera “tappe” y aceptan al unísono la segunda “coperta” aunque ésta también sea una forma influenciada.

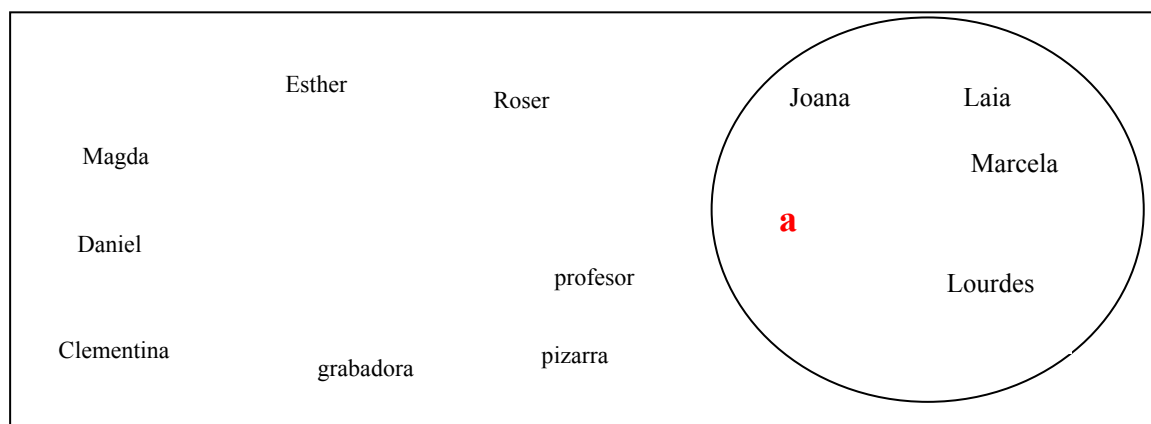
Aparecen también algunas alternancias de lenguas: algunas son debidas al desconocimiento de palabras y están tematizadas dentro de preguntas metalingüísticas “come si dice cubo?” de R en (103) o enunciados que tienen este valor: “e:::m liso?” de Md en (74) o “encuadernados” en (93); el caso de “mayas” en (51) es por desconocimiento de la forma italiana, pero no busca el equivalente en IT como en los casos anteriores. El caso de “mofeta” en (129) y (130) funciona en este sentido, aunque es la conclusión a la que llegan los alumnos después de la explicación de P. También hay algunas alternancias debidas al hecho de que nombran juegos o marcas de productos en CAS/CAT, es el caso de la marca de helados “Frigio” en (64), de los nombre de los juegos “parchís” y “de la oca” en (123) y (124) respectivamente o del nombre propio de un restaurante “Tastavins” en (150).

Hay algunas alternancias que son valoraciones de lo que han entendido o de lo que otros compañeros han dicho: “vale” en (17), “això” en (88) o “eso” en (97); luego aparece “hombre” en (22) con que Da expresa su desacuerdo; “ah! bueno” en (32) con el que Da muestra que ha llegado a una conclusión e indica que seguidamente la va a dar; “es igual” en (52) con la que Da considera cerrado el intercambio sobre las pirámides e indica que ya pueden pasar a otro objeto; y “bueno” en (162) con la que R indica que ya se ha acabado el comentario fuera de la tarea y que es hora de continuar con la actividad. Hay también casos de comentarios fuera de la actividad en CAS “no sé en qué estás pensando” (159) y bromas: entre las bromas aparecen algunas en CAS “nada más” en (100) mientras que en otros casos las bromas aparecen en IT como en el turno (32) o en (49) “depende si è una piramide da tavola”, demostrando así una vez más lo muy a gusto que se encuentran estos alumnos haciendo la actividad, tanto que pueden gastar bromas en los dos idiomas.

Hay varios casos de lapsus como “si” de (25) a (30), “claro” en (41) que autorepara seguidamente o “cuadrado” que una compañera repara “quadrato” en el turno siguiente (99).

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
M4.2a5	3.5.99	<i>Os? No se com se diu</i>	<i>M: Marcela L: Laia Lu: Lourdes Jn: Joana</i>	Expresar hipótesis a partir de una lista de palabras

DISTRIBUCIÓN EN EL AULA



SEGMENTO 5º

OS? NO SÉ COM SE DIU

Actividad: Expresar hipótesis a partir de una lista de palabras.

En este segmento las alumnas están llevando a cabo una actividad en la que tienen que describir los siguientes objetos y animales

especificando la forma, el color, las diferentes partes que los componen, la consistencia, las sensaciones al tacto, el olor, los ruidos que hacen etc. La lista de palabras es:

<i>piramidi</i>	<i>ananas</i>	<i>pallina da ping-pong</i>	<i>puzzola</i>
<i>cono gelato</i>	<i>cachi</i>	<i>rose</i>	<i>libro</i>
<i>diversi tipi di vetro</i>	<i>uova</i>	<i>coniglio</i>	<i>dado da gioco</i>
<i>banane</i>	<i>pallone da calcio</i>	<i>scoiattolo</i>	<i>ascensore</i>

Es un ejercicio que P les había mandado hacer en casa la vez anterior y tienen que corregir en pequeños grupos de 4.

<p>1. P: adesso un'altra cosa che vi avevo chiesto di fare per casa, non so se l'avete fatto, l'avete fatto quell'esercizio che vi avevo chiesto di fare la descrizione? beh, non importa chi l'ha fatto bene chi non l'ha fatto, pagina 83 del libro degli esercizi, proviamo a distinguere un po' gli oggetti ,..., allora, vediamo perché qua siamo beh, voi lo fate in quattro e voi provate a farlo beh, voi provate a farlo in gruppo di cinque e voi lo provate a fare in quattro, cosa facciamo adesso? proviamo a fare un po' di pratica nella descrizione di un oggetto,</p>	<p>(1) P da las instrucciones para llevar a cabo la actividad. En este turno P se dirige primero a toda la clase. Cuando acaba de dar las instrucciones se acerca a este grupo preguntando si han hecho este ejercicio, ya que era uno de los mandados para hacer en casa la vez anterior "voi qualcuno l'ha fatto?". Se da cuenta de que la alumna Jn ha hecho el ejercicio y la invita a dar su respuesta.</p>
--	--

allora prendete uno di questi oggetti qui se l'avete già fatto a casa perfetto leggete quello che avete fatto sennò provate a descriverlo uno di questi oggetti che ci sono qui al punto tre e dite come sono di solito questi oggetti o queste cose o questi animali come sono di colore, come sono di forma, tutto quello che sapete dire di questi oggetti e gli altri che vi ascoltano e cercano di darvi altri aggettivi se ne hanno, d'accordo? un po' quello che abbiamo fatto la settimana scorsa, dai, provate un oggetto a testa eh! rapidamente eh! due minuti a persona,....., avete fatto? voi, qualcuno l'ha fatto? chi l'ha fatto ci mette, vediamo Joana che l'ha fatto ecco piramide però

2. Jn: io penso che sia triangolare
3. P: forma di piramide
4. M: e anche sono marroni, calde
5. P: calde?

(2) Jn acepta la invitación de P para empezar el ejercicio y da su respuesta

(3) P da una sugerencia para otra posible respuesta

(4) M interviene y añade rasgos descriptivos a la respuesta dada por Jn en (2)

(5) P, que está aun con este grupo, no entiende por qué M atribuye a las pirámides la cualidad de "caliente" y repite el adjetivo "calde" con tono de interrogación

6. M: sì	(6) M contesta afirmativamente
7. P: perché? perché c'è il sole?	(7) P pregunta el porqué y apunta una posible explicación
8. M: no sì, sì, sì perché sono nei deserti e se le pareti sono calde=	(8) M desarrolla su respuesta dando la explicación
9. P: sono calde	(9) P acaba el razonamiento de M: si las paredes están calientes las pirámides también lo están y, repitiendo la parte final del enunciado de M en (8), pone fin al razonamiento de M demostrándole que ha entendido lo que ella quiere decir
10. M: =ruvide ruvide e ((inint)) il cono gelato è un cucurucho?	(10) M sigue dando su explicación y pasa al siguiente objeto y hace una pregunta para averiguar el significado de la palabra. Para hacerlo realiza una AL al CAS.
11. Jn: sì, <u>yo creo que sì</u>	(11) Jn contesta a la pregunta y lo hace también en CAS quizá por inercia ya que M ha cambiado al CAS
12. L?: sì	(12) L contesta afirmativamente a la pregunta de M
13. M: fresco anche fresco e di tutti i colori e di tutti i sapori, i colori, ..., ..., e::: e di forma	(13) M vuelve al IT y da la descripción del objeto en cuestión. No recuerda una palabra, hace una pausa y seguidamente alarga el sonido de la "e"
14. Jn: conica	(14) Jn apunta la última palabra que M buscaba en (13)
15. L?: conica	(15) L también apunta la respuesta
16. M: io ho messo triangolare	(16) M retoma el turno y dice la respuesta que ella ha dado
17. Jn: triangolare?	(17) Jn repite el adjetivo utilizado por M, con tono de interrogación para pedir confirmación, ya que no está convencida de esta respuesta.
18. M: ma è conica (dici conica)	(18) M se muestra de acuerdo con la respuesta apuntada por Jn y L en los turnos (14) y (15)
19. Jn: è forma conica?	(19) Jn duda del adjetivo que ella misma ha utilizado en (14) y lo repite con tono de interrogación en busca de confirmación dirigiéndose a P
20. P: cosa?	(20) P interviene y pregunta de qué están hablando
21. M: il cono gelato	(21) M contesta
22. P: sì perché se è un cono ha la forma conica e una piramide ha la forma piramidale	(22) P da la explicación requerida por las estudiantes
23. Jn: piramidale	(23) Jn repite la última palabra de la respuesta de P
24. M: ma anche puoi dire ((inint))	(24) M interviene pero parte de su intervención es ininteligible
25. Jn: diversi tipi di vetro	(25) Jn pasa a otro objeto de la lista

26. M: sì questo può essere (inint)	(26) M introduce su risposta in parte inintelligible
27. Lu: di tutti i colori	(27) Lu interviene añadiendo otra característica del objeto en cuestión
28. M: io ho messo quadrati	(28) M interviene dando la respuesta que había escrito
29. L?: duri	(29) L interviene y da otra característica del objeto en cuestión
30. M: /trasparente/	(30) y (31) M y otra alumna no identificada añaden a la vez otra característica
31. A?:/trasparente/	
32. Jn: fragile?	(32) Jn añade otro adjetivo a la lista que describe este objeto pero con tono de interrogación pidiendo confirmación
33. M: fragile	(33) M confirma la respuesta de Jn
34. P: che cosa?	(34) P interviene y pregunta de qué están hablando
35. Jn: il vetro	(35) Jn contesta
36. P: sì sì è fragile	(36) P confirma las intervenciones de Jn y de M en (32) y (33)
37. M: e freddo	(37) M añade otro adjetivo para describir el objeto
38. Lu: sì è:...	(38) Lu toma el turno y empieza una respuesta pero es interrumpida por M
39. M: freddo e anche liscio (inint) già ma mi ho fatto una immagine del vetro che è questa perché se penso a tutti gli altri vetri	(39) M toma el turno de palabra y sigue describiendo el objeto, pero añade un comentario en el cual utiliza una forma influenciada por el CAS y el CAT “mi ho fatto”. En IT con los verbos pronominales se utiliza siempre el auxiliar “essere”. También aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT “farsi una immagine (hacerse una imagen)” mientras que en IT se usa la forma “farsi un’idea (hacerse una idea”).
40. Jn: le banane?	(40) Jn da por cerrado el intercambio y pasa al siguiente objeto para describir “los plátanos”
41. M: allungato	(41) M dice el primer adjetivo
42. L: dolce	(42) L añade otro adjetivo
43. M: fresco	(43) M introduce otro adjetivo
44. Lu: sono dolci le banane?	(44) Lu hace una pregunta acerca del adjetivo usado por L en (42), poniéndolo en duda
45. M: morbide all’interno morbide	(45) M no considera la pregunta de Lu en (44) e introduce otra característica del plátano, precisando “all’interno (al interior)”
46. P: le banane? state parlando di banane?	(46) P interviene averiguando de qué están hablando
47. Lu: però per me la banana è tutta all’interno no? la pelle:::	(47) Lu interviene demostrando que no está de acuerdo con M, en lo que se refiere a la precisión: “all’interno”

<p>48. M: sì ma se pensi a mangiarla</p> <p>49. Lu: però la descrizione io non penso a mangiarla penso a descriverla,....., sì non è dura sì</p> <p>50. M: è tenera è tenera</p> <p>51. Jn: banana <u>es</u> ((inint))</p> <p>52. As: mh, mh!</p> <p>53. M: l'anas? marrone e giallo</p> <p>54. Jn: dolce ma acido</p> <p>55. M: sì</p> <p>56. P: acida acida o aspra</p> <p>57. M: e anche fresca,....., <u>hostia el cachi!</u> cachi <u>no sé lo que es</u></p> <p>58. Lu: che cos'è?</p> <p>59. M: è questo che è marrone di fora è ruvido</p> <p>60. Lu: e si mangia?</p> <p>61. M: sì</p> <p>62. Lu: <u>ah! vale!</u></p> <p>63. M: è un frutto tropicale e di dentro è verde</p> <p>64. Jn: questo non è il kiwi?</p> <p>65. M: no non è lo stesso del kiwi, il kiwi è anche così ma non è il cachi il cachi ha in mezzo un grande os? no sé com se diu</p>	<p>(48) M insiste en su descripción de (45) desde su punto de vista (de consumidor)</p> <p>(49) Lu contesta a la intervención de M (48) demostrando su desacuerdo con la compañera para describir el objeto; hace un precisión curiosa: se sitúa como hablante que debe describirla y no como consumidora, aunque después de una pausa le da la razón a la compañera</p> <p>(50) M añade otro adjetivo a la descripción del plátano cerrando este breve debate</p> <p>(51) Jn interviene y, aunque parcialmente su intervención sea ininteligible, hace una AL al CAS; puede que averigüe el significado de la palabra “banana” o que añada otro adjetivo.</p> <p>(52) las alumnas se muestran de acuerdo con Jn haciendo una vocalización</p> <p>(53) M introduce el siguiente objeto y da ella misma una primera descripción</p> <p>(54) Jn añade otra descripción</p> <p>(55) M muestra su acuerdo</p> <p>(56) P interviene y da una alternativa a uno de los adjetivos que Jn ha usado en (54); por una razón desconocida usa el femenino, no quiere reparar la intervención de Jn ya que “anas” en IT es masculino</p> <p>(57) M añade otro detalle de la descripción del objeto. Después de una breve pausa M introduce el nuevo objeto pero expresa su sorpresa ante este fruto ya que no sabe qué es y anuncia “hostia” el problema. Expresa su sorpresa en CAS porque no sabe expresar la sorpresa en IT. No sabe palabras como “hostia” aunque sí podría decir “no sé lo que es” en IT pero ya que ha empezado a expresar la sorpresa en CAS, sigue en esta lengua aunque también puede ser que lo considere un comentario metacognitivo. M no está comentando una incapacidad de llevar a cabo la actividad sino que no sabe cuál es la fruta de la que están hablando. Empieza aquí la negociación de significado de la palabra “caqui” que dura hasta (99)</p> <p>(58) Lu interviene en IT, no recoge el cambio de M al CAS, y pregunta qué es</p> <p>(59) M, a pesar de haber afirmado en (57) no saber lo que era el “cachi” empieza a dar una explicación, pero utiliza una forma en CAT. Esta AL al CAT se produce muy probablemente por un lapsus momentáneo ya que a este nivel los alumnos ya conocen las palabras en IT “dentro” y “fuori” (dentro y fuera). Además introduce aquí la preposición “di” que en IT no es necesaria.</p> <p>(60) Lu hace una nueva pregunta a M para tener más pistas</p> <p>(61) M contesta afirmativamente</p> <p>(62) Lu contesta “ah! vale!” demostrando que ha entendido. Utiliza una forma en CAS realizando así una AL en su respuesta: parece una manera de cerrar este paréntesis, abierto con su pregunta en (60).</p> <p>(63) M sigue con su descripción y utiliza una forma influenciada por el CAT/CAS “di dentro” (por la forma “de dins/de dentro” en CAT), en IT se diría sólo “dentro”</p> <p>(64) Jn hace una hipótesis de significado contradiciendo la idea de M pero usa un tono interrogativo.</p> <p>(65) M contesta a la pregunta de Jn y sigue en la descripción pero se encuentra con que no sabe una palabra,</p>
--	--

<p>66. Lu: però questo non è l'aguacate?</p> <p>67. M: è un frutto tropicale</p> <p>68. Jn: <u>aguacate</u></p> <p>69. M: <u>aguacate</u> ,,,,,, doncs ara m'has (enganxat)</p> <p>70. Jn: no è l'aguacate</p> <p>71. M: io sto parlando dil <u>aguacate</u>,,,,,, no! il cachi è arangia sì adesso mi ricordo il cachi è arangia</p> <p>72. Jn: <u>o es un mango</u></p> <p>73. Lu: un cachi</p> <p>74. P: un?</p> <p>75. Lu: un cachi</p> <p>76. P: un cachi? un cachi non lo so. un caco? un caco un caco due cachi i cachi? sono e::: delle è un tipo di frutta arancione molto molto buona che si mangia molto matura e non so se esiste qui</p> <p>77. M: il <u>palosanto</u></p> <p>78. P: il <u>palosanto?</u></p> <p>79. M: sì</p> <p>80. P: si chiama <u>palosanto?</u></p> <p>81. Lu: <u>palosanto?</u> non l'ho mai sentito</p> <p>82. M: sì, sì, sì è come un tomato ahi! un tomato ((risas))</p>	<p>el “hueso” de una fruta, así que la dice en CAT con tono interrogativo añadiendo seguidamente, y siempre en CAT, que no sabe como se dice. En este mismo turno aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT “es lo mismo del kiwi” en IT se diría “è come il kiwi”.</p> <p>(66) Lu se opone, hace una hipótesis a partir de la explicación de M y añade el nombre de la fruta que M ha descrito. Lo hace en CAS ya que no sabe el nombre en IT</p> <p>(67) M vuelve a repetir parte de la explicación que ha dado en el turno (63)</p> <p>(68) Jn se alinea con Lu</p> <p>(69) M repite el nombre en CAS ya que nadie sabe el nombre de esta fruta tropical en IT y luego añade un comentario sobre el debate en sí. Lo hace en CAT ya que está al margen de la actividad.</p> <p>(70) Jn interviene expresando su desacuerdo con lo que están diciendo sus compañeras. Hace una AL al CAS ya que repite el nombre de la fruta en cuestión</p> <p>(71) M confirma primero su respuesta, repitiendo el nombre en CAS de la fruta, y, después de una pausa, se corrige, ya que recuerda o entiende lo que es “cachi”, y empieza a describir. Utiliza una forma influenciada por el CAS y el CAT “arangia” además con una imperfección de pronunciación (utiliza el sonido [dʒ] en lugar de [tʃ]). De hecho ella está hablando del color naranja que en IT es “arancione” mientras que la fruta (que en CAS y en CAT es la misma palabra “naranja” “taronja”) es “arancia”.</p> <p>(72) Jn hace más compleja la discusión con otra hipótesis sobre la fruta; lo hace en CAS. Posiblemente siendo frutas tropicales no saben el nombre en IT, pero ya que también el resto de la intervención es en CAS puede ser que estén intentando entender de qué fruta se trata; ya no es parte del ejercicio sino una curiosidad personal.</p> <p>(73) Lu repite el nombre</p> <p>(74) P interviene y pregunta de qué están hablando repitiendo sólo el artículo “un” con tono interrogativo y en (75) Lu vuelve a repetir el nombre</p> <p>(76) P primero plantea el tema de singular y plural “caco, cachi”, luego da una descripción de la fruta</p> <p>(77) M entiende de qué fruta se trata y dice el nombre en CAS</p> <p>(78) P repite el nombre de la fruta en CAS con tono interrogativo. Es un nombre un poco especial y quizá no lo ha oído hasta ahora. Es una pregunta auténtica dictada del desconocimiento de P, que no es experto en CAS y en (79) M contesta afirmativamente</p> <p>(80) P vuelve a preguntar si se llama así repitiendo el nombre de la fruta en CAS, que le parece curioso. En</p>
---	---

83. P: un tomato no!	(81) Lu también repite el nombre de la fruta en CAS y afirma no haberlo oído antes
84. M: ((risas)) ((inint)) come un pomodoro eh:::: ma:::: ha ((risas)) come si dice? ((risas))	(82) M empieza a dar la descripción de la fruta y utiliza una palabra que no existe en IT, “tomato”, pero se da cuenta y la repite riéndose
85. Lu: non so cos’è	(83) P interviene haciéndole notar que esa no es la forma correcta
86. P: non sai cos’è un caco? e non sai cosa ti perdi	(84) M se corrige y dice la palabra en IT “pomodoro” y pregunta como se dice haciendo un gesto circular con la mano
87. Lu: lei dice che è un pomodoro	(85) Lu repite que no sabe lo que es
88. P: assomiglia un po’ a un pomodoro però è dolce	(86) P interviene repitiendo lo que dice Lu en (85) sorprendido
89. Lu: però è della famiglia del pomodoro?	(87) Lu repite lo que ha dicho M en (84) que el “cachi” se parece a un tomate
90. P: ah! non gliel’ho mai chiesto	(88) P da su explicación repitiendo que se parece a un tomate pero es dulce
91. M: no! perché è una frutta	(89) Lu pregunta a P si es de la familia del tomate
92. P: è un frutto	(90) P gasta una broma diciendo que no se lo ha preguntado nunca
93. M: è un frutto	(91) M no reacciona a la broma de P y contesta negativamente a la pregunta de Lu dando una explicación pero utiliza una forma influenciada por el CAS y el CAT ya que la palabra “frutta” en IT se refiere al conjunto mientras que cuando se refiere a una unidad se utiliza la forma “il frutto”
94. P: è un frutto molto particolare perché a gente a certa gente piace molto	(92) P repite la explicación de M corrigiendo a M
95. M: a me	(93) M repara su intervención repitiéndola correctamente
96. P: a te piace? dev’essere molto, molto maturo perché si possa mangiare perché sennò lega si dice ((inint)) <u>palosanto</u>	(94) P da una explicación más para que se entienda lo que es esta fruta añadiendo que a algunas personas les gusta mucho
97. Lu: <u>ah,palosanto</u>	(95) M interviene diciendo que a ella le gusta mucho
98. P: un giorno vai dal fruttivendolo e gli chiedi un	(96) P repite lo que ha dicho M con tono de interrogación y luego continúa con la explicación. Al final de su turno P repite el nombre de la fruta en CAS, como aprendiendo una curiosidad
	(97) Lu repite el nombre en CAS
	(98) P sugiere a Lu de ir un día a la frutería y pedir un kilo de esta fruta para descubrir lo que es

<p>chilo di <u>palosanto</u> 99. M: <u>aquí</u> si dice kaki 100. Jn: uova 101. M: com'è uova è plurale o singolare? le uova i (gli uovi) 102. Lu: le uova sono molto fragili 103. Jn: bianchi e marroni no? 104. P: cosa bianchi e marroni? 105. A?: le uova 106. P: marroni le uova? 107. Lu: tu pensi alle uova delle:: 108. P: ah! il guscio 109. Lu: ci sono molte uovi di altri animali 110. P: il plurale di uovo? un uovo due? 111. A?: uova 112. P: uova 113. M: se parli di uova puoi parlare uova fritta uova aperta 114. Lu: no! però una uova di <u>no sé</u> 115. Jn: di gallina ((risas)) normale 116. Lu: normale</p>	<p>(99) M dice que en CAT esta fruta se llama “kaki” . Es muy curioso que sólo ahora M aluda a la palabra catalana. La palabra “cachi”, a pesar de ser transparente, genera una interacción en la que se negocia el significado, muy larga desde (57). M utiliza también la palabra “aquí” en CAS o CAT: este díctico espacial aparece en CAS/CAT puede deberse a un lapsus momentáneo ya que a este nivel las alumnas conocen la palabra “qui” en IT. Acaba aquí la interacción relativa a la palabra “cachi” empezada en (57) (100) Jn pasa al nuevo objeto del que se tiene que hablar (101) M hace una pregunta/reflexión metalingüística sobre esta palabra. Aparece también una AL al CAS o CAT la conjunción “i”. Estas partículas de la lengua, dada su brevedad, puede que aparezcan por descuido ya que los alumnos conocen esta palabra (102) Lu no contesta a la pregunta de M y hace la descripción dando una característica (103) Jn tampoco contesta a la pregunta de M y añade otras dos características de este elemento pero termina su frase con un “no” con tono interrogativo buscando confirmación (104) P interviene preguntando de qué hablan (105) una alumna, probablemente Jn, contesta. (106) P se queda sorprendido y pide una explicación. (107) Lu trata de explicar la confusión de Jn en (103) con respecto al color pero no termina su enunciado por no encontrar la palabra “guscio” (cáscara) (108) P entiende a lo que se refiere Jn y dice la palabra (109) Lu usa el plural de “uovo” erróneamente, aunque en (102) lo había utilizado correctamente (110) P hace un comentario metalingüístico procurando que las alumnas encuentren la forma plural de “uovo” (111) una alumna dice la respuesta correcta (112) P repite la forma señalando que es correcta (113) M interviene y utiliza una forma influenciada por el CAS “huevos fritos” (en IT se dice “uovo al tegame” o “uovo all’occhio di bue”); además comete un error: utiliza correctamente el plural irregular “uova” pero luego utiliza un adjetivo singular femenino (114) Lu interviene para decir “huevos de...” y hace una AL al CAS: “no sé” es como una reflexión que ella hace (115) Jn termina el enunciado de Lu y destaca la obviedad y se ríe (116) Lu acepta la sugerencia y la repite</p>
--	--

117. M: io non dico niente perché ((risas))	(118) Jn recentra la actividad y da otra explicación sobre la forma del objeto pero con tono de interrogación después de una intervención inacabada de M en (117)
118. Jn: sono di forma ovale?	(119) M contesta a la duda de Jn en (118) y dice lo que ella ha puesto y después se ríe
119. M: le uova? io ho messo rotonde ((risas))	
120. Jn: (tia) no te'n riguis, tia!	(120) Jn interviene en CAT ya que le dice a la compañera que no se ría. Es un comentario que no tiene nada que ver con la actividad, por eso aparece en CAT.
121. Lu: il pallone da calcio	(121) Lu introduce el nuevo objeto
122. M: rotondo duro bianco e nero	(122) M da su descripción
123. Jn: io ho messo circolare	(123) Jn interviene y da la suya, “circolare”, que es una alternativa a la respuesta dada por M en (122): “rotondo”
124. M: ruvido e grande i a la pallina da ping pong m'he quedat perquè:::	(124) M vuelve a tomar la palabra y añade otras características. Después interviene en CAT: primero aparece “i a la” que le sirve para introducir el nuevo objeto y luego para comunicar a las compañeras que ha tenido algún problema con éste; usa palabras en IT como si fueran una etiqueta y usa el CAT para gestionar la tarea
125. Jn: ((inint)) sì l'ho fatto ieri sera ((risas)) e mi sono arrabbiato	(125) Jn interviene siguiendo el comentario de M en (124); lo hace en IT pero no hace la concordancia del participio pasado con el sujeto quizá influenciada por la forma en CAS/CAT, que no la necesita “me he enfadado/m'he empenyat”
126. M: em /la pallina/=	(126) M vuelve a centrar la actividad e introduce el nuevo elemento
127. Jn: /è piccola/ è piccolina	(127) Jn dice una primera característica de este objeto
128. M: =bianca e liscia,.....,	(128) M retoma el turno y dice otras dos características
129. Jn: e dopo?	(129) Jn interviene e invita a seguir la actividad
130. P: ok.	(130) P interviene dirigiéndose a la clase e intenta cerrar la actividad
131. Jn: sono rose,.....,	(131) Jn introduce el siguiente objeto
132. P: ok allora scusate adesso provate a prendere sempre al libro degli esercizi	(132) P interviene cerrando esta actividad y dando las instrucciones para que los alumnos hagan la actividad siguiente.

a pagina 85 e proviamo a fare un po' le due cose. cioè cerchiamo di fare ipotesi su questi oggetti, su che cosa sono che cosa possono essere a che cosa possono servire secondo voi e come possono essere di materiale di forma tutto quello che tutte le ipotesi che possiamo fare su che cosa possono essere e che cosa non possono essere che colore possono avere secondo voi. evidentemente sono in bianco e nero e quindi dovete fare delle ipotesi ipotesi secondo me credo che sia questo quest'altro ok? dai, provate a fare 5 minuti prendete uno e fate ipotesi

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las cuatro alumnas Joana (Jn), Laia (L), Marcela (M) y Lourdes (Lu) intervienen en la interacción de forma poco equilibrada. Tenemos que hacer una distinción entre las alumnas Jn, M y Lu, que intervienen normalmente y de forma equilibrada, más o menos con el mismo número de turnos y turnos del mismo tamaño, y L que interviene muy poco y cuyos turnos se componen en su totalidad de intervenciones de una única palabra. Entre las primeras tres también hay que marcar diferencias: M y Jn son las que gestionan la interacción; al principio Jn toma la palabra porque está designada por P, que se acerca a este grupo después de haber dado

las instrucciones para realizar la actividad al grupo-clase. M toma la iniciativa en (4) y va añadiendo más características a la descripción iniciada por Jn en (2). Luego, a lo largo de la actividad, son estas dos alumnas las que introducen los nuevos elementos de la actividad, es decir, son las que deciden cuando acaban y empiezan las diferentes partes a describir. Lu interviene bastante pero no gestiona la actividad, ella interviene para añadir o pedir explicaciones sobre los elementos en cuestión o para demostrar su desacuerdo frente a lo expresado por las compañeras. Parece que haya una cierta rivalidad entre M y Lu y esto genera interacción, ya que casi nunca están de acuerdo y tienen que negociar mucho entre ellas. Por su parte Jn es la alumna que centra y recentra la actividad y que en muchos casos coge el papel de moderador.

Es muy importante también el papel de P, que está muy presente en la interacción: en el grupo-clase son pocos y por esto pasa muy a menudo por los subgrupos. En el segmento estamos en presencia de un ejemplo de movilidad de roles en el sentido de que en los turnos (78), (80), (96) e (98) P deja su rol de experto y coge el papel de aprendiz con la palabra “palosanto”.

ACTIVIDAD

Como se trata de un ejercicio que las alumnas han hecho ya en su casa, la actividad que están haciendo ahora es una verificación de lo hecho anteriormente. Esto da pie a unos comentarios al margen de la actividad, no hay dudas sobre cómo llevarla a cabo, las dudas que se presentan aquí, y que dan lugar a intercambios explicativos, se refieren a dudas de significado. Ya que cada una de las alumnas ha realizado anteriormente el ejercicio, el *scaffolding* aquí es constante. De los 16 objetos propuestos por la actividad, estas alumnas describen 11 y de los 132 turnos que componen el segmento dedican 42 (desde el turno 57 hasta el 99) a la palabra “cachi”. Esta palabra que debería ser transparente ya que la palabra en CAT es “kaki”, es la menos transparente para las alumnas, generando así más interacción y negociación de significado.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

Las alternancias de lengua que aquí aparecen no son muy numerosas. Aparecen algunas AL al CAS o al CAT que son traducciones de palabras para averiguar el significado de una palabra, como por ejemplo la palabra “cucurrucho” en el turno (10) o al contrario son AL que se utilizan para obtener la traducción en IT, como por ejemplo “os” en (65) o son comentarios que están fuera de la actividad como en el turno (69) “doncs ara m’has (enganxat)” o en (120) “(tia) no te’n riguis, tia!”. También aparecen casos en que las alumnas utilizan formas en CAT o CAS porque no saben como se dice esa palabra en IT, es el caso de la fruta tropical “aguacate” y también casos de uso de formas en CAT o en CAS porque siguen el cambio que otra compañera ha hecho anteriormente “yo creo que sí” en (11). A veces las AL producidas son formas metalingüísticas, como por ejemplo “no sé com se diu” M en (65) que más adelante aparece en IT “come si dice?” la misma estudiante en (84). Quizás este uso en IT de esta forma puede depender del hecho de que está

P y esto hace que las alumnas tengan más cuidado en utilizar siempre la lengua meta. Son principalmente M y Jn las alumnas que producen más AL, Lu produce muy pocas AL en toda la interacción. Sobre todo en los casos en que se espera una AL, ella utiliza siempre el IT: “che cos’è?” en (58). Aparece en la producción de esta alumna una AL en la que expresa su desconocimiento en CAS “no sé” en (114) forma que ella conoce en IT ya que la utiliza en (85). También esta alumna produce una AL en (62) utilizando una de las formas usuales para cerrar la conversación “ah! vale!” para indicar que ha entendido la explicación que le han dado en los turnos precedentes. La mayoría de las AL aparecen entre los turnos (57-99) cuando las alumnas se enfrentan a una palabra que desconocen: “cachi”. En muchos casos estas alumnas usan el CAT para relaciones afectivas o risas como por ejemplo en (120). Aparecen muy pocas formas influenciadas por el CAT o el CAS. La forma “mi ho fatto una immagine” (39) en la que aparece bien una influencia a nivel léxico (en IT se utiliza la forma “farsi un’idea”) bien a nivel gramatical (el IT requiere el uso del verbo auxiliar “essere” con los verbos pronominales, así que la forma adecuada en IT sería “mi sono fatta un’idea”). En (63) M, así como en el caso anterior, utiliza otra forma influenciada por el CAT/CAS “di dentro” y también aparece, siempre producido por M, un neocodaje a partir del CAS: “tomato” en (82) de “tomate” pero con la terminación en “o” que es la marca del masculino en IT. En este segmento, como era previsible dado que es un ejercicio que los estudiantes habían ya hecho en casa, la mayoría de las AL aparece en casos de comentarios extra-actividad, aunque es interesante notar que en algunos casos en los que se espera este tipo de comportamiento, como en casos de reflexión metalingüística, no aparece: “com’è uova è plurale o singolare?” (101).

Profesor: MARCELLO

Unidad didáctica: HACER HIPÓTESIS

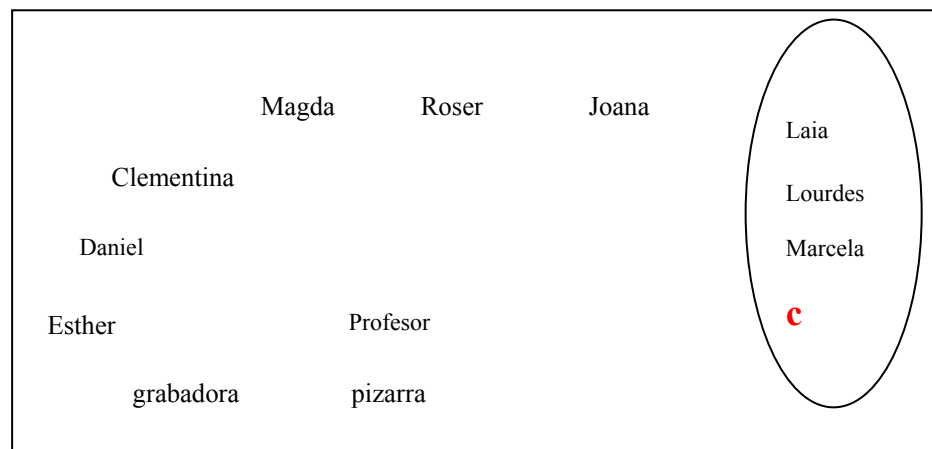
Fecha: 5.5.99 **Curso:** 120h. extensivo **Nivel:** 2°

Tiempo	Segmento Clase	Actividad	Tema	Const. de participantes	Marcas discursivas	Observ.
0'	1°	Expresar hipótesis	Expresar hipótesis	Grupo-clase		
1'	2°	Audición			Allora prendete il libro dello studente a pag. 82	
4'	3°	Fijación estructuras a partir del texto de la audición		Grupo-clase	(I) Allora...sono tutte opersone che fanno delle ipotesi (F) Ok allora le vedete?	
8'	4°	Allora guardate a pag. 83			Allora vi avevo chiesto per oggi di fare degli esercizi	
9'	5°	Corrección ejercicio hechos en casa		Parejas	OK allora adesso proviamo a fare una cosa più complicata	Subgrupo c
17'	6°	Audición				
25'	7°	Expresar hipótesis a partir de la audición	El mismo	Parejas	OK allora provate a prendere questi dialoghi	
32'	8°	Responder a preguntas haciendo hipótesis	El mismo	Parejas	(I) Allora quando avete finito di fare ipotesi (F) OK cosa sono gli gnocchi allora lo sapete tutti?	Subgrupo a Subgrupo c
		PAUSA				

49'	9°	Actividad en que retoma lo que se ha dicho en la clase anterior			OK allora avevamo visto gli Oscar	
51'	10°	Visión vídeo				
57'	11°	Hacer hipótesis sobre los personajes del vídeo			OK si capisce o no?	
1h. 6'	12°	Puesta en común	Hacer hipótesis	Grupo- clase	(I) OK allora quali sono le ipotesi che più fanno tendenza qui? (F) OK adesso vediamo come continua il film OK adesso vediamo se riusciamo a capire che storia è questa	
1h. 14'	13°	2ª visión vídeo			OK proviamo a vedere un momento adesso il dialogo	
1h. 20'	14°	describir la 2ª chica que aparece en el vídeo				
1h. 22'	15°	Corrección con el compañero			(I) Ci siamo quando l'avete fatto controllate con il vicino (F) Allora ci fermiamo qui per la prossima volta se avete voglia	

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
M5.2c5	05.05.99	<i>Laia fai tu una!</i>	<i>P: Marcello Lu: Lourdes M: Marcela L: Laia</i>	Responder a unas preguntas demostrando acuerdo o desacuerdo y luego expresar hipótesis

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 5º

LAIA FAI TU UNA!

Actividad: Corrección en pareja o en grupos de tres de los ejercicios que los alumnos han hecho en casa. Se trata de ejercicios en los que tienen que demostrar acuerdo o desacuerdo con lo que dice el libro y luego hacer hipótesis.

En este segmento la grabación audio empieza un poco tarde. Por esta razón la transcripción empieza ya a partir de la respuesta que las alumnas dan a la segunda pregunta del primer ejercicio.

Las preguntas del primer ejercicio son:

1-Mah cos'è questa cosa?

-Mah...forse è una di quelle radio per le stazioni straniere

2-Sai mica a cosa serve questo?

-Non ne ho idea.

3-Hai visto che strano?

-Sì. Probabilmente è una poltrona di queste moderne. Solo che è bella ma inutile.

4-Secondo me questi sono occhiali telescopici.

5-Guarda! Ma a che servirà?

-Io credo che serve per le piante.

-No, sono sicuro di no

En este caso las alumnas tiene que expresar acuerdo.

Las frases del segundo ejercicio son:

1-Probabilmente è una lampada

2-Sono sicura che è un telefono

3-È un portagioie. Ne sono sicura.

4-Probabilmente sono delle forbici

5-Forse è un cappellino da signora

En este caso las alumnas tiene que expresar desacuerdo.

<p>1. P: l'importante è che vi parlate((ruidos- alrededor de 15 segundos))</p> <p>2. M: ((inint)) ho messo neanch'io so a cosa serve <u>ni yo sé para qué sirve no?</u></p> <p>3. Lu: mica?</p> <p>4. M: mica e:::m</p> <p>5. Lu: ((inint))</p> <p>6. M: lo ha spiegato l'altro giorno ma::: non mi ricordo bene cosa era, è come proprio mi sembra (<u>muy importante</u>) Marcello mica cosa voleva dire in concreto?</p>	<p>(1) P interviene dando las instrucciones (en esta cinta la grabación empieza un poco tarde, así que no aparecen aquí)</p> <p>(2) M toma la iniciativa y empieza la actividad. Produce una AL al CAS: es una traducción de lo que acaba de decir en IT y tiene la función de averiguar el significado de lo dicho y si está correcto.</p> <p>(3) Lu pregunta el significado de una palabra "mica". No dice la frase, se limita a decir la palabra con un tono de interrogación</p> <p>(4) M empieza a dar una respuesta que continúa en (6). P lo ha explicado el día anterior y ella trata de recordar. Hace una AL al CAS que es una explicación de la palabra. Desiste y pregunta a P</p> <p>(6) M toma la palabra y explica a la compañera lo que P había dicho en la clase anterior. Realiza una AL al CAS que es una reformulación del significado de la palabra "mica". Luego aprovecha que P está cerca y le pregunta sobre el significado de la palabra para confirmar lo que ella acaba de decir. Utiliza una forma influenciada por el CAS "in concreto", el IT utilizaría aquí formas como "esattamente"</p> <p>(7) P repite la palabra</p>
--	---

<p>7. P: mica?</p> <p>8. M: non mi ricordo l'avevi spiegato l'altro giorno</p> <p>9. P: è un po' difficile da spiegare può essere in assoluto però negazione per esempio non so guarda che non sono mica le due non lo sono in assoluto mh?</p> <p>10. M: è come proprio un rinforzante</p> <p>11. P: sì ecco per forza la negazione di qualcosa, però è sempre negativo mh?, ..., sarebbe per niente sarebbe un rafforzativo per niente</p> <p>12. M: io ho messo neanch'io so a cosa serve està bé? clar és que...</p> <p>13. Lu: mh,mh (<u>es que yo lo he hecho muy rápido también</u>)</p> <p>14. M: la la ma tu l'hai l'hai fatto? dillo in voce alta non l'ho fatto! ((risas)) <u>buono hai visto che strano? sì probabilmente è una poltrona di queste moderne solo che è bella ma inutile io ho messo sì è vero secondo me è una poltrona di disegno no?</u></p> <p>15. P: secondo me queste sono dov'è? mh, mh sì in italiano di disegno non si usa dobbiamo dire di design usando una parola straniera o di moda</p> <p>16. M: design?</p> <p>17. P: sì di disegno no no no</p> <p>18. M: in francese?</p>	<p>(8) M explica que no recuerda el significado de la palabra</p> <p>(9) P explica el significado</p> <p>(10) M dice en IT el valor pragmático de la palabra, buscando confirmación. Utiliza una forma influenciada "rinforzante" influenciada por el CAT "reforçant"</p> <p>(11) P confirma la hipótesis de M y explica un poco más. Utiliza la forma "rafforzativo", reparando así M.</p> <p>(12) M vuelve a centrar la actividad y hace una AL al CAT: está pidiendo confirmación a sus compañeras. Está pidiendo una opinión con la que valorar el trabajo hecho</p> <p>(13) Lu interviene y lo hace en CAS. Ella también está dando una explicación/valoración de cómo ha hecho el ejercicio y lo hace en CAS</p> <p>(14) M se dirige a L haciéndole una pregunta. Aparece una forma "in voce alta" influenciada por el CAS "en voz alta", la forma en IT es "a voce alta". Aparece también una AL al CAS "buono" sirve para reanudar la actividad; efectivamente acto seguido lee la siguiente frase del ejercicio. En este mismo turno aparece una forma influenciada por el CAS y por el CAT "disegno". Esta palabra en IT existe pero indica más el arte de dibujar. Para indicar la línea, la forma de un objeto industrial, el IT adopta la forma inglesa "design".</p> <p>(15) P interviene y repara a la forma "disegno" de M. Se trata de un préstamo, la palabra inglesa "design"</p> <p>(16) M repite la palabra con tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(17) P insiste en la imposibilidad de decir "disegno", lo que M ha dicho en (14)</p> <p>(18) M continúa preguntando si es francés</p> <p>(19) P contesta que sí y repite la palabra</p>
---	--

<p>19. P: sì design</p> <p>20. M: design</p> <p>21. P: mh, mh design sì perché sennò un italiano non capisce se dici di disegno</p> <p>22. M: lo hai detto in francese</p> <p>23. P: non lo so se è francese o inglese, inglese design</p> <p>24. M: design come si scrive</p> <p>25. Lu: <u>de e ese i ge ene design</u></p> <p>26. M: ((inint)) <u>en inglés design,....., qué asco tía! este libro es una mierda para borrar eh? tens la goma? ((inint)) potser va ser el del tomato de l'altre dia o sea que esto ya ((inint)) vale si estava superbé tu!</u></p> <p>27. L: <u>això és d'allò ((inint))</u></p> <p>28. M: <u>secondo me questi sono occhiali telescopici?</u> sì hai ragione io penso lo stesso</p> <p>29. P: sì io penso lo stesso anche secondo me,.....,</p> <p>30. M: <u>guarda ma a che servirà? io credo che serve per le piante no sono sicuro di no mh::: i ho messo sì hai ragione io sono sicuro che servirà per le piante perché dice che è d'accordo con il primo,...., il primo è il circulo e questo</u></p> <p>31. Lu: invece io sono sicura di sì</p> <p>32. M: mh, mh</p> <p>33. Lu: si può dire sono sicura di sì?</p> <p>34. P: certo! sono sicuro di sì, sono sicuro</p>	<p>(20) M acepta la reparación de P</p> <p>(21) P continúa la explicación ya que ve que M no está convencida</p> <p>(22) M vuelve a preguntar si lo ha dicho en francés</p> <p>(23) P dice que es inglés y repite la palabra</p> <p>(24) M repite la palabra y pregunta cómo se escribe</p> <p>(25) Lu deletrea en CAS la palabra y la repite</p> <p>(26) M está reflexionando sobre la forma “design” y repite en CAS “en inglés”. Seguidamente continúa en CAS. Se refiere al libro, al hecho de que se ha equivocado y tiene que corregir el error. Lo hace en CAS porque es un comentario que está fuera de la actividad y está hablando con Lu. Continúa en CAT ya que se dirige a L pidiéndole la goma y ya sigue en CAT, hay una AL CAT>CAS y luego vuelve al CAT. Aparece también una forma influenciada por el CAS/CAT “tomato” en IT es “pomodoro”. Aquí es intencional, M está recordando esta forma que ella misma había producido en la clase anterior y que había provocado la risa entre ella y las compañeras.</p> <p>(27) L interviene en CAT en el mismo intercambio</p> <p>(28) M vuelve a la actividad: lee la siguiente frase y dice su respuesta</p> <p>(29) P da otra posibilidad de respuesta a la pregunta de M</p> <p>(30) M continúa con la actividad y lee la frase siguiente. Aparece una AL al CAS o al CAT porque le sirve para introducir la respuesta que ella ha dado; pero puede ser un simple lapsus momentáneo. M ha hecho el ejercicio en su casa y aquí está simplemente leyendo lo escrito. En este mismo turno aparece una forma influenciada por el CAS “círculo”; esta forma en IT existe pero es una forma antigua, la forma más actual es “circolo”.</p> <p>(31) Lu da su respuesta</p> <p>(33) Lu duda de su respuesta en (31) y pregunta a P si se puede decir</p> <p>(34) P contesta a la pregunta y da una explicación sobre el modo verbal relacionado con esa expresión</p>
--	---

<p>di no,..., ((inint)) penso che deve essere però se dici penso che devi dire penso che debba perché devi usare sempre il congiuntivo con questo penso che oppure semplicemente dici sì! deve essere</p> <p>35. M: aprofito ara te la gasto ((pausa 26 segundos)) il due anche lo dobbiamo fare adesso o no?</p> <p>36. Lu: credo di sì</p> <p>37. M: <u>probabilmente è una lampara</u> questo devi mostrare disaccordo io ho messo non sono d'accordo secondo me può essere un appendiabiti</p> <p>38. Lu: perché?</p> <p>39. M: perché he fatto un po' un'analogia no? una <u>lampara</u> un appendiabiti si può sembrare</p> <p>40. Lu: mh!</p> <p>41. M: hey! Laia fai tu una! perché questo sembra un monologo va! encara que no ho hakis fet! la seconda, ..., va! que no et miro!</p> <p>42. L: <u>sono sicura che è un telefono.</u> no io credo che no deve essere...mh:::</p> <p>43. M: io ho messo un accendino per la cucina</p> <p>44. Lu: può essere ma non è lo stesso</p> <p>45. M: secondo me è un accendino per la cucina,....., la tre. <u>è un portagioie sono sicura.</u> non sono d'accordo</p>	<p>(35) M interviene en CAT. Es como un intercambio a parte, se refiere a la goma que le han prestado antes, por esto aparece en CAT; además la actividad ya ha acabado, de hecho a continuación M pregunta en IT si tienen que hacer el otro ejercicio también</p> <p>(36) Lu contesta afirmativamente y utiliza la forma que ha utilizado en (31) y que P aclara en (34)</p> <p>(37) M lee la siguiente frase. Lee la palabra "lampada" como si fuera CAS "lámpara" pero es un simple lapsus fonético. Luego contesta a la pregunta</p> <p>(38) Lu pregunta el porqué. No entiende la respuesta de M y le pide una explicación</p> <p>(39) M da su explicación; vuelve a aparecer la forma en CAS "lámpara", es una simple confusión, además ya lo ha dicho así antes. Utiliza también otra forma que puede ser en CAT y en CAS "he": en IT la primera persona del verbo "avere" es "ho". Puede que sea un lapsus o que aún no tenga esta forma muy asimilada. Dada la similitud es una AL muy frecuente entre los estudiantes. Aparece una forma influenciada por el CAT y el CAS. En CAT el verbo "assemblar-se" es reflexivo y en IT este verbo es "assomigliare"; en CAT existe también el verbo "semblar" (en IT "sembrare") que no es reflexivo. Hay que tener en cuenta que en CAT muchas veces los dos verbos se confunden quizás de aquí, o de la similitud, la confusión en IT.</p> <p>(41) M invita a L a hacer la frase. L no participa mucho en la actividad, es una chica tímida e interviene sólo si se le pregunta. M produce unas AL en CAT porque está incitando a la compañera. Aquí aparece otra vez el verbo "sembrare" pero aquí está utilizado de manera correcta.</p> <p>(42) L lee la frase siguiente, luego da su respuesta y utiliza una forma "io credo che no" influenciada por el CAT y el CAS: "jo crec que no" y "yo creo que no". En IT la forma es "io credo di no".</p> <p>(43) M da su respuesta</p> <p>(44) Lu no está de acuerdo pero no da ninguna respuesta alternativa</p> <p>(45) M repite su respuesta y después de una pausa lee la tercera frase. Aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT. "Caja" en IT puede ser "cassa" que es un recipiente utilizado para el transporte de materiales o cualquier otra cosa y "scatola" que es un contenedor con tapa y es normalmente la forma</p>
--	---

<p>secondo me è una cassa per il té <u>no sé</u> un gioiello un portagioie <u>es un joyero</u> no?</p> <p>46. Lu: <u>no sé</u></p> <p>47. M: ho messo che era una cassa per il té ((inint 14 segundos)) <u>probabilmente sono delle forbici</u>. Ma va' sono degli occhiali da sole ne sono sicura!</p> <p>48. Lu: ((inint))</p> <p>49. M: <u>una banana elettronica</u> ((risas)) ma la cinque la fa la Laia</p> <p>50. L: <u>forse è un cappellino da signora</u>. non sono d'accordo credo che sia un cappellino da uomo</p> <p>51. P: ok. allora adesso proviamo a fare una cosa un po' più complicata proviamo ad ascoltare dei dialoghi in cui delle persone parlano di non si sa che cosa e dobbiamo cercare di fare ipotesi su sull'argomento cioè che cosa stanno parlando, però attenzione vedo che alcuni di voi usano queste insieme, no, a volte funzionano ma generalmente è meglio non usarle per esempio se dico penso che ah scusate! penso che sia un libro non posso dire io penso che saranno penso che sarà forse un libro, è meglio usare penso che sia un libro oppure sarà un libro oppure secondo me è un libro usiamone una no? ok? deve essere un</p>	<p>utilizada para indicar el objeto que contiene alimentos. M escoge la primera opción por similitud. Aparecen también dos AL al CAS. Con la primera “no sé” M expresa su incertidumbre frente a lo que acaba de decir y la segunda es una traducción de lo que ha dicho justo antes para averiguar el significado.</p> <p>(46) Lu hace una AL al CAS con la que expresa su desconocimiento frente a la pregunta de M en (45)</p> <p>(47) M repite su respuesta de (45). Aparece la misma forma que en (45) “cassa”. En el mismo turno introduce la siguiente frase y la respuesta que ella ha dado.</p> <p>(49) M dice una frase en CAS, acaba de oír a P que lo dice a un compañero de otro grupo y le provoca risa. Luego invita a L a hacer la quinta frase.</p> <p>(50) L hace la última frase del ejercicio. Comete un error “cappellino da uomo” porque aparece la forma “cappellino” en la pregunta; en realidad en IT se utiliza “cappellino” solo con los sombreros de mujer, para el de hombre se utiliza “cappello da uomo”</p> <p>(51) P cierra la actividad y, dirigiéndose a toda la clase, explica la siguiente. También da unas explicaciones a propósito de unas formas que ha oído a los estudiantes mientras pasaba por los grupos y corrige algunas formas que los alumnos utilizaron de forma incorrecta. Al final vuelve a invitar a los alumnos a hacer la siguiente actividad.</p>
--	---

libro non posso dire penso che debba essere un libro no! o dev'essere un libro oppure penso che sia un libro ok? d'accordo allora adesso proviamo a sentire dei dialoghi e cerchiamo di immaginarci a che cosa si riferiscono questi dialoghi. proviamo a sentirne uno ad esempio questo ce l'avete nel libro dello studente a pagina 84 il libro dello studente a pagina 84 però adesso lo ascoltiamo solo ,..., proviamo a sentire il primo allora lo ascoltate e poi a coppie o a tre come preferite cercate di fare ipotesi su di che cosa stanno parlando. ascoltiamo il primo.	
--	--

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento es Marcela (M) la que tiene una actitud más activa, las otras dos estudiantes intervienen menos. Es M quien toma la iniciativa en casi todos los casos, Lourdes (Lu) interviene poco y nunca toma la iniciativa y Laia (L) interviene sólo si se le pregunta directamente. Esto se ve en el turno (41) en que M invita a L a que participe a la actividad porque si no parecerá un monólogo. A partir de este momento L participa más en la actividad. En (49) M da otra vez el turno de palabra a L “ma la cinque la fa la Laia” y L en (50) acepta y hace la frase 5. M busca siempre la intervención de las compañeras preguntando para averiguar si lo que ha hecho es correcto, a veces con preguntas explícitas, como en (12) “está bé?”, o implícitamente como por ejemplo en el turno (14) “io ho messo sì è vero secondo me è una poltrona di disegno no?” donde el adverbio de negación “no” tiene justamente esta función.

ACTIVIDAD

La actividad es cerrada: tienen unas instrucciones muy claras que seguir y, de hecho, las alumnas las siguen y no salen nunca de la actividad, menos en una ocasión en el turno (26) que es marcada por una AL. También puede deberse al hecho de que son ejercicios que han hecho en casa, así que la actividad se resuelve con un repaso de lo que han escrito y preguntar para solventar las dudas que

han tenido en casa haciendo el ejercicio.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

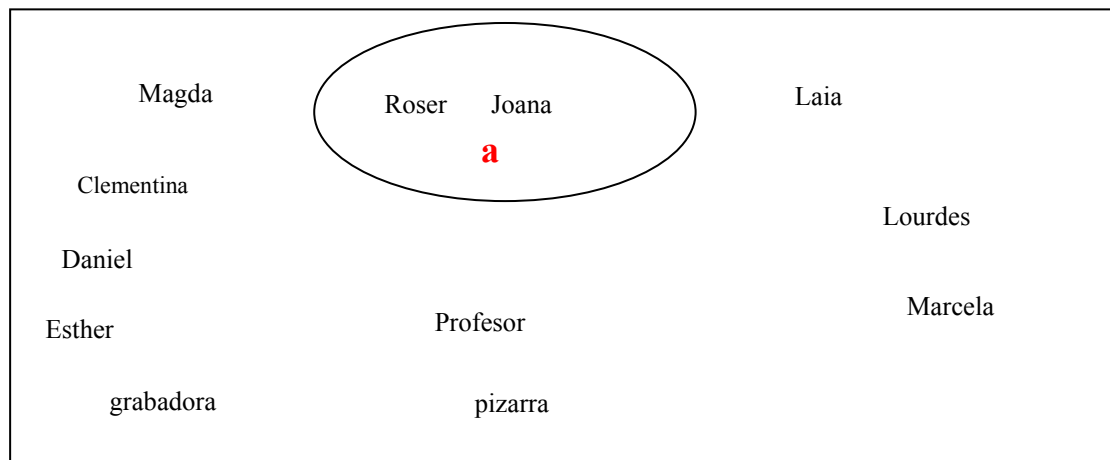
En este segmento aparecen varias AL tanto al CAS como al CAT. La primera aparece en CAS en el turno (2) y es una traducción para explicar el significado de algo ya dicho anteriormente o en el turno (6) “muy importante”. También aparecen AL al CAS que es una traducción de algo dicho anteriormente pero con la función de averiguar el significado. Es el caso de “un portagioie es un joyero no?” en el turno (45). Hay dos AL al CAS en las que expresan el desconocimiento de algo “no sé” en (45) y (46) aunque es algo que saben en IT. Aparecen también unas AL como “bueno” en (14) o “vale” en (26). Son unas AL muy usuales también cuando los hablantes en Barcelona, en su vida cotidiana, se están expresando en CAT utilizan estas formas en CAS. Quizás por desconocimiento, pero también por costumbre las utilizan también en su discurso en IT. La unidad “vale”, en (26), está dentro de una AL en CAT y en CAS. La AL al CAS empieza en el turno anterior (25) ya que Lu deletrea a M la palabra “design” en CAS. Puede ser porque Lu considera el deletreo al margen de la actividad, seguro no es por desconocimiento ya que el alfabeto y deletrear una palabra es una de las primeras cosas que aprenden. Así que en (26) M sigue con el CAS haciendo un comentario sobre la palabra y luego otro comentario sobre el libro. Ya que ha escrito de forma incorrecta la palabra “design” tiene que borrar y lo comenta en CAS. Luego se dirige a L pidiéndole la goma para borrar y lo hace en CAT. Normalmente M se dirige a L en CAT. En (27) aparece una intervención de L en CAT que parece un comentario sobre algo pero, dado el ruido que aparece en la cinta, no se oye lo que comentan. Siempre ligado a la goma de borrar aparece otra AL en (35) producida por M. Esta AL aparece al final del primer ejercicio. De hecho, después de una pausa bastante larga, en la que posiblemente M está borrando, pregunta si tienen también que hacer el ejercicio número dos.

Otras dos AL al CAT aparecen en el turno (41), en las que M incita L a que haga una frase del ejercicio “va! encara que no ho hagis fet!” y “va! que no et miro!”.

En este episodio aparecen también formas influenciadas por el CAT o el CAS como por ejemplo en el turno (14) “in voce alta” por la forma en CAS “en voz alta” en IT es “a voce alta”; o “io credo che no” en (42) en lugar de “io credo di no”. También aparecen a nivel léxico formas influenciadas por L1 o L2 de los estudiantes: el caso de “disegno” en (14), el IT adopta la forma inglesa “design”, en (45) y (47) aparece la forma “cassa” por “caja” o “caixa”, el IT en este caso quiere la palabra “scatola”.

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	NIVEL
M5.2a8	05.05.99	<i>Capo saliente com Pujol</i>	<i>P: Marcello R: Roser Jn: Joana</i>	Expresar hipótesis respondiendo a unas preguntas de cultura general

DISTRIBUCIÓN EN EL AULA



SEGMENTO 8º

CAPO SALIENTE COM PUJOL

Actividad: Responder a preguntas de cultura general de las que no siempre tienen la respuesta exacta y por eso han de negociar expresando hipótesis

En este segmento las estudiantes Roser (R) y Joana (J) están llevando a cabo un ejercicio del libro de texto utilizado en el curso. La formulación de hipótesis se ha trabajado anteriormente. Después de las explicaciones del profesor para que los alumnos realicen el ejercicio, Roser y Joana empiezan el ejercicio. La lista de las preguntas es la siguiente:

- | | |
|--|---|
| <p>1- <i>Che ore sono? (Non guardare l'orologio)</i></p> <p>2- <i>Quanti abitanti ha la città in cui vi trovate?</i></p> <p>3- <i>Quanti anni ha il presidente degli Stati Uniti d'America?</i></p> <p>4- <i>Chi è l'attuale presidente della CEE?</i></p> <p>5- <i>Chi è l'attuale presidente della Repubblica Italiana?</i></p> <p>6- <i>Quante lingue si parlano nel mondo?</i></p> <p>7- <i>Quanti anni ha il Capo di Stato del tuo paese? E il Presidente del Governo?</i></p> <p>8- <i>Qual è il capoluogo della Sardegna? E della Sicilia?</i></p> <p>9- <i>Quanti minuti formano un anno?</i></p> <p>10- <i>Quanti chilometri separano Roma da Milano?</i></p> | <p>11- <i>Quanti bambini nascono per ogni donna italiana ogni anno?</i></p> <p>12- <i>Quanti autori ha questo libro?</i></p> <p>13- <i>Qual è lo stato che ha la maggiore estensione geografica nel mondo?</i></p> <p>14- <i>Che cos'è la legge della relatività? Di chi è? Sai qual è la formula?</i></p> <p>15- <i>Di quale regione è il Chianti? Che cos'è?</i></p> <p>16- <i>Cosa sono le melanzane alla parmigiana?</i></p> <p>17- <i>Di dove sono gli gnocchi?</i></p> <p>18- <i>Chi ha inventato la radio?</i></p> <p>19- <i>Qual è lo stato più piccolo del mondo?</i></p> <p>20- <i>Qual è il punto più a Sud dell'Italia?</i></p> |
|--|---|

<p>1. P: OK allora quando avete finito di fare ipotesi, cioè quando date ragione a Daniel, quando abbiamo finito di fare ipotesi, quando abbiamo finito proviamo a prendere, ah no! scusate provate a prendere la pagina che segue il punto nove, provate a</p>	<p>(1) - (3) P da instrucciones para la realización de la tarea. Da un modelo de pregunta y respuesta y, formulando la segunda pregunta propuesta por el libro, invita a los alumnos a hacer el ejercicio.</p>
---	--

<p>chiedervi e a farvi queste domande e a fare delle ipotesi ci sono delle domande a cui voi non sapete assolutamente rispondere, però fate delle ipotesi. ad esempio la prima che ore sono? vabbè senza guardare l'orologio evidentemente l'abbiamo fatto prima, saranno oppure saranno circa le::: che ore sono? saranno circa le tre? sarà circa l'ora della pausa?</p> <p>2. As: sì</p> <p>3. P: io credo che manchino::: cinque cinque dieci minuti mancheranno eh? oppure secondo me sono le tre.ok la seconda quanti abitanti ha la città in cui vi trovate io sono sicuro oppure credo che eccetera dai! provate a fare queste ipotesi</p> <p>4. R: cosa mi domandi? domanda</p> <p>5. Jn: <u>quanti anni ha il presidente degli Stati Uniti d'America?</u></p> <p>6. R: e::: probabilmente, ..., circa cinquanta non so non so non sono sicura eh! ma credo</p>	<p>(4) R toma la iniziativa e invita a su compaënera a hacerle la pregunta y así empezar la actividad.</p> <p>(5) J lee la pregunta 3ª ya que P ha introducido la 1ª para dar un modelo y la 2ª para invitar a los alumnos a continuar la actividad</p> <p>(6) R contesta adecuadamente. Aparece una forma del CAS y del CAT "credere/pensare" + indicativo" mientras que el IT requiere "credere/pensare + subjuntivo"; en el uso que se hace de la lengua en Italia a veces se puede oír verbos como "credere" y "pensare" seguidos por el indicativo pero, dado que en esta etapa del aprendizaje del IT por parte de R se está introduciendo la estructura "credere + subjuntivo" y que la estudiante no tiene tanto contacto</p>
---	---

<p>sono forse cinquant'anni cinquantadue perché penso che è solo un po' più giovane che::: da mio padre.</p> <p>7. Jn: (non ho capito)</p>	<p>con Italia podemos deducir que la forma elegida por R está influenciada por su L1 y L2. Aparece también otra forma influenciada; se trata de la forma comparativa “più...che”: el IT, cuando se establece una comparación entre dos términos respecto a una cualidad, requiere la forma “più...di”. Seguidamente, después de un alargamiento del sonido, señal de una reflexión, hay un intento de autoreparación.</p>
<p>8. R: no::: <u>chi è l'attuale presidente della Comunità Europea::</u> _____ <u>Economica Europea?</u> questo non esiste ora! ((risas))</p> <p>9. Jn: non lo so, non lo so perché ora non esiste!</p>	<p>(8) R lee la 4ª pregunta y comenta que a esta pregunta no se puede contestar.</p> <p>(9) También J contesta a la pregunta corroborando el comentario de R</p>
<p>10. R: non esiste! <u>bueno chi è l'attuale presidente della Repubblica Italiana?</u></p> <p>11. Jn: a::hi! lo ha detto l'altro giorno Marcello non so (pasa)</p> <p>12. R: tu (l'avevi probabilmente) ,,,,</p>	<p>(10) R confirma su respuesta del turno (8). Utiliza un conector en CAS “<u>bueno</u>”; es una manera para cerrar la respuesta a la pregunta anterior e introducir la 5ª pregunta.</p> <p>(11) J comenta que no recuerda la información preguntada.</p>
<p>13. Jn: <u>quante lingue si parlano nel mondo?</u></p> <p>14. R: lingue o dialetti perché so che::: solo nella India ci sono duecento circa duecento dialetti e in Cina <u>si</u> vai di un villaggio a un altro non capisc- non <i>capisci</i> niente, non so ci sono centosessanta centosettanta paesi saranno una duecento <u>no sé</u> secondo</p>	<p>(13) J formula la 6ª pregunta.</p> <p>(14) R intenta aclarar una duda que tiene sobre la pregunta. Utiliza una forma en la que aparece la influencia del CAS ya que en IT cuando se usa la preposición “in” frente a un nombre de un país, éste no lleva artículo. En CAS con “India” se suele poner el artículo. En este mismo turno R hace dos AL al CAS: el primero es el <u>si</u> del condicional y más tarde <u>no sé</u>. Mientras el primero puede ser un simple lapsus fonético (R dice “si” en lugar de la partícula “se” en IT) el segundo es <u>no sé</u>; aquí el acto dubitativo se ha expresado en CAS mientras que en el mismo turno un poco antes aparece en IT sin que, aparentemente, el contexto lo justifique. R, al principio del turno, plantea una duda sobre la pregunta y va razonando sobre ella. La AL IT>CAS “<u>no sé</u>” marca el final de la especulación sobre la pregunta y da paso a la real respuesta; de hecho, R utiliza uno de los elementos lingüísticos que son objeto de estudio en esta clase. En este mismo turno aparece otra forma influenciada por el CAT y CAS: “una duecento” a partir del uso especial que se hace del artículo indeterminado en CAS y CAT de ‘unos/unas uns/unes + número’ para presentar la cantidad expresada como algo aproximado de lo que el enunciador no quiere</p>

me duecentocinquanta lingue ((inint))	mostrarse seguro. En IT se tendría que usar formas como el adverbio ‘circa’.
<p>15. Jn: <u>quanti anni ha il Capo di Stato del tuo paese?</u></p> <p>16. R: è il re no! questo è il Presidente del Governo</p> <p>17. Jn: il capo di Stato</p> <p>18. R: il re ha sesentatre te lo dico io che sono sicura!</p> <p>19. Jn: sí?</p> <p>20. R: sessantatrè! perche la <u>infanta Helena</u> le aveva detto a ((inint)) ah! che suo padre non sarebbe nonno fino ai sessant’anni e Froilán deve avere un anno e mezzo e::: lui ha sessantadue sessantatrè anni</p> <p>21. Jn: <u>e il presidente del Governo?</u></p> <p>22. R: Aznarín credo che cinque più di cinquanta credo, ma non molto eh! cinquantadue cinquantatrè non so come Clinton</p> <p>23. Jn: è probabile che cinquanta?</p> <p>24. R: sí come Clinton perché sono amici e questo</p>	<p>(15) J hace la 7ª pregunta</p> <p>(16) R da una aclaración sobre la pregunta.</p> <p>(17) J repite parte de la pregunta</p> <p>(18) R contesta a la pregunta. Aparece aquí una forma que tiene influencia del CAS, de hecho en la frase “il re ha sesentatre” falta algo: o repetir la palabra “anni” que ya aparecía en la pregunta o, cosa más normal, utilizar el pronombre “ne” en su lugar, así la frase debería ser “il re ne ha sessantatrè”. En CAS no se necesita ningún pronombre (aunque en CAT sí). Además aparece el CAS también en el número “sesentatre” en IT es “sessantatrè”.</p> <p>(19) J expresa su duda</p> <p>(20) R dice de forma adecuada este mismo número reparando así lo que había dicho antes. Aparece otra vez el CAS en la palabra “perche”, en IT es una palabra aguda y R la pronuncia como llana. En este mismo turno aparece una AL “<u>la Infanta Helena</u>” ya que es un título y un nombre que siempre viene utilizado como si fuera un bloque único y, dado que es un nombre propio de su mundo, lo utiliza en CAS. En este mismo turno aparece el uso, normal en CAT y en CAS, del pronombre complemento indirecto cuando el complemento mismo está explícito en la misma oración. El IT considera este uso redundante y no lo permite. Aparece también la forma “sarebbe nonno”. El futuro en el pasado en IT se expresa con el condicional compuesto “sarebbe stato” a diferencia de CAS y CAT que, en cambio, quieren el condicional simple. R posiblemente no ha estudiado aún esta parte de la gramática italiana; por esta razón coge la forma en CAT y CAS y la traduce al IT.</p> <p>(21) J formula la segunda parte de la 7ª pregunta.</p> <p>(22) R contesta adecuadamente y con humor.</p> <p>(23) J pide confirmación de su hipótesis y R (24) lo confirma y usa una forma “sono amici e questo” influenciada por el CAS “son amigos y eso” que no se usa en IT</p>
25. Jn: <u>qual è il capoluogo della Sardegna?</u> capoluogo es:::	(25) J hace la 8ª pregunta. Empieza la definición y la deja inacabada con alargamiento del último sonido, que es una forma de pedir ayuda.

<p>26. R: capo saliente com Pujol, il capoluogo della Sardegna l'hanno messo preso perche faceva atentados?</p> <p>27. P: no, no, no ti sbagli con la Corsica eh!</p> <p>28. R: ah! la Corsica!</p> <p>29. P: attenzione! la Corsica non è italiana eh!</p> <p>30. R: ahi! è vero! Sardegna! non lo so! sarà una::: un sardegno? un siciliano? un uomo siciliano</p>	<p>(26) R tratando de contestar a la demanda de ayuda de J confunde esta palabra que quiere decir “capital de una región” con la fórmula “jefe saliente” que se refiere a una persona, en este caso se refiere al político que está en su último mandato. AL al CAS/CAT ya que está dando un ejemplo a J que es una explicación que es parte de su mundo compartido y que incluye un nombre propio. Así que en (26-30) se habla de “capoluogo” como si fuera una persona. Tampoco P, que ha pasado por allí en ese momento, se ha dado cuenta del error. En (26) R interroga a P pidiéndole cómo se dice en IT la palabra “atentados” con una entonación interrogativa. Aparece una forma del CAS “l’hanno messo preso” (lo han metido preso) que en IT no tiene ningún sentido, en IT debería ser “l’hanno arrestato”.</p> <p>(27) P no contesta ofreciendo la palabra en IT sino que le hace ver que entendió mal la pregunta.</p> <p>(28) R repite el nombre de la isla demostrando que ha entendido su equivocación</p> <p>(29) P llama la atención sobre el hecho de que Córcega no es una isla italiana</p> <p>(30) hay un neocodaje “sardegno” queriendo indicar el habitante de Sardegna. Aquí continúa la confusión que “capoluogo” es una persona. Es probable que R siga un procedimiento de derivación, aplicando la regla de masculino y femenino (substitución del morfema femenino “a” por el masculino “o”); pero puede ser también que se lo invente siguiendo un procedimiento idiosincrásico.</p>
<p>31. Jn: <u>quanti minuti formano un anno?</u></p> <p>32. R: io ho messo immagino che più di un milione</p>	<p>(31) J hace la 9ª pregunta</p> <p>(32) R contesta adecuadamente.</p>
<p>33. Jn: <u>quanti chilometri separano Roma da Milano</u></p> <p>34. R: Roma da Milano? trecento?</p> <p>35. P: secondo me:::</p> <p>36. R: secondo me trecento. non lo so perché non so dov'è Milano</p> <p>37. P: come non sai dov'è Milano?</p> <p>38. R: più o meno ma non so la distanza completa forse</p>	<p>(33) J hace la 10ª pregunta</p> <p>(34) R repite la pregunta y contesta con tono interrogativo pidiendo confirmación de su respuesta.</p> <p>(35) P apunta un tipo de respuesta, sugerencia que R acepta y reformula la respuesta (36).</p> <p>(37) P repite con entonación interrogativa la afirmación de R en (36).</p> <p>(38) R responde a la pregunta y dice la palabra “distancia”; aquí podemos encontrarnos frente a un error de pronunciación o a un forma influenciada por el CAS ya que, en muchos casos, la terminación –CIA del CAS es –ZIA en IT (infancia → infanzia) aunque no siempre como en este caso: distancia → distanza (paciencia → pazienza).</p>

trecento chilometri?	
39. Jn: ora ((inint)) <u>quanti bambini nascono per ogni donna italiana ogni anno?</u>	(39) J hace la 11ª pregunta
40. R: uno e me- credo che sia uno e mezzo perché hanno un indice di natalità::: basso è più o meno come noi	(40) R contesta adecuadamente.
41. Jn: <u>quanti autori ha questo libro?</u>	(41) J hace la 12ª pregunta
42. R: cinque credo che sono cinque	(42) R contesta. Hay una forma del CAS y CAT “credere + indicativo”; el IT quiere la estructura “credere + subjuntivo”, como ya sucede en (6) con el verbo “pensare”. Hay que notar que en (40) R utiliza la forma correctamente.
43. Jn: sono cinque? dove lo::: dove...	(43) J pone en duda la respuesta de R y le pregunta dónde ponen esta información
44. R: ay:::! sono quattro!	(44) R corrige su respuesta
45. Jn: m::: <u>qual è lo stato che ha</u>	(45) J empieza a leer la 13ª pregunta pero R la interrumpe y da la respuesta de la pregunta 9ª después de haber hecho el cálculo matemático que la pregunta requería para dar una respuesta.
46. R: cinquanta centocinquante	(47) P pregunta qué está diciendo
47. P: cosa dici?	(48) R contesta a la pregunta de P
48. R: le mille	(49) P apunta una respuesta reparando a R
49. P: cinquemila	(50) R añade un número
50. R: settecento minuti	(51) P no entiende y pregunta a qué se refiere
51. P: che cosa?	(52) R contesta explicando a lo que se refiere
52. R: queste sono le minuti per anno	
53. P: ah! i minuti che hanno un anno allora se voi vi siete sbagliate no? voi potete usare questa struttura ah!	Entre (53) y (55) P aprovecha para introducir una nueva estructura y la señala en el libro leyendo el ejemplo que éste ofrece (55).
54. R: che era lo più	
55. P: no! credevo che fossero	

<p>vedi? l'imperfetto del congiuntivo che è questa qui em aspetta che non la vedo <u>pensavo che ne avesse più di un milione</u> cioè <u>quanti abitanti ha Firenze? mah! ne avrà quattrocentomila. io credo che ne abbia un po' di più cinquecento seicentomila sicuro? io pensavo che ne avesse più di un milione</u></p> <p>56. Jn: pensavo che ne avesse più di un milione. mh::: <u>qual è lo stato che ha la maggiore estensione geografica nel mondo?</u></p> <p>57. R: Cina. sono sicura che è Cina</p> <p>58. P: cosa?</p> <p>59. R: l'estato più grande di tutti</p> <p>60. Jn: la maggiore estensione</p> <p>61. R. ma perché so anche che ((inint)) l'Australia o la India <u>y dopo è gli Stati Uniti</u> <u>Canadà el Brasil</u></p> <p>62. Jn: ((inint))</p> <p>63. R: <u>no no son tan::: no sé sono grandissimi</u> ma hanno ((inint)) moltissima estensione</p> <p>64. R: ti spiego</p>	<p>(56) J repite la frase final que el modelo leído por P ofrece e introduce la 13ª pregunta que había dejado a medias en (45).</p> <p>(57) R responde y nombra China sin poner el artículo delante del nombre, se puede ver la influencia del CAS ya que normalmente el IT requiere el artículo delante del nombre propio de los países, así que debería ser “la Cina”, mientras que el CAS no lo requiere. En el uso que la gente hace de la lengua a veces aparece y a veces no.</p> <p>(58) P pregunta de qué están hablando</p> <p>(59) R contesta a P. Produce una forma influenciada fonéticamente por el CAS/CAT “estato”. La palabra italiana “stato” no tiene una “e” al principio de palabra</p> <p>(60) J añade otra respuesta</p> <p>(61) aparece, como en (12) el nombre de India precedido del artículo pero sin apóstrofe (aunque con Australia lo usa adecuadamente); aparecen también dos AL al CAS y CAT la conjunción “y” y el nombre “el Brasil”. En el caso de la conjunción, siendo una partícula tan pequeña del discurso sucede muchas veces que hay una confusión pero que se puede imputar a una confusión momentánea, mientras que la segunda AL puede reflejar un desconocimiento del nombre del país en IT.</p> <p>(63) R empieza diciendo “no no son tan::: no sé” y en seguida pasa al IT pues se da cuenta de que habla en CAS y cambia rápidamente de lengua. Probablemente empieza en CAS porque lo que está expresando es una duda frente a la pregunta que están intentando contestar.</p> <p>(64) R anuncia que va a dar una explicación a J</p> <p>(65) J contesta negativamente a R y para hacerlo utiliza la forma del imperativo negativo a partir del CAS y CAT</p>
--	--

<p>65. Jn: (non mi) spieghi! 66. R: non lo so ((inint)) cose che so, che ho capitato è capitato nel suo momento::: 67. Jn: corretto:::</p>	<p>ya que en IT se construye con “non + infinitivo”. (66) R comete un error léxico, utiliza un verbo “capitare” (suceder, pasar) como si fuera el verbo “capire” (entender) en participio pasado. Usa también una forma influenciada por el CAS “nel suo momento” a partir de la forma en CAS “en su momento justo” pero que en IT no tiene sentido. (67) J añade la última palabra a la fórmula que ha empezado a decir R</p>
<p>68. R: no non te lo spiego e:::m:::: <u>di quale regione è il Chianti?</u> 69. Jn: <u>che cos'è il Chianti?</u> 70. R: credo che sia un tipo di licore o di o di vino perché penso che::: e:::m,.....((inint)) Marcello? 71. Jn: cos'è Chianti? 72. R: e un licore? 73. P: Chianti? non sapete cos'è il Chianti? cos'è il Chianti? Chianti! 74. R: credo che sia un licore o un vino o un qualche cosa 75. P: un vino avete presente le bottiglie quelle tipiche italiane 76. R: che sembrano::: 77. P: ((inint)) che sono così che sono coperte come di paglia? 78. R: sì 79. P: quelle sono di solito le bottiglie di Chianti 80. R: ma è dil Sud, no?</p>	<p>(68) R hace la 15ª pregunta (69) J hace la segunda parte de la 15ª pregunta. (70) R hace una hipótesis, dice que cree que es un “licore” adaptando la palabra “licor” en CAS al IT añadiendo una “e” al final de la palabra. Ella generaliza la regla según la cual la mayoría de las palabras en IT acaban en vocal y la adapta. Luego llama a P (71) J pide una explicación a P. (72) R presenta su hipótesis con tono interrogativo dirigida a P. (73) P demuestra asombro frente a este desconocimiento de los alumnos (74) R vuelve a repetir su hipótesis. (75-87) P da la explicación interactuando con R, que continúa haciendo preguntas</p>

<p>81. P: è Toscana, della Toscana, del centro, uno dei vini italiani più famosi</p> <p>82. R: ma quando:::</p> <p>83. P: mh</p> <p>84. R: sempre quando esce Sicilia in un film sempre mettono questo vino</p> <p>85. P: sì probabilmente mettono il tipo di bottiglia</p> <p>86. R: ma il Padrino esce questo vino</p> <p>87. P: sì ma perché è folclorico</p>	<p>(84) aparece una forma del CAS ya que delante de los nombres de regiones el IT requiere el artículo; además aparece la forma “esce” del verbo italiano “uscire” según el uso del verbo “salir” en CAS y “sortir” en CAT. En IT se utilizaría “appare” o “compare” o “viene fuori”.</p> <p>(86) vuelve a aparecer el uso del verbo “uscire” como en (84)</p>
<p>88. Jn: <u>come sono le melanze alla parmigiana?</u> melanzane sono ((inint))</p> <p>89. R: <u>mira</u> melanzane alla <u>parmesa-</u> alla parmegiana, non lo so ma credo che sia buonissimo perché mi piacciono le melanzane e mi piace il parmigiano</p> <p>90. Jn: anche a me</p> <p>91. R: e io ora mangia de tutto!</p> <p>92. Jn: come ora?</p> <p>93. R: perché prima non mangiava tanto de tutte le cose</p> <p>94. Jn: io no! ((risas))</p> <p>95. R: io invece no</p>	<p>(88) J hace la 16ª pregunta y pide explicación sobre una palabra.</p> <p>(89) R usa un filler en CAS “mira” para empezar su turno de palabra y dar la explicación que J ha pedido en (88) aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT en “parmegiana” aunque podría ser también una confusión momentánea dada la similitud entre las formas italiana, castellana y catalana de esta palabra (IT: parmigiana; CAT/CAS: parmesana). En realidad no contesta a la pregunta 16ª pero sí da explicaciones sobre sus gustos en cuanto a comida.</p> <p>(92) J le pide más información sobre esto y (93) R contesta, J (94) expresa su desacuerdo por lo que se refiere a los gustos y en (95) reproduce con una variante (“invece”) la respuesta de J (94): puede ser que repare la intervención de la compañera o también que se oponga a lo que ésta acaba de decir.</p>
<p>96. Jn: <u>di dove sono gli gnocchi?</u></p>	<p>(96) J hace la 17ª pregunta y en (97) R contesta y explica qué son los “gnocchi”. Utiliza una forma del CAS “sono</p>

<p>97. R: sono della Italia sono una cosa piccolo fatti:: di patate,..., e che stanno buonissimi con una salsa di:: di pomodoro ((inint))</p> <p>98. Jn: hanno una forma così come di:: api? come la pancia di un api no?</p> <p>99. R: sì sono::,..., ruvido ((risas))</p> <p>100. Jn: sono di patate? io mi pensava che era...</p> <p>101. R: Marcello? i gnocchi sono di patate?</p> <p>102. P: sì</p> <p>103. R: <u>ves?</u></p> <p>104. Jn: io pensavo che era pasta.</p> <p>105. R: ((inint))</p> <p>106. P: sì uno può dire che è un tipo di pasta, perché in realtà si usa come la pasta, però non sono fatti sono di patate non è pasta si usano con gli stessi sughi ((inint))</p>	<p>della Italia” que depende de la forma en CAS “son de Italia”; en IT debería decir “sono tipici dell’Italia”. Además R utiliza el artículo determinativo antes del nombre pero lo apostrofa ante palabra que empieza por vocal (Italia); también aparece aquí la forma del verbo “stare + adjetivo” del CAS y del CAT mientras que el IT requiere el verbo “essere”; al contrario de lo que pasa en (89) en que R utiliza correctamente “essere”.</p> <p>(100) J pide confirmación y después utiliza una forma para expresar hipótesis influenciada por el CAS y el CAT por dos razones: el pronombre “mi” que estas lenguas utilizan (yo me pensaba, jo em pensava) y el indicativo después de un verbo asertivo aunque en el turno (55) P hubiese sugerido esta estructura y en (56) J parece haberla entendido. (101) R pide confirmación a P sobre una afirmación que ha hecho a su compañera, en (102) P contesta afirmativamente a la pregunta de R, y en (103) R se dirige a J en CAS. En esta intervención R está afirmando que tiene razón; es como si estuvieran fuera del ejercicio y por ello no cree necesario utilizar la forma italiana “vedi?”.</p> <p>(104) J utiliza una forma del CAS y del CAT como en (100).</p> <p>(106) P da una explicación a las dos alumnas sobre este típico plato italiano.</p>
<p>107. Jn: <u>chi ha inventato la radio?</u></p> <p>108. R: Marconi ((inint)) Marconi è stato Marconi no? ma forse mi sbaglio ((risas))</p>	<p>(107) R hace la 18ª pregunta y en (108) J contesta adecuadamente expresando, sin embargo, sus dudas.</p>
<p>109. Jn: <u>qual è lo stato più</u></p>	<p>(109) J hace la pregunta 19ª.</p>

<p><u>piccolo del mondo?</u></p> <p>110. R: il Vaticano! sicuro! sicuro che il più piccolo è il Vaticano! il Vaticano o San Marino</p> <p>111. Jn: ((inint))</p> <p>112. R: ma so che il Vaticano ((inint))</p>	<p>(110) R contesta adecuadamente expresando, sin embargo, sus dudas.</p>
<p>113. Jn: <u>qual è il punto più a sud dell'Italia?</u></p> <p>114. R: Sicilia,....., (forse l'Italia) secondo me::: è Sicilia</p> <p>115. Jn: qual è il paese?</p> <p>116. R: aspetta aspetta perché io (lo vedo) Sicilia!</p> <p>117. Jn: dove? ah! Calabria</p> <p>118. R: no! non è Calabria, Sicilia è più a sud</p> <p>119. Jn: ya! ma questo è Calabria</p> <p>120. P: gli gnocchi, Roser diglielo che non lo sa!</p> <p>121. R: sono::: come la pasta ma di patate e::: si mettono con la stessi sughi della pasta</p> <p>122. A?: si mettono?</p> <p>123. R: ci sono con li stessi::: no! i stessi sughi</p>	<p>(113) J hace la pregunta 20ª.</p> <p>(114) R contesta y, en este turno, hay una adaptación de la norma castellana según la cual los nombres de las regiones no requieren el artículo mientras que el IT lo necesita.</p> <p>(117-119) R y J utilizan los nombres de las regiones sin el artículo como en (114).</p> <p>(119) J hace una AL al CAS: “ya”. Es una forma muy usual para contrastar informaciones. Es muy probable que J no conozca la forma correspondiente en IT. En IT en este caso se usaría por ejemplo el adverbio afirmativo “si” con un alargamiento del sonido para indicar que se opone una información a la dada por el interlocutor.</p> <p>(120) P pide a R que explique a los compañeros de otro grupo qué son los “gnocchi” ya que acaban de hablar de ellos unos turnos más arriba (96-106).</p> <p>(121-136) R y J dan la explicación.</p> <p>Parece que R tenga un poco de confusión con los artículos; en (121) utiliza un artículo singular femenino ante un sustantivo plural masculino y en (123) utiliza “li” como artículo pero en seguida se corrige y utiliza el artículo masculino plural pero no el adecuado ya que con palabras que empiezan por s + consonante se debe usar el artículo GLI. En este mismo turno aparece los morfemas “o” del singular masculino e “i” del plural masculino. R en su explicación utiliza antes el singular y luego repara y utiliza un plural a diferencia de lo que pasa en (99) donde usa el singular ya que su atención está más centrada en utilizar el adjetivo adecuado que no en estos morfemas.</p>

<p>della pasta e sono ruvido ruvidi</p> <p>124. Cl: ah, gnocchi sono...</p> <p>125. Jn: unes boletes</p> <p>126. R: <u>se ve se como un óvalo</u></p> <p>127. Jn: sono di patate</p> <p>128. R: sì un <u>ovalo</u> è <u>como</u> un piccolo <u>huevo</u></p> <p>129. Jn: però piccolo piccolo</p> <p>130. P: che cosa sono gli gnocchi secondo voi allora, lo sapete tutti?</p> <p>131. R: è di patate</p> <p>132. D: è come patate, ma::: pasta</p> <p>133. P: patate o pasta?</p> <p>134. R: /patate/</p> <p>135. Jn: /patate/</p> <p>136. D: tutte e due</p> <p>137. P: tutte e due si fanno con le patate, con la farina e viene fuori un tipo si può dire un tipo di pasta però siccome la pasta per definizione è fatta con con con la farina di frumento eccetera, eccetera questa qui è un po' diversa eh? però comunque</p>	<p>(125) J interviene en CAT para ampliar en la descripción. Cambia al CAT porque es una explicación que sale de la dinámica del ejercicio.</p> <p>(126) R utiliza el CAS para continuar su explicación, ya que no se encuentra en un contexto italiano o porque R es consciente de que ésta es otra explicación sobre un argumento que ella y su compañera ya han tocado anteriormente. Quizás dependa también del hecho de que J ya ha alternado de IT>CAT (125) pero que ella utilice el CAS porque es la lengua que prefiere.</p> <p>(130) P se dirige a toda la clase averiguando la comprensión.</p> <p>(137) P da otra explicación sobre los “gnocchi” y luego subraya la importancia de la forma verbo asertivo + subjuntivo en pasado, que se puede utilizar en los casos en que la hipótesis formulada resulta equivocada</p>
---	--

<p>praticamente si usano vabbè insomma gli gnocchi si fanno (come dici tu) em, un'altra cosa importante che volevo farvi notare pensavo che più usiamo il congiuntivo ma la forma all'imperfetto, perché se dico pensavo devo usare la forma all'imperfetto, penso che sia oppure passato pensavo che fosse sì o no? se noi facciamo un'ipotesi e quell'ipotesi si rivela sbagliata completamente, diciamo ah! pensavo che fossero le tre e invece guarda sono quasi le tre e cinque chissà perché Marcello non fa la pausa. ((risas)) ok, va bene, facciamo cinque minuti di pausa e poi ci rivediamo qua</p>	<p>P propone hacer una pausa</p>
--	----------------------------------

MARCO DE PARTICIPACIÓN

La dinámica en la pareja de trabajo parece determinada por Roser (R) que es quien toma la iniciativa en (4) invitando a la compañera a que empiece a hacerle preguntas y empezar así la actividad mandada por el profesor. De hecho a lo largo del ejercicio los roles quedan marcados por esta iniciativa de Roser: la mayoría de las preguntas (14 sobre 17) son formuladas por Joana (Jn) mientras que Roser contesta. Esto puede depender del hecho de que parece que R haya hecho este ejercicio con antelación (según lo que ella misma dice en el turno 32). Así que las intervenciones de Roser son siempre más extendidas que las de Joana. Esto queda marcado también por la intervención de P en (120) en que le pide a Roser que explique a los compañeros de otro grupo un plato italiano del que habían hablado justo un poco antes P, Roser y Joana (101-106).

ACTIVIDAD

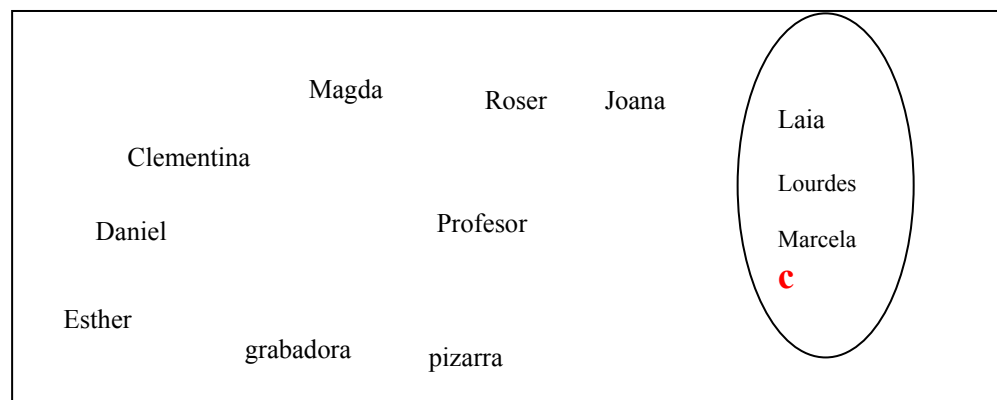
En la actividad se puede ver que en algunos casos, las preguntas 3, 4, 5, 6, 9, 11 y 18, se trata de un tipo de ejercicio bastante mecánico de pregunta/respuesta, aunque no sea nunca rígido. En los demás casos nos encontraremos con una producción de discurso más o menos extendida según los casos y con negociación de significado entre las alumnas.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento las alumnas hacen el esfuerzo de hablar siempre en la lengua objeto de estudio. Las AL al CAS y al CAT se limitan a los fillers, conectores u otras partes del discurso que sirven para abrir o cerrar la conversación. Hay, en cambio, muchos casos de influencia del CAT y del CAS en lo que se dice. Hay que tener en cuenta que se trata de un tipo de ejercicio de respuesta abierta y que esto da paso a que los estudiantes sean más libres, tomen más riesgos y apliquen sus conocimientos del mundo en general, a parte de los elementos lingüísticos que son objetivo de aprendizaje en esta clase. La mayoría de las influencias del CAS y del CAT se notan en la fonética, en la morfología, pero sobre todo en estructuras gramaticales, que están estudiando pero que no tienen aún del todo asimiladas. Así que en su interlengua a veces utilizan la estructura correctamente y otras veces aparece la influencia de la L1 o L2. También estas influencias se ven a nivel léxico: en algunos casos las alumnas utilizan palabras que existen en italiano pero que no tienen el significado que ellas les atribuyen; otras veces se trata de neocodajes (por ejemplo “sardegno” en el turno 30).

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	NIVEL
M5.2c8	05.05.99	<i>No heu provat el Chianti?</i>	<i>P: Marcello M: Marcela Lu: Lourdes L: Laia</i>	Expresar hipótesis respondiendo a unas preguntas de cultura general

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 8º

NO HEU PROVAT EL CHIANTI?

Actividad: Responder a preguntas de cultura general de las que no siempre tienen la respuesta. Para ello tienen que negociar expresando hipótesis.

En este segmento las estudiantes Marcela (M), Lourdes (Lu) y Laia (L) están llevando a cabo un ejercicio del libro de texto con el objetivo de hacer hipótesis. Después de las explicaciones del profesor, las tres estudiantes empiezan el ejercicio. La lista de preguntas es la siguiente:

- | | |
|--|---|
| <p>1- <i>Che ore sono? (Non guardare l'orologio)</i></p> <p>2- <i>Quanti abitanti ha la città in cui vi trovate?</i></p> <p>3- <i>Quanti anni ha il presidente degli Stati Uniti d'America?</i></p> <p>4- <i>Chi è l'attuale presidente della CEE?</i></p> <p>5- <i>Chi è l'attuale presidente della Repubblica Italiana?</i></p> <p>6- <i>Quante lingue si parlano nel mondo?</i></p> <p>7- <i>Quanti anni ha il Capo di Stato del tuo paese? E il Presidente del Governo?</i></p> <p>8- <i>Qual è il capoluogo della Sardegna? E della Sicilia?</i></p> <p>9- <i>Quanti minuti formano un anno?</i></p> <p>10- <i>Quanti chilometri separano Roma da Milano?</i></p> | <p>11- <i>Quanti bambini nascono per ogni donna italiana ogni anno?</i></p> <p>12- <i>Quanti autori ha questo libro?</i></p> <p>13- <i>Qual è lo stato che ha la maggiore estensione geografica nel mondo?</i></p> <p>14- <i>Che cos'è la legge della relatività? Di chi è? Sai qual è la formula?</i></p> <p>15- <i>Di quale regione è il Chianti? Che cos'è?</i></p> <p>16- <i>Cosa sono le melanzane alla parmigiana?</i></p> <p>17- <i>Di dove sono gli gnocchi?</i></p> <p>18- <i>Chi ha inventato la radio?</i></p> <p>19- <i>Qual è lo stato più piccolo del mondo?</i></p> <p>20- <i>Qual è il punto più a Sud dell'Italia?</i></p> |
|--|---|

<p>1. P: ok, allora quando avete finito di fare ipotesi cioè quando date ragione a Daniel, praticamente, ((risas)) quando abbiamo finito di fare ipotesi, mh? quando abbiamo finito, proviamo a prendere oh! scusate era questa qui questa, provate a prendere la pagina che segue mh? il punto 9,</p>	<p>(1-3) P da instrucciones para la realización de la tarea y da un modelo de pregunta y respuesta. Utiliza la primera pregunta del ejercicio e invita con la segunda a continuar el ejercicio.</p>
--	---

provate a chiedervi e a farvi queste domande e a fare delle ipotesi ci sono delle domande a cui voi non sapete assolutamente rispondere però fate delle ipotesi mh? ad esempio la prima che ore sono? vabbè senza guardare l'orologio, evidentemente, l'abbiamo fatto prima saranno oppure saranno circa le::: che ore sono? saranno circa le tre? sarà circa l'ora della pausa?

2. As: Sì::: ((risas))

3. P: io credo che manchino 5-10 minuti mancheranno eh? oppure secondo me sono le tre la seconda quanti abitanti ha la città in cui vi trovate? io sono sicuro oppure credo che eccetera dai! provate a fare delle ipotesi

4. M: quanti abitanti ha la città?

5. L: secondo me un::: mil- un miliardo, un milione?

6. M: millón es miliardo milardo? com'è un millón?

7. Lu: un miliardo

8. M: un miliardo, un miliardo e mezzo o:::

(4) M toma la iniciativa y hace la 2ª pregunta y así empieza la actividad.

(5) L empieza a contestar a la pregunta pero suspende el enunciado para formular una duda sobre la palabra "millón".

(6) M responde con una traducción y pide confirmación. La duda es sobre la palabra "millón" y realiza la primera AL "millón es" y realiza la segunda AL en la pregunta metalingüística "com'è un millón". Se trata de una conversación que se alarga por una confusión que hay entre las palabras italianas "milione" (millón) y "miliardo" (mil millones) y que durará hasta (13).

(7) Lu contesta a la pregunta de M

(8) M a partir de la sugerencia de Lu formula su respuesta.

(9) Lu hace lo mismo que M en (6). Aquí M empieza a dudar no sobre la forma de la palabra "miliardo" o

<p>9. Lu: miliardo <u>es millón?</u> 10. M: sì <u>porque un millonario es un miliardario</u> ((inint)) (e voi?) 11. Lu: ma se ci sono sei miliardi in tutta la Terra 12. M: sì <u>bueno</u> sei miliardi <u>no sé</u> quanti anni fa ma ((risas)) ma/un miliardo e mezzo due/ 13. Lu: /uno e mezzo o due./</p>	<p>“milarde” sino sobre el significado de esta palabra. (10) es un enunciado metacognitivo en que M contesta afirmativamente y deduce que “millón” es “miliardo”, partiendo de la idea de que “millonario” es “miliardario” en IT. En este turno M realiza una AL al CAS porque está razonando sobre el significado como si pensara en voz alta. (11) Lu continúa explicando el motivo de su duda ya introducido en (9); ella sabe que en la Tierra hay “sei miliardi” (6 mil millones) de personas, entonces no puede ser que en Barcelona haya uno. (12) M no acepta esta sugerencia, da por contestada la pregunta y cierra la conversación. En (12) aparecen dos AL al CAS: una es la muletilla “<u>bueno</u>” que es un elemento conclusivo, le sirve para liquidar la pregunta y darla por respondida; la segunda “<u>no sé</u>” que aparece justo después, es un “filler” que indica que M está reflexionando sobre lo que se está diciendo. Es interesante notar aquí que L en (5), propone la duda, así como dos formas, una de las cuales es correcta, pero las compañeras no le hacen caso. (13) Lu a pesar de haber demostrado su desacuerdo en los turnos anteriores, aquí repite a la vez que M el número de habitantes de la ciudad de Barcelona, aunque no especifica si son “milioni” o miliardi”</p>
<p>14. M: e <u>quanti anni ha il presidente degli Stati Uniti d’America?</u> secondo me ha cinquanta::: 15. Lu: cinquantacinque 16. M: sì cinquanta cinquanta lunghi 17. Lu: cinquanta lunghi ((risas)) 18. M: no?</p>	<p>(14) M hace la 3ª pregunta que ocupa los turnos (14–18). En (14) hay una forma del CAS en la primera parte de la respuesta que M da a la pregunta que ella misma ha formulado. En IT se requiere un pronombre “ne” en este caso, ya que sirve para sustituir un elemento que ha desaparecido: “anni”. (15) Lu propone otra respuesta y (16) M confirma y completa la respuesta que había dejado incompleta en (14) . (16) aparece una forma influenciada por el CAS “cinquanta lunghi”: en IT existen las palabras utilizadas por M pero no tienen el sentido que M quiere darles aquí, es decir que el personaje de quien están hablando tiene bastante más de cincuenta años. (17) Lu repite lo que ha dicho M en el turno anterior y ríe, es una manera de poner en duda lo que M ha dicho. (18) M pide confirmación utilizando la palabra “no” con tono interrogativo.</p>
<p>19. L: <u>chi è l’attuale presidente della CEE?</u> 20. M: <u>Comunidad Económica Europea</u> 21. L: <u>ni idea</u> 22. M: non lo so 23. Lu: la CE E E Presidente de la CEE::: 24. M: la Comunità Economica Europea no è? 25. Lu: <u>pero la Comunidad</u></p>	<p>(19) L formula la 4ª pregunta. (20) M explica la sigla que aparece en la pregunta, realiza una AL porque, aunque no sea un nombre propio de su mundo, ella lo conoce en CAS, funciona como si fuera una etiqueta. (21) L contesta negativamente y se deja llevar por el uso del CAS hecho por M en (20). (22) M expresa también su ignorancia pero en IT (23) Lu repite la sigla y el cargo que aparece en la pregunta (24) M repite el nombre en IT, mientras que en (20) lo había dicho en CAS.</p>

<p><u>Económica Europea ya no existe</u></p> <p>26. M: come che non esiste?</p> <p>27. Lu: la CEE è la prima ((inint)) era quando ((inint))</p> <p>28. M: hòstia m'estic sobant eh?</p> <p>29. Lu: nel noventatre non esiste((inint)) non è la CEE è la UE</p> <p>30. M: bene! <u>respuesta</u> questa non esiste.</p>	<p>(25) Lu interviene diciendo que ya no existe la entidad de la que se está hablando: como no es la respuesta a la pregunta, la intervención es en CAS.</p> <p>(26) M pone en duda la afirmación de Lu y lo hace en IT, no acepta la AL al CAS propuesta por Lu. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “cómo que no existe/com que no existeix”, en IT es “come non esiste?”</p> <p>Entre (27) y (29) Lu explica el porqué de su afirmación en (25).</p> <p>(28) M produce una AL al CAT. Se trata de otro tema y no pertenece al ejercicio, además es para ella misma. Esto no tiene ninguna consecuencia.</p> <p>(29) Lu continua con su explicación en IT aunque aparece una palabra influenciada por el CAS en la pronunciación.</p> <p>(30) M realiza una AL al CAS para introducir una respuesta que expresa la imposibilidad de contestar. Se utiliza como una manera de anunciar la respuesta.</p>
<p><u>chi è l'attuale presidente della Repubblica Italiana? sì lo sapevo!</u></p> <p>31. L: ((inint))</p> <p>32. M: l'ho letto l'altro giorno ma non mi ricordo il suo nome! Prodi? o Provi? o...</p> <p>33. Lu: Romano no no questo è,..., il nuovo presidente della Commissione Europea ((inint))</p> <p>34. M: come si dice il presidente di della Repubblica Italiana?</p> <p>35. P: il presidente della Repubblica Italiana!</p> <p>36. M: sì! ma come si chiama?</p> <p>37. P: ah! come si chiama! e:::m non lo so! dev'essere:::</p> <p>38. M: è giovane, è giovane</p>	<p>En el mismo turno M formula la 5ª pregunta. La misma M anuncia que sabía la respuesta</p> <p>(32) afirma que no la recuerda y hace una hipótesis sobre ello.</p> <p>(33) Lu responde corrigiendo la respuesta de M.</p> <p>(34) M pregunta a P el nombre. Aparece una forma a partir del CAT. Esto da pie a un malentendido con el profesor. De hecho (M) pregunta “come si dice” en lugar de “come si chiama”. La forma correspondiente catalana “com es diu” es válida para ambas formas.</p> <p>(35) P responde de forma lógica a la pregunta y dice el nombre del cargo en IT y no el nombre y apellido</p> <p>(36) M se autocorrige.</p> <p>Entre (37) y (41) P, que pasa en aquel momento cerca del grupo, contesta a la pregunta. El comportamiento de P de (35), (37), (39) y (41) puede explicarse de dos maneras: A) es que en realidad P, dada la similitud entre la forma italiana “presidente della Repubblica Italiana” y la forma castellana “Presidente de la República Italiana”, no se da</p>

<p>39. P: dev'essere giovane, non so. si chiama Oscar Luigi Scalfaro= 40. As: ah! 41. P: =presidente della Repubblica Italiana 42. M: Scalfaro? 43. P: Scalfaro</p>	<p>cuenta de la confusión y da la forma en IT; B) dado que “come si dice” en lugar de “come si chiama” es una confusión bastante usual entre los alumnos catalanes de IT, P formula su respuesta de esta manera para que la alumna se dé cuenta y se autocorrija, como en realidad sucede.</p> <p>(42) M repite el nombre en tono interrogativo y enfatizando para pedir confirmación. (43) P confirma la respuesta dada en (39)</p>
<p>44. M: ah::! <u>quante lingue si parlano nel mondo?</u> ((inint)) 45. Lu: saranno:: 46. M: non si può sapere con segurità lingue credo che:: circa:: 47. Lu: circa duecento 48. M: sì ma lingue circa::: 10 o 15 ma dialetti 49. Lu: no no io credo più di 15, solamente in Europa si parlano non so otto-nove 50. M: si ma poi negli negli Stati Uniti, America si parla l'americano no? 51. Lu: si parla l'inglese 52. M: non è lo stesso l'inglese e l'americano 53. Lu: è la stessa lingua una lingua 54. M: no non è lo stesso! 55. Lu: sì! 56. M: <i>no</i> no no no no de veritat</p>	<p>(44) M propone la 6ª pregunta. (45) Lu interviene para contestar (46) M coge el turno y utiliza la palabra “segurità” que no existe en IT. La alumna ha asimilado esta forma de derivación y ella sabe que, en la mayoría de los casos, los nombres que en CAS terminan en “-dad” en IT terminan en “-ità” (p.e. felicidad – felicità) y hace lo mismo con esta palabra que, en cambio, en IT es “sicurezza”. (47-50) las alumnas continúan con la discusión en IT.</p> <p>(51) y (52) aparece la forma “inglese” en lugar de “inglese” influenciada por el CAT “anglès”. (53-62) Continúa la negociación entre las dos alumnas (56) M realiza una AL al CAT. Ya que hay esta pequeña discusión entre M y Lu, M subraya su desacuerdo con la</p>

<p>que no eh?</p> <p>57. Lu: in Sudamerica e in Spagna si parla la stessa lingua, si parla lo spagnolo</p> <p>58. M: ma mi sembra che non è lo stesso dall'americano all'inglese</p> <p>59. Lu: sì:: è lo stesso, io credo di sì! ((risas))</p> <p>60. M: <u>bueno pues</u> io credo di no!</p> <p>61. Lu: sì sì è una lingua ma ci sono molte differenze di vocabolario::: ma è la stessa lingua nel mondo</p> <p>62. M: <u>bueno è uguale</u> ci sono molte lingue nel mondo</p> <p>63. P: quante lingue ci sono secondo te? quante lingue si parlano?</p> <p>64. Lu: non so</p> <p>65. P: centinaia e centinaia?</p> <p>66. M: eh!</p> <p>67. P: sicuro, cento lingue? secondo voi si parlano cento lingue nel mondo?</p> <p>68. Lu: più</p> <p>69. P: di più?</p> <p>70. M: sì</p>	<p>compañera por medio de esta AL. Es muy importante también señalar aquí que a lo largo de la actividad M se dirige en CAS a Lu; aquí, en cambio, lo hace en CAT, una manera más de subrayar su desacuerdo.</p> <p>(57) Lu mantiene su respuesta</p> <p>(58) M mantiene su opinión y para hacerlo utiliza una forma que tiene una influencia del CAS, ya que la forma “mi sembra” en IT requiere el subjuntivo mientras que la correspondiente forma “me parece” en CAS y en CAT “em sembra” requieren el indicativo.</p> <p>(59) Lu reafirma su opinión a propósito del inglés</p> <p>(60) M emplea “<u>bueno pues</u>” muletillas en CAS que M utiliza en varias ocasiones -por ejemplo en (12)- y que sirven para hacer arrancar un turno de palabra, aunque en (30) utilice el IT “bene”. Luego reafirma su postura frente al tema del inglés</p> <p>(61) Lu reafirma añadiendo una explicación</p> <p>(62) aparece otra vez una AL al CAS “bueno” que como en (12) tiene una función conclusiva para volver a lo importante. M utiliza la forma “è uguale” por “è lo stesso” influenciada por el CAS y el CAT “es/és igual”.</p> <p>(63) P interviene y repite la pregunta 6ª centrando el diálogo en la tarea.</p> <p>(64) Lu contesta negativamente</p> <p>(65-67) P sugiere la respuesta</p> <p>(68) Lu contesta haciendo un error en IT</p> <p>(69) P repara el error de Lu en (68)</p> <p>(70) M contesta afirmativamente</p>
<p>71. P: <u>quanti anni ha il capo di stato del tuo paese?</u></p> <p>72. M: cap d'estat, il Capo de</p>	<p>(71) P introduce la 7ª pregunta.</p> <p>(72) M hace una AL al CAT: es una traducción de una parte de la pregunta para averiguar el significado de la expresión. Después formula una pregunta en CAT para obtener la respuesta que busca. El turno entero se puede</p>

<p>Stato què seria il presidente?</p> <p>73. Lu: no è lo:::</p> <p>74. M: il rege</p> <p>75. Lu: il rege</p> <p>76. M: il re il re ,..., circa sessant'anni</p> <p>77. Lu: sessanta no? <u>il presidente del Governo</u></p> <p>78. M: circa quaranta o:::? io credo quaranta</p> <p>79. Lu: quarantacinque, non so ((risas))</p> <p>80. M: quarantacinque? no!</p> <p>81. Lu: sì circa quaranta</p> <p>82. M: sì el Aznar? ((inint)) no::: és jove què pensaves que és un carca? és jove! circa quaranta non più di quarantacinque</p>	<p>considerar en CAT en que las palabras italianas funcionan como una etiqueta (73) Lu toma la palabra pero interviene M (74) y responde a su pregunta de (72). (74) y (75) aparece "rege" por "re" ("rey" en IT): esto puede depender del hecho de que hay palabras que la alumna conoce que funcionan de esta manera (ley → legge) o por influencia de otras palabras relacionadas con la realeza (p.e. "regio", "regina").</p> <p>Después de haber dudado sobre la palabra "rege" en (76) M decide que la forma adecuada es "re" y responde a la pregunta, Lu (77) confirma la respuesta y hace la segunda parte de la 7ª pregunta. M y Lu negocian la respuesta a la segunda parte de la 7ª pregunta entre (78) y (82).</p> <p>(82) M realiza una AL al CAT. De esta manera M responde a una intervención de Lu y la AL sirve para marcar que es un comentario a parte de la respuesta y enfatiza el hecho de que no está de acuerdo con Lu.</p>
<p>83. L: <u>qual è il capoluogo della Sardegna?</u></p> <p>84. M: della Sardegna mi sembra che è Cagliari</p> <p>85. L: /com?/</p> <p>86. Lu: /io non lo so!/ 87. M: /Cagliari/ 88. L: Cagliari? 89. M: /sì!/ 90. P: /sì!/ la capitale della Sardegna.se voi vedete che vi siete sbagliate no? una</p>	<p>(83) L hace la 8ª pregunta</p> <p>(84) M da su respuesta. En este turno M utiliza una forma que presenta una influencia del CAS y del CAT, como ya aparece en (58), un verbo en indicativo sigue la forma "mi sembra che" que en IT requiere, en cambio, el subjuntivo.</p> <p>(85) L cambia al CAT, pidiendo a M que repita su respuesta porque no la ha entendido y M repite en (87).</p> <p>(86) Lu expresa su desconocimiento</p> <p>(88) L repite la respuesta de M con tono interrogativo buscando confirmación, que recibe en (89).</p> <p>(90) P interviene para proporcionar los recursos lingüísticos que les faltan y sugiere una estructura "credere/pensare en imperfecto de indicativo + imperfecto de subjuntivo" que las alumnas pueden utilizar cuando piensan haberse equivocado. Da la estructura más un modelo.</p>

<p>struttura molto utile è questa io credevo io pensavo che più l'imperfetto del congiuntivo io pensavo che fosse::: non so! Roma! la capitale della Sardegna invece no, adesso so che è, pensavo che fosse</p> <p>91. L: <u>della Sicilia?</u> 92. M: della Sicilia::: Palermo io credo che sia Palermo ((risas)) non so</p>	<p>(91) L lee la segunda parte de la 8ª pregunta (92) M contesta adecuadamente</p>
<p>93. Lu: <u>quanti minuti formano un anno?</u> 94. M: non lo so né voglio contarlo 95. Lu: neanch'io! 96. M: un anno 365 giorni un giorno 24 ore.24 per 365 97. L: sessanta minuti::: 98. M: tanti tanti</p>	<p>(93) Lu formula la 9ª pregunta. Entre (94) y (98) intentan contestar a la pregunta pero dado que ésta requiere un cálculo que les parece muy complicado, no dan una respuesta.</p>
<p>99. L: <u>quanti chilometri separano Roma da Milano?</u> 100. Lu: molti! circa::: 101. M: sì io credo che credo di sì</p>	<p>(99) L formula la 10ª pregunta (100) Lu contesta a la pregunta aunque no termine la respuesta (101) M demuestra su acuerdo</p>
<p>102. L: <u>quanti bambini nascono per ogni donna italiana ogni anno?</u> 103. Lu: io penso che sia come qui in Spagna 104. M: sapete che in Italia</p>	<p>(102) L propone la 11ª pregunta. Lu (103) responde adecuadamente a la pregunta, pero no especifica la cantidad tal y como pide la pregunta. (104) M interviene aportando una información espontáneamente, es una información no pedida ni necesaria, sobre</p>

<p>le donne che hanno i bambini non le mettono la [anestèsia]</p> <p>105. Lu:((inint))</p> <p>106. M: nessun tipo di [anestèsia] se non lo domandano e hanno da pagare molti soldi</p> <p>107. Lu: questi bambini ((inint))</p> <p>108. M: mezzo bambini per:: ((inint)) io credo ((acaba la cinta)) devi dire quantes quants nens per dona a l'any a l'any en general ogni anno pobres ((risas))</p>	<p>el tema del que están hablando. En este turno vemos una influencia del CAS en la palabra [anestèsia] R mantiene el diptongo del CAS, mientras que en IT esta palabra se pronuncia [anestesia].</p> <p>(106) M continua con su explicación y repite la palabra [anestèsia] de la misma manera que en (104)</p> <p>(107) Lu recentra volviendo a la actividad</p> <p>(108) M responde a la pregunta, da la cifra estadística. Aparece una AL al CAT. Suponemos que es una precisión de la pregunta y luego contesta “ogni anno” en IT. Seguidamente añade el comentario en CAT “pobres” para compadecer a las mujeres italianas. Ya que en este turno las alumnas tienen que girar la cinta en la grabadora se pierde parte de este turno.</p>
<p><u>quanti autori ha questo libro?</u></p> <p>109. L: quattro mi sembra</p> <p>110. M: mi cem- ahi mi cembra! mi sembra che::: sì, cinque o:::</p> <p>111. L: quattro</p> <p>112. Lu: io dir-</p> <p>113. L: no! quattro! quattro!</p>	<p>(108) En el mismo turno M hace la 12ª pregunta.</p> <p>(109) L responde adecuadamente</p> <p>(110) interviene M y da su respuesta, se equivoca en la pronunciación de la forma verbal “sembra” y se autocorrigue</p> <p>(111) L insiste en su respuesta</p> <p>(112) Lu intenta dar su respuesta pero L la interrumpe</p> <p>(113) L repite su respuesta y cierra la negociación.</p>
<p>114. M: <u>qual è lo stato che ha la maggior estensione geografica del mondo?</u> ,..., la Urss, la Cina la Cina</p> <p>115. Lu: /la Cina o la Urss/</p> <p>116. M: /la Cina/</p>	<p>(114) M propone la 13ª pregunta y en el mismo turno da una primera respuesta. Aparece aquí una forma influenciada por el CAS “la URSS”; en IT se apostrofa el artículo determinado “la” delante de palabras que empiezan por vocal.</p> <p>(115) Lu también contesta dando los nombres de los dos países “Cina” y “”Urss”. Reaparece aquí la forma “la URSS” como en (114)</p>

<p>117. Lu: la la Urss non è::: non esiste</p> <p>118. M: <u>bueno</u> la Russia!</p> <p>119. Lu: la Cina</p> <p>120. M: la Cina o la Russia ma la:: <u>claro</u> adesso non è::: <u>tan:::</u></p> <p>121. L: e l’Australia?</p> <p>122. M: Australia?</p> <p>123. L: più grande</p>	<p>(116) M se decanta por uno de los dos: “Cina”</p> <p>(117) Lu no está conforme con la respuesta que da M: la URSS. Vuelve a utilizar la forma influenciada “la URSS” como en (114) Y (115)</p> <p>(118) M corrige su respuesta y la introduce con la forma castellana “<u>bueno</u>”. Esta AL es, como en (10), (60) o (62), un elemento conclusivo y sirve para minimizar la importancia de su error y cerrar el tema. En este turno M rectifica la respuesta siguiendo la sugerencia de Lu en (118) enfatizando la respuesta.</p> <p>(119) Lu se muestra de acuerdo con M repitiendo el nombre del país considerado más grande: “Cina”</p> <p>(120) aparece una AL al CAS “<u>claro</u>” y “tan” (que podría ser al CAS o al CAT) y es como si M estuviera reflexionando sobre lo que dice.</p> <p>(121) L introduce otro nombre “Australia” con tono de interrogación pidiendo la respuesta de las compañeras</p> <p>(122) M repite el nombre en tono interrogativo buscando más información</p> <p>(123) L añade que es más grande</p>
<p>124. M: è più grande Cina dell’Australia. <u>che cos’è la</u> <u>legge della relatività?</u> hòstia! è la legge che dice che i corpi che cadono sul sul ,..., <u>suelo?</u> <u>suelo?</u></p> <p>125. P: io credo che sia la legge di Newton no?</p> <p>126. M: sì quella dill’attrazione dei corpi la <u>gravedad</u></p> <p>127. Lu: la relatività non è Newton</p> <p>128. P: no! no! quella della relavità è Einstein no?</p> <p>129. Lu: Einstein</p> <p>130. M: ah!</p> <p>131. P: <i>credo</i> che sia</p>	<p>(124) M no acepta la aportación de L y responde definitivamente a la pregunta 13ª y en la forma que utiliza aparece la influencia del CAS. De hecho delante de los nombres de países el IT requiere el artículo mientras que el CAS no. En cambio el CAT si requiere el artículo delante de los nombres de países y en muchos casos los hablantes ponen el artículo delante del nombre de país “China” cuando hablan en CAS. En este mismo turno M formula la 14ª pregunta. Seguidamente hay una exclamación de estupor en CAT (hòstia) de la misma M frente a la pregunta; luego sigue la respuesta. Hay una AL al CAS con tono de interrogación porque M busca ayuda ya que no sabe o no recuerda la palabra en IT.</p> <p>(125) P sugiere que la respuesta de M no corresponde a la pregunta, sino a otra</p> <p>(126) en su respuesta a P, M hace una AL hacia el CAS “gravedad” porque desconoce el correspondiente en IT o porque es así como ella la ha estudiado. Quizás la diferencia entre esta AL y la que aparece en (124), que aparentemente representan lo mismo, reside en el hecho de que la alumna sabe que la primera palabra ha aparecido en el programa que han estudiado a lo largo de los dos cursos de IT que ha hecho, mientras que la segunda no. Quizás por esto en el primer caso aparece el tono interrogativo y en el segundo no.</p> <p>(127) Lu afirma que se están equivocando en la respuesta a la pregunta 14ª</p> <p>(128) P contesta negativamente y responde a la pregunta 14ª porque se ha creado cierta confusión. Acaba la intervención con una partícula negativa en tono interrogativo en busca de confirmación</p> <p>(129) Lu confirma lo que ha dicho P</p> <p>(130) M con una vocalización demuestra que ahora ha aclarado la duda que había expresado en (124) y (126)</p> <p>(131) P repite la respuesta a la pregunta 14ª subrayando con el tono de voz que es una hipótesis.</p>

<p>Einstein</p> <p>132. M: <u>pero no ha dit que era Newton</u> ((risas))</p> <p>133. Lu: <u>eso del tempo e l'espazio e no sé cuánto non mi ricordo</u> ((inint))</p> <p>134. M: <u>di chi è? i sai qual è la formula? io sono di lettere</u> no::: queste cose non le so</p> <p>135. Lu: <u>di chi è?</u></p> <p>136. M: <u>di chi è? è di</u></p> <p>Einstein</p> <p>137. L: <u>e la formula è?</u></p> <p>138. M: è:::</p> <p>139. Lu: spazio più tempo,...,spazio tempo e:::</p> <p>140. M: spazio uguale a velocità più per tempo ((inint)) si ma questa non è ((inint 10'' en CAT))</p>	<p>(132) M sigue debatiendo y hace una consideración. Es en CAS/CAT para subrayar que es un comentario personal, así como en el turno (28). En este turno (132) la AL empieza en CAS y luego continúa en CAT, esto porque la primera palabra en CAS es un filler que sirve para empezar el turno. Esto aparece muchas veces en el habla cotidiana de la gente de Barcelona que, aunque estén hablando en CAT, utiliza estas muletillas en CAS.</p> <p>(133) Lu da una respuesta y, ya que no está muy segura, la introduce y la cierra en CAS expresando su duda. En este turno aparece también la influencia a nivel fonológico del CAS en la palabra “espazio” ya que en IT no hay una “e” en principio de esta palabra.</p> <p>M (134) sigue leyendo la pregunta. En realidad la pregunta 14ª se compone de tres preguntas; es por esto que en este turno entre la segunda y la tercera pregunta aparece una conjunción “i” que puede ser bien en CAS como en CAT y puede justificarse con el hecho de que M está leyendo las preguntas del libro y la conjunción es algo que ella añade y lo marca con una AL al CAS/CAT. En este mismo turno aparece una frase en la que se ve la influencia del CAS y del CAT: “io sono di lettere”. Es una forma que en IT no tiene ningún sentido: se tendría que decir “io ho studiato lettere” o “ho fatto una facoltà umanistica”.</p> <p>(135) Lu introduce la parte de la pregunta 14ª</p> <p>(136) M repite la segunda parte de la pregunta y responde.</p> <p>Entre (137) y (140) las alumnas negocian la respuesta de la segunda y la tercera parte de la pregunta.</p> <p>Entre (140) y (141) los ruidos en la cinta son tan fuertes que impiden entender parte de lo que las alumnas dicen pero parece que las alumnas acaban de responder a la pregunta 14ª.</p>
<p>141. L: <u>di quale regione è il Chianti?</u> Chianti che cosa è? è un::: vino?</p> <p>142. M: è un vino della Toscana. no heu probat el Chianti? è molto buono</p>	<p>(141) L formula la 15ª pregunta y responde adecuadamente a la segunda parte</p> <p>(142) M contesta adecuadamente. Luego hace una AL al CAT para hacer un comentario sobre este vino, que considera personal. Acaba la intervención expresando un juicio sobre este vino en IT</p>
<p>143. L: <u>cosa sono le melanzane alla parmigiana?</u> melanzane alla parmigiana</p> <p>144. Lu: em:::</p>	<p>(143) L hace la pregunta 16ª.</p>

145. M: esbergínies a la parmesana	(145) M hace una AL al CAT porque traduce parte de la pregunta 16ª para responder.
146. Lu: esbergínies	(146) Lu repite el nombre en CAT “esbergínies”
147. L: che cosa sono?	(147) L repite la pregunta porque a pesar de la traducción de M en (145) no entiende lo que es
148. M: le melanzane con il con il parmigiano sì.no?	(148) M intenta una explicación en IT. Ya que el nombre del plato es bastante transparente, M contesta a la pregunta de L bromeando.
149. L: <u>no sé</u> forse	(149) L cambia al CAS para poner en duda la respuesta de M (148) y sigue en IT para expresar lo mismo
150. M: le melanzane alla parmigiana sono le melanzane con il parmigiano no?	(150) M repite su hipótesis en tono interrogativo dirigiéndose a P pidiéndole confirmación
151. P: troppo facile	(151) P contesta a la pregunta confirmando la hipótesis de M en el turno anterior
152. M: non so se porta un'altra cosa ma:::	(152) después de la respuesta de P, M trata de añadir más detalles a su respuesta diciendo que no sabe si hay algún ingrediente más en este plato italiano. Utiliza el verbo “portare” en el sentido que tiene el verbo “llevar” en CAS y “portar” en CAT, que en IT se diría con la forma: “non so se ha qualche altra cosa”.
153. P: tu credi che sia questa. anche voi pensate cosi?	(153) P pregunta a las compañeras de M si ellas están conformes con la respuesta de ésta. Es un intento de hacer que las alumnas utilicen las formas para expresar hipótesis que están estudiando “credo/penso che + subjuntivo”
154. Lu: qualcosa da mangiare ma non so	(154) Lu responde con vaguedad a la pregunta de P (153) sin utilizar la forma “credo” o “penso”
155. P: sì.è un è un po' più completo::: perché::: sono vari strati di melanzane formaggio che di solito è mozzarella, pomodoro e poi sopra il parmigiano però ci sono mille tipi diversi beh ((inint)) è una cosa molto complessa	(155) P da una explicación más detallada
156. Lu: è come la mussaka	(156) Lu entiende lo que es el típico plato italiano y nota la similitud con el plato griego “mussaka”.
157. P: sì molto simile	(157) P confirma la suposición de Lu (156).

<p>molto simile</p> <p>158. M: ah! mia madre lo fa questo!</p>	(158) M cierra la negociación sobre la respuesta a esta pregunta con un comentario sobre su vida familiar
<p>159. Lu: <u>di dove sono gli gnocchi?</u></p> <p>160. M: non lo so! d'Italia ma:: di che regione,..., non so ,,,,,,</p>	<p>(159) Lu introduce la pregunta 17ª</p> <p>(160) M contesta expresando su duda y con una respuesta muy general</p>
<p>161. L: <u>chi ha inventato la radio?</u></p> <p>162. Lu: Marconi è questo?</p> <p>163. M: Marconi? credo di sì</p>	<p>(161) L lee la pregunta 18ª</p> <p>(162) Lu utiliza en su respuesta un tono de interrogación porque busca una confirmación. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT "es esto/és això?"; en IT se usarían formas como "è lui?" o "è giusto?"</p> <p>(163) M se lo confirma</p>
<p>164. L: <u>qual è lo stato più piccolo del mondo?</u></p> <p>165. M: San Marino</p> <p>166. Lu: la Città del Vaticano?</p> <p>167. M: sì?</p> <p>168. L: és petit</p> <p>169. M: o Andorra ma Città del Vaticano è ((inint))</p>	<p>(164) L hace la pregunta 19ª</p> <p>(165) M contesta adecuadamente</p> <p>(166) Lu propone otra respuesta con tono de interrogación</p> <p>(167) M expresa su duda</p> <p>(168) L interviene en CAT para expresar la condición de pequeño del estado Vaticano</p> <p>(169) M ofrece otra repuesta posible y sigue dudando de la propuesta de Lu</p>
<p>170. L: <u>qual è il punto più a sud dell'Italia?</u> Sicilia?</p> <p>171. A?: no:::</p> <p>172. P: di che parlate?</p> <p>173. Lu: del punto più a sud dell'Italia</p> <p>174. L: Sicilia?</p>	<p>(170) L hace la 20ª pregunta y da una respuesta con tono interrogativo</p> <p>(172) P se acerca al grupo y pregunta de qué están hablando.</p> <p>(173) Lu contesta a la pregunta de P</p> <p>(174) L repite la respuesta que ha propuesto en (170) con tono de interrogación</p> <p>(175) P acepta la respuesta de L</p>

<p>175. P: secondo Laia la Sicilia</p> <p>176. Lu: come si dice <u>no tengo ni idea</u>?</p> <p>177. P: <u>no tengo ni idea</u> guarda sotto, si dice puoi dire secondo me circa più o meno oppure non ne ho idea</p> <p>178. Lu: non ne ho idea</p> <p>179. P: però è un po' informale lo vedi? informale non puoi dire è un po' non antipatico, ma dipende, tra di noi possiamo dirlo però se uno chiede scusi sa che ore sono? non ne ho idea! (risas)</p> <p>180. L: /Sicilia/</p> <p>181. M: /Sicilia/</p> <p>182. Lu: Sicilia</p> <p>183. M: io credo che è la Sicilia,..., mh:::</p> <p>184. P: a me sembra di no. sì è la Sicilia però ci sono delle isole che non potete conoscere che sono ancora più giù, un'isola che si chiama Pantelleria, un'altra che si chiama Lampedusa, Pantelleria credo che sia quella più giù è sotto la punta</p>	<p>(176) Lu quiere expresar su desconocimiento y para ello hace una AL al CAS y pregunta a P una traducción al IT.</p> <p>(177) P repite la forma en CAS antes de dar la respuesta. Se está tomando un breve tiempo de reflexión y luego le ofrece diversas fórmulas en IT mostrándoselas en el libro. A través de la conjunción “oppure”, destaca una “non ne ho idea”, señalando así que es la que Lu busca.</p> <p>(178) Lu entiende cuál es la fórmula que busca y la repite (179) P explica el uso pragmático de esta frase.</p> <p>(180) y (181) Luego vuelven al intercambio principal para contestar a la 20ª pregunta. L y M contestan simultáneamente a la pregunta y en (182) también Lu contesta a la pregunta. (183) M reitera la respuesta, para hacerlo utiliza una forma para expresar hipótesis en la que aparece una influencia del CAT y del CAS (creer+ indicativo) ya que con los verbos como “credere” o “pensare” el IT requiere el subjuntivo en la subordinada. M en algunos casos utiliza los verbos en manera adecuada como por ejemplo en (92) mientras que en éste no. (184) P contesta a su vez expresando su desacuerdo con la respuesta de la alumna y dando su respuesta y aprovecha para reparar “credo che sia”.</p> <p>En este mismo turno P se da cuenta de que los alumnos han acabado la actividad y ya se dirige a toda la clase.</p>
---	---

dell' Africa diciamo,..., ok,..., cosa sono gli gnocchi secondo voi allora	
--	--

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las tres alumnas realizan una actividad que se compone de una serie de preguntas de cultura general a las que ellas tienen que contestar expresando hipótesis cuando desconocen la respuesta. Esto hace que las estudiantes tengan que recurrir a las estructuras que están aprendiendo pero también a sus conocimientos previos de la lengua y a sus conocimientos del mundo para contestar a estas preguntas.

De las tres estudiantes, la que tiene una actitud menos activa es Laia (L). Sus intervenciones en la actividad se limitan casi a leer las preguntas que propone el libro (lee 8 de las 18 preguntas a las que contestan las alumnas en el ejercicio). Es muy tímida y normalmente interviene poco en las clases e inclusive en los ejercicios en pequeños grupos o en parejas, como en este caso. Además, normalmente, casi nunca toma la iniciativa: sólo habla si es solicitada. Hay que tener en cuenta aquí que en la actividad anterior Marcela (M) invita claramente a L a participar en la actividad advirtiéndole que si no, el ejercicio se volvería un monólogo. Quizás por esto en algunos casos toma la iniciativa y contesta a algunas de las preguntas y empieza a leer las preguntas sin que se le pregunte explícitamente.

M y Lu (Lourdes) se disputan las respuestas; en muchos casos no están de acuerdo y la negociación de la respuesta se alarga durante varios turnos. Es, por ejemplo, el caso de la 2ª pregunta (turnos 4-13), de la 4ª pregunta (turnos 19-29), de la 5ª pregunta (turnos 30-43), de la 6ª pregunta (turnos 44-70), de la 7ª pregunta (turnos 71-82), de la 13ª pregunta (turnos 125-141), de la 16ª pregunta (turnos 144-159) y de la 20ª pregunta (turnos 171-185). Entre las dos estudiantes la que toma más la iniciativa es M: es ella quien propone la 2ª pregunta del ejercicio en (4) y da inicio a la actividad. También durante el ejercicio es la que decide que la negociación se ha acabado y que da la respuesta final a la pregunta: en los turnos (12), (18),(30), (62), (82), (92), (98), (125), (143), (159), (161), (170) y (184), es decir en casi todas las preguntas.

ACTIVIDAD

La actividad es abierta y trata de varios temas de conocimiento del mundo. Se puede ver que en algunos casos, las preguntas 10, 15, 17 y 18, se trata de un tipo de ejercicio bastante mecánico de pregunta/respuesta aunque no sea nunca rígido. En los demás casos nos encontramos con una producción de discurso más o menos extendida según los casos y con negociación de significado entre las alumnas.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En el segmento aparecen varias AL al CAS o al CAT. Normalmente M se dirige a Lu en castellano, ya que parece que es la lengua que ésta prefiere, mientras que M utiliza el catalán cuando se dirige a L. La mayoría de los intercambios son entre M y Lu. Probablemente es M quien interviene más en el ejercicio, y quizás por esta razón, M es la que hace más cambios al CAS y al CAT. Hace cambios al CAT y al CAS indistintamente, aunque parece que la elección de la lengua depende del interlocutor que tiene en aquel momento. Generalmente se dirige a L en CAT y a Lu en CAS. En algunos casos se dirige también a Lu en CAT. Esto se puede explicar con la intención de M en el momento de realizar la AL. Se trata de casos de controversia entre las dos alumnas como en (56) o en (82) y que ya tienen poco que ver con el ejercicio o son comentarios que no tienen nada que ver con éste (28). Las AL que hace al CAS, en cambio, están más en relación con la actividad que están llevando a cabo (10) o (125) o son fillers, partes del discurso que sirven para tomarse un tiempo y reflexionar (12) o para introducir una respuesta (60) y (62).

Aparecen unas AL con las que expresan su desconocimiento respecto a algo “no sé”, M en (12) y Lu en (149), aunque sepa el equivalente en IT como demuestran respectivamente en (22, 92, 94 y 134) y en (49, 64 y 86). De hecho a veces lo usan correctamente, es como si lo usaran cuando está dentro del ejercicio, que las palabras “non lo so” o “non so” tienen que ver con el ejercicio que están llevando a cabo mientras que en los otros casos como el en cuestión están expresando su desconocimiento de algo ajeno o antecedente a lo que están haciendo.

Aparecen muchas formas influenciadas por el CAT y por el CAS, la mayoría de ellas producidas por M, porque es la que más interviene y la que toma más riesgos. Las formas influenciadas por la L1 o L2 producidas por Lu son menos abundantes y se limitan a fenómenos fonológicos. Esto se puede explicar con el hecho de que interviene menos y que quizás controla más lo que dice, es decir que se limita a contestar a la pregunta sin hacer muchos comentarios al margen de la respuesta; esto se ve también en las AL producidas por esta estudiante, siempre relacionadas con la actividad: son comentarios (25), o demandas de traducción de formas castellanas (177).

Profesor: MARCELLO

Cinta: M6.2

Unidad didáctica: EXPRESAR DESEOS EN EL FUTURO

Fecha: 12.5.99 **Curso:** 120h. extensivo

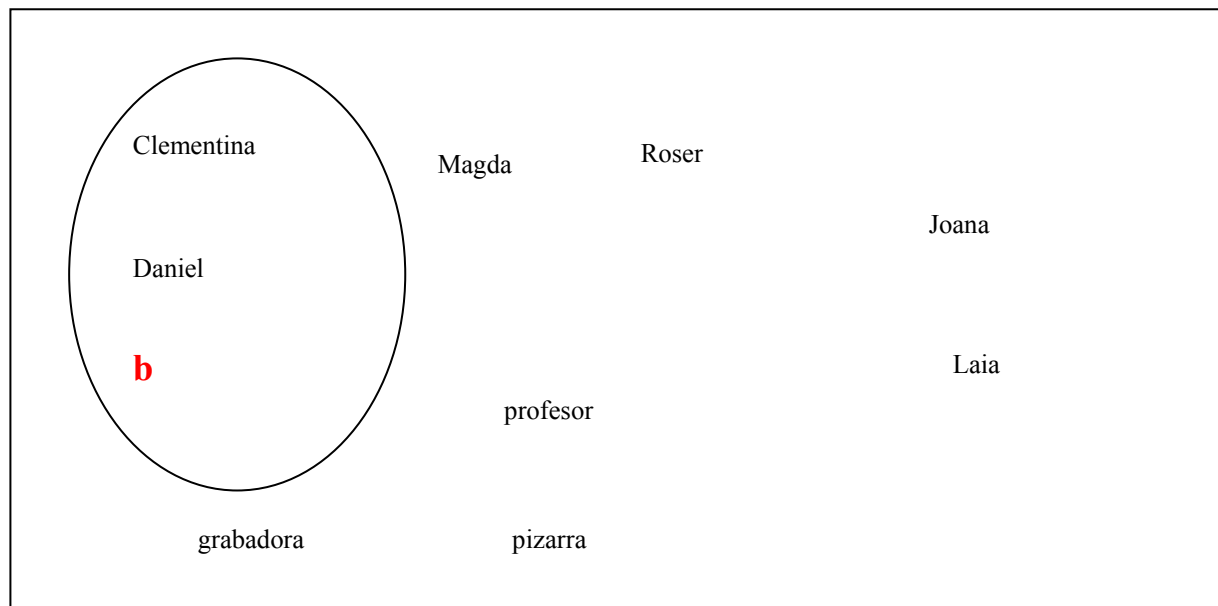
Nivel: 2°

Tiempo	Segmento Clase	Actividad	Tema	Const. de participantes	Marcas discursivas	Observ.
0'	1°	Corrección ejercicios		Parejas		P: voi qua dite dar de alta
14'	2°	Puesta en común		Grupo-clase	OK proviamo a vedere un momento adesso un secodo insieme questi esercizi qua	
18'	3°	Explicación esquema			Avete fatto l'esercizio qua sotto. Va bene adesso ne facciamo uno simile	
20'	4°	Expresar deseos en el futuro		Parejas	Allora adesso provate a pensare a coppie come vorreste che fossero questi momenti del futuro	
31'	5°			Parejas	OK poi torneremo su questo guardate questo esercizio qui	
34'	6°	Corrección		Grupo-clase	Lo guardiamo insieme un momento questo	
36'	7°	Explicación periodo hipotético			Adesso volevo farvi vedere l'ultimo l'ultimo (esercizio) a pagina 97	
37'	8°	Ejercicio supersticiones periodo hipotético		Parejas	A pagina 98 avete una serie di superstizioni italiane	Subgrupo b

45'	9°	Puesta en común			(I) OK ci sono delle differenze che avete notato rispetto alle abitudini qua OK altre che ci sono. Altre differenze? Va bemne. Ecco vi siete fatti un'idea delle superstizioni (F) Vabbè dai! facciamo 5 minuti di pausa	
51'	10°	Ejercicios para completar	Repaso del futuro	Individual	OK ci siamo? Vediamo un po' se ci ricordiamo il futuro	
55'	11°	Corrección		Grupo-clase	Adesso proviamo a fare sempre una cosa con il futuro	
59'	12°	Leer y contar el horóscopo del compañero	Previsiones en el futuro	Parejas		
1h. 9'	13°	Expresar esperanzas por el futuro		Parejas	OK adesso prendete a pagina 102 in base a quello che vi hanno dato...	
1h. 12'	14°	Expresar hipótesis	Expresar hipótesis	Parejas	Allora adesso proviamo a fare una cosa simile	
1h. 23'		Ejercicios para casa			Va bene allora vi ho dato questa fotocopia ma la fate a casa	

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	NIVEL
M6.2b8	12.05.1999	<i>Il bouquet lanciato</i>	<i>P: Marcello</i> <i>Da: Daniel</i> <i>Cl: Clementina</i> <i>R: Roser</i> <i>Md: Magda</i> <i>O: observadora</i>	Formular frases hipotéticas con “si” a partir de una serie de situaciones y consecuencias

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 8º

IL BOUQUET LANCIATO

Actividad: formular frases hipotéticas con “si” a partir de una serie de situaciones y consecuencias.

En este segmento Daniel (Da) y Clementina (Cl) llevan a cabo una actividad en la que tienen que construir frases hipotéticas. Aparte de estos dos alumnos participan también otras dos alumnas de otro subgrupo, Roser (R) y Magda (Md), además del profesor (P) y la observadora (O).

La actividad, que está presentada en el libro de texto en la página 98, es la siguiente:

◆ Sei superstizioso? Molti italiani lo sono. Ecco alcune delle superstizioni più comuni. Ma c'è un po' di confusione: provate insieme a unire ogni situazione alle sue conseguenze.

-incrociare le dita

-un gatto nero che attraversa la strada

-aprire l'ombrello in casa

-rompere uno specchio

-trovare un quadrifoglio

-toccare ferro

-rompere una bottiglia d'olio

-trovare una coccinella

-fare le corna

-prendere il bouquet lanciato dalla sposa

-passare sotto una scala

-rovesciare il sale

-scendere dal letto con il piede sinistro

-avere 7 anni di guai

-allontanare la sfortuna

-avere una brutta giornata

-essere fortunato

-portare sfortuna

-sposarsi entro l'anno

-piovere

-portare fortuna

1. P: allora poi torneremo su questo adesso volevo farvi vedere un ultimo un ultimo:::
mh::: un'ultima struttura a pagina 97 queste qui la lasciamo le lasciamo stare,...,a pagina 97,..., se noi facciamo un'ipotesi ad esempio,...,se più presente indicativo più presente indicativo futuro cosa vuol dire? che se noi facciamo un'ipotesi ad esempio se piove, se piove
mh::: prendo l'ombrello, posso usare indicativo più indicativo oppure posso usare indicativo più futuro cioè non ci sono problemi ((inint)) se piove prenderò l'ombrello perché usiamo il presente con funzione di futuro d'accordo? è un tipo di struttura in cui noi non abbiamo tanti problemi però siccome ((inint)) proviamo a fare l'esercizio che c'è dopo guardate pagina 98,..., a pagina 98 avete una serie di ,..., eh::: superstizioni che sono tipiche degli italiani provate a vedere se ne avete anche voi se ce ne sono di simili alle vostre, sicuramente molte sono simili e provate a

(1) P introduce una nuova struttura, el periodo hipotético, y da unos modelos. Luego da instrucciones para llevar a cabo la actividad.

<p>fare delle frasi, allora da questa parte avete una serie di azioni e da questa parte invece le sfortune che avete mh? ok? allora provate a fare le frasi se mi succede questo, mi succederà quest'altro così lo provate anche a fare per vedere se ci sono, se ci sono delle superstizioni simili alle vostre</p> <p>2. A?: incrociare le dita? 3. P: incrociare le dita, cosa significa qua incrociare le dita? 4. Da: portare fortuna 5. P: quindi se incroci le dita ti porterà fortuna</p>	<p>(2) un alumno sin identificar hace una pregunta a P pidiendo el significado del primero de los verbos que aparecen en la lista de la izquierda (3) P repite lo que ha dicho el alumno y dirige la pregunta a toda la clase (4) Da contesta dando la consecuencia de esa acción (5) P da un nuevo modelo usando el verbo en cuestión y la consecuencia apuntada por Da en (4)</p>
<p>6. R?: che cosa vuol dire ((inint))? 7. Cl: se un gatto nero, se ti trovi con un gatto nero ti porterà <u>mala s, mala</u> fort- sfortuna 8. Da: sì non è questo di avrai sette anni di:: 9. Cl: guai? 10. Da: <u>ah, no digo</u> guai <u>no</u> è sfortuna 11. Cl: ah, devi, de- 12. Da: sì no che avrai sfortuna= 13. Md: ti porterà sfortuna 14. Da: =sarai sfortunato 15. Md: è lo stesso no?</p>	<p>(6) R hace una pregunta a P sobre el significado de una palabra, quizás “sfortuna”, pero que es ininteligible. (7) Cl repite formulando el enunciado con la forma hipotética. Aparece una AL al CAS “mala”, pero ella misma se da cuenta de que se está equivocando y se autorepara. Aparece también una forma influenciada por el CAS/CAT “ti trovi”. La forma reflexiva en IT tiene el significado de “verse” o “llegar a un acuerdo” y la forma pronominal de “estar”, “llegar” y “estar situado”; no tiene el significado “tropezar uno con otro” que la alumna utiliza aquí. (8) Da apunta otra posible consecuencia. Deja el enunciado inacabado, terminando con un alargamiento de sonido, señal que está reflexionando (9) Cl sugiere la palabra pero lo hace con tono de interrogación en busca de ayuda, ya que no sabe el significado (10) Da retoma el turno y se da cuenta de que lo que ha apuntado en (8) no es la consecuencia correcta a “se trovi un gatto nero” y se corrige, sin atender a la petición de ayuda de Cl. Para autorepararse utiliza una AL en CAS porque funciona como una reflexión personal. (11) Cl entiende lo que dice Da e intenta construir el enunciado, pero se interrumpe (12) Da confirma lo dicho por CL en (7) (13) Md reafirma la respuesta de (7) de Cl (14) Da ofrece otra alternativa</p>

	(15) Md dice, con tono de interrogación, que todas las formas son sinónimas, en busca de confirmación
16. Da: sì e anche aprire l'ombrello in casa? 17. Cl: tu lo fai sí? 18. Da: no <u>bueno</u> a volte sì 19. Cl: no:: 20. P: se apri l'ombrello in casa 21. Da: sì.avrai sfortuna 22. P: avrai sfortuna	(16) Da confirma y luego introduce el nuevo elemento de la actividad: pregunta si "abrir el paraguas en casa" tiene la misma consecuencia que el elemento anterior (17) Cl no contesta y pregunta a Da si él lo hace (18) Da contesta negativamente pero se corrige y reformula la respuesta. Para hacerlo produce una AL al CAS del conector "bueno" que aquí indica una formulación nueva en la que el miembro que sigue corrige el anterior, y es este segundo miembro el que se debe tener en cuenta. (19) Cl empieza su intervención pero alarga un sonido, señal que está pensando (20) P interviene y da el principio del enunciado, encabezado por el "se" condicional, invitando a los alumnos a seguir (21) Da recoge la invitación y concluye el enunciado (22) P repite lo que ha dicho Da indicando así que es correcto
23. Da: mh mh o ti porterà sfortuna anche se rompi.se rompi uno specchio= 24. Cl: avere::: guai? che è guai? 25. Da: =non lo so. Marcello, guai? 26. P: guai?= 27. Da: cosa è? 28. P: =guai so= 29. Da: fortuna o sfortuna? 30. P: =sfortuna 31. Da: sfor? 32. P: =sfortuna.i guai sono i problemi, sono dei danni che puoi che si può ricavare da incidenti danni problemi 33. Da: ah::: anche come <u>bueno</u> come il gatto nero allora 34. Cl: no! ma questo si dice con= 35. Da: con lo specchio 36. Cl: =con lo specchio, no? 37. Da: trovare un quadrifoglio?	(23) Da ofrece una alternativa a la forma anterior "ti porterà sfortuna" y formula el enunciado hipotético siguiente (24) Cl intenta responder y apunta la palabra "guai", de la que no está segura. Por eso pregunta por su significado. Esta misma alumna había ya preguntado el significado de esta palabra antes en (9) (25) Da expresa su desconocimiento e interpela a P diciendo la palabra con tono interrogativo (26) P repite la palabra con tono de interrogación (27) Da explicita su pregunta (28) P empieza su explicación (29) Da interviene y pregunta si significa "suerte" o mala suerte" (30) P contesta (31) ya que la diferencia en IT es sólo la S- al principio de la palabra "fortuna/sfortuna" , Da repite el principio de la palabra con tono de interrogación para averiguar cuál de las dos palabras es. (32) P repite la palabra y explica el significado (33) Da demuestra que ha entendido diciendo que es igual que en otro caso que han trabajado antes "gato negro". Aparece el conector "bueno" que aquí funciona como interjección (34) Cl no está de acuerdo y empieza a explicar porqué (35) Da, que ha entendido a lo que se refiere la compañera, toma la palabra y acaba el enunciado (36) Cl repite y utiliza al final una partícula negativa con tono de interrogación pidiendo confirmación (37) Da introduce el nuevo elemento

<p>38. Cl: che cos'è un quadrifoglio? 39. Da: non so. cos'è un quadrifoglio? Roser? Roser? Roser? /Roser?/ 40. Cl: /Roser?/ 41. R: ¿qué? 42. Da: sorda. sapete che è un quadrifoglio? 43. P: un quadrifoglio?,..., non sapete cos'è un quadrifoglio? 44. Da: no. 45. P: cos'è un quadrifoglio? non si chiama qua quadrifoglio?,..., è una pianta molto piccola che ha quattro foglie. 46. Da: /ah:: un trevol/ 47. Cl: /ah:: un trevole/ 48. Da: un trevol de cuatro hojas 49. Md: ((risas)) un trevole diu ((risas)) 50. Da: un trevole! ((risas)) 51. P: un quadrifoglio si dice 52. Cl?: come si chiama? 53. Md: quadrifulls 54. Cl: no home! 55. Da: de cuatro hojas claro! 56. R: sono tre= 57. Md: ah! 58. R: =será trifoglio 59. Da: no es un cuatrebol, no es un cuatrebol</p>	<p>(38) Cl no sabe el significado de una palabra y lo pregunta. Se abre aquí un intercambio metalingüístico bastante largo (hasta 74), en el que los alumnos y P tratan de dar una explicación a la palabra “quadrifoglio”. (39) Da expresa su desconocimiento y lo pregunta a la compañera de al lado. La llama varias veces. (40) Cl también llama a la compañera Roser (41) R contesta “qué” en CAS/CAT (42) Da hace un comentario que podría ser en los tres idiomas IT, CAS y CAT, “sorda”, y luego hace la pregunta. Aparece otra vez el caso del interrogativo “qué”. En IT el interrogativo correspondiente es “che cosa” (que puede ser utilizado también en las formas “cosa” principalmente, pero también con la forma “che” aunque menos que la otra). En este enunciado, Da utiliza la forma “sapete che è”, bajo la influencia del CAS/CAT ya que el IT prefiere las formas “sapete che cos'è” o “sapete cos'è” (que él mismo utiliza en 39) (43) P oye la pregunta y a su vez pregunta si desconocen el significado de esa palabra (44) Da contesta negativamente (45) P repite la pregunta, pregunta si en España no se llama de la misma manera y luego da la definición (46) y (47) Da y Cl entienden lo que es y al unísono dicen la palabra. Da utiliza la forma en CAS y Cl en (47) utiliza un neocodaje “trevole”. Gasta una broma y, ya que sabe que normalmente las palabras en IT acaban en vocal, añade una “e”. (48) Da especifica más el significado con su reformulación en CAS (49) Md ríe del neocodaje de Cl y lo repite. Luego añade “diu” en CAT ya que es un comentario sobre lo que ha dicho Cl (50) Da también repite el neocodaje de Cl y ríe (51) P interviene y repite la palabra en IT recordando que así es como se dice (52) Cl busca el término correspondiente en CAS/CAT (53) Md contesta adaptando al CAT el nombre en IT. (54) Cl contesta en CAT demostrando su desacuerdo con Md. Es curioso, ya que ella ha hecho lo mismo en el turno (47), pero aquí ha retomado su papel de alumna y ha hecho una pregunta metalingüística para saber el significado, no aceptando la broma de su compañera (55) Da repite en CAS lo que ya había dicho en (48) añadiendo la palabra “claro!” para enfatizar que sabe que es ésta la respuesta correcta (56) R empieza a razonar sobre cómo se puede decir “trèvol” (57) Md contesta con una vocalización ya que ahora entiende de lo que se está hablando (58) R continúa con su razonamiento y llega a una conclusión. Utiliza una forma “será” en CAS, para hacer una reflexión metalingüística (59) Da continúa con la reflexión metalingüística interviniendo en CAS/CAT. Demuestra su desacuerdo frente a la adaptación de Md. También repite la forma adaptada al CAS “cuatrebol” aunque sea sólo para explicar que no existe</p>
---	--

<p>60. P: qui se trovate un quadrifoglio vi porta fortuna?</p> <p>61. Da: sì:::</p> <p>62. Md: sì, ma trevol de</p> <p>63. Cl: <u>cuatro hojas</u></p> <p>64. Da: sì ma si dice <u>trébol de cuatro hojas</u></p> <p>65. R: sì ma ma els trèvols normals?</p> <p>66. P: il trifoglio,</p> <p>67. R: ah!</p> <p>68. As: ((risas))</p> <p>69. Da: trifoglio.</p> <p>70. P: sì o no? un trifoglio e un quadrifoglio, e quelli con cinque?</p> <p>71. Da: quintifoglio</p> <p>72. P: un trifoglio di cinque foglie.</p> <p>73. Cl: sì?</p> <p>74. Da: <u>joder, pues con eso ya! peor todavía!</u></p> <p>75. O: ((inint)) (quadrifoglio) ((inint))</p> <p>76. Da: ah io sì!</p> <p>77. Cl?: ((inint))</p>	<p>(60) P pregunta si la consecuencia de encontrar un trébol de cuatro hojas es la misma en Cataluña, es decir, si trae suerte</p> <p>(61) Da contesta afirmativamente</p> <p>(62) Md también contesta afirmativamente y reformula en CAS/CAT el nombre, pero lo deja a la mitad</p> <p>(63) Cl termina en CAT el enunciado de Md precisando “de cuatro hojas”</p> <p>(64) D repite el enunciado completo con la reformulación interlingual</p> <p>(65) R interviene y pregunta como se dice “els trèvols normals”. Aparece en CAT ya que no sabe el nombre y lo pregunta en la L1</p> <p>(66) P contesta</p> <p>(67) R reacciona con una vocalización y corrobora así que la hipótesis que ella ha hecho en (56-58) es correcta</p> <p>(68) los alumnos rien</p> <p>(69) Da repite el nombre</p> <p>(70) P pregunta si han entendido, luego repite los nombres de las dos plantas y pregunta como es el nombre de la planta con 5 hojas</p> <p>(71) Da contesta aplicando el mismo mecanismo que con “trifoglio” e “quadrifoglio”. Pero en este caso no funciona así</p> <p>(72) P dice el nombre: “un trifoglio di cinque foglie”</p> <p>(73) Cl contesta con una partícula afirmativa con tono de interrogación demostrando sorpresa</p> <p>(74) Da hace un comentario en CAS sobre la complejidad de la palabra. Demuestra su sorpresa.</p> <p>(75) O interviene pero su intervención es ininteligible</p> <p>(76) Da contesta a O</p> <p>(77) Cl interviene pero su intervención es ininteligible</p>
<p>78. Da: sì, con mia madre e mio fratello, ma ((inint)) toccare ferro...</p> <p>79. Cl: qui toc- tocchia- tocchiamo=</p> <p>80. Da: tocchi il ferro per avere fortuna</p>	<p>(78) Da acaba de explicar algo relacionado con la intervención de O en (75) y su respuesta en (76). En este turno introduce el nuevo elemento de la lista</p> <p>(79) Cl interviene y duda en la conjugación del verbo “toccare”, pero al tercer intento lo hace correctamente</p> <p>(80) Da expresa el gesto y la consecuencia que van unidas en este caso</p>

<p>81. Cl: =no! ma qui è legno 82. Da: ((inint)) 83. Cl: no:::? 84. Da: sì. sì. 85. Cl: toccare legno 86. Da: ma non è per avere fortuna è perché non passi niente 87. Cl: no! è anche per avere fortuna. 88. Da: no. per esempio si vedo passare (un morto) tocco legno 89. Cl?: ((inint)) 90. Da: le due ((risas)) no però ((inint)) fortuna no però ((inint)) 91. Cl: sì:::, per avere fortuna 92. P: una coccinella? è un insetto piccolo, piccolo= 93. Md: ah:::! en català una marieta 94. P: =che ha il guscio colorato, rosso con dei punti neri o bianchi non mi ricordo 95. Md: <u>una mariquita</u> 96. Da: legno non passa niente</p>	<p>(81) Cl expresa su desacuerdo y acaba el enunciado que había empezado en (79): ella expresa lo que se hace en España, que es diferente de la superstición italiana. Seguidamente (82) Da interviene pero su intervención es ininteligible En (83) Cl pronuncia la partícula negativa “no” alargando el sonido final /o/ y con tono de interrogación en busca de confirmación. (84) Da contesta afirmativamente expresando así que es correcta la afirmación de la compañera en (81) (85) Cl repite la forma española que ya ha expresado antes: “toccare legno” significa “tocar madera” (86) Da interviene y dice que “tocar hierro no trae suerte, sino que es para que no pase nada”. Para expresar esto usa una forma influenciada por el CAS y el CAT “non passi niente”. En IT se usa el verbo “succedere” no el verbo “passare”, así que la forma adecuada sería: “non succeda niente” (87) Cl expresa su desacuerdo (88) Da no está de acuerdo con ella y le explica el porqué con un ejemplo. Utiliza una AL al CAS y al CAT “si”. Estas partículas mínimas del discurso aparecen en L1 a veces por un simple lapsus momentáneo (89) Cl interviene pero su intervención es ininteligible (90) Da dice que vale para ambas. Utiliza una forma influenciada por el CAS y el CAT “le due” “las dos” o “les dues”. En IT se dice “tutte e due”. Parte de la intervención es ininteligible (91) Cl contesta afirmativamente y luego confirma su respuesta: “para tener suerte” (92) P repite con tono interrogativo la palabra que algún estudiante ha nombrado para saber el significado y contesta. (93) Md hace una reformulación interlingual en CAT de lo que ha dicho P demostrando haber entendido de lo que se trata (94) P continúa la explicación que ha empezado en (92) (95) Md repite el nombre del insecto en CAS (96) Da continúa con la situación 6, utiliza “legno” en lugar de “toccare ferro” en IT por la forma “tocar madera/fusta” en CAS o CAT (aunque en Cat la forma correcta sería “tocar ferro”); aparece una forma influenciada por el CAS/CAT así como había pasado anteriormente en (86) “non passa niente”.</p>
<p>97. Cl: mh, mh che cosa passa quando rompi una bottiglia d’olio? 98. P: ah, non lo so ((inint)) 99. Da: probabilmente in Italia è sfortuna no? perché se l’olio è</p>	<p>(97) Cl introduce la nueva superstición en forma de pregunta dirigida a P, ya que no sabe la consecuencia. Para hacerlo utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “passa”. Este verbo existe en IT pero no tiene el significado de “suceder”. (98) P expresa su desconocimiento (99) Da interviene apuntando una respuesta que acaba con una partícula negativa con tono de interrogación, en busca de confirmación. Explica el motivo de la respuesta y luego ríe ya que es una broma</p>

<p>caro qui è più economico ((risas))</p> <p>100. P: ((dirigiéndose a O)) hai sentito cosa ha detto Daniel? perché quando rompi una bottiglia d’olio probabilmente è sfortuna in Italia perché l’olio è caro ((inint))</p> <p>101. Da: ((risas)) sì</p> <p>102. P: non so porta sfortuna</p> <p>103. Da: sì ((inint))</p> <p>104. P: sì porta sfortuna però non so sicuro::: sicuramente porta sfortuna</p> <p>105. Da: (o una brutta giornata)</p> <p>106. O: (non so qualcosa come) buttare per terra il sale si porta fortuna porta sfortuna ma è perché una volta pagavano col sale no?</p> <p>107. P: certo e quindi</p> <p>108. O: e quindi perdere il sale era come perdere i soldi.</p> <p>109. Da: ah! <u>bueno</u> come qui! la sale il sale ((inint)) o per non no.per non avere sfortuna per esempio si dice quando ti cade il sale per il tavolo devi fare così no? per avere per non avere /sfortuna/</p>	<p>(100) P se dirige a O repitiendo lo que acaba de decir Da</p> <p>(101) Da asiente riendo</p> <p>(102) P confirma su desconocimiento pero confirma que trae mala suerte</p> <p>(103) Da asiente</p> <p>(104) P repite su respuesta, mostrándose más seguro</p> <p>(105) Da ofrece otra posible consecuencia entre las nombradas en el ejercicio</p> <p>(106) O interviene, ya que antes ha sido interpelada, se muestra de acuerdo con P y Da y ofrece una explicación, dando como ejemplo otra superstición que le parece parecida, donde la causa es el valorpreciado de la materia en cuestión</p> <p>(107) P se muestra de acuerdo con O</p> <p>(108) O acaba su explicación</p> <p>(109) Da interviene. Antes muestra su sorpresa ya que descubre que la situación que acaba de describir O, típica en Italia, se produce aquí también. Aparece la unidad independiente “bueno” en CAS, así como apareció en (33); aparecen también dos formas influenciadas por el CAS/CAT. La primera es “la sale” aunque enseguida Da se autorepara “il sale” (“sale” en IT, a diferencia del CAS y CAT, es masculino). La segunda “per il tavolo”: en IT no se utiliza la preposición “per (por)” en este caso, sino la preposición “su (sobre, encima)”</p>
---	---

110.	Cl: /sfortuna/	(110) Cl interviene y dice al unísono con Da “sfortuna” la palabra clave del enunciado en (109)
111.	Cl: le coccinelle (piccolo) ((inint)) fare le corna?	(111) Cl introduce el nuevo elemento de la lista pero parte del enunciado es ininteligible y luego aparece el siguiente elemento: “fare le corna”
112.	Da: fare le corna è	(112) Da empieza una explicación que probablemente acaba con un gesto
113.	Cl: sì	(113) Cl contesta afirmativamente
114.	Da: sì <u>qué es?</u>	(114) Da contesta afirmativamente pero pregunta qué significa: ¿suerte o mala suerte? La pregunta “qué es?” aparece en CAS porque es una pregunta metalingüística
115.	Cl: ((inint)) per=	(115) Cl contesta pero su enunciado es ininteligible
116.	Da: essere sfortunato no?	(116) Da escoge una de las posibilidades de la lista del ejercicio: lo consulta
117.	Cl: =sì. per portare sfortuna all’altro	(117) Da contesta afirmativamente y luego añade otra de las posibilidades de la lista pero que tiene el mismo significado que la anterior
118.	Da: sì	(118) Da asiente
119.	Cl: no?	(119) Cl pide confirmación de lo dicho en (117) con una partícula negativa con tono de interrogación a propósito de lo que ha dicho en (117)
120.	Da: ma:: ((inint))	(120) Da empieza el turno con la conjunción adversativa “ma” pero el resto de su enunciado es ininteligible
121.	Cl: ah!	(121) Cl demuestra que ha entendido a lo que se refiere Da con una vocalización
122.	Da: un po’, un po’ brutto no? ha un senso di ((inint))	(122) Da continúa con su explicación diciendo que es feo. Se refiere al gesto de la mano que indica que el marido o la mujer de alguien lo traiciona con otro.
123.	Cl: sì a volte sì una persona si mette, una persona si mette=	(123) Cl termina hablando del gesto
124.	Da: dietro	(124) Da concluye el enunciado de Cl
125.	Cl: =dietro a te e=	(125) Cl continúa hablando del gesto
126.	Da: e ti fa	(126) Da añade un verbo al enunciado de Cl
127.	Cl: =ti fai una foto e:::	(127) Cl repite el verbo, continúa el enunciado pero lo deja inacabado con un alargamiento del sonido de la conjunción “e”. Cl y Da se refieren al gesto de poner la mano con forma de cuernos detrás de alguien cuando se hace una foto de grupo
128.	Da: sì è molto bello!	(128) Da hace un comentario sorprendente sobre ello: “è molto bello”
129.	Cl: ((risas)) è molto tipico. prendere il bouquet lanciato	(129) Cl ríe del comentario de Da en (128) y añade que poner las manos en forma de cuernos detrás de la cabeza de alguien mientras se hace una foto, es una broma típica. Luego introduce el nuevo elemento de la lista de situaciones pero lo deja inacabado, porque no entiende el significado.
130.	Da: dalla sposa=	(130) Da completa el enunciado de Cl
131.	Cl: /ah! dalla sposa!/ 132.	(131) Cl repite lo que ha dicho Da, demostrando con una vocalización y el tono exclamativo que ha entendido.
132.	Da: =/ah sì! <u>bueno</u> / ti	(132) Da al mismo tiempo demuestra que ha entendido cual es la consecuencia de la situación y la dice. Para demostrar que ha entendido, Da utiliza el conector “buono” en CAS, como lo ha hecho anteriormente, por ejemplo en (109) y en (33), que funciona como una interjección

<p>sposerai entro l'anno</p> <p>133. Cl: ma che cos'è il bouquet lanciato?</p> <p>134. Da: il bouquet è il <u>ramo</u> è il mazzo di fiori de de=</p> <p>135. Cl: ah:::!</p> <p>136. Da: =dela dela nubile</p> <p>137. P: della nubile no ((risas))</p> <p>138. Cl: /come si chiama?/=</p> <p>139. P: /della sposa /</p> <p>140. Da: /della sposa/ ((risas))</p> <p>141. Cl: = la?</p> <p>142. Da: che?</p> <p>143. Cl: com es diu?</p> <p>144. Da: mazzo di fiori</p> <p>145. Cl: no. com es diu ram de flors?</p> <p>146. Da: mazzo di fiori, bouquet</p> <p>147. Md: la toia no? la toia no?</p> <p>148. R: Latoia Jackson ((inint)) ((risas))</p> <p>149. P: Latoia Jackson?</p> <p>150. Da: <u>la polla records</u> ((risas)) una toia no es un fanal una fea de estas</p> <p>151. Md: ai no ho sé</p> <p>152. Da: /sì:::/</p> <p>153. Cl: /sì:::/</p>	<p>(133) Cl pregunta el significado de “bouquet lanciato”.</p> <p>(134) Da contesta dando la traducción en CAS del nombre luego continúa la explicación en IT y continúa en CAS pronunciando dos veces la preposición “de”, ya que no encuentra la palabra</p> <p>(135) Cl demuestra con una vocalización que ha entendido</p> <p>(136) Da acaba el enunciado que había empezado en (134) y utiliza una forma en IT “nubile” que es correcta pero que tiene el significado de soltera y no de novia. Puede que dependa del hecho de que la palabra “nubil” en CAT significa mujer en edad de casarse. Puede deberse también a la palabra “nuvia” que es el nombre que se le da a la mujer el día de la boda en CAT y dada la similitud entre estas dos palabras en CAT y “nubile” en IT, Da prefiere esta palabra italiana frente a “sposa” que en cambio se aleja mucho de las palabras catalanas. También puede deberse al hecho de que no recuerda o no sabe la palabra “sposa” y utiliza ésta, que es la que recuerda y que le parece la más apropiada para esta situación.</p> <p>(137) P repite lo dicho por Da negándolo al final, demostrando así que Da se está equivocando. En (138) Cl pregunta como se dice en su lengua “el bouquet”. Este turno se solapa con los turnos (139) y (140) de P y de Da respectivamente</p> <p>(139) P dice la palabra adecuada, reparando así la forma “nubile” y en (140) Da dice, al mismo tiempo que P, la palabra “sposa” y se ríe de su equivocación</p> <p>(141) Cl continúa con su búsqueda de la palabra adecuada en su L1 diciendo el artículo “la” con tono de interrogación</p> <p>(142) Da pregunta a que se refiere su compañera. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “che?” el IT prefiere en este caso “cosa?” “come?”; también podría ser una AL al CAS/CAT “qué/què?”</p> <p>(143) Cl expresa la pregunta metalingüística en CAT. Aquí empieza una reflexión metalingüística en CAT</p> <p>(144) Da contesta con el nombre del objeto en IT, repitiendo lo que ha dicho en (134)</p> <p>(145) Cl responde negativamente y reformula la pregunta metalingüística en CAT, añadiendo el nombre del objeto, y demostrando así que no es ésta la respuesta que busca.</p> <p>(146) Da vuelve a repetir su respuesta añadiendo la otra posibilidad: “bouquet” (la palabra, tal como aparece en el ejercicio)</p> <p>(147) Md interviene. Ha entendido a lo que se refiere Cl y que Da no encuentra esa palabra en CAT. Ella la reformula en CAT con una partícula negativa en busca de confirmación. Aparece en CAT ya que es una reformulación interlingual de la palabra “bouquet”</p> <p>(148) R interviene gastando una broma: dice el nombre de una famosa cantante “Latoia Jackson” por su homofonía con la palabra catalana “la toia”. Suscita las risas de los compañeros. Inicia así un intercambio parentésico en el que gastan una broma a partir de la palabra en CAT “la toia”</p> <p>(149) P repite el nombre de la cantante con tono de interrogación como averiguando de lo que están hablando</p> <p>(150) Da continúa la broma nombrando un grupo musical cuyo nombre se parece a “la toia”. Sigue su intervención en CAS pidiendo confirmación a una hipótesis sobre el significado de la palabra “toia”. Aparece en CAS/CAT porque dice nombres en CAS/CAT ya que el nombre aparece en CAT y la explicación de lo que</p>
--	---

<p>154. Md: sapete che che cosa è rovesciare?</p> <p>155. Da: <u>eh? el qué?</u></p>	<p>están hablando en CAS. En (151) Md expresa en CAT su desconocimiento (152) y (153) contestan afirmativamente al enunciado de Da en (150). Aquí se cierra el intercambio que ha empezado en (148). En (154) Md pregunta en IT el significado de una palabra que es parte de otro elemento de la lista propuesta por el libro (155) Da pregunta en CAS para que la compañera reformule la pregunta que no ha oído</p>
<p>156. R: rovesciare?</p> <p>157. Da: rovesciare il sale? è quando il sale si cade no? per il tavolo, per il tavolo</p> <p>158. Md: e questo porta fortuna o sfortuna</p> <p>159. R: sfortuna</p> <p>160. Da: mh::: no ma devi fare così e lanciarla sulle spalle per avere fortuna perché se:::</p> <p>161. Cl: e devi girare la testa</p> <p>162. Da: devi girare la testa?</p> <p>163. P: cosa? col sale?</p> <p>164. R: sì ((inint)) l'única volta che io ho visto che si ha rovesciato si è si ha o:::?</p> <p>165. P: si è rovesciato è riflessivo</p> <p>166. R: si è rovesciato il sale un mio amico ((inint))</p> <p>167. Da: è uscito camminando::: ((en voz baja))</p> <p>168. P: è uscito camminando indietro? e ha avuto fortuna? no! però non ha avuto sfortuna</p> <p>169. Da: probabilmente avrà ((inint)) ((risas))</p>	<p>(156) R interviene repitiendo sólo la palabra de la que ella y su compañera desconocen el significado (157) Da empieza su enunciado repitiendo por completo la expresión en cuestión “rovesciare il sale” con tono de interrogación para comprobar que se refieren a esto. Seguidamente da su explicación intercalando una partícula negativa en busca de confirmación. En este enunciado aparecen dos formas influenciadas por el CAS: “si cade” y “per il tavolo”. En el primer caso el verbo “cadere” no es reflexivo como en CAS pues la forma correcta es “cade” ; en el segundo caso la preposición adecuada es “su” y no “per” como aquí aparece. (158) Md interviene especificando más lo que quiere saber ya que Da no le está dando la información que ella necesita (la consecuencia de volcar el salero) (159) R contesta escogiendo una de las dos posibilidades dadas por Md (160) Da continúa en la explicación y dice lo que se tiene que hacer en este caso para alejar la mala suerte. Aparece otra forma influenciada por el CAS “sulle spalle” debido a que en CAS se dice “encima de los hombros”, mientras que en IT se dice “dietro le spalle” “detrás de los hombros”. (161) Cl interviene dando más instrucciones (162) Da repite lo dicho por Cl con tono de interrogación (163) P interviene para saber a qué se están refiriendo (164) R interviene y explica una experiencia personal. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “si ha rovesciato”, en este caso el IT usa el auxiliar “essere” y no “avere” pero ella misma duda y formula la dos posibilidades con tono de interrogación dirigiéndose a P (que está allí en este momento) (165) P da la forma adecuada en IT y añade una explicación metalingüística sobre el carácter reflexivo de este verbo (166) R acepta la reparación de P y continúa con su anécdota, pero la última parte es ininteligible (167) Da interviene repitiendo probablemente la parte ininteligible del enunciado de R (168) P repite lo anteriormente dicho con tono de sorpresa e interrogación. Pregunta el significado de lo que ha contado R y él mismo formula la respuesta probablemente sugerida por algún gesto o expresión de la cara de R (169) Da interviene pero parte de su intervención es ininteligible y luego ríe</p>

<p>170. P: ci sono delle differenze che avete notato rispetto al a::: quel alle superstizioni qui?</p> <p>171. A?: l'olio che è fortuna o sfortuna?</p> <p>172. Da: per loro è sfortuna perché qui l'olio è più economico che in Italia ((risas))</p> <p>173. P: ma è vero che qui è più economico che in Italia? ((dirigiéndose a O))</p> <p>174. O: ((inint))</p> <p>175. P: perché in Italia è più buono ((risas))</p> <p>176. Da: no::: no::: l'olio è più buono qui ((risas))</p> <p>177. P: ce n'è di più qui olio quindi c'è più diciamo la qualità è più::: no. questo dell'olio guardate che è una polemica. comunque voi fabbricate molto più olio moltissimo più olio dell'Italia, solo che in Italia ha un gusto un po' particolare ha un gusto diverso e noi italiani siamo abituati al gusto che è molto più forte e::: è come l'olio quello più denso che avete voi, più scuro no? e allora noi siamo più abituati a quel gusto lì e</p>	<p>(170) P empieza la puesta en común con todo el grupo</p> <p>(171) un alumno (no identificado) hace una pregunta sobre una de las expresiones "rompere una bottiglia d'olio"</p> <p>(172) Da interviene y da su respuesta gastando una broma sobre esto, provocando risas</p> <p>(173) P acepta la broma y repite lo que Da ha dicho con tono de interrogación, dirigiendo la pregunta a O</p> <p>(174) O contesta pero su respuesta es ininteligible</p> <p>(175) P continúa con la broma exagerando las cualidades de su país y los alumnos ríen</p> <p>(176) Da continúa con la broma haciendo lo mismo con su país, demostrándose en desacuerdo con P. Continúan las risas</p> <p>(177) P cambia a tono serio, da una explicación relativizando todo lo dicho en los últimos turnos y que ha entretenido la clase desde el turno (171).</p>
---	---

<p>allora quando veniamo qui ci piace di meno di quello spagnolo però non vuol dire che quello italiano sia migliore. sicuramente voi andate in Italia e dite che l'olio italiano non è buono. è una questione di abitudine. no?</p>	
178. O: ((inint))	(178) O interviene pero su intervención es ininteligible
179. P: sì infatti i romani sicuramente	(179) P contesta a algo dicho por O
180. Da: ((risas)) neanche i veneti ((risas))	(180) Da interviene y riendo añade un comentario a lo que están diciendo P y O
181. P: ok. eh::: ci sono delle differenze che avete trovato rispetto::: questo della bottiglia dell'olio non esiste qui=	(181) P intenta otra vez empezar la puesta en común, dando un ejemplo sobre las diferencias entre Italia y España
182. Da: no	(182) Da confirma lo dicho anteriormente por P con una partícula negativa
183. P: =altre?	(183) P solicita a los alumnos para que digan más
184. Cl: toccare ferro	
185. P: allora in Italia si tocca il ferro cosa succede?	(184) Cl recoge la invitación de P y dice una (185) P hace una pregunta para que la alumna explique más
186. Cl: e qui si tocca legno	
187. P: e cosa succede?	(186) Cl explica la diferencia diciendo lo que se hace en España
188. Da: per avere fortuna.	(187) P pregunta cuál es la consecuencia del gesto de tocar madera
189. P: ok. altre differenze?	(188) Da contesta
190. A?: ((inint))	(189) P pregunta si hay más diferencias
191. P: se trovi una coccinella?	(190) una alumna (sin identificar) interviene pero su intervención es ininteligible (191) P recoge lo que dice la alumna y lo repite con tono de interrogación pidiendo así a los alumnos que digan cual es la consecuencia de encontrar una mariquita
192. Da: niente	(192) Da contesta negando cualquier consecuencia (en España)
193. P: no?	(193) P con una partícula negativa con tono de interrogación pide más explicación a los alumnos

<p>194. Md: una marieta! ((risas)) una porca! ((risas))</p>	<p>(194) Md interviene con una AL al CAT. Es una reformulación interlingual del nombre “coccinella” luego repite una palabra en IT que ha dicho algún compañero. La palabra “coccinella” (mariposa) recuerda la palabra “cochino-a” en CAS (que en IT es porco-a) y juegan con esto. Md entiende lo que la compañera ha hecho y por esto interviene en CAT y ríe repitiendo lo que la compañera ha dicho</p>
<p>195. P: una porca, no::: una marieta</p>	<p>(195) P interviene repite la palabra en CAT y repara la alumna</p>
<p>196. Md: una pobra marieta</p>	<p>(196) Md interviene otra vez repitiendo la palabra para reafirmar el significado y le añade un adjetivo cariñoso “pobre”</p>
<p>197. P: ok. ce ne sono altre? altre differenze? ((risas))</p>	<p>(197) P invita a los estudiantes a añadir otras diferencias sobre las supersticiones entre Italia y España</p>
<p>198. R: ma fare le corna è uno scherzo non porta fortuna o sfortuna!</p>	<p>(198) R apunta algo sobre el gesto de hacer el gesto de los cuernos con la mano para alejar la mala suerte típico en Italia y dice que en España se usa sólo para gastar una broma</p>
<p>199. P: ah no?</p>	
<p>200. R: no. fare le corna è fare questo? quando:::</p>	<p>(199) P se sorprende y con una partícula con tono de interrogación, invita a los alumnos a dar más explicaciones</p>
<p>201. Da: sì è per fare uno scherzo</p>	<p>(200) R contesta negativamente y pregunta si “fare le corna” se corresponde con un gesto (que probablemente hace)</p>
<p>202. R: fai una fotografia</p>	
<p>203. P: ma se tu fai le corna non ti porta fortuna?</p>	<p>(201) Da interviene y confirma que es para gastar una broma</p>
<p>204. Da: no</p>	<p>(202) R acaba el enunciado empezado en (200) diciendo cuándo se hace ese gesto</p>
<p>205. Cl: no</p>	<p>(203) P pregunta otra vez si tiene sólo ese significado y no tiene el otro que tiene en Italia</p>
<p>206. P: in Italia non è che porta fortuna</p>	<p>(204) Da contesta negativamente</p>
<p>207. Cl: ma è quando tocchamo legno</p>	<p>(205) Cl también (206) P empieza a explicar el uso que se hace en Italia de ese gesto</p>
<p>208. Da: sì e fai così o quando ti fanno una foto, qualche ti fa uno scherzo e ti fa così ma</p>	<p>(207) Cl empieza a explicar que el gesto que tiene ese significado en España es “tocar madera”</p>
<p>209. P: sì ma perché sono due cose no? una è quando fai uno scherzo per dire che una persona è cornuta o una cosa del genere.</p>	<p>(208) Da explica cuando se utiliza el gesto de los cuernos en España (209) P explica que en Italia se usa con dos significados y los explica</p>

<p>210. As: no:::</p> <p>211. P: beh. ma originariamente credo che è quello il senso noi lo l- le facciamo corna per allontanare la sfortuna. cioè se fai le corna normalmente allontanerai la sfortuna. è un po' come fate voi con il legno.</p> <p>212. O: ((inint))</p> <p>213. P: non lo so io non le faccio mai non lo so</p> <p>214. O: quando passa un'ambulanza no? non fai ((inint)) ((risas))</p> <p>215. P: ok. altre? se ce ne sono di differenze? anche da voi se scendete dal letto con il piede sinistro avete sfortuna?</p> <p>216. R: sì</p> <p>217. P: sì?</p> <p>218. R: una brutta giornata</p> <p>219. P: avete una brutta giornata. va ben. ecco vi siete fatti ((inint)) un po' di superstizioni italiane. non so se siamo più superstiziosi noi o gli spagnoli ((inint)) non lo so. comunque nell'Italia del sud sono molto più superstiziosi, Sicilia, Napoli, invece la gente</p>	<p>(210) los alumnos contestan negativamente a P, reafirmando así que en España es diferente</p> <p>(211) P continúa con su explicación</p> <p>(212) O interviene pero su intervención es ininteligible</p> <p>(213) P contesta a O</p> <p>(214) O da un ejemplo de cuando se hace el gesto de los cuernos en Italia</p> <p>(215) P cierra la conversación con O e invita a los alumnos a que digan más diferencias si las hay y da una pista sobre una de las supersticiones similares</p> <p>(216) R contesta afirmativamente</p> <p>(217) P pide más información con una partícula afirmativa con tono de interrogación</p> <p>(218) R contesta a P</p> <p>(219) P repite la respuesta de R y cierra la actividad con un comentario conclusivo sobre el grado de supersticiosos y luego avisa que ha llegado la hora de la pausa</p>
---	---

del Nord in genere è meno superstiziosa. va ben dai. facciamo cinque minuti di pausa e poi ritorniamo.	
---	--

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento los alumnos Daniel (Da) y Clementina (Cl) llevan a cabo la actividad a veces sólo ellos dos, a veces en conjunto con otras dos alumnas (Roser) R y Magda (Md) que están sentadas al lado. La dinámica es bastante equilibrada en el sentido de que los alumnos intervienen de manera igual. Cl es la que plantea muchas cuestiones de significado (24), (38) o (133), a veces preguntando por la forma en CAS o CAT como por ejemplo en (52) o en (138-145) y normalmente dirige la pregunta a Da. Da a veces dirige la pregunta a las compañeras como por ejemplo en (39-42) o a P (25).

P interviene mucho (casi 50 turnos en 219 que hay en total) en esta secuencia. Se debe al hecho de que es un grupo bastante reducido y esto permite a P estar bastante presente en las actividades en subgrupo.

ACTIVIDAD

Es una actividad bastante abierta en la que los alumnos tienen que recurrir a sus conocimientos previos para decidir las consecuencias de cada situación que aparece en la lista del libro. A pesar de ello, los alumnos no salen mucho de la actividad, esto ocurre sólo en algunos casos. A veces es para gastar bromas como en (148-153), otras para expresar un comportamiento personal respecto a una de las situaciones de la lista (17-19)

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

Dado el tipo de actividad, aparecen varias AL. El tipo más recurrente son las reformulaciones que aparecen tanto al CAT en (93) y

(147) como al CAS en (46), (48), (55) (63, (64), (95) y (134). La mayoría de éstas se refieren a un único término “quadrifoglio” y se encuentran todas dentro de un intercambio metalingüístico bastante largo (38-74). Dentro de este mismo intercambio aparecen también otros tipos de AL: “sì ma ma els trèvols normals?” (65) para preguntar por el significado de algo; “joder, pues con eso ya! peor toda tu vida!” (74) comentarios personales en que se expresa sorpresa o “una pobre marieta” (196) en que el comentario va cargado de muestras de cariño gracias al adjetivo “pobre”; y expresiones del tipo “no home!” (54) para expresar desacuerdo.

Algunas AL son preguntas metalingüísticas “qué es?” (114) o “com es diu?” en (143) o “no. com es diu ram de flors?” en (145); y otras son bromas como el intercambio (148-153).

En algunos casos son reflexiones personales sobre algo que el alumno está diciendo “ah, no digo guai no è sfortuna” (10) que se puede considerar un enunciado en CAS y las palabras en IT funcionan como etiquetas.

También hay un número considerable de AL con el conector “bueno” que a veces actúa como reformulador, otras como interjección y que son en todos los casos producidos por Da.

En este segmento aparecen también algunas formas influenciadas por la L1. A nivel de estructura “sapete che è un quadrifoglio?” (42), “le due” en (90), “per il tavolo” en (109), “è quando il sale si cade no?” en (157) y “si ha rovesciato” en (164). A nivel léxico aparece un caso de uso de un verbo que no tiene en IT el significado que el alumno le quiere dar a partir de su L1 “non passi niente” en (86); aparecen también algunos neocodajes a partir de la L1 “trevole” en (47), y a partir de la lengua meta hacia la L1 “quadrifulls” (53) y “cuatrebol” en (59). Hay también un caso de generalización con la palabra “quintifoglio” (71) debido al hecho de que anteriormente han visto “trifoglio” e “quadrifoglio”.

Profesor: ADAM

Cinta: A1.2

Unidad didáctica: EXPLICAR SITUACIONES, BIOGRAFÍAS

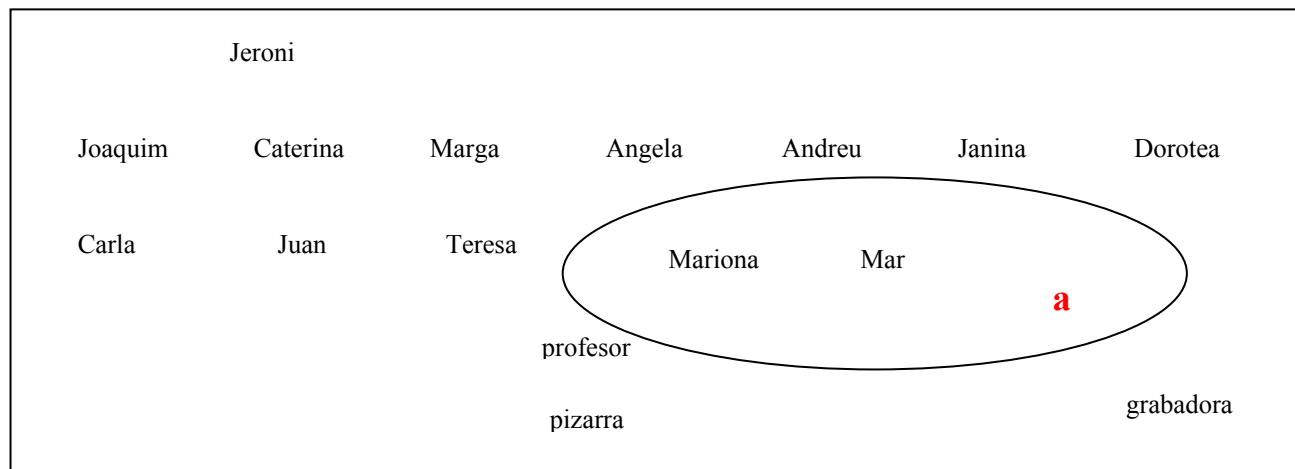
Data: 19.4.99 **Curso:** 120h. extensivo **Nivel:** 2°

Tiempo	Segmento Clase	Actividad	Tema	Const. de participantes	Marcas discursivas	Observ.
1'	1°	Actividad de inicio de clase		Grupo-clase		
7'	2°	Corrección ejercicios	Repaso pronombres relativos	Parejas	(I) Potete controllarvi in coppie se avete scritto più o meno lo stesso	
12'	3°	Corrección – antes pone en la pizarra algunas estructuras (dal quale; da cui...)		Grupo-clase	(I) Correggiamo questo. Abbiamo queste possibili strutture	
31'	4°				(I) Avete letto il fumetto dei Puffi? Avete capito questo qua...	
33'	5°	Repaso sobre pronombre	Pronombres directos e indirectos	Parejas	Allora in coppie potete raccontarvi la storia usando li le ...	
41'	6°	Explicación esquema estructura que permiten expresar duración en la acción	Elementos para expresar la duración de una acción	Grupo-clase	(I) OK torniamo, andiamo all'argomento...potete sì prima ((inint)) queste due strutture che immagino conoscete...potete controllare. Avete queste due strutture "Da quanto tempo?" e "È da tanto che...?"	

45'	7°	Los alumnos se hacen preguntas utilizando las estructuras explicadas		Pequeños grupos	(I) Allora guardate qui il numero tre avete queste azioni: fumare... volete in gruppi raccontarvi le vostre esperienze...	Subgrupo a
1h. 2'	8°	Corrección		Grupo-clase	(I) Tutti avete ((inint))? Tutti sapete ((inint))? (F) Va bene allora facciamo una pausa?	
1h. 8'	9°	Audición	El mismo		(I) Ascoltiamo alcuni italiani che raccontano...potete segnare quali strutture...?	
1h. 12'	10°	Corrección audición		Grupo-clase	(I) ((inint))	
1h. 25'	11°	Práctica de las estructuras		Parejas	(I) Provate in coppia a ((inint)) prima proviamo a fare la domanda e la risposta (F) Qua avete avete visto la differenza tra questa 'da' e questo 'fa'?	
1h. 33'	12°	Resumen de las estructuras. Comparación con L1 y L2			(F) Beh, li controlliamo la prossima volta	P: ci sono delle strutture in catalano Hace

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	NIVEL
A2.1a7	19.04.1999	<i>Studiare musica mi è servito molto per le lingue</i>	P: Adam Ma: Mariona Mr: Mar	Hablar de la duración de una situación o del periodo de tiempo transcurrido a partir de un suceso

DISTRIBUCIÓN EN EL AULA



SEGMENTO 7º

STUDIARE MUSICA MI È SERVITO MOLTO PER LE LINGUE

Actividad: En este segmento Mar (Mr) y Mariona (Ma) llevan a cabo una actividad en la que tienen que hablar de la duración de una

situación o del periodo de tiempo transcurrido a partir de un suceso. Para ello, utilizan las formas “cominciare a + infinito”, “smettere di + infinito” “da + cantidad de tiempo” “da + fecha” “da quando” “cantidad de tiempo + fa” “per + cantidad de tiempo”, sugeridas por el libro. Por turnos se hacen una pregunta y contestan según sus experiencias personales. La lista de acciones, que aparece en el manual de clase, es la siguiente:

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. <i>fare una dieta</i> | 6. <i>bere alcolici</i> |
| 2. <i>fumare</i> | 7. <i>lavorare</i> |
| 3. <i>suonare uno strumento</i> | 8. <i>studiare</i> |
| 4. <i>fare uno sport</i> | 9. <i>guidare la macchina</i> |
| 5. <i>studiare una lingua straniera</i> | ... |

El manual da también este modelo:

- | | |
|--|-------------------------------|
| ◆ <i>Fumi?</i> | ◆ <i>Fai sport?</i> |
| -Sì. | -No. |
| ◆ <i>Quando hai cominciato?</i> | ◆ <i>Non l’hai mai fatto?</i> |
| -A diciott’anni. E tu? | -Sì, prima giocavo a tennis. |
| ◆ <i>Io non fumo più. Ho smesso due anni fa.</i> | ◆ <i>E perché hai smesso?</i> |
| | - ... |

<p>1. Mr: comincio io? 2. Ma: ok. vai! 3. Mr: hai fatto mai una dieta? 4. Ma: e:::m sì l’ho fatto una volta ma::: mh::: ho cominciato a fare una volta ma::: non ho cont= 5. Mr: (per quanto tempo?) 6. Ma: =poco tempo forse due giorni niente soltanto questo ((inint)) 7. Mr: anche io. io dico la settimana prossima dieta ma un giorno sì ma dopo!</p>	<p>(1) Mr toma la iniciativa y se ofrece para empezar (2) Ma está de acuerdo (3) Mr formula la primera pregunta (4) Ma contesta afirmativamente añadiendo que sólo fue una vez (5) Mr la interrumpe para preguntar por la duración de ese régimen (6) Ma contesta adecuadamente, luego dirige probablemente la misma pregunta a Mr pero esta parte del enunciado es ininteligible (7) Mr muestra su acuerdo a Ma. Añade una explicación sobre su comportamiento respecto a las dietas</p>
---	---

<p>8. Ma: un giorno due ma::: non lo faccio mai quasi mai l'ho fatto una volta ma:::</p> <p>9. Mr: no a me piace mangiare verdura:::</p> <p>10. Ma: ecco!</p> <p>11. Mr: ma fare una dieta perché un giorno mangio una::: dolci e altro giorno mangio</p> <p>12. Ma: /verdura/</p> <p>13. Mr: /verdura/</p> <p>14. Ma: anche come io. e:::m hai mai fumato?</p>	<p>(8) Ma continúa explicando sus hábitos respecto a las dietas, repitiendo que lo ha hecho una vez</p> <p>(9) Mr explica que a ella le gusta la verdura, dando así a entender que eso es una forma de estar a régimen</p> <p>(10) Ma muestra su acuerdo</p> <p>(11) Mr explica sus hábitos alimenticios. En este enunciado aparece la forma “altro giorno” influenciada por el CAS “otro día”: en IT debería ser “un altro giorno” o “l’altro”.</p> <p>(12) y (13) Ma y Mr dicen al unísono “verdura”</p> <p>(14) Ma muestra su acuerdo usando una forma “come io” influenciada por el CAS/CAT “como yo/com jo”, en IT se utilizaría la forma tónica del pronombre complemento “me”. Luego hace la siguiente pregunta.</p>
<p>15. Mr: sì</p> <p>16. Ma: e fumi ancora?</p> <p>17. Mr: sì ho cominciato a fumare sette anni fa. o più o meno</p> <p>18. Ma: quanti anni avevi?</p> <p>19. Mr: diciassette più o meno sei anni fa sette avevo diciassette adesso ne ho ventitré!</p> <p>20. Ma: anche come io. ho cominciato ai diciassette diciotto anni dieci anni fa</p> <p>21. Mr: hai smesso qualche volta di fumare?</p> <p>22. Ma: mai</p> <p>23. Mr: mai!</p> <p>24. Ma: non l'ho provato mai</p> <p>25. Mr: no?</p> <p>26. Ma: no</p> <p>27. Mr: io sì. forse stavo un mese senza fumare ma dopo tornavo</p> <p>28. Ma: ma adesso ho cominciato a pensare di smettere di fumare</p> <p>29. Mr: mh?</p> <p>30. Ma: ho cominciato a pensare ma no:::</p> <p>31. Mr: hai cominciato a pensare</p>	<p>(15) Mr asiente</p> <p>(16) Ma pregunta si continúa fumando</p> <p>(17) Mr asiente. Añade la duración de la acción</p> <p>(18) Ma pregunta a qué edad empezó y en (19) Mr contesta a la pregunta con muchos detalles</p> <p>(20) Ma contesta mostrando que ella también ha empezado a fumar a la misma edad que Mr. Utiliza dos formas influenciadas por el CAS/CAT: la forma “come io” que ya ha aparecido en el turno (14) y la forma “ai diciassette”; en IT no debe aparecer el artículo delante del número cuando éste indica la edad “a diciassette anni”.</p> <p>(21) Mr pregunta si alguna vez ha dejado de fumar</p> <p>(22) Ma contesta negativamente</p> <p>(23) Mr se sorprende de la respuesta negativa de Ma</p> <p>(24) Ma reafirma que no ha intentado nunca dejar de fumar. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT: “non l'ho provato mai”, en IT se dice “non ci ho mai provato” en que normalmente se utiliza el pronombre “ci” y el adverbio “mai” se pone generalmente entre el verbo auxiliar y el verbo en participio pasado</p> <p>(25) Mr, aún sorprendida, busca confirmación usando la partícula negativa “no” con tono de interrogación.</p> <p>(26) Ma contesta negativamente</p> <p>(27) Mr dice que ella sí lo ha intentado y explica cómo y cómo ha fracasado. Utiliza aquí una forma “tornavo” influenciada por el CAS/CAT “volvía/tornava” como forma abreviada de “volver a hacer algo/tornar a fer alguna cosa”; en IT se utiliza la forma del verbo precedida por el prefijo “ri”; en este caso es “ricominciavo”</p>

<p>32. Ma: sì sì</p> <p>33. Mr: anche io</p> <p>34. Ma: ma non ho::: non ho smesso di fumare ancora</p> <p>35. Mr: ma fumi molto?</p> <p>36. Ma: no. non fumo molto di solito fumo::: dieci sigarette per giorno ma::: ancora di meno</p> <p>37. Mr: ancora di meno</p> <p>38. Ma: no ma di solito questo dieci ma se::: esco di sera con gli amici allora fumo di più</p> <p>39. Mr: di più. anche io forse il sabato sera fumo un pacchetto.</p> <p>40. Ma: (io penso di sì)</p> <p>41. Mr: dopo il giorno seguente mi sento troppo male</p> <p>42. Ma: sì. ((risas))</p> <p>43. Mr: allora non fumo quasi</p> <p>44. Ma: ((inint))</p>	<p>(28) Ma dice que ahora ha empezado a pensar en dejar de fumar</p> <p>(29) Mr, con una vocalización con tono interrogativo “mh?”, busca una explicación</p> <p>(30) Ma repite que ha empezado a pensar en ello</p> <p>(31) Mr repite lo dicho por Ma en (30), enunciado fático que mantiene abierto el canal</p> <p>(32) Ma asiente</p> <p>(33) Mr dice que ella también</p> <p>(34) Ma añade que aún no lo ha dejado</p> <p>(35) Mr pregunta más detalles a Ma</p> <p>(36) Ma contesta negativamente, ofrece una explicación y la cantidad de cigarrillos que fuma por día. Utiliza la forma “per giorno” influenciada por el CAS “por día” (en IT se usa la forma “al giorno”).</p> <p>(37) Mr repite parte de la respuesta de Ma, en este caso también, como en (31), es un enunciado fático</p> <p>(38) Ma sigue con su explicación sobre sus hábitos respecto al tabaco</p> <p>(39) Mr repite “di più”, que acaba de decir Ma, demostrando así que es un comportamiento que ella también tiene. De hecho seguidamente lo expresa.</p> <p>(40) Ma reafirma lo dicho anteriormente</p> <p>(41) Mr sigue con la explicación sobre los efectos negativos del exceso de tabaco</p> <p>(42) Ma asiente riéndose.</p> <p>(43) Mr sigue explicando sus hábitos fumadores</p> <p>(44) Ma interviene pero es ininteligible</p>
<p>45. Mr: hai mai suonato un <u>strumento</u>?</p> <p>46. Ma: eh?</p> <p>47. Mr: sì?</p> <p>48. Ma: sì sì quando::: ero piccola ho cominciato a::: a suonare a apprendere a suonare il piano</p> <p>49. Mr: il piano?</p>	<p>(45) Mr introduce una nueva pregunta dando así por cerrada la anterior. Para hacerlo utiliza una forma del CAS “strumento” es un lapsus ya que la palabra “strumento” aparece en las instrucciones del ejercicio</p> <p>(46) Ma con una vocalización pide una explicación a la compañera</p> <p>(47) Mr contesta con la partícula afirmativa “sì” con tono de interrogación para invitar a la compañera a dar una respuesta</p> <p>(48) Ma explica que había empezado a estudiar piano. Utiliza la forma “apprendere” que en IT existe pero no tiene el significado de “aprender” en CAS, es decir de adquirir los conocimiento de alguna cosa; en este caso en IT se utiliza el verbo “imparare”. “Apprendere” tiene el</p>

<p>50. Ma: mh!</p> <p>51. Mr: e quando hai smesso?</p> <p>52. Ma: ho cominciato quando avevo::: penso che avevo otto anni sette otto anni poi ho smesso quando ne avevo quattordici quindici perché non volevo più continuare non=</p> <p>53. Mr: non ti piaceva</p> <p>54. Ma: =non mi piaceva, mi piaceva ma non troppo per continuare per,..., perché ((inint)) avevo tempo per praticare e::: era un poco::: troppo::: (com'era) pigra?</p> <p>55. Mr: pigra pigrona!</p> <p>56. Ma: pigrona. per suonare il piano tutti i giorni::: fare i compiti studiare e che a quattordici quindici anni quando aveva quindici anni ho smesso non aveva più::: voglia e::: e allora no::: non ho suonato mai più</p> <p>57. Mr: mai più?</p> <p>58. Ma: no mai più no. a volte ma::: mh::: non ho provato mai più a studiare piano mai più</p> <p>59. Mr: io quando andavo a scuola ho suonato la <u>flauta</u></p> <p>60. Ma: ah ah! sì anch'io! ((risas))</p> <p>61. Mr: tipico! ma::: nient'altro nient'altro. non perché io (ho finito <u>tarde</u>)</p> <p>62. Ma: io io quando suonavo la::: il piano e ho studiato anche il <u>solfeo</u></p> <p>63. Mr: sì?</p> <p>64. Ma: mh. ho fatto anche degli esami e tutto</p>	<p>significado de “comprender” o “llegar a conocer”.</p> <p>(49) Ma repite la palabra “piano” con tono de interrogación, solicitando más información</p> <p>(50) Ma confirma con una vocalización que es el instrumento que ha estudiado</p> <p>(51) Mr pregunta cuando lo dejó</p> <p>(52) Ma explica cuando empezó, cuando lo dejó y el porqué</p> <p>(53) Mr adelanta parte de la explicación de Ma, lo que imagina</p> <p>(54) Ma continúa su explicación confirmando la suposición de Mr. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “era”: La primera persona del verbo “essere” en imperfecto en IT es “ero”, mientras que los verbos “ser” en CAT/CAS es “era”. Acaba su intervención con una pregunta en la que pide confirmación a la compañera sobre una palabra en IT de la que no está segura.</p> <p>(55) Mr contesta utilizando la forma aumentativa de esa palabra</p> <p>(56) Ma acepta la sugerencia de Mr y continúa su explicación. En ésta también aparece una forma influenciada por el CAS/CAT: utiliza la marca de la tercera persona del verbo “avere” “aveva” mientras que en IT es “avevo”. La marca de la primera persona del imperfecto en IT es “-o”. Acaba la intervención diciendo que no ha vuelto nunca más a tocar el piano</p> <p>(57) Mr repite con tono de interrogación en busca de más información las palabras “mai più” que Ma acaba de pronunciar ya que se ha quedado un poco sorprendida por la respuesta</p> <p>(58) Ma explica que ha tocado algunas veces, pero que no ha vuelto a estudiar piano</p> <p>(59) Mr explica que el instrumento que ella ha tocado es la “flauta” en la escuela. Aparece la palabra “flauta” en CAS/CAT: posiblemente no sabe la palabra en IT.</p> <p>(60) Ma contesta que ella también y ríe, porque todos los chicos en la escuela aprenden a tocar la flauta, es parte del currículo escolar.</p> <p>(61) Mr lo valora también así y añade que no ha estudiado ningún otro instrumento, explicando el porqué. Aparece una forma en CAS pero es un lapsus momentáneo, las alumnas conocen la palabra italiana “tardi”</p> <p>(62) Ma continúa su explicación. Dice que ha estudiado “solfeo” también. Esta palabra aparece en CAS ya que no sabe la palabra “solfeggio” en IT.</p> <p>(63) Mr contesta con la partícula “sì” con tono de interrogación, invitando a la compañera a dar más información</p> <p>(64) Ma acepta con una vocalización y da más información, explicando por qué no le gustaba</p>
--	--

<p>allora::: non mi piaceva tanto come per fare tanti esami no::: tutta la teoria e::: a</p> <p>65. Mr: che pesante no che è?</p> <p>66. Ma: è pesante. devi em::: amare::: (come dire) l'<u>strumento</u></p> <p>67. Mr: perché gli esamini sono abbastanza difficili</p> <p>68. Ma: sì sì sono difficili</p> <p>69. Mr: e dopo de che ti serve?</p> <p>70. Ma: (come?)</p> <p>71. Mr: de che ti serve? /si tu! ((inint)) un <u>titolo</u> di::: e per hobby o per:::/</p> <p>72. Ma: /ah! no! ma non è::: non ma// ci sono tante cose che non servono se tu vuoi a niente ma ((inint)) per esempio che per me=</p> <p>73. Mr: ((inint))</p> <p>74. Ma: =sì è un hobby ma non è sempre avere il curriculum no?</p> <p>75. Mr: no lo so ma, ma se stai studiando dieci anni per poter essere <u>musicista</u></p> <p>76. Ma: ah! no ma penso che per me questo non ha ((inint)) l'italiano ma il pianoforte qua è un piano vecchio che si sì che si era primo piano ((inint)) pianoforte penso per esempio studiare musica eh::: mi è servito molto per le lingue</p> <p>77. Mr. per le lingue?</p> <p>78. Ma: mh!</p> <p>79. Mr: perché?</p> <p>80. Ma: perché così sono abituata::: l'ore-all'orecchio</p>	<p>mucho</p> <p>(65) Mr dice que es muy pesado y acaba con un tono de interrogación buscando la confirmación de Ma</p> <p>(66) Ma contesta que es pesado y da más explicación. Utiliza una forma en CAS “instrumento”, es un lapsus como ya pasó en (45) o por inercia ya que la compañera lo ha utilizado</p> <p>(67) Mr hace una suposición sobre la explicación de Ma en (66). Aparece una forma “esamini” que en IT no existe; “exámenes” en IT es “esami”. La alumna actúa aquí por analogía con reglas que ella ha interiorizado; ella sabe que es una palabra parecida y aplica la forma del plural “i” en la forma “examen” en CAS/CAT, habiendo previamente cambiado la “x” en “s” ya que esto también es bastante usual en palabras parecidas.</p> <p>(68) Ma confirma la suposición sobre la dificultad de los exámenes</p> <p>(69) Mr pregunta por el interés de hacer exámenes. Utiliza la forma “de che” influenciada por el CAS/CAT. En IT se dice “a cosa”</p> <p>(70) Ma pide a Mr una explicación para entender mejor la pregunta que ésta le ha hecho en (69)</p> <p>(71) Mr repite su pregunta utilizando la misma forma “de che” que ya ha usado en (69) y luego añade una explicación. Usa una palabra en CAS “título” posiblemente porque no sabe la palabra en IT, también aparece la AL “si” que es un lapsus</p> <p>(72) Ma entiende ahora la pregunta de Mr y contesta a la pregunta. Utiliza una forma “se tu vuoi”, influenciada por el CAS/CAT “si tú quieres/si vols” pero que en IT no funciona; en IT es “che volendo non servono a niente”</p> <p>(73) Mr interviene pero es ininteligible lo que dice</p> <p>(74) Ma continúa la explicación que ha empezado a dar en (72)</p> <p>(75) Mr argumenta para justificar su pregunta en (69) y (71). Utiliza una forma del CAS “músico” posiblemente porque no sabe la palabra “musicista” en IT</p> <p>(76) Ma continúa argumentando para defender su punto de vista. Explica que estudiar música la ha ayudado mucho en el aprendizaje de idiomas</p> <p>(77) Mr se sorprende frente a esta afirmación de Ma</p> <p>(78) Ma reafirma con una vocalización</p> <p>(79) Mr pregunta por qué</p> <p>(80) Ma contesta</p>
---	---

<p>81. P: mh, mh sì::: dicono che::: che va molto bene</p> <p>82. Ma: sì sì sono sicura di questo</p> <p>83. Mr: sì?</p> <p>84. Ma: ah, ah</p> <p>85. Mr: <u>es curioso!</u> ((inint))</p> <p>86. Ma: per esempio questo non è che sia em:::, solo per suonare, anche per avere una buona sensibilità penso che è importante riuscire ((inint)) penso eh?</p> <p>87. Mr: mh, mh. e tu non hai fatto mai uno sport?</p>	<p>(81) P interviene avalando la respuesta de Ma</p> <p>(82) Ma reafirma diciendo que está segura</p> <p>(83) Mr, con la partícula afirmativa en tono de interrogación, busca confirmación</p> <p>(84) Ma con una vocalización reafirma lo dicho anteriormente</p> <p>(85) Mr expresa su asombro en CAS “es curioso”. Luego posiblemente explica el porqué de su asombro, pero es ininteligible.</p> <p>(86) Ma explica las ventajas que a ella le ha dado el hecho de haber aprendido a tocar un instrumento. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “penso che è” es decir un verbo de opinión + indicativo, mientras que en IT estos verbos requieren el subjuntivo “penso che sia”.</p> <p>(87) Mr muestra su acuerdo con una vocalización y luego recentra la actividad introduciendo la siguiente pregunta</p>
<p>88. Ma: sì ma sempre poco ((risas))</p> <p>89. Mr: anche io allora</p> <p>90. Ma: giocavo al basket</p> <p>91. Mr: nella scuola?</p> <p>92. Ma: sì ma tanti anni fa ((risas))</p> <p>93. Mr: anche <u>yo</u></p> <p>94. Ma: e poi tutti gli anni penso di iscrivermi a un palestra e a volte lo faccio ma per quattro mesi::: e poi smetto e::: pago di più perché allora sempre ci sono mesi che non vado</p> <p>95. Mr: e paghi la <u>matricola</u>?</p> <p>96. Ma: pago la <u>matricola</u></p> <p>97. Mr: perché è annuale no?</p> <p>98. Ma: no ma annuale no pago per mesi</p> <p>99. Mr: per mesi?</p> <p>100. Ma: sì</p> <p>101. Mr: perché di solito si paga la <u>matricola</u> ((inint))</p>	<p>(88) Ma contesta riéndose de la respuesta que da</p> <p>(89) Mr se muestra de acuerdo con ella</p> <p>(90) Ma nombra el deporte que hacía</p> <p>(91) Mr pregunta donde lo practicaba. Utiliza una forma influenciada por el CAS “nella scuola”; en IT es “a scuola”</p> <p>(92) Ma asiente y añade, riendo, que eso fue hace muchos años</p> <p>(93) Mr demuestra su acuerdo. La forma “anche io” que utiliza el pronombre “io” aparecen CAS por la acentuación en la “o” que la alumna hace.</p> <p>(94) Ma continúa con su explicación sobre sus hábitos con respecto al deporte. Aparece la forma “a un palestra” influenciada por el CAS/CAT “a un gimnasio”. En IT se utiliza la preposición “in” y “palestra” es femenino.</p> <p>(95) Mr interviene y pregunta si paga la “matricola” y la palabra aparece en CAS, probablemente porque desconoce la palabra en IT “iscrizione”. Aparece en CAS a pesar de que Ma en (94) ha utilizado el verbo “iscrivermi” o porque es parte de su mundo</p> <p>(96) Ma contesta repitiendo la palabra “matricola” aunque en (94) utilizara, como hemos dicho, el verbo “iscrivermi”</p> <p>(97) Mr pide más información sobre el tipo de matrícula y en (98) Ma contesta</p> <p>(99) Ma repite “per mesi” con tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(100) Ma contesta afirmativamente</p> <p>(101) Mr interviene dando una explicación de lo que ha preguntado en (97). Reaparece la palabra “matricola” en CAS como en (95) y (96)</p>

<p>102. Ma: perché sono andata a quello il Dir e ho pagato non ha pagato <u>matricola</u> perché mi sono inscritta per ((inint)) mezz'anno</p>	<p>(102) Ma sigue con su explicación dando más detalles sobre la matrícula en el gimnasio. Aparece otra vez la palabra “matricola” como en (101), (95) y (97) y luego aparece una forma influenciada por el CAT/CAS, el participio pasado del verbo “iscrivere” en IT es “iscritto” mientras que en CAS/CAT es “inscrito/inscrit”; la forma “inscrita” en IT no existe</p>
<p>103. Mr: sì?</p>	<p>(103) Mr pronuncia la partícula afirmativa “sì” con tono de interrogación en busca de confirmación.</p>
<p>104. Ma: sì,..., ma non sono una buona ((inint))</p>	<p>(104) Ma asiente y luego añade más información</p>
<p>105. Mr: anche <u>yo</u> io sono segnata in palestra due volte la ultima in Italia perché=</p>	<p>(105) Mr interviene utilizando unas formas influenciadas por el CAS/CAT. La forma “yo” con el acento en la “o” y no en la “i” como es en IT; el artículo “la” se apostrofa delante de palabras que empiezan con vocal mientras que el CAS no lo requiere y el CAT depende de los casos apostrofa o no; y la forma “sono segnata” son palabras que existen en IT pero que no se utilizan en IT, normalmente se utiliza la forma “mi sono iscritta”.</p>
<p>106. Ma: ah!</p>	<p>(106) Ma utiliza una vocalización demostrando sorpresa</p>
<p>107. Mr: =<u>como</u> lavoravo di di mattina la sera non avevo niente da da fare <u>y</u> andavo in palestra</p>	<p>(107) Mr sigue con su explicación, añadiendo que fue en Italia. Aparecen dos AL al CAS: “como” y la conjunción “y”. La primera puede deberse a que la alumna no sepa o no recuerde la conjunción causal “siccome” y utilice la forma en CAS; la conjunción “y”, que puede ser en CAS o en CAT, puede ser un simple lapsus momentáneo, ya que las alumnas de este nivel conocen la conjunción “e”. En este enunciado aparece la forma correcta “in palestra” reparando así la forma “a un palestra” utilizada por Ma en (94)</p>
<p>108. Ma: ah, ah</p>	<p>(108) Ma con una vocalización muestra que está siguiendo la explicación de la compañera</p>
<p>109. Mr: sono andata due mesi</p>	<p>(109) Mr da más explicaciones sobre cuánto tiempo pasó en Italia. Empieza aquí un intercambio que sale del ejercicio y que durará hasta (122); es una conversación que surge espontáneamente a partir de la tarea de aprendizaje que se hace en IT</p>
<p>110. Ma: cosa facevi là?</p>	<p>(110) Ma pide más información</p>
<p>111. Mr: aerobica</p>	<p>(111) Mr contesta a la pregunta</p>
<p>112. Ma: e come lavoro? come lavoro?</p>	<p>(112) ya que Mr no da la información que ella quería, Ma hace otra pregunta a la compañera</p>
<p>113. Mr: lavoravo come ((inint)) un studio di dottore commercialista</p>	<p>(113) Mr contesta. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “studio”, la palabra italiana no presenta la “e” a principio de palabra</p>
<p>114. Ma: ah sì?</p>	<p>(114) Ma con una vocalización demuestra su interés</p>
<p>115. Mr: ma io ero lì <u>florero</u>?</p>	<p>(115) Mr sigue dando información. Utiliza una forma en CAS “florero”. Utiliza esta palabra coloquial en CAS ya que expresa un concepto amplio, es decir, que allí no hacía nada, era como decoración. Lo dice con tono de interrogación dirigiéndose a Ma en busca de una forma en IT para expresar esta idea.</p>
<p>116. Ma: ah! ((risas))</p>	<p>(116) Ma con una vocalización muestra que ha entendido, riéndose, pero Ma no puede aportar la palabra, demasiado específica en cuanto a nivel de lengua</p>
<p>117. Mr: era una signora che veniva:::</p>	<p>(117) y (119) Mr acaba su explicación valorando su estancia en IT</p>
<p>118. Ma: niente</p>	<p>(120) Ma demuestra lástima respecto a este hecho</p>
<p>119. Mr: niente di interessante</p>	
<p>120. Ma: peccato!</p>	
<p>121. Mr: mi sono arrabiata moltissimo ((inint)) è stata un'esperienza</p>	
<p>122. Ma: mh, mh</p>	

	(121) Mr explica su estado de ánimo respecto a esta experiencia (122) Ma con unas vocalizaciones muestra que escucha a Mr
123. Mr: e::::m quando hai cominciato a studiare italiano?	(123) Mr recentra la actividad haciendo otra pregunta de la lista
124. Ma: ho cominciato da::: ho cominciato::: penso che ho cominciato l'anno::: novanta::: novantacinque o novantasei	(124) Ma contesta adecuadamente
125. Mr: è il terzo anno	(125) Mr resume lo dicho por la compañera
126. Ma: sì, sì	(126) Mr asiente
127. Mr: sì?	(127) Mr, con la partícula afirmativa “sì” con tono de interrogación, pide más información ya que las cuentas que ha sacado no la convencen
128. P: cosa? a fumare?	(128) P llega en este momento a este grupo y supone que están respondiendo a la pregunta dos
129. Ma: no no a studiare italiano e::: non riesco mai a::: ((risas))	(129) Ma contesta a la pregunta, alarga el sonido de la “a” y ríe
130. P: a tirare avanti ?	(130) P apunta una manera de acabar la frase. La forma “tirare avanti” está influenciada por el CAT, en IT esta combinación de palabras no tiene el sentido ir adelante; en IT es “andare avanti”.
131. Ma: sì a andare avanti no perché ho cominciato prima a fare un corso intensivo allora l' ho lasciato poi ho preso=	(131) Ma recoge la sugerencia de P aunque utiliza el verbo “andare” y no “tirare”. Más adelante utiliza la forma “ho lasciato” influenciada por el CAT/CAS “lo he dejado”. En IT el verbo “lasciare” no tiene el significado de dejar de hacer alguna cosa, en este caso se utiliza el verbo “smettere”.
132. P: l'ho smesso	(132) P repara a Ma en la forma “ho lasciato” y apunta “ho smesso”. Por influencia del CAS/CAT aparece el pronombre directo “lo” con el verbo “ho smesso” que el IT no requiere.
133. Ma: =l'ho smesso poi ho avuto corsi particolari e l'ho smesso ancora e poi sono andata in Italia e poi l'ho smesso adesso ho continuato sempre così	(133) Ma repite la forma sugerida por P. Anteriormente en (51) y (52) esta forma es utilizada correctamente por Mr y por Ma.
134. Mr: ma quando sei arrivata all'EIM=	(134-136) Mr pregunta a la compañera cuando ha empezado a estudiar en la EIM
135. Ma: sì?	
136. Mr: =il primo corso è stato il primo livello o il secondo	
137. Ma: questo è il primo corso	(137) Ma contesta que es el primer curso
138. P: hai fatto il salto no?	(138) P pregunta a Ma si ha llegado de otra escuela
139. Ma: sì mh,	(139) Ma asiente
140. P: (così sei?) ((inint))	(140) P hace una pregunta pero es ininteligible

141. Ma: e anche ho andato all'Istituto Italiano, sono andata all'Istituto italiano	(141) Ma continúa explicando dónde ha estudiado el IT. Aparece una forma "ho andato" influenciada por el CAS/CAT, pero ella misma en este mismo turno se autocorrije "sono andata"
142. P: ma, hai studiato all'Istituto Italiano?	(142) P pide más información sobre los lugares en los que ha estudiado
143. Ma: non mi è piaciuto molto	(143) Ma contesta que no le ha gustado mucho
144. Mr: e nella Camera di Commercio Italiana, nel <u>Periodico</u> ogni settimana esce qualche cosa:: <u>corso</u> di lingua per espagnoli	(144) Mr interviene y comunica que en la Cámara de Comercio Italiana hacen un curso de IT. Aparece una AL al CAS "Periódico", probablemente se refiere al periódico que se publica en Cataluña "El Periódico"; aparece otra AL: "curso" quizá por un lapsus momentáneo; la diferencia con la palabra italiana está en una vocal "corso" y hay una forma influenciada fonéticamente por el CAS/CAT la "e" al principio de la palabra "spagnoli" que el IT no necesita.
145. P: sì?	(145) P se muestra interesado en esta noticia
146. Mr: sì! stavo per chiamare!	(146) Mr asiente y añade que estaba a punto de llamar
147. P: nella Camera di::	(147) P pide más información sobre el lugar que ofrece el curso
148. Mr: di di Commercio Italiana qua a Barcellona	(148) Mr da la información a P
149. Ma: per stranieri?	(149) Ma pregunta, un poco sorprendida, si es para extranjeros
150. Mr: no! per spagnoli che l'offrivano loro	(150) Mr contesta negativamente y añade que es un curso para españoles y que los de la Cámara de Comercio lo ofrecían
151. P: offrono loro i corsi?	(151) P pide confirmación sobre el hecho de que sean ellos los que ofrecen los cursos
152. Ma: corsi d'italiano per str- per estranieri ? no! per stranieri no! per gente come noi	(152) Ma se extraña de lo que ella misma ha introducido: "extranjeros"; en la palabra "estranieri" aparece la influencia del CAS/CAT ya que el IT no requiere la "e" al principio de esta palabra; pero seguidamente utiliza la forma correctamente "stranieri"
153. P: sì sì sì come lingua straniera sì sì	(153) P confirma que ha entendido que se trata de un curso de italiano como lengua extranjera
154. Mr: ma suppongo che è gratis no?	(154) Mr hace una suposición sobre el precio de estos cursos y, con una partícula negativa con tono de interrogación, pide confirmación
155. Ma: e:: l'anno::	(155) Ma toma la palabra, pero no concluye su intervención
156. P: chiama e informati	(156) P sugiere a Mr que llame y se informe
157. Mr: ((inint))	(157) Mr contesta, pero su intervención es ininteligible
158. Ma: ah sì sì informati. l'anno:: prossimo ho intenzione di fare l'italiano:: come si chiama nella ditta	(158) Ma muestra su acuerdo con P y también pide que la compañera se informe. Después explica que el año siguiente quiere hacer italiano comercial. Ya que no se acuerda de la palabra "commerciale" da una explicación para pedir a Mr y a P que le diga la palabra
159. Mr: commerciale	(159) Mr apunta la palabra "commerciale"
160. Ma: /commerciale/	(160) Ma repite la palabra
161. P: /commerciale/	(161) P apunta la palabra "commerciale"

<p>162. Ma: commerciale a:: Empresarials penso che lo::</p> <p>163. Mr: ma è un tipo perché::</p> <p>164. Ma: ma io ho fatto il francese commerciale e mi è piaciuto molto</p> <p>165. Mr: mettono insieme gente de:: livelli:: differenti</p> <p>166. P: il problema è il livello</p> <p>167. Ma: sì il problema è il <u>nivel</u> ma il mio livello non è il più alto</p> <p>168. Mr: ma <u>seguro che</u> (non sarà) il più alto ma non sarà neanche il più basso</p> <p>169. Ma: non lo so. io quando io</p> <p>170. P: informati perché forse alla Escola Ufficiale lo faranno</p> <p>171. Ma: ah sì?</p> <p>172. P: di commerciale</p> <p>173. Ma: sì ma questo anche mi interessa per i crediti</p> <p>174. P: ah! ma puoi provare perché la Escola Ufficiale d'Idiomes dà crediti</p> <p>175. Ma: dan- ah sì?</p> <p>176. Mr: sì?</p> <p>177. Ma: ah sì?</p> <p>178. P: ((inint))</p> <p>179. Ma: mh:: perché io ho fatto il francese commerciale e il livello</p> <p>180. P: a Empresarials?</p> <p>181. Ma: a Empresarials</p> <p>182. P: sì ma questi di francese francese francese</p>	<p>(162) Ma acepta la sugerencia de Mr y P y explica sus intenciones para el año siguiente. Utiliza una forma en CAT “empresarials” porque es el nombre de la facultad</p> <p>(163) Mr empieza a explicar, tarda en terminar su enunciado, y Ma en (164) aprovecha para tomar el turno y explicar su experiencia con otro idioma: el francés</p> <p>(165) Mr explica que, según ella, el problema de estos cursos es el nivel</p> <p>(166) P explica cuál es el problema de estos cursos</p> <p>(167) Ma se muestra de acuerdo con Mr y P y añade que ella no tiene un nivel muy alto. Aparece una AL al CAS “nivel” pero en el mismo turno ella misma se repara “livello”</p> <p>(168) Mr opina sobre el nivel de la compañera; aparece una AL al CAS “seguro” es un lapsus momentáneo, los alumnos de este nivel conocen la palabra “sicuro”. Es también una forma influenciada: para la estructura “seguro que”, en IT, se utilizaría el adverbio “sicuramente”.</p> <p>(169) Ma contesta a Mr</p> <p>(170) P toma la palabra y sugiere que vayan a ver otra escuela ya que probablemente ofrecerán este tipo de curso. Aparece una AL para nombrar otra escuela que ofrece estos cursos</p> <p>(171) Ma se muestra interesada. Lo corta y pide más información</p> <p>(172) P termina su enunciado</p> <p>(173) Ma explica por qué le interesa hacer ese curso en la universidad: debido al reconocimiento de créditos</p> <p>(174) P ofrece otra información a Ma. Aparece una AL como en (170): para citar el nombre de la escuela</p> <p>(175) Ma está sorprendida por esta última información que ha dado P acerca de los créditos</p> <p>(176) Mr también se muestra interesada</p> <p>(177) Ma, con una vocalización y una partícula afirmativa pronunciada con tono de interrogación, pide más información</p> <p>(178) P contesta pero su intervención es ininteligible</p> <p>(179) Ma explica su experiencia con el francés</p> <p>(180) P pregunta si fue en la facultad. Cita el nombre de la facultad en CAT</p> <p>(181) Ma contesta y hace lo mismo para citar el nombre de la facultad</p> <p>(182-198) P y las dos alumnas comentan las creencias que las personas tienen sobre la facilidad o dificultad del italiano y del francés y su opinión sobre la dificultad</p>
--	--

<p>183. Ma: no no francese non è facile</p> <p>184. P: no! voglio dire che la gente ((inint)) invece l'italiano ((inint))</p> <p>185. Ma: ah ok! sì! tutti sanno italiano sì sì</p> <p>186. P: ((inint)) italiano</p> <p>187. Mr: e pensano crediti facili</p> <p>188. P: e:: ((inint)) devono scrivere=</p> <p>189. Ma: sì sì non è facile</p> <p>190. P: =(((inint)) di queste ((inint)) una professoressa=</p> <p>191. Mr: che non si può andare avanti clar</p> <p>192. P: =che non sanno dire /ciao/</p> <p>193. Ma: /niente/</p> <p>194. P: cominciate a parlare di albarans ((inint))</p> <p>195. Ma: ((inint)) aixi fare una lettera com- per:::</p> <p>196. P: commerciale sì:::</p> <p>197. Ma: commerciale non è facile</p> <p>198. P: no no ((se aleja))</p> <p>199. Ma: non sapevo che davano crediti alla Escola Oficial (dirigiéndose a Mr)</p> <p>200. Mr: ah! neanche io! ma perché io lo so perché ((inint)) per i crediti no? è logico no? ho cominciato a studiare qua per i crediti anche per i crediti no? perché io ho iniziato a studiare italiano perché andavo in Italia allora ho detto e ((inint)) l'EIM</p> <p>201. A?: ((inint))</p>	<p>(191) Aparece una AL al CAT en esta intervención de Mr “clar”, es un comentario a lo dicho anteriormente por P.</p> <p>(194) P da un ejemplo de lo que serán los temas que se tratarán en los cursos de idiomas para fines específicos (comercial). Aparece una AL al CAT “albarans”, como ejemplo</p> <p>(195) Ma interviene y comenta lo dicho por P en CAT “aixi”. Luego continúa en IT.</p> <p>(199) P se aleja y Ma comenta con Mr una noticia que le ha dado P en (174), es decir, que la Escola Oficial da créditos que son reconocidos por la universidad. Aquí empieza un comentario entre las alumnas sobre este hecho y sobre lo que valen los cursos que continúa hasta (204)</p>
--	--

<p>202. Mr: qua è carissimo</p> <p>203. Ma: qua è carissimo! no! a me piace come lo fanno</p> <p>204. Mr: sì::!</p> <p>205. Ma: ma mi hanno parlato molto bene ((inint)) e anche ho studiato alla Escola Oficial non italiano ma francese</p> <p>206. Mr: e ti piaceva?</p> <p>207. Ma: ho fatto un corso intensivo all'inizio quando ho cominciato a imparare francese</p> <p>208. Mr: e il francese è ((inint)) io posso imparare ((inint)) è che la::: nella mia detta, ditte mi chiedono il francese</p> <p>209. Ma: puoi cominciare</p> <p>210. Mr: ((inint)) a fare un intensivo questo questo estate</p> <p>211. Ma: sì no puoi cominciare ma non è facile, e:::m forse sarà facile di parlare un nivello basso ((inint)) di capire un po'</p> <p>212. Mr: con che livello ti puoi far capire</p> <p>213. Ma: me:::zzo</p> <p>214. Mr: mezzo? perché per esempio qua in italiano con il due più o meno=</p> <p>215. Ma: sì! /ti fai capire/</p> <p>216. Mr: =/ti fai capire/</p> <p>217. Ma: ((inint)) con il tre forse, due tre</p> <p>218. Mr: lo sai parlare bene tu il francese?</p> <p>219. Ma: sì io sì!</p> <p>220. Mr: da quanto tempo?</p> <p>221. Ma: io l'ho imparato ho cominciato a</p>	<p>(203) Ma hace un comentario sobre la calidad del curso. Aquí empieza un intercambio en el que las alumnas hablan de los cursos en las diferentes escuelas, que dura hasta (207)</p> <p>(207) Ma da información a la compañera sobre como y cuando ha estudiado el francés. Utiliza aquí el verbo "imparare" reparando así la forma "apprendere" utilizada en (48)</p> <p>(208) Mr dice que ella tendrá que estudiar francés, ya que se lo piden en su trabajo. Aparece la forma "detta" que enseguida repara ella misma: "ditta"</p> <p>(209) Ma empieza a dar consejo a Mr</p> <p>(210) Mr interviene. Aparece una forma "questo" influenciada por el CAS/CAT. La palabra "estate" en IT es femenina, no masculina como es en CAS/CAT.</p> <p>(211-217) En este intercambio las alumnas evalúan a partir de qué nivel una persona puede hacerse entender en francés y en italiano. En el turno (211) aparecen dos formas influenciadas por el CAS/CAT: "facile di parlare" el IT no requiere la preposición "di" en esta estructura; la palabra "nivello", no existe esta palabra en IT, la palabra es "livello".</p> <p>(218) Mr pregunta a Ma que haga una valoración de su nivel de francés</p> <p>(219) Ma asiente</p> <p>(220) Mr recentra la actividad utilizando una de las estructuras objeto de estudio en esta actividad.</p> <p>(221) Ma contesta y utiliza dos formas influenciadas por el CAS/CAT "aveva" la forma del</p>
--	---

<p>impararlo m::: quando aveva diciotto anni ma l'ho imparato molto rapido</p> <p>222. Mr: sì?</p> <p>223. Ma: sì perché sono andata in Francia ho avuto ragazzi francesi ((risas)) e questo::: ((inint)) ho vissuto anche con estranieri e poi e:::m di solito io lavoro con francesi allora mi piace! il francese mi piace moltissimo</p> <p>224. Mr: <u>es que</u> a me a me non piace</p> <p>225. Ma: mio marito,..., lui non piaceva niente i francesi io le dicevo vai a francese! io lavoro per ((inint)) per loro e loro mi danno soldi mi danno i soldi per vivere e lui rideva e allora adesso è da un anno e mezzo lui lavora per una ditta francese=</p> <p>226. Mr: sì?</p> <p>227. Ma: =e allora=</p> <p>228. Mr: gli hanno chiesto di fare:::</p> <p>229. Ma: =allora ha corsi di francese ((inint)) e adesso lui e::: piace molto il francese anche mi chiede di andare in Francia</p> <p>230. Mr: io odiavo i francesi ma::: l'estate scorsi io::: scendere</p> <p>231. Ma: salire</p> <p>232. Mr: no salire è (da sotto)</p> <p>233. Ma: ma scendere è ((inint))</p> <p>234. Mr: ((inint)) arrivare più alto ho bisogno di parlare francese <u>bueno</u> bevi alcolici?</p>	<p>imperfetto en primera persona en IT es “avevo” y la forma “molto rapido”. La forma de “muy+adjetivo” utilizada con una significación paralela a la del superlativo absoluto, en IT es “molto+adverbio”, es decir que es este caso se dice “molto rapidamente”. Además aparece también influenciada fonéticamente la “r” inicial de la palabra “rapido” ya que es más vibrante de lo que suele ser en IT.</p> <p>(222) Mr pronuncia una partícula afirmativa con tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(223) Ma confirma y explica cómo ha hecho para aprender tan rápidamente y tan bien. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “estranieri”, como en (152). Añade al final que le gusta mucho</p> <p>(224-230) Empieza aquí un intercambio en el que las alumnas expresan sus sentimientos hacia los franceses</p> <p>(224) Mr toma la palabra y dice que a ella no le gusta. Introduce su gusto con una AL al CAS/CAT “es que” que es una forma muy típica del CAS para introducir una opinión</p> <p>(225) Ma explica la experiencia de su marido. Hay una forma influenciada por el CAS “piaceva nada” en IT es necesario decir “piaceva per niente”</p> <p>(231) Ma repara a Mr ya que ésta, en (230) ha utilizado el verbo “scendere” (bajar) en lugar de “salire” (subir). Se abre aquí un intercambio metalingüístico que se cierra en (234)</p> <p>(232) y (233) Ma y Mr discuten sobre el significado de estos dos verbos</p> <p>(234) Mr entonces explica para qué necesita saber francés. En este mismo turno introduce la pregunta siguiente del orden que presenta el ejercicio. Esta pregunta está introducida por una</p>
---	--

	AL: la forma “bueno”, que sirve para recentrar la actividad
235. Ma: no quasi mai io bevo alcol a volte quando esco di sera ma di solito non ne bevo (quasi più) e tu?	(235) Ma contesta y utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “alcohol” acentuando la sílaba final mientras que en IT esta palabra es esdrújula. Devuelve la pregunta.
236. Mr: io di solito si esco il sabato sera o ((inint))	(236) Mr contesta a la pregunta. Aparece una AL al CAS/CAT “si” que es un lapsus momentáneo
237. Ma: per cercare una birra ma niente	(237-238) Ma y Mr dan más información sobre este tema
238. Mr: no io a casa niente sabato sera si ((inint))	
239. Ma: ((risas))	
240. P: da quanto? ((a toda la clase))	(240) P empieza la puesta en común

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las alumnas Mar (Mr) y Mariona (Ma) intervienen de forma equilibrada. Mr dirige la actividad: en (1) toma la iniciativa y empieza la actividad (3), luego es la que recentra la actividad a lo largo de la actividad en (87), en (123) y en (220) y es la alumna que hace la mayoría de las preguntas. Ma introduce sólo la pregunta en (14) y todas las demás están introducidas por Mr. Ma es, en cambio, la que introduce y pide más información suplementaria. Las alumnas no acaban la actividad, aunque alcanzan con creces el objetivo de la misma, ya que se entretienen mucho en cada argumento propuesto por el ejercicio. De hecho, los intercambios que tienen lugar son largos. Las alumnas no se limitan a dar las informaciones que la actividad requiere sino que requieren y dan más información sobre cada tema tratado, haciendo así la actividad más real. Crean así una interacción muy rica a la que contribuyen con aportaciones propias. La interacción a lo largo del segmento parece una conversación espontánea donde las contribuciones de los interlocutores se van reforzando mutuamente, como en el intercambio (30-37) o como el discurso co-enunciado del principio, intercambio (1-14). En toda la actividad se nota que las alumnas se sienten muy cómodas y esto hace que aporten opiniones personales al margen de la actividad que son muy interesantes, como por ejemplo la idea de Ma de que la música la ha ayudado en el aprendizaje de lenguas extranjeras que aparece en el intercambio (76-88). Es importante señalar aquí que en toda la actividad las alumnas mantienen el IT como lengua de comunicación, incluso cuando aparecen digresiones y se alejan de la actividades para hablar de temas más personales.

ACTIVIDAD

La actividad es abierta y estas alumnas la utilizan de la manera más natural; de esta manera consiguen unas informaciones que no tienen nada que ver con la actividad como por ejemplo en el intercambio (144-177) en el que descubren que en la Camera di Commercio Italiana dan cursos de italiano y que en la Escuela Oficial de Idiomas dan créditos reconocidos por la universidad. Las alumnas, de todas maneras, mantienen siempre el argumento de la pregunta inicial.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento apenas aparecen marcas transcódicas. A pesar de ser un segmento largo y de que las alumnas salen de la actividad en algunos intercambios, las AL al CAS o al CAT son muy pocas. Además, en general son lapsus momentáneos: “instrumento” en (45), (66), “curso” en (144), “nivel” (167), “si” en (236) o aparecen porque no sabe o no recuerda la palabra en IT “flauta” en (59), “solfeo” (62), “título” en (71), “músico” en (75), “matrícula” en (95), (96), (101) y (102), “como” en (107) o “nivel” en (167). Aparecen también otras AL que no pertenecen a los grupos mencionados anteriormente como por ejemplo: “es curioso” en (85) con la que Mr expresa su asombro, “Ma io li ero florero?” en la que la palabra “florero” expresa un concepto muy amplio que no puede expresar en IT o “Periódico” (144) que es el nombre de un periódico de Cataluña, “clar” en (191) o “aixì” en (195) que son comentarios a lo que se ha dicho antes, “es que” una forma utilizada en CAS/CAT para introducir una opinión o una explicación de algo y “bueno” (234) que sirve para recentrar la actividad.

Aparecen también unas AL de P que son, en un caso el nombre de una escuela “Escola Oficial d’Idiomes” en (174), o “albarans” en (194) ya que está dando unos ejemplos.

Aparecen formas influenciadas por el CAS/CAT; son de varios tipos: a nivel de estructuras “altro giorno” (11), “ai 18 anni” (20), “per giorno” (36), “quando aveva” (56) y (221), penso che è (86), “ho andato” (141), “questo estate” (210) o “molto rapido” en (221) para dar algunos ejemplos.

Hay también formas influenciadas a nivel fonético como: “estudio” en (113) o “espagnoli” en (144), “estranieri” en (152) y (221); “la ultima” en (105) y “alcohol” en (235); y formas que existen en IT pero que no tienen el significado que Mr le quiere dar en este segmento como: “apprendere” en (48), “sono segnata” en (105), “ho lasciato” en (131) o la forma “tirare avanti” utilizada por P en (130). Aparecen también algunas formas que no existen en IT: “esamini” en (67) o “inscrita” en (102).

Profesor: ADAM

Cinta: A2.2

Unidad didáctica: LA NARRACIÓN - DURACIÓN DE UNA SITUACIÓN O EL TIEMPO TRANSCURRIDO A PARTIR DE UN SUCESO

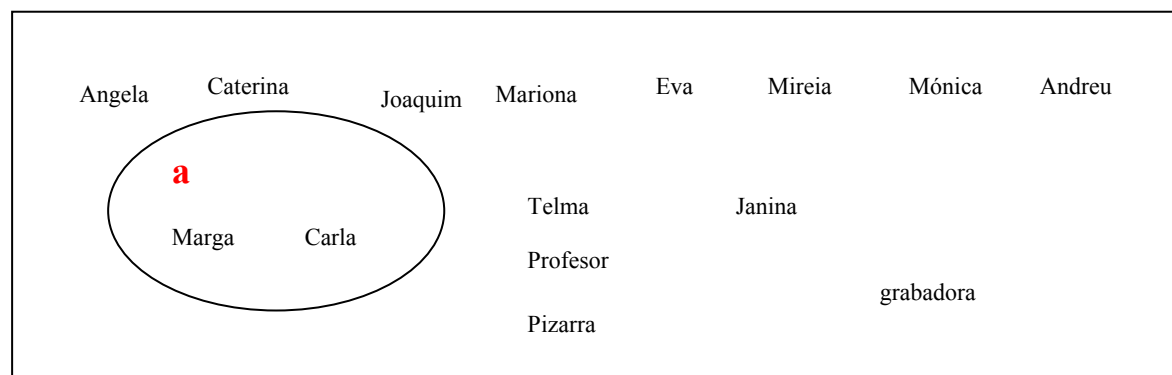
Fecha: 21.4.99 **Curso:** 120h. extensivo **Sesión:** 2ª **Nivel:** 2º

Tiempo	Segmento Clase	Actividad	Tema	Const. de participantes	Marcas discursivas	Transcrip.	Cintas audio	Observ.
0'	1º	entrega composiciones y corrección de errores		Grupo-clase				
7'		distribución fotocopias con ejercicios de refuerzos para las <i>preposizioni articolate</i> (para hacer en casa)						
10'	2º	Ejercicio-formas para hablar del tiempo <i>Da, fa per</i>		Grupo- clase	Allora			
19'	3º	Ejercicio para fijar estas formas		Parejas				Subgrupo a Subgrupo b
29'	4º	Corrección		Grupo- clase	Sì, avete... (F) Bene, queste due strutture?			
34'	5º	ejercicio para fijar las estructuras		grupos de 4	Qua avete queste due strutture			Subgrupo a

57'	6°	puesta en común		Grupo- clase	Fatto? Fatto tutto? Alcune curiosità sui vostri colleghi?			
1h. 8'	7°	audición 7 p. 71 DUE unità 8			A pag. 71 proviamo a... (I) Provate a segnare tutte le informazioni ce sentirete (F) Potete vedere quello che avete risposto?			
1h. 21'	8°	Ejercicio sobre <i>di y da</i>		parejas	Per finire, proviamo a fare questo esercizio. Facciamo il numero 1			
1h. 25'	9°	corrección		Grupo- clase				

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A2.2a3	21.4.99	<i>¿Ponemos pausa?</i>	<i>Mg: Marga C: Carla P: Adam</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas a partir de un dibujo para reforzar las estructuras que expresan la duración de una acción

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 3º

¿PONEMOS PAUSA?

Actividad: ejercicio para reforzar estructuras que expresan la duración de una acción o el tiempo transcurrido a partir de un suceso.

En este segmento las alumnas, Carla (C) y Marga (Mg) están trabajando a partir de una fotocopia repartida por el profesor. La actividad consta de dos partes. En la primera tienen que mirar un dibujo y leer unas frases y después entre ambas tienen que reconstruir la historia inicial, con la ayuda de lo que recuerdan, de partes del dibujo observado anteriormente y de unas frases incompletas. Para hacer esto tienen que utilizar las formas *da*, *fa* y *per* para expresar la duración de una acción o el tiempo transcurrido a partir de un suceso. El ejercicio ya da parte de la frase, en la que aparecen también las formas para expresar la duración

de la acción y los verbos en infinitivo que tienen que utilizar. Por tanto, el objetivo de la actividad es la utilización de los tiempos verbales adecuados para cada una de las formas de expresión de la duración *da*, *fa* y *per*. Las frases que aparecen en el ejercicio son las siguientes:

- | | | |
|--|--|---------------------|
| 1. È nata a Trento, in Trentino | 1. Sono nata a Trento, in Trentino | (nascere) |
| 2. Ha 25 anni | 2. anni | (avere) |
| 3. Ha due sorelle e un fratello | 3.due.....e un fratello | (avere) |
| 4. Non è sposata | 4. Non..... | (sposare) |
| 5. È andata a vivere a Roma quando aveva 10 anni | 5. aquando avevo 10 anni | (andare) |
| 6. Ha vissuto a Roma per sei anni | 6.a..... per sei anni | (vivere) |
| 7. A 16 anni è andata a vivere a Napoli | 7. A 16 anni.....a vivere a..... | (andare) |
| 8. Lì ha frequentato il liceo scientifico per due anni | 8. Lì.....il.....per due anni | (frequentare) |
| 9. Ha studiato chimica all'università per cinque anni | 9.chimica all'....per cinque anni | (studiare) |
| 10. Ha lavorato in banca per sei mesi | 10.in una banca per | (lavorare) |
| 11. È in un nuovo appartamento da due settimane | 11.in unda due settimane | (essere) |
| 12. Lavora per una casa farmaceutica da sette mesi | 12. perda sette mesi | (lavorare) |
| 13. Fa scuola guida da un mese | 13. da un mese | (fare scuola guida) |
| 14. Vive a Firenze da otto mesi | 14.a Firenze da..... | (vivere) |
| 15. Ha un'amica di nome Annalisa | 15. di nome Annalisa | (avere) |
| 16. Conosce Annalisa da due anni | 16.da due anni | (conoscere) |
| 17. È a dieta da tre mesi | 17.da tre | (essere a dieta) |

<p>((inint))</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. C: deve essere, deve essere 2. P: sí dovete ricordare più o meno che una cosa è la struttura che immagino la sapete 	<p>(1-8) P está cerca de este grupo y da explicaciones a las dos alumnas sobre las estructuras que tienen que utilizar.</p>
--	---

<p>3. Mg: ma per esempio</p> <p>4. P: ricordate provate a ricordare::: così quando usare la struttura</p> <p>5. C: sono andata a Roma ,..., quando avevo dieci anni ,..., come si dice sono andata a Roma a:::</p> <p>6. P: a dieci anni o quando avevo</p> <p>7. C: a dieci anni</p> <p>8. P: a dieci anni</p> <p>9. Mg: o può essere dieci anni fa</p> <p>10. C: no! perché aveva dieci anni</p> <p>11. Mg: <u>ah vale!</u></p> <p>12. C: <u>tenía diez años de edad</u> ,...,..., ho due sorelle e un fratello <u>due so-re-lle</u> e un fratello non sono sposata ,..., em::: sono andata</p> <p>13. Mg: a Roma , ... , ... , ... , ((ruidos))</p> <p>14. C: sono andata ho vissuto</p> <p>15. Mg: o sono andata a vivere</p> <p>16. C: ho vissuto</p> <p>17. Mg: a Roma</p> <p>18. C: a::: ((inint)) a Napoli? ((ruidos))</p> <p>19. Mg: sono andata a vivere a Napoli? ((ruidos))</p> <p>20. P: non vi ricordate</p> <p>21. Mg: non mi ricordo ,..., Firenze</p>	<p>(3) Mg interviene utilizzando una forma influenciada por el CAS y el CAT, “per esempio”, pero que en IT no existe.</p> <p>(5) C pide ayuda a P respecto a la frase 5 del ejercicio dado que no recuerda una forma en IT.</p> <p>(6) P contesta a la pregunta de C.</p> <p>(7) C repite una de las dos formas propuestas por P.</p> <p>(8) P confirma la forma repetida por C.</p> <p>(9) Mg propone otra forma.</p> <p>(10) C contesta negativamente y da la explicación de su respuesta en IT.</p> <p>(11) Mg responde en CAS demostrando que ha entendido la razón por la que C no está de acuerdo con ella.</p> <p>(12) C repite su respuesta pero ahora en CAS, es una repetición para asegurarse de que C haya entendido y continúa con el ejercicio y formula las frases 3 y 4 y luego empieza la frase 5.</p> <p>(13) Mg completa la frase 5 empezada por C en (12).</p> <p>(14) C repite la forma verbal adecuada para la frase 5 que ya dice en (12) y propone la forma para la siguiente frase.</p> <p>(15) Mg propone una reformulación.</p> <p>(16) C no acepta la propuesta de Mg y repite la forma verbal adecuada para la frase 6.</p> <p>(17) Mg completa la frase 6 empezada por C en (14) y repetida por la misma C en (16).</p> <p>(18) C no está de acuerdo con la propuesta de Mg (17) y propone su respuesta con un tono de interrogación buscando confirmación.</p> <p>(19) Mg hace la frase 7 con tono de interrogación buscando confirmación.</p> <p>(20) interviene P diciendo si no se acuerdan de la información</p>
---	---

o Roma	(21) Mg confirma que no se acuerda y propone como respuesta elegir entre dos posibilidades.
22. P: vi può vi può aiutare ((inint)) i disegni	(22) P hace una sugerencia indicando que los dibujos pueden ayudarlas.
23. C: questo non è Firenze!	(23) C dice que el dibujo no representa Florencia
24. Mg: <u>Coliseo</u> Roma	(24) Mg dice que es el Coliseo y que es Roma. “Coliseo” aparece en CAS puede ser porque no sabe el nombre en IT o porque funciona como una etiqueta, es parte de su mundo en CAS.
25. C: no! è due volte Roma	(25) C confirma que la ciudad es Roma.
26. Mg: siamo a Roma	(26) Mg repite que es Roma
27. C: sì Roma lì ho frequentato il liceo ,..., ... , <u>il liceo</u>	(27) confirma la respuesta de Mg en (26) y hace la frase 8.
28. Mg: ho studiato chimica	(28) Mg empieza a hacer la frase 9.
29. C: ho studiato chimica <u>ho</u> <u>studiato chimica</u>	(29) C continúa con la frase 8 empezada por Mg.
30. Mg: all’università per cinque anni ,...,...	(30) Mg concluye la frase 9.
31. C: ho lavorato in banca ,... , ... ,	(31) C empieza la frase 10.
32. Mg: sono stata in un::: appartamento ((inint)) sono stata	(32) Mg empieza la frase 11 y en el mismo turno repite la forma verbal que ha utilizado.
33. C: sì sono sono in un nuovo appartamento	(33) C contesta afirmativamente pero repara el error cometido por Mg, repite dos veces la forma verbal correcta enfatizando la segunda.
34. Mg: con essere ((inint)) sono in un nuovo appartamento ((inint))	(34) Mg acepta la reparación de C repitiendo la frase correcta.
35. C: ho lavorato per ,..., ah! per una farmacia! <u>per una farmacia</u>	(35) C empieza la frase 12 y después de una pausa recuerda la información y la añade pero hace un error porque no utiliza la forma verbal adecuada.
36. Mg: ho fatto scuola guida	(36) Mg propone la frase 13 pero utiliza la forma verbal equivocada.
37. C: no! faccio da un mese	(37) C contesta negativamente y repara el error de Mg en (36)
38. Mg: ho:::	(38) Mg empieza la frase 14 pero está utilizando una forma verbal equivocada.
39. C: vivo a Firenze da ,..., da::: perché dieci? <u>no sé</u> due anni <u>estoy viendo atrás pero no sé</u> o un anno ho un’amica	(39) C coge el turno de palabra y formula la frase utilizando la forma verbal correcta, pero se para cuando tiene que expresar la duración de la acción porque duda, no recuerda muy bien la información. Es aquí cuando aparecen unas AL al CAS: primero expresa su desconocimiento con “no sé” y luego hace una AL que tiene una función metacognitiva, ya que está reflexionando sobre la tarea porque no recuerda la información que la frase requiere y luego propone la frase 15.
40. Mg: ho conosciuto alla vicina	(40) Mg propone la frase 16. En esta frase hay un error en la elección de la forma verbal y además aparece una

<p>41. C: la conosco</p> <p>42. Mg: ho conosciuto da due anni</p> <p>43. C: no! la conosco! sono a dieta da tre mesi ,..., <u>da tre mesi</u> ,....., <u>entonces aquí la primera no es no es</u> venticinque anni</p> <p>44. Mg: ho venticinque anni ,.....,.....</p> <p>45. C: ((inint))</p> <p>46. Mg: questo che non può mangiare</p> <p>47. C: ah!</p> <p>48. Mg: sono a dieta ,....., ((inint))</p> <p>49. C: <u>ponemos pausa?</u> ,.....,.....,</p> <p>50. Mg: <u>ah no mira!</u> ,..., questo che è?</p> <p>51. C: la farmacia</p> <p>52. Mg: da sei mesi no?</p> <p>53. C. cinque mesi ,....., sette mesi?</p> <p>54. Mg: sette mesi e qui posa</p> <p>55. P: sì. avete controllato se ,....., se avete memoria o non avete memoria? Sono andato a Trento questo sì, no? e::: l'altro Angela il numero due</p>	<p>forma influenciada por el CAS. En IT no es necesario el acusativo de persona “a” cuando es complemento de objeto directo mientras que el CAS lo requiere cuando es de persona.</p> <p>(41) C repara el error de Mg en (40).</p> <p>(42) Mg no acepta la reparación de C y repite la frase con el mismo error que antes.</p> <p>(43) C contesta negativamente y repara otra vez el error. Luego hace la frase 17. En este mismo turno hace una AL porque está reflexionando sobre la tarea y pone en duda la frase 2 que han hecho al principio del ejercicio.</p> <p>(44) Mg repite o lee la frase que han hecho antes.</p> <p>(46) después de una intervención de C que es ininteligible (45), Mg interviene y en su enunciado aparece una forma influenciada por el CAT; en IT es “mangiare” y no “mangiare”.</p> <p>(47) C acepta la explicación de Mg.</p> <p>(48) Mg repite la frase.</p> <p>(49) C interviene en CAS, ya que pregunta algo que no tiene nada que ver con la tarea, pregunta si va a poner pausa en la grabadora. Esta intervención se explica por el hecho de que ésta es la última frase del ejercicio y C considera que se ha acabado el tiempo de grabación.</p> <p>(50) Mg interviene haciendo una AL, es una exclamación, se ha dado cuenta de algo y lo enseña a C. Es uno de estos elementos que sirven para llamar la atención de alguien. Posiblemente Mg no lo sabe en IT, por eso aparece en CAS. Luego pregunta en IT qué es eso.</p> <p>(51) C contesta a la pregunta.</p> <p>(52) Mg propone en su enunciado la duración de la acción de la que están hablando pero pide confirmación.</p> <p>(53) C hace otras dos propuestas.</p> <p>(54) Mg repite su propuesta y alega que lo pone en la fotocopia. Hace una AL al CAT por desconocimiento de la palabra en IT o simplemente por un lapsus momentáneo.</p> <p>(55) P interviene, cierra la actividad y empieza la corrección del ejercicio.</p>
--	--

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento la dinámica del grupo es bastante rígida ya que la actividad es cerrada y no deja mucho espacio a la iniciativa personal de las alumnas. Las dos alumnas se alternan bastante en la construcción del discurso, esto es bastante normal dado que se consultan para recordar la información.

A partir de esta actividad parece que Marga (Mg) no haya entendido muy bien la regla gramatical que aquí se está trabajando, así que se equivoca mucho. Esto hace que la compañera Carla (C) tenga el papel de profesor en esta tarea porque la repara muchas veces (32), (36), (42), a veces dando explicaciones metalingüísticas (10-12).

ACTIVIDAD

Dado que es cerrada, las alumnas no se escapan de la actividad, toda la conversación está centrada en ella. Sólo se salen de la estructura de la misma en la intervención (48), en la que C pregunta a la compañera si van a poner pausa en la grabadora, ya que han acabado el ejercicio. La compañera no recoge la sugerencia y continúa hablando de la actividad.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento no aparecen muchas alternancias de lengua debido al hecho de que es una actividad cerrada y no deja mucho espacio a la iniciativa personal. Las AL son todas en CAS menos una al CAT. Esto se puede explicar por el hecho de que C es colombiana. La primera aparece en el turno (11) en el que Mg responde a la compañera “ah vale!” demostrando que ha entendido la explicación que ésta le ha dado. Es una forma que se puede considerar una etiqueta ya que en Barcelona esta forma en CAS la utiliza normalmente la gente también cuando está hablando en CAT. Otras AL aparecen en la conversación: en (23) en que Mg utiliza la palabra “Coliseo”, posiblemente aunque no sea un nombre propio de su mundo ella lo conoce en CAS; hacia el final de la actividad en (49) aparece “ay mira!” es siempre Mg quien la produce, también este caso como el que aparece en (11) se puede considerar una etiqueta. Mg produce también otra AL al CAT (53) pero posiblemente sea un simple desconocimiento de la palabra o un lapsus momentáneo.

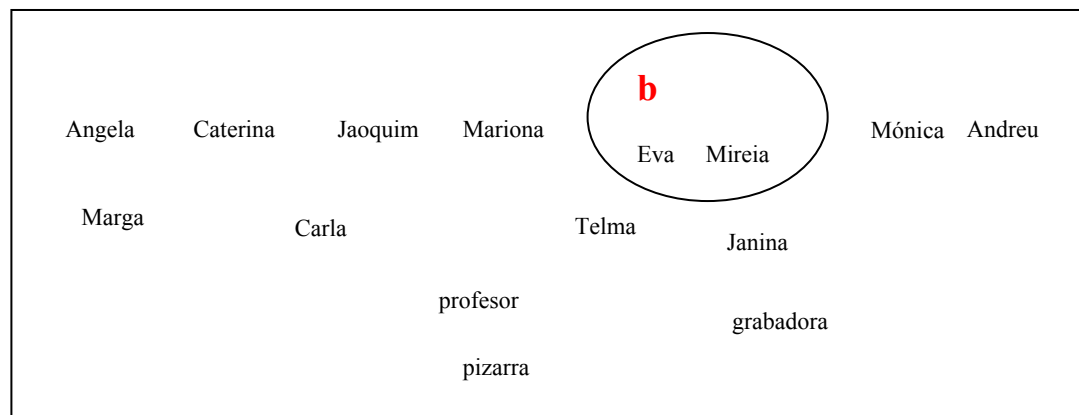
Las otras AL son producidas por C. La primera es en (12): esta AL es una repetición de lo que ha dicho anteriormente en (10) y lo hace para estar segura que la compañera lo entienda. Otra AL aparece en (38), en la que C está reflexionando sobre la tarea y lo mismo ocurre en (42). Otra AL que C produce está en (48), en la que C pregunta a la compañera si ponen pausa en la grabadora. Han terminado la actividad y probablemente C considera que se ha acabado la parte que se tiene que grabar o que es interesante para grabar. Es interesante notar aquí que la grabadora está presente y que los estudiantes son conscientes de que está allí y de que es parte del grupo. También es interesante ver como los estudiantes pueden gestionar el uso de la grabadora, ellos pueden decidir cuando

usarla y cuando no, a diferencia de la cámara de video, que está totalmente fuera de su alcance y sólo la observadora la puede manejar y decide cuándo y cómo utilizarla.

Aparecen también algunas formas influenciadas por el CAS o el CAT. Son pocas y es siempre Mg la que expresa estas formas. Aparecen en: “por exemplo” en (3), “ho conosciuto alla vicina” en (39) y “mangiare” en (45).

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A2.2b3	21.4.99	<i>¿Una amiga o un'amica s'apostrofa?</i>	<i>M: Mireia E: Eva (T: Telma y Ja: Janina) P: Adam</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas a partir de un dibujo para reforzar las estructuras que expresan la duración de una acción

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 3º

UNA AMICA O UN'AMICA S'APOSTROFA?

Actividad: ejercicio para reforzar estructuras para expresar la duración de una acción o el tiempo transcurrido a partir de un suceso.

En este segmento las alumnas, Eva (E) y Mireia (Mi) están trabajando a partir de una fotocopia repartida por el profesor. Tienen que

mirar un dibujo y después entre ambas y con la ayuda de los que recuerdan reconstruir la historia utilizando las formas *da, fa* y *per* para expresar la duración de una acción o el tiempo transcurrido a partir de un suceso. Están hablando y escribiendo a la vez las frases que van produciendo. Hacia el final del segmento aparecen también las dos alumnas que están sentadas enfrente de ellas Janina (Ja) y Telma (T).

<p>((ruidos))</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. E: a veure 2. Mi: a ver 3. E: ho due sorelle e un fratello, no? 4. Mi: mana'm? 5. E: aquí no? 6. Mi: ho due= 7. E: aviam sorelle, ragazze 8. Mi: =sorelle e un fratello non sono sposata 9. E: es-po-sa-ta és aquesta no? t'ha mossegat? 10. Mi: e::: sono andata a Roma no? 11. E: sono a on? a Roma? o a Napoli? 12. Mi: /a Roma/ 13. E: /a Napoli/ 14. Mi: ah! no! a Roma, a Roma 15. E: (és la clínica) d'allò sono andata a Roma? 16. Mi: a Roma di vacanze ((risas)) 17. E: a::: veure 	<p>(1) E empieza el ejercicio y utiliza una AL al CAT, es una manera para decir “manos a la obra” y empezar a recordar lo que han observado en el dibujo. (2) Mi repite lo que E acaba de decir pero en CAS y la razón de esta AL al CAS es la misma que en (1) (3) E hace la primera frase en IT y al final busca confirmación en la compañera utilizando un “no” con tono de interrogación. (4) Mi sigue en CAT pidiendo a E que repita (5) E produce otra AL que podría ser al CAS o al CAT dada la similitud de las dos lenguas. Busca una información concreta sobre la actividad. (6) Mi interviene y vuelve a empezar la frase y E la interrumpe y añade información (7). Es la misma frase que en (3). En (7) aparece una AL al CAT. Puede ser porque duda entre dos palabras (“sorelle” y “ragazze”). (8) Mi continua con su frase y la acaba. (9) E está escribiendo la palabra “sposata” que Mi menciona en (8) y divide en sílabas esta palabra y la dice en voz alta. Hay una influencia fonológica en esta palabra: la añadidura de la “e” delante de palabra que empieza con “s+consonante”; esto hace que también la división en sílabas esté equivocada. Aparece también una AL al CAT porque E pide una aclaración a la compañera sobre el ejercicio. Luego aparece, siempre en CAT una pregunta que parece no estar relacionada con la actividad (10) Mi hace la siguiente frase y acaba con un “no” interrogativo y E en (11) le contesta pero, siempre en forma de pregunta, da también otra posibilidad. (11) Produce una AL al CAT es una pregunta/reflexión personal sobre el ejercicio (12) y (13) Mi y E contestan al unísono a la pregunta pero son dos respuestas diferentes; (14) Mi confirma su anterior respuesta (12). (15) E interviene y hace una AL al CAT y como está pidiendo confirmación a su compañera lo hace en CAT y en el mismo turno dice en voz alta lo que está escribiendo y reitera la pregunta que ya ha formulado en (11). (16) Mi confirma la respuesta que ya ha dado en (12) y en (14) y aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT; utiliza la preposición “di” antes de la palabra en plural “vacanze” (en CAT y CAS: “de vacances” y “de vacaciones”) mientras en IT requiere la preposición “in” y la forma “vacanza” en singular.</p>
--	---

<p>18. Mi: mh mh ((chasquidos)) 19. E: /ho vi-/ 20. Mi: /((chasquidos))/ 21. E: no! <u>ho vissuto a</u> 22. Mi: ho vissuto 23. E: a Napoli no? 24. Mi: <u>a Napoli</u>, a Napoli o a Roma? 25. E: és igual ((inint)) 26. Mi: a Roma? ((risas)) 27. E: no és a Roma que he sigut jo la que m'he equivocat ((inint)) 28. Mi: a Roma 29. E: ho vissuto 30. Mi: a Roma, a Roma 31. E: i la de dalt és Napoli 32. Mi: no:::! 33. E: sí Roma també no? i Napoli ((inint)) 34. Mi: espera a sei anni sono andata a vivere a Napoli 35. E: <u>a sei anni sono andata a vivere a Napoli</u> 36. Mi: <u>a::: Napole</u> 37. E: a veure 38. Mi: <u>lì ho frequentato il liceo</u>,..... 39. E: /<u>il liceo</u>/ 40. Mi: /<u>il liceo</u>/ per due anni 41. E: /<u>ho studiato</u>/</p>	<p>(17) E interviene en CAT; esta intervenció indica que està introduint una conclusió a la negociació de (10-16). (19-24) construeixen la següent frase i en (23) E pide confirmació a la companyera. (24) Mi contesta abans confirmant el que E ha dit en (19) i després dubta i proposa una altra possibilitat. (25) E contesta en CAT afirmant que no és tan important aquesta informació; és una valoració sobre el que acaben de dir, per això, és en CAT. (26) Mi contesta una altra vegada reafirmant la seva resposta de (12), (15) i (16) però amb un to de interrogació. (27) E en CAT afirma que ella s'ha equivocat en la frase anterior, i com és un comentari metacognitiu per això ho fa en CAT. (28) torna a repetir la seva proposta de resposta (29) torna a començar la frase que ja ha començat en (19) (30) confirma la seva resposta de (24) (31) E en CAT busca una aclaració. Està confusa entre el nom de dues ciutats (Roma i Napoli) com és un comentari fora de la tasca ho fa en CAT (32) Mi contesta negativament a aquesta afirmació de E (33) E en CAT torna a formular una pregunta per aclarar la confusió (34) Mi formula la següent frase però la introdueix amb una AL al CAT que anuncia la conclusió de la negociació. (35) E repeteix la frase i l'escriu (36) Mi repeteix part de la frase mentre l'escriu (37) E interviene en CAT; amb aquesta intervenció indica que poden seguir amb l'exercici (38) Mi formula la següent frase (39) E repeteix part de la frase feta (40) Mi també repeteix la mateixa part de la frase al mateix temps que E i després acaba la frase. (41) i (42) E i Mi comencen al mateix temps la següent frase i Mi la acaba i fa una pregunta</p>
---	---

<p>42. Mi: /<u>ho studiato</u>/ chimica ((risas)) dove? 43. E: all'università no? 44. Mi: ah! all'università 45. E: no? 46. Mi: sì, sì, sì, sì 47. E: <u>all'u-ni-ver-si-tà</u> 48. Mi: com s'escriu? 49. E: <u>así /ho lavoro... in una banca per sei anni/</u> 50. Mi: /<u>ho lavoro... in una banca per sei/</u> sei sei meno! sei mesi, aquí mesi 51. E: mesi. una esse? 52. Mi: una esse sì! 53. E: una esse per què? 54. Mi: perquè ho posa aquí 55. E: <u>ah! vale!</u> em::: sono stata 56. Mi: sono stata 57. E: in un 58. Mi: laboratorio? 59. E: mh! o::: in un 60. Mi: o sto? 61. E: no home! da due settimane? 62. Mi: lavoro no! sono 63. E: estata in un paese 64. Mi: sono no! sono stata no! da due settimane sono 65. E: in un in un</p>	<p>(43) E contesta a la pregunta buscando, confirma utilizando “no” con tono de interrogación al final (44) Mi contesta corroborando la respuesta de E en (43) (45) E busca otra vez confirmación de su respuesta (46) Mi responde afirmativamente (47) E repite la respuesta dividiéndola en sílabas para escribirla (48) Mi hace una AL al CAT; está preguntando una información aparte de la actividad, por eso la hace en CAT (49) E contesta en CAS probablemente mostrando la respuesta en su libreta. En el mismo turno formula la siguiente frase al mismo tiempo que Mi (50). Lo hacen a un ritmo más lento de lo normal porque la están escribiendo. Mi (50) hace un cambio al CAT o al CAS porque está enseñando en la hoja dónde se encuentra la información que E está buscando. (53) E hace una AL utilizando un interrogativo en CAT porque es una pregunta que no es exactamente parte de la actividad (54) Mi acepta el cambio y también contesta a esta pregunta en CAT (55) E acepta la respuesta y para hacerlo utiliza una forma en CAS. En el mismo turno empieza a formular la siguiente frase y entre (55) y (66) están construyendo la frase. (56) Mi repite el verbo utilizado por E en el turno anterior (57) E va añadiendo otro elemento: preposición + artículo (58) Mi introduce el nombre de un lugar. Lo hace con tono de interrogación en busca de confirmación (59) E con una vocalización confirma y continúa su enunciado pero lo deja inacabado (60) Mi propone otro tiempo verbal (61) E muestra su desacuerdo con la opción propuesta por Mi con una AL al CAT “no home!”, luego sigue con el enunciado (62) Mi sigue constituyendo el enunciado (63) en esta intervención de E aparece una influencia a nivel fonético del CAT y del CAS: la “e” al principio de palabra cuando esta empieza por “s+consonante”.</p>
---	--

<p>66. Mi: <u>en</u> un laboratorio</p> <p>67. E: da due settimane fa és això no?</p> <p>68. Mi: mh::: albergo?</p> <p>69. E: albergo? no sé això és igual en un hotel cutre</p> <p>70. Mi: ah no no! un appartamento un appartamento</p> <p>71. E: un appartamento</p> <p>72. Mi: ((inint))</p> <p>73. E: no? <u>bueno</u></p> <p>74. P: sì</p> <p>75. Mi: appartamento</p> <p>76. E: això no és en un appartamento eh?</p> <p>77. P: (l'appartamento)</p> <p>78. E: quattro o otto? ma sono?</p> <p>79. Mi: sono stata</p> <p>80. P: da! set- ahi! da due settimane sei da due settimane per cui non puoi usare il passato perché ((inint))</p> <p>81. E: ho lavorato ara sí per un laboratorio no?</p> <p>82. Mi: da sette mesi</p> <p>83. E: per un::: lavoro</p> <p>84. Mi: per un laboratorio</p> <p>85. E: <u>la-bo-ra-torio?</u> ((inint))</p>	<p>(66) Mi hace una AL al CAS con la preposición “en”; puede ser simplemente un lapsus fonético, dado que la preposición “in” aparece mucho en los últimos turnos de palabra de las alumnas.</p> <p>(67) E hace una AL metalingüística al CAT pidiendo confirmación a la compañera de lo que acaba de decir</p> <p>(69) E hace otra AL al CAT contestando a la pregunta de Mi (68); es un comentario aparte de la actividad que parte de la confusión de la palabra italiana “albergo” (hotel) con la palabra “albergue” en CAS (en IT “ostello”)</p> <p>(73) E, con un adverbio de negación, busca confirmación sobre lo dicho anteriormente. Hace una AL al CAS, es un filler, “bueno”, que sirve para indicar que ha llegado a una conclusión sobre este tema</p> <p>(76) E hace una AL a CAT, es un comentario añadido a la actividad</p> <p>(78) y (79) continúa la negociación</p> <p>(80) P interviene y da una explicación sobre la frase que están utilizando de manera equivocada</p> <p>(81) E interviene y hace una AL al CAT. Vuelve a retomar una parte del ejercicio de la que ya habían hablado anteriormente de (55) a (66) y lo valora en CAT.</p> <p>(82-84) continua la negociación para esta frase</p>
--	---

86. Mi: tatantatan escuola [gida]	(86) y (87) aparece una influencia a nivel fonético del CAS y del CAT en la pronunciación de la “e” delante de una “s+consonante” y la pronunciación de un sonido postpalatal oclusivo [g+] en lugar de un sonido postvelar oclusivo [g-].
87. E: faccio.o fa.no! faccio escuola [gida] ((inint))	
88. Mi: [gida] o guida	(88) Mi plantea la duda sobre qué fonema utilizar
89. E: guida	(89) E contesta a Mi pronunciando la palabra correctamente
90. Mi: guida	
91. E: guida	
92. Mi: guida	(90-92) Mi y E repiten la palabra correctamente
93. E: vediamo un po’((risas)) (abito) a Firenze	(93) E continúa con la siguiente frase. Una vez más habla lentamente porque habla y escribe en su libreta a la vez la frase que está diciendo. Aparece aquí la forma “vediamo un po” mientras que antes, en varias ocasiones, ha utilizado la forma “a veure”
94. Mi: da:::	
95. E: da què què és Firenze?	
96. Mi: pipiripipi	(95) E hace una AL al CAT porque pregunta a la compañera la información que necesita para acabar la frase que están haciendo
97. E: da::: otto mesi? per eliminació no? otto mesi no?	(97) E responde a la pregunta que acaba de formular en (95) y hace un comentario en CAT sobre esto pidiendo confirmación a su compañera
98. Mi: sì! otto?	(98) Mi contesta afirmativamente y corrobora la respuesta de E
99. E: em, ho un’amica	
100. Mi: ho un’amica.una s’apostrofa?	(99) E empieza la siguiente frase (100) Mi interviene y hace una AL al CAT porque pregunta algo que no es exactamente lo que el ejercicio requiere, es una duda de escritura que ella tiene.
101. E: no! no?	
102. Mi: sì	(101-105) E y Mi hablan de esta duda
103. E: sì?	
104. Mi: un’amica ((risas))	
105. E: una mica sí ara li preguntem quan vingui la conosco	(104-105) Mi y E están bromeando con la forma en IT “un’amica” y la forma en CAT “una mica” por eso ríen (105) E hace una AL en CAT. Siguen con la broma de “un’amica” en IT y “una mica” en CAT. Después sigue en CAT quizá por inercia y propone preguntarle a P. Acaba su turno proponiendo otra parte de la frase.
106. Mi: la conosco	(106-109) Mi y E continúan el ejercicio

107. E: la conosco da due anni	
108. Mi: da due anni	
109. Mi: sono a dieta da tre mesi ((inint))	(109) Mi formula la última frase del ejercicio
110. E: i t'ha mossegato és que tens alèrgia?	(110) E vuelve a preguntar en CAT algo a la compañera que ya le había preguntado en (9). Aquí la actividad se ha terminado, entonces pueden volver a hablar del tema que había sido introducido casi al principio de la actividad. A partir de aquí la conversación sigue en CAT
111. Mi: no no és mossegada ((inint)) que no?	
112. Ja: que molesto?	(112) Ja, la compañera que está sentada delante, se gira y se introduce en la conversación en CAT.
113. E: eh?	
114. Ja: que molesto? ((inint))	
115. E: una amica o un'amica s'apostrofa?	(115) E pregunta a Ja la duda de la que habían hablado en (99-104), lo hace en CAT. Es una pregunta metalingüística
116. Ja : ((inint))	(116) Ja contesta pero su enunciado es ininteligible
117. Mi: uns quants mesos da ((inint))	(117) Mi continúa con la explicación a la pregunta de E del turno (110)
118. E: és que sona molt raro no? una amica sí diu que l'indefinit no s'apostrofa	(118) E continúa en su comentario metalingüístico sobre la duda "una amica" "un'amica"
119. Mi : què?	(119) Mi en CAT pide más explicaciones
120. E: una amica	(120) E se la ofrece
121. T?: <u>las palabras italianas por favor</u>	(121) T, otra compañera que está sentada delante, se introduce en la conversación e invita a sus compañera a hablar en IT pero lo hace utilizando el CAS. T asume aquí, aunque en broma, el papel de P
122. Mi: en teniu? no, no((inint))	(122) Mi interviene en CAT preguntando a las compañeras si tienen algo, pero su enunciado es, en parte, ininteligible
123. E: mh?mh?mh?	
124. Ja: non capisci	

<p>italiano? <u>nada?</u></p> <p>125. E: ja saps quan és el examen?</p> <p>126. Mi: no</p> <p>127. E: el dia 31 a la tarda</p> <p>128. Mi: no, no</p> <p>129. E: sí sí</p> <p>130. Mi: jo no puc perquè tinc examen, ja li vaig dir a l'Adam</p> <p>131. Ja?: ho puc canviar?</p> <p>132. E: tu tens un examen també no?</p> <p>133. Mi: (doncs preguntem)</p> <p>134. E: abans o després? abans</p> <p>135. Mi: mh?</p> <p>136. E: abans no? per mi millor. perquè després ja...</p> <p>137. Mi: <u>es que mira hola hola junio hola exámenes, exámenes, exámenes</u></p> <p>138. E: ((inint)) <u>aquí a la tarde</u></p> <p>139. Mi: saps quan tinc el d'anglès?</p>	<p>(125) E introduce otro tema. Dado que ya han acabado la actividad y que lo que va a decir no tiene nada que ver con ella, la intervención es en CAT</p> <p>Entre (125) y (144) Mi y E siguen hablando de este tema, siempre en CAT. Aquí ya están hablando de las fechas de los exámenes, es una interacción real fuera de la actividad de la clase</p> <p>(137) Mi interviene en CAS sobre el mismo tema</p>
---	--

140.	E: jo el tinc aquí a la tarda i aquí al matí	
141.	Mi: hòstia	(141) Mi comenta en CAS/CAT lo que está diciendo la compañera, por inercia, ya que está dentro de un intercambio en CAS/CAT
142.	E: molt bé molt bé	
143.	Mi: pel de matí aquí	
144.	E: ja no me'n recordo ((inint)) però bueno	
145.	P: sí avete controllato se:::	(145) P interviene para poner fin a la actividad en pareja y empezar con la puesta en común
146.	E: sí, sí abbiamo controllato	(146) E contesta afirmativamente
147.	P: se avete se avete ((inint))	(147) P añade una información más a lo que había dicho anteriormente
148.	E: ah no no ho he mirat	(148) E vuelve a contestar pero ahora en CAT. Probablemente es un comentario personal más que una respuesta directa a P

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento Mireia (Mi) y Eva (E) tienen que llevar a cabo una actividad en la que antes tienen que mirar unos dibujos y luego, a partir de lo que recuerdan, hacer el ejercicio. Esto hace que Mi y E vayan construyendo el discurso y vayan negociando constantemente el significado y la manera de contestar el ejercicio. El discurso que aparece aquí es muy “simétrico” en el sentido de que las intervenciones de E y Mi son más o menos iguales en su número y se alternan. Además muchas de las intervenciones acaban con un tono interrogativo y normalmente con la forma negativa “no?” al final de la frase: típico recurso para pedir confirmación de lo anteriormente dicho. Esto pasa porque las alumnas están recordando la información y van controlando con la compañera si es correcta. Las intervenciones son siempre muy breves, no hay turnos de palabras largos. También esto se explica por el tipo de actividad que están llevando a cabo y también el tipo de actividad justifica los alargamientos de sonidos, que aparecen bastante frecuentemente y que son un indicador de duda en el hablante, marcan un tiempo en el que el hablante está reflexionando sobre algo. Por la misma razón

aparecen muchos sonidos onomatopéyicos (chasquidos, etc.).

En varias ocasiones aprovechan para hablar de otras cosas que no tienen nada que ver con la actividad, por ejemplo en (9) o en el intercambio (110-112) o el intercambio (125-144) que suelen aparecer en L1.

ACTIVIDAD

Dado que la actividad es cerrada, las alumnas se limitan a hacerla mecánicamente, ir completando poco a poco las frases que presenta el ejercicio. En esta actividad aparecen varios turnos en los que el ritmo es muy lento y pausado. Esto es porque al mismo tiempo las alumnas se dictan a sí mismas lo que están escribiendo.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

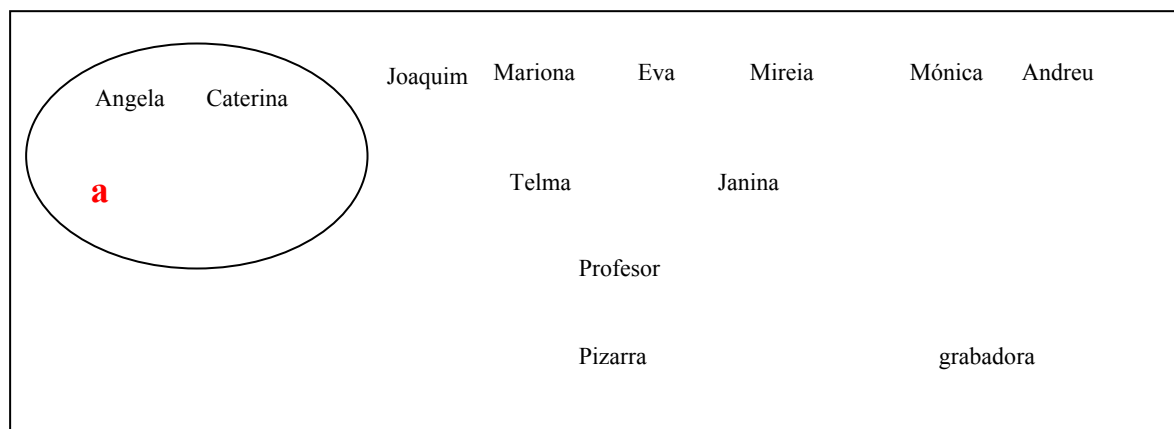
Aparecen también muchas alternancias de lengua al CAT (sólo en algunos casos al CAS). La mayoría de estas AL están ligadas, aunque no estrictamente, a la actividad mandada. Dado que las alumnas tienen que recordar la información, muchas veces negocian la información en CAT. Otros casos que aparecen son los elementos para introducir el discurso (a veure, espera), y algunos casos de comentarios aparte de la actividad. La parte final del segmento está toda en CAT, ya que la actividad se ha acabado las alumnas pueden hablar de un tema que ya se había introducido al principio en el turno (9). Una de las dos alumnas ha sido mordida por su perro y la compañera se da cuenta (ve la mordida en la mano) y le pregunta. A este tema sigue el tema de la fecha del examen, que también es un argumento que no tiene nada que ver con la actividad.

En este mismo trozo del segmento intervienen también las dos compañeras que están delante y E hace a Janina (Ja) una pregunta sobre una duda que ella y Mi han tenido mientras hacían el ejercicio y al cual no han podido darle solución. Estos tres temas se entrelazan en la última parte de la actividad.

En la actividad no aparecen casi formas influenciada por el CAS o por el CAT. Esto es normal puesto que las alumnas alternan con facilidad al CAT, producen pocas ocasiones para que aparezcan estos tipos de fenómenos; sólo en (9), (16) y (87-88).

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A2.2a5	21.4.99	<i>Ui! Io non mi trucco da sei mesi</i>	<i>Mg: Marga C: Carla A: Angela Ca: Caterina P: Adam</i>	Preguntas y respuestas para reforzar estructuras que expresan la duración de una acción

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 5º

UI! IO NON MI TRUCCO DA SEI MESI

Actividad: ejercicio para reforzar estructuras que expresan la duración de una acción o el tiempo transcurrido a partir de un suceso.

En este segmento las alumnas Carla (C), Marga (Mg), Angela (A) y Caterina (Ca) están trabajando a partir de una fotocopia repartida por el profesor que él mismo ha confeccionado. Se trata de un *information gap* en el que las alumnas tienen que completar una tabla

con las informaciones obtenidas por las compañeras. Para llevar a cabo esta actividad tienen que utilizar las estructuras con las formas *da, fa* y *per* para expresar la duración de una acción o el tiempo transcurrido desde un suceso.

Los verbos en infinitivo son: *fumare, studiare italiano, guidare la macchina, portare pantaloni, farsi la barba, truccarsi, bere alcolici, nuotare, fare merenda, usare il computer, andare in bicicletta* y *fare una dieta*.

También en la fotocopia se dan los modelos de las preguntas.

-*da quanto tempo...?*

-*è da molto che...?*

-*quando è stata l'ultima/la prima volta che...?*

<p>1. P: bene queste,..., queste tre strutture? allora vedremo se se funzionano. qua vi vi vi lascio questo::</p> <p>2. C: <u>dame una para mí</u> ((en voz baja))</p> <p>3. P: qua avete queste due strutture manca il per da quanto tempo o è molto è da molto che più presente.e da quanto tempo vivi a Barcellona? è da molto che vivi a Barcellona? risposta sono o da eccetera.quando è stata l'ultima o la prima volta che più passato remo- più passato prossimo no? che hai mangiato e avete alcune alcune:: alcune azioni: fumare, studiare italiano, guidare la macchina, portare i pantaloni, farsi la barba,</p>	<p>(1) y (3) P está dando las instrucciones a los alumnos para que lleven a cabo la actividad y distribuye las fotocopias</p> <p>(2) mientras P está dando instrucciones, C se dirige en voz baja a la compañera pidiendo probablemente una fotocopia. Utiliza el CAS, ya que su demanda está fuera de la actividad de clase</p> <p>(3) P lee las frases que indican las acciones de las que tienen que hablar en la actividad e invita a los alumnos a utilizar las estructuras que son objeto de estudio y a no limitarse a contestar sencillamente enunciando la cantidad de tiempo. P da unos ejemplos</p>
---	--

<p>truccarsi, bere alcolici, nuotare, fare merenda, avere il computer, andare in bicicletta, fare la dieta. allora in gruppi di quattro potete qua mettere i nomi dei vostri compagni per fare la::: l::: scrivere tutte le informazioni o più o meno gli anni eccetera di ogni cosa? facciamo prima gruppi di quattro oltre a dare la risposta e basta provate a usare queste tre strutture tipo fumo da sette anni, ho cominciato sette anni fa e ho fumato per sette anni provate a usare queste tre strutture chiedendovi queste cose e segnando qua i nomi dei vostri compagni e segnando alcune::: ok? ((ruidos))</p>	
<p>4. C: Marga quando è stata l'ultima volta che hai fumato?</p>	<p>(4) C toma la iniciativa y hace la primera pregunta a Mg</p>
<p>5. Mg: em:::da tre anni</p>	<p>(5) Mg responde a la pregunta pero hace un error</p>
<p>6. C: Angela, da quanto tempo fumi?</p>	<p>(6) C vuelve a tomar la palabra y hace la misma pregunta a A pero utilizando una estructura diferente</p>
<p>7. A: tre anni <u>bueno</u> fumo da tre anni, l'ho provato da tre anni</p>	<p>(7) A contesta. Da una primera respuesta (la indicación del tiempo), luego recuerda lo que dijo P y se repara utilizando correctamente una de las estructuras y luego reformula la frase pero lo hace de manera equivocada. A introduce la autoreparación con una forma en CAS "bueno", un conector que introduce una rectificación.</p>
<p>8. C: tre anni fa. Caterina ,..., da quanto tempo fumi?</p>	<p>(8) C repara la respuesta de A y luego hace la pregunta a Ca</p>
<p>9. Ca: da quanto tempo fumo?</p>	<p>(9) Ca repite primero la pregunta para darse tiempo y contesta adecuadamente</p>

<p>((ruidos)) fumo penso da::: venti anni</p> <p>10. C: da venti anni</p> <p>11. A: e tu? è da molto che fumi?</p> <p>12. C: da otto anni</p> <p>13. P: hai fumato per otto anni?</p> <p>14. C: ho esmess</p> <p>15. P: no.hai smesso ((inint))</p> <p>16. C: ho fumato per otto anni</p> <p>17. P: sì?</p> <p>18. A: ho fumato per un anno</p> <p>19. P: quando?</p> <p>20. A: tre anni fa</p> <p>21. C: e::: da quanto tempo studi italiano?</p> <p>22. Mg: e::: da un anno fa</p> <p>23. Ca: da un anni fa</p> <p>24. C: da un anno fa</p> <p>25. A: quan::: e::: è da molto che studi l'italiano?</p> <p>26. C: ho studiato italiano per due anni</p> <p>27. Mg: quando è stata la prima volta che hai studiato italiano?</p> <p>28. A: io un anno fa ,,,,,,</p> <p>29. Mg: un anno fa?</p> <p>30. A: no,no,due anni ((risa))</p> <p>31. Mg: due anni fa</p> <p>32. A: due anni</p> <p>33. Ca: due, due</p>	<p>(10) C repite la respuesta de Ca en (9). Es una valoración positiva de lo que ha dicho la compañera</p> <p>(11) A devuelve la pregunta a C</p> <p>(12) C contesta adecuadamente a la pregunta</p> <p>(13) P, que está pasando por los grupos, hace una pregunta a C utilizando otra de las estructuras que se están estudiando</p> <p>(14) C contesta a la pregunta pero utiliza “esmess”, una forma influenciada fonéticamente por el CAS. El verbo “smettere” no tiene la “e” que C pone en el participio pasado de este verbo (el CAS tiene una “e” delante” de una”s+consonante”).</p> <p>(15) P corrige el error de C</p> <p>(16) C contesta a la pregunta de P formulada en (13) utilizando la misma estructura</p> <p>(17) y (19) P sigue preguntando para hacer practicar más</p> <p>(18) A contesta a la pregunta de P utilizando la misma estructura y en (20) A contesta utilizando la estructura adecuada</p> <p>(21) C vuelve a tomar el turno de palabra y hace la siguiente pregunta</p> <p>(22) Mg contesta a la pregunta pero comete un error</p> <p>(23) Ca intenta corregir la intervención de Mg pero se equivoca también</p> <p>(24) C repara el error de Ca en (23) pero no repara el error de Mg en (22)</p> <p>(25) A hace la misma pregunta pero utilizando una estructura diferente</p> <p>(26) C contesta utilizando otra estructura</p> <p>(27) Mg reformula la pregunta utilizando otra estructura</p> <p>(28) A contesta adecuadamente</p> <p>(29) Mg repite la respuesta de A con tono de interrogación porque le parece una información falsa</p> <p>(30) A se autorepara pero no utiliza la estructura que debería utilizar</p> <p>(31) Mg reformula la respuesta de A en (30) utilizando la estructura que están practicando. Es una heteroreparación</p> <p>(32) A repite su respuesta pero sin aceptar la reparación de Mg</p> <p>(33) Ca repite la cantidad de tiempo confirmando la respuesta de A</p>
--	---

34. A: due	(34) A repite la cantidad de tiempo cerrando así el intercambio
35. Mg: il passato e questi anni no? e questo anno	(35) Mg expresa el uso de la estructura porque busca la confirmación de una compañera. Comete un error morfológico y en seguida repara el error
36. C: da quanto tempo studi italiano?	(36) C hace la misma pregunta pero utilizando otra estructura
37. Ca: da un anno	(37) Ca contesta adecuadamente
38. P: per molte ore?	(38) P interviene y dirige una pregunta a Ca utilizando otra estructura para que los alumnos vayan practicando
39. Ca: mh?	(39) Ca pide a P repetir con una vocalización “mh” interrogativa
40. P: per molte ore?	(40) P repite su pregunta
41. Ca: come per molte ore?	(41) Ca pide una explicación de la pregunta
42. P: studi l’italiano per molte ore? ,..., da un anno no? da un anno, ma non ogni giorno	(42) P ofrece una explicación de su pregunta en (38) y (40)
43. Ca: no:::estensione temporale ((risas)) supposso che dormo::: ma quasi quasi no	(43) Ca contesta a la respuesta y utiliza una forma “supposso” influenciada por el CAT que no existe en IT. En IT se dice “suppongo”.
44. Mg: da quanto tempo hai guidato la macchina?	(44) Mg propone otra pregunta pero utiliza una de las estructuras de manera equivocada. (44-50) la atención de los alumnos y de P se focaliza en la forma.
45. P: no.non funziona	(45) P advierte a Mg que está mal lo que acaba decir
46. Mg: non funziona?	(46) Mg repite la frase utilizada por P con tono de interrogación para pedir explicaciones
47. P: no! da quanto tempo?	(47) P contesta negativamente y luego repite la estructura usada por Mg en (44) sin acabar la frase y con tono de interrogación para dejar que las alumnas tomen la iniciativa
48. Mg: da quanto tempo=	(48) Mg repite la estructura
49. A: =guidi=	(49) A toma el turno e introduce el verbo a la forma correcta
50. Mg: =guidi la macchina?	(50) Mg acepta la reparación de A, utiliza el verbo en la forma adecuada y acaba la frase
51. A: non ho guidato mai una macchina	(51) A contesta a la pregunta de Mg. La respuesta es adecuada y correcta pero sorprende su significado
52. P: no? ((inint))	(52) P contesta con el adverbio de negación con un tono interrogativo de estupor para pedir información
53. Ca: perché?	(53) Ca pide una explicación a A sobre esa información sorprendente
54. A: non mi piace.	(54) A contesta
55. C: tu Marga da quanto tempo?	(55) C vuelve a tomar la palabra y hace la pregunta a Mg

56. Mg: neanche io no ho guidato	(56) Mg contesta aportando una información que se alinea con A. Comete un error, utiliza el adverbio “no” en lugar del adverbio “non”. Podría también ser una influencia del CAS y CAT ya que en estas lenguas hay una forma única: “no”.
57. P: qual è la risposta da quanto tempo guidi la macchina? se è negativo	(57) P pide a la alumna que reformule su respuesta utilizando una de las formas
58. A: da mai	(58) A da una respuesta a esta pregunta de P
59. P: da mai	(59) P acepta la respuesta de A
60. A: da mai?	(60) A repite con tono de interrogación su respuesta (58) aceptada por P en (59), no se cree que ha contestado adecuadamente
61. P: da mai ((inint))	(61) P confirma la respuesta
62. A: e tu Carla?	(62) A devuelve la pregunta a C
63. C: io::: guido da quattro anni	(63) C contesta adecuadamente con una información diferente
64. A: e tu Caterina da quanto guidi una macchina?	(64) A hace la pregunta también a Ca
65. Ca: da tredici anni	(65) Ca contesta adecuadamente
66. C: e qui hai la macchina?	(66) C dirige a A una pregunta que no es de las previstas por el ejercicio. A partir de este turno se abre un intercambio bastante largo -dura hasta el turno (100)- en el que las alumnas añaden informaciones personales sobre el coche: si tienen, si conducen, si les gusta, etc.
67. Ca: ho la macchina	(67) Ca añade una información suplementaria
68. C: e ti piace? ,..., a me piace molto ((risas))	(68) C hace otra pregunta sobre el tema pero que pertenece a la información personal y responde ella misma a la pregunta que acaba de formular
69. Ca: mi piace ma::: dipende dove qui in città non la faccio servire molto	(69) Ca responde a la pregunta de C (68) y utiliza una forma “faccio servire” que está influenciada por el CAT “fer servir” y que no tiene ningún significado en IT
70. C: per viaggiare	(70) C sugiere una respuesta a Ca
71. Ca: per viaggiare::: per viaggiare::: e il fine settimana per andare via	(71) Ca acepta la sugerencia de C y completa con detalles la respuesta que había empezado en (69)
72. Mg: e posi musica a la macchina	(72) Mg hace una ulterior pregunta personal a Ca. Aquí aparece una forma influenciada por CAT “posi”. El verbo “posare” en IT no tiene el significado que aquí le quiere dar la alumna. En IT significa “apoyar”. Es muy probable que aquí la alumna esté utilizando el verbo CAT “posar” que en IT sería “mettere” y que lo conjugue utilizando las reglas del IT
73. Ca. ah! sì! ora la guido::: ((inint))	(73) Ca continúa contestando a la pregunta inicial (64) y no considera la pregunta de Mg en (72)
74. A: ma perché?	(74) A pide explicación a Ca
75. Ca: perché::: perché no ((risas))	(75) Ca contesta de manera que suscita la risa entre las compañeras
	(76) Mg hace otra pregunta y utiliza un interrogativo equivocado, usa “quali (cuáles)” en lugar de “quanti

76. Mg: per quali chilometri?	(cuántos)”
77. Ca: l'estate scorse, l'estate scorsa l'estate scorsa- scorso la macchina è nuova e sono andata em:: mh:: fino Galizia e a Castella guidando io sola ((inint))	(77) Ca contesta a la pregunta, al principio utiliza una forma incorrecta y se autorepara (scorse→scorso) pero usa una forma influenciada por el CAT y el CAS “estate scorso”, “verano pasado” en masculino ; en IT “estate (verano)” es femenino. Seguidamente hace un error, usa un verbo en presente “è” en lugar de uno en pasado “era” y luego aparece una AL al CAT, “Castella”, posiblemente porque no sabe o no recuerda el nombre de esta región en IT y también aparece otra forma influenciada por el CAS “fino” sin la preposición “in” ya que la forma CAS “hasta” no la necesita, aunque en el segundo caso “Castella” utiliza una preposición, pero su elección es influenciada siempre por el CAS y el CAT ya que usa “a” mientras que el IT elige “in”
78. C: sì?	(78) C pide confirmación
79. Mg: e quanti chilometri?	(79) Mg vuelve a proponer la pregunta que ya hizo en (76) autoreparándose
80. Ca: più o meno cinquemile, quattromileottocento	(80) Ca contesta pero hace un error , utiliza “mile” en lugar de “mila”
81. A: ((risas)) un record!	(81) A hace un comentario que produce la risa de sus compañeras
82. Ca: un record!	(82) Ca lo repite
83. Mg: sì! in tutta Spagna casi	(83) Mg hace un comentario sobre lo que dicen sus compañeras en (81) y (82) y hace una AL al CAS “casi”. Quizás no sepa la palabra en IT o quizás sea un simple lapsus fonético dado que en IT es “quasi”. Aparece también una forma influenciada por el CAS/CAT “in tutta Spagna”, el IT requiere el artículo delante del nombre de países
84. Ca: io ho una macchina italiana ((risas)) sì una Lancia, una Lancia	(84) Ca continúa explicando el tipo de coche que tiene (está al margen de lo que requiere la actividad que están llevando a cabo). La marca del coche “Lancia” se parece fonéticamente a la palabra “lancha” en CAS y quizás es este juego de palabras lo que hace reír a las alumnas. Se trata de comentarios sobre el tema pero más personales. Entre (84) y (100) hablan de este coche. Ca explica que le gusta y por qué le gusta.
85. A: una Lancia	
86. Ca: una Lancia. mi piace il nome	
87. C: è comoda?	
88. Ca: molto mi piace molto una buona macchina	
89. A: diversa da	
90. Ca: è diversa dall'abituale da qui	(90) Ca utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “diversa dall'abituale”, en IT se diría “diversa dal solito”
91. Mg: per estetica o per funzionamento o:::	
92. Ca: no perché l'interiore è grande ma=	(92) Ca está explicando las características del coche y utiliza una forma influenciada por el CAS y el CAT “interiore” mientras que en IT se usa la palabra “interno”
93. Mg: =l'esteriore è piccolo=	

94. Ca: =l'esterno non è molto voluminoso	(93) Mg continúa preguntando a la compañera y utiliza otra forma influenciada por el CAS y el CAT "esteriore" que Ca repara en (94) "esterno"
95. Mg: a me mi piace le macchine=	(94) Ca sigue dando más explicaciones sobre su coche
96. Ca: è molto è molto ampia	(95) Mg utiliza una forma influenciada por el CAS y por el CAT "a me mi piace". El IT quiere solo una de las dos formas de pronombres complemento indirecto, el uso combinado de las dos formas resulta redundante. Además hace un error: utiliza la forma del verbo en singular cuando debería estar en plural, ya que le sigue un sustantivo plural
97. Mg: no? per aparcare	(96) Ca continúa describiendo su coche
98. A: e il <u>maletero</u> è molto:::	(97) Mg utiliza otra forma influenciada por el CAS y por el CAT "aparcare" que en IT no existe. En IT "aparcare" es "parcheggiare"
99. Ca: em::: la parte di dietri::: dietro è molto sportiva	(98) A interviene y hace una AL al CAS "maletero", muy probablemente porque no sabe esta palabra en IT
100. As: parliamo della macchina nuova ((dirigiéndose a P que pasa por allí))	(99) Ca explica más características del coche
101. P: tu guidi?	(100) todas las alumnas al unisono se dirigen a P y les explican que están hablando del coche
102. Ca: sì	(101) P entonces se dirige a CA y hace una pregunta
103. P: è da molto che guidi?	(102) Ca contesta afirmativamente
104. Ca: sì ((risas))	(103) P formula otra pregunta utilizando una de las estructuras que se estudian en esta clase. Es una forma de recentrar la tarea
105. P: e quando è stata l'ultima volta che hai guidato?	(104) Ca contesta afirmativamente
106. Ca: mh::: domenica	(105) P hace otra pregunta utilizando otra de las estructuras
107. P: quindi due giorni, tre giorni fa	(106) Ca contesta a la pregunta
108. Ca: sì::: tutti i fine settimana tutti prendo la macchina per fare	(107) P reformula la respuesta de Ca usando una de las estructuras estudiadas
109. P: ti piace?	(108) Ca contesta afirmativamente a P y añade un comentario
110. Ca: sì! sì! a te no?	(109) P hace otra pregunta relacionada con el tema
111. P: no, no, no no abbastanza ma c'è molta	(110) Ca contesta afirmativamente y le devuelve la pregunta a P
	(111) P contesta a la pregunta de Ca y dirige la pregunta a C. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT "che" en IT se dice: "...c'è molta gente a cui non piace"

<p>gente che non gli piace.a te piace? non guidi qua? da quanto che non guidi? è da molto che non guidi?</p>	
<p>112. C: che non guido? non guido da::: sette mesi</p>	<p>(112) C repite la pregunta de P y luego contesta adecuadamente</p>
<p>113. P: sette mesi? sono sette mesi che non guidi. in Colombia guidavi?</p>	<p>(113) P repite la respuesta y reformula la respuesta de C usando otra de las estructuras y hace a C otra pregunta (114) C contesta a la pregunta de P</p>
<p>114. C: sì, sì mi piace</p>	<p>(115) P hace otra pregunta a C</p>
<p>115. P: e quando hai preso la patente?</p>	<p>(116) C contesta adecuadamente</p>
<p>116. C: l'ho presa quattro anni fa ,...,</p>	<p>(117) Ca interviene incitando a las compañeras a continuar el ejercicio pero para hacerlo utiliza una forma influenciada por el CAS y el CAT "tiriammo avanti" que en IT no tiene sentido. P se ha alejado de este grupo y Ca recentra la actividad tomando el rol del profesor. Es curioso porque Ca es la que introduce más digresiones y con esta intervención cierra la pregunta y pasa a la siguiente.</p>
<p>117. Ca: tiriammo avanti?</p>	
<p>118. A: <u>portare pantaloni</u> quando è stata l'ultima volta che hai portato pantaloni?</p>	<p>(118) A acepta la sugerencia de Ca, lee el siguiente verbo, que indica de qué tienen que hablar en la siguiente pregunta y la formula. (119) Ca contesta utilizando una forma influenciada por el CAS y por el CAT "ora stesso" de "ahora mismo" en CAS o " ara mateix" en CAT y que en IT no tiene sentido. La forma adecuada en IT sería "proprio adesso".</p>
<p>119. Ca: ora stesso</p>	
<p>120. A: oggi ((risas))</p>	<p>(120) y (121) A y C dan sus respuestas. El hecho de que todas ellas lleven pantalones en ese momento provoca la risa</p>
<p>121. C: oggi ((inint))</p>	
<p>122. A: quando è stata la prima volta che hai portato pantaloni?</p>	<p>(122) A reformula la pregunta utilizando otra estructura (123) C contesta adecuadamente</p>
<p>123. C: ah! la prima volta! ah! dieci anni fa</p>	<p>(124) A contesta a la pregunta que ella misma ha formulado pero lo hace utilizando una estructura inadecuada (125) C pide explicaciones a A y utiliza "dieciotto" bajo la influencia del CAS pero enseguida repara el error</p>
<p>124. A: io da diciotto</p>	<p>(126) Mg da su repuesta a la pregunta pero utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT "da tutta la vita"; en IT se utiliza la forma "da sempre"</p>
<p>125. C: fino a lo diciotto? diciotto anni fa o:::</p>	<p>(127) C repara a Mg en (126)</p>
<p>126. Mg: ah::: da tutta la vita</p>	<p>(128) Mg acepta la reparación que hace C en (127)</p>

127.	C: da sempre	(129) A lee el siguiente verbo sin hacer la pregunta ya que son todas chicas y el verbo “farsi la barba (afeitarse)” indica una acción realizada por los hombres
128.	Mg: sì	
129.	A: <u>farsi la barba</u>	(130) Ca contesta gastando una broma y provoca la risa de las compañeras
130.	Ca: questa mattina ((risas))	(131) A sigue la broma de Ca en (130) y utiliza una forma influenciada por el CAS y el CAT “ti hai fatto la barba”; de hecho los verbos reflexivos en IT quieren el auxiliar “essere” y no “avere” como en CAS o CAT
131.	A: ti hai fatto la barba	(132) Ca continúa con la broma
132.	Ca: sì mi chiamo Manolo	(133) Mg hace una pregunta utilizando una de las formas que son objeto de estudio en la clase
133.	Mg: da quanto?	(134) C contesta a la pregunta pero de manera inadecuada
134.	C: da venti anni fa	(135) Ca interviene pidiendo explicaciones pero su intervención se refiere a la información. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “che?” el IT prefiere en este caso “cosa?” “come?”; también podría ser una AL al CAS/CAT “qué/què?”
135.	Ca: venti? che? la barba?	(136) A explica que ya han pasado a la pregunta siguiente
136.	A: no!!! portare pantaloni!	(137) C contesta adecuadamente a la pregunta y después vuelve a la broma afirmando que ella nunca se ha afeitado
137.	C: sì da venti anni. farsi la barba mai mai mai mai ((risas))	(138) Ca continúa con la broma y provoca a las compañeras y hace una AL al CAS “el bigote” porque no la sabe o no la recuerda. Este es un sustantivo que probablemente han estudiado en el nivel uno cuando han estudiado los elementos para describir personas.
138.	Ca: mai mai, mai mai, <u>el bigote?</u> ((risas))	(139) Mg contesta diciendo que estas cosas no se pueden preguntar y usa una forma influenciada por el CAS y el CAT “podono” que en IT no existe; en IT es “possono”
139.	Mg: queste cose non si podono dire	(140) Ca lee el siguiente verbo
140.	Ca: <u>truccarsi</u>	(141) A pide el significado del verbo
141.	A: cos’è truccarsi?	(142) C repite el verbo; probablemente C acompaña su explicación verbal con un gesto
142.	C: truccarsi ((gestos))	(143) A entiende lo que es y A empieza su nuevo turno con una interjección en CAS o en CAT expresando una negación fuerte que indica una posición de distanciamiento ante este tipo de actividades; en IT la interjección “uhi” expresa dolor, contrariedad o pena; luego contesta con la estructura adecuada
143.	A: <u>ui!</u> io non mi trucco da:: da:: sei mesi	(144) C reformula la respuesta de A. Aparece otra vez el adverbio “no” como en (56).
144.	C: sono sei mesi che no ti trucchi	(145) Mg empieza a formular una pregunta y alarga un sonido que da pie a la toma de turno de A en (146) que sugiere la forma verbal “truccata”
145.	Mg: tu da quanto tempo no:::	

146.	A: truccata?	(147) C empieza a contestar, alarga el sonido de la palabra “solo” y Mg toma el turno en (148) y acaba de formular la pregunta que ya había empezado en (145)
147.	C: no,no,solo:::	
148.	Mg: da quanto tempo ti trucchi	(149) C contesta de forma general, aunque correctamente, a la pregunta de Mg (148)
149.	C: no io non mi trucco da molto	(150) A sugiere una posible respuesta a C
150.	A: sette anni?	(151) C acepta la sugerencia de A y formula su respuesta. Comete un error: no pone el verbo “sono” delante de la cantidad de tiempo expresada (en IT es “sono sette anni che...”)
151.	C: sette anni che non mi trucco truccarsi	(152-154) A, C y Ca repiten la cantidad de tiempo señalada por A en (150)
152.	A: truccarsi	(155) A dirige la pregunta a Ca. Aparece aquí una AL al CAT o al CAS “i”. A veces, como en estos casos, es muy complicado decir si es una lengua o la otra, dada la proximidad de las lenguas
153.	Ca: sette anni fa	(156) Ca contesta a la pregunta de forma general
154.	C: sette anni	(157) A hace otras preguntas para obtener más información sobre este tema. Aparece un forma influenciada por el CAT y por el CAS: en IT en los tiempos compuestos los verbos reflexivos quieren el auxiliar “essere”, no el auxiliar “avere”, al contrario del CAS y el CAT, que siempre presentan “haber/haver” en los tiempos compuestos
155.	A: ì tu Caterina?	
156.	Ca: no io non mi trucco	(158) Ca dirige la pregunta a otra compañera
157.	A: mai? ti hai truccato?	(159) Mg responde a la pregunta de Ca pero comete un error: utiliza de forma errónea la partícula “fa”, en este caso debería utilizar “da”
158.	Ca: e tu?	(160) C insiste en la pregunta a Mg y en (161) Mg empieza a contestar
159.	Mg: sì, a volte, non mi ricordo quanto fa	(162) C reformula la pregunta para orientar la respuesta de Mg a los objetivos de la tarea
160.	C: ma da::: quando è stata la prima volta o:::=	(163) Mg contesta adecuadamente
161.	Mg: =la prima volta=	(164) C repara la respuesta de Mg en función de la pregunta que ella misma ha formulado en (160). C tiene aquí el rol del profesor
162.	C: = da quanto tempo? =	(165) Mg acepta la reparación
163.	Mg: =da due anni	(166) C lee el siguiente verbo de la lista de la fotocopia
164.	C: due anni fa	(167) A pide aclaraciones a las compañeras, aparece en CAS, no considera esta intervención como parte de la actividad, es una información suplementaria para llevarla a cabo, que provoca la risa de las compañeras
165.	Mg: due anni fa	
166.	C: <u>bere alcolici</u>	(168) C repite el verbo en cuestión pero sin formular una pregunta
167.	A: ((inint)) <u>al mes?</u> ((risas))	(169) Mg contesta a la pregunta. Empieza su turno con una AL al CAS “yo” con el acento en la “o”, en IT el acento cae en la “i”, y sigue con una forma influenciada por el CAS “mai bevo alcolici” (en IT el adverbio de

168.	C: bere alcolici	frecuencia “mai” siempre va acompañado del adverbio de negación “non” y nunca va a principio de frase, va siempre detrás del verbo. La forma en IT sería “non bevo mai alcolici”; mientras que el CAS puede poner el adverbio “nunca” a principio de frase sin el adverbio de negación “nunca bebo alcohol”)
169.	Mg: <u>yo</u> mai bevo alcolici	
170.	A: quattro giorni fa	(170) A contesta a la pregunta aunque esta no se haya formulado
171.	C: ma bere una birra /o bere bere/	(171) C pide ulteriores explicaciones sobre esta pregunta y en (172) Ca contesta a la pregunta de C
172.	Ca: /ah! bere bere/	(173) A pide que las compañeras repitan. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “che?” el IT prefiere en este caso “cosa?” “come?”; también podría ser una AL al CAS/CAT “qué/què?”. Lo mismo sucede en (174) ya que C también pide más aclaraciones
173.	A: che?	
174.	C: che? da ieri?	(175) una alumna contesta negativamente
175.	?: no no	
176.	Mg: e tu Carla?	(176) Mg dirige la pregunta a C y en (177) C, que ya ha aclarado la duda que tenía en (171), contesta a la pregunta
177.	C: bere bere da molto tempo che non bevo,..., da molto tempo	(178) Ca repite con tono de interrogación la respuesta de C y en (179) A dirige la pregunta a Ca y (180) Mg reformula la pregunta pero la deja inacabada
178.	Ca: da molto tempo?	(181) Ca empieza a contestar repitiendo la pregunta que le han dirigido las compañeras y mezcla las dos formas cometiendo así un error. Seguidamente hace una AL al CAS con las palabra “alcohol” pronunciándolo [alkoól] en lugar de [àlkol]. Esto se debe al hecho de que no sabe la palabra; de hecho primero pronuncia “alcohol” con tono de interrogación y luego produce una forma que en IT no existe: “alcoli” añadiendo un “i” al final de la palabra, intentando encontrar una forma en IT. Es bastante común añadir una vocal (sobre todo la “i”) al final de una palabra, ya que estos alumnos saben que la mayoría de las palabras en IT terminan en vocal.
179.	A: e tu Caterina ti ricordi. da quanto tempo?	
180.	Mg: quanto tempo fa?	
181.	Ca: da quanto tempo fa? che bevo? <u>alcohol?</u> alcoli	(182) A repite la palabra “alcohol” en CAS y formula otra pregunta que resulta incompleta
182.	A: <u>alcohol.</u> che hai bevuto l’ultima volta	(183) Ca repite parte de la pregunta de A en (182) con tono de interrogación y contesta haciendo un error “quattri” en lugar de “quattro”. En el mismo turno hay una AL al CAS “de la empresa” : como se refiere a su puesto de trabajo, pertenece a su propio mundo, lo dice en CAS. En este nivel ya saben cómo explicar el trabajo que hacen y cómo se llama el lugar en que trabajan. Como recuerda algo divertido, se ríe. En el mismo turno explica algo más que es ininteligible pero que suscita la curiosidad de C en (184), que hace una pregunta a este propósito.
183.	Ca: l’ultima volta? quattri mesi fa, per Natale. nella festa <u>de la empresa</u> (risas) tutti ((inint))	(185) Ca continúa con su explicación y produce una forma “prendere la gatta” influenciada por el CAT “agafar el gat” en el sentido de “emborracharse”; en IT “prendere la gatta” no tiene este sentido, existe pero quiere decir simplemente “coger la gata”. En este turno Ca lo repite dos veces; está consciente de que está usando una forma influenciada ya que pregunta a C, que es colombiana, si sabe lo que quiere decir.
184.	C: tutti?	
185.	Ca: prendiamo la gatta. sai che cos’è prendere la gatta?	(186) C deduce el significado y hace una AL al CAS que es una reformulación de lo que ha dicho la compañera para averiguar el significado.
186.	C: no! <u>emborracharse</u>	(187) Ca repite la forma influenciada por el CAT y da la traducción que podría estar influenciada por la forma en

187.	Ca: prendere la gatta, gatta è ubriagarsi	CAS “embriagar” (en IT el verbo presenta la consonante “c” y no “g” “ubriacarsi”, no “ubriagarsi”), aunque podría ser un simple error de pronunciación.
188.	P: (come in ital- come in catalano ma)	(188) P interviene en la conversación (pero no se oye bien)
189.	A: (ah sí?)	(189) A pide confirmación de lo que P ha dicho
190.	P: anar gat	(190) P dice una expresión en CAT “anar gat” que quiere decir “estar borracho” probablemente acabando la explicación que ha dado en (188)
191.	Mg: però anar gat és anar::: borratxo o és un'altra expressió	(191) Mg interviene y hace una AL al CAT ya que pide más explicación de la forma en CAT por esta razón la intervención es en CAT y no en IT
192.	P: in catalano si ((inint)) in italiano	(192) P continúa con la explicación pero es ininteligible (hay mucho ruido y P está un poco alejado de la cinta).
193.	C: <u>nuotare</u> Marga da quanto tempo nuoti?	(193) C vuelve a la actividad y lee el siguiente verbo. Seguidamente dirige a Mg la pregunta
194.	Mg: da quanto tempo? da::: da::: diecioch- no! da::: diecisette anni fa	(194) Mg repite parte de la pregunta de C y contesta a la pregunta; empieza su respuesta con una AL al CAS pero a mitad de la palabra “diecioch-“ se da cuenta de que se ha equivocado y reformula la pregunta y da la respuesta. No se da cuenta de que está haciendo una AL al CAS, sólo de que estaba diciendo un número equivocado. En su respuesta aparece una forma influenciada por el CAS: “diecisette” (en CAS “diecisiete” en IT es “diciassette”).
195.	C: diciassette anni fa? tu?	(195) C repite la respuesta de Mg con tono de interrogación reparando la forma “diciassette” y luego dirige la pregunta a A
196.	A: io nuoto da quattordici anni o quindici, quindici	(196) A contesta a su vez a la pregunta
197.	Ca: em::: [kattordit]i , [kin] quindici	(197) Ca repite los números que dice A mostrando una influencia del CAS y del CAT en la pronunciación “[kattordit]i, [kin] quindici”
198.	Mg: diciassette diciotto (...) e tu?	(198) Mg vuelve a decir su respuesta autoreparándose y devuelve la pregunta a C
199.	C: da sempre	(199) C contesta a la pregunta
200.	Ca: no! da sempre no!	(200) Ca no está conforme con la respuesta de C
201.	A: da quando avevi quanti anni?	(201) A vuelve a hacer la misma pregunta a C pero con otra de las estructuras estudiadas
202.	Ca: cinque, sei!	(202) Ca sugiere la respuesta a C
203.	Mg: sei andata alla	2(203) Mg reformula la respuesta de Ca. Produce una forma influenciada por el CAS/CAT “alla” piscina. En este caso el IT prefiere la preposición “in” para indicar el lugar. (204) C entonces contesta a la pregunta, da por terminado el intercambio y lee el siguiente verbo (205) Ca contesta pero utiliza una forma, “infantezza”, influenciada por el CAT “infantesa”, pero que no existe en

<p>piscina quando avevi sei anni 204. C: diciotto anni fa.,..., <u>fare merenda</u></p>	<p>IT. La palabra en IT es “infanzia”; además no apostrofa la preposición “articolata” (“alla”) delante de una palabra que empieza por vocal.</p>
<p>205. Ca: dalla infantezza</p>	<p>(207) Ca reformula su respuesta pero produce una forma “ho tornato a fare” influenciada por el CAS “volver a hacer” y el CAT “tornar a fer”. Para indicar que se vuelve a repetir la acción indicada por un verbo en IT se añade el prefijo “ri-” rifare merenda”</p>
<p>206. A: ((risas))</p>	
<p>207. Ca: non ho fatto, non ho tornato a fare merenda da</p>	<p>(208) P repara la forma utilizada por Ca (209) Ca acepta la reparación de P (210) P pregunta a Ca, incitándola a enunciar la estructura “da”</p>
<p>208. P: non ho rifatto non ho rifatto la merenda</p>	<p>(211) Ca contesta y en su respuesta vuelve a utilizar la forma “infantezza” ya usada en (205)</p>
<p>209. Ca: non ho rifatto la merenda=</p>	<p>(212) P reformula la pregunta. Está haciendo una pregunta sobre la información, ya que está sorprendido por la respuesta de Ca</p>
<p>210. P: da?</p>	<p>(213) Ca contesta negativamente</p>
<p>211. Ca: =dall'infantezza</p>	<p>(214) A interviene demostrando su acuerdo con Ca</p>
<p>212. P: non hai fatto merenda:::?</p>	<p>(215) P repite la forma negativa con tono de interrogación demostrando estupor</p>
<p>213. Ca: no, no</p>	<p>(216) Ca coge el turno y empieza a contestar</p>
<p>214. A: neanch'io</p>	<p>(217) P retoma el turno y continúa su pregunta. Aparece una AL al CAT ya que “granja” es parte del mundo compartido entre P y las alumnas (los establecimientos barceloneses especializados en desayunos y meriendas)</p>
<p>215. P: no:::?=</p>	
<p>216. Ca: no l'a- l'a- l'altro giorno=</p>	<p>(218) Ca continúa su respuesta y aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT “pensavamo una gente nella Nutella”. En IT el verbo “pensare” rige la preposición “a”; además aparece la forma “una gente” influenciada por el CAS pero que no se usa en IT, el colectivo “gente” en IT está precedido por el artículo determinativo.</p>
<p>217. P: =cioccolato, pane in una granja</p>	<p>(220) Ca continúa hablando</p>
<p>218. Ca: =pensavamo una gente nella Nutella</p>	<p>(221) P interviene y usa la palabra francesa “croissant” utilizada en IT y en CAS y en CAT pero la pronuncia como se pronuncia en CAT porque es parte de su propio mundo como en el caso de la “granja” en (217)</p>
<p>219. P: mh mh!</p>	
<p>220. Ca: per la:::</p>	<p>(222) C toma el turno de palabra y contesta a la pregunta de P en el turno (212)</p>
<p>221. P: la merenda. ma ogni tanto pane con cioccolato:: Nutella o cioccolato con il [kruzan]</p>	<p>(223) P se dirige a C haciendo una pregunta a partir de la intervención de C en (222) (224) C continúa con la intervención empezada en (222) y distingue su actuación en España y en Colombia</p>

222.	C: io la faccio qui	
223.	P: tu la fai?	(225) P continúa preguntando a C la razón de lo que acaba de decir
224.	C: qui, qui a Colombia in Colombia mai, mai, mai	(226) Ca toma el turno y da ella misma una respuesta, utiliza una forma influenciada por el CAS. La palabra “calore” en IT existe pero para referirse al tiempo atmosférico se usa la palabra “caldo”.
225.	P: perché? non si fa?	(227) C explica la razón y utiliza una forma “ho fame tutto il tempo” influenciada por el CAS “tengo hambre todo el tiempo” en IT se diría “ho sempre fame”.
226.	Ca: il calore	(228) Mg interviene y hace una pregunta a C. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “che?” el IT prefiere en este caso “cosa?”; también podría ser una AL al CAS/CAT “qué/què?”
227.	C: no perché qui ho fame tutto il tempo e là mai	(229) P hace una pregunta a C usando una de las estructuras estudiadas
228.	Mg: il clima o che ?	(230) C contesta a la pregunta de P y da una explicación
229.	P: ma da piccola la facevi? da piccola?	(231) Ca interviene y usa una forma “[jente] grande” influenciada por el CAT “gent gran”, en IT se diría “gente anziana” “gente di una certa età”, el adjetivo “grande” se usa en relación a la edad de las personas pero para indicar las personas adultas.
230.	C: si forse ma là non si chiama merenda non si usa. i bambini prendono qualcosa alle cinque	(232) C toma el turno de palabra y demuestra su desacuerdo con lo que acaba de decir Ca en (231)
231.	Ca: è qui solo i bambini o la [jente] grande fanno la merenda	(233) P interviene y demuestra su acuerdo con C; utiliza una forma influenciada por el CAT “a les granges” así como había hecho en (217)
232.	C: no io vedo molta molta gente che mangia:::	(234) C interviene y continúa la intervención empezada en (232) y produce una AL al CAS “bocadillos” porque están hablando de las costumbres alimenticias de la gente en Barcelona y por eso utiliza la palabra en CAS
233.	P: sì a les granges pieno pieno pieno sì sì	(235) Ca interviene en la conversación
234.	C: io vedo gente per strada mangiando <u>bocadillos</u>	(236) P repara la AL de C en (234) restituyendo la palabra en IT “panini”
235.	Ca: può essere /il mangiare/	(237) Ca continúa con su intervención
236.	P: /panini/	(238) P demuestra su desacuerdo
237.	Ca: del pomeriggio	(239) C interviene demostrando su desacuerdo con una pregunta.
238.	P: no, no, no	
239.	C: ma alle sei?	

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las intervenciones de las cuatro alumnas son bastante repartidas, todas intervienen en la actividad espontáneamente. Todas participan activamente y los roles se reparten de una manera equilibrada. Carla (C) es la alumna que, al principio, organiza la actividad, es decir que es la que se encarga de hacer las preguntas y de distribuir los turnos en la mayoría de los casos. De hecho es C quien toma la iniciativa en (4) y hace la primera pregunta dirigiéndola a Marga (Mg) y luego la dirige a Angela (A) en el turno (6) y seguidamente en (8) dirige la pregunta a Caterina (Ca) y utiliza estructuras diferentes para cada una de ellas. Aquí es A quien devuelve la pregunta a C. En la segunda pregunta es otra vez C quien toma la iniciativa en (21). Otra vez es A quien devuelve la pregunta a C. En la tercera pregunta es Mg quien toma la iniciativa y hace la pregunta. Mg parece no haber entendido muy bien el funcionamiento de estas estructuras, así formula la pregunta de manera equivocada pero está allí P y A repara el error de Mg. Es C quien vuelve a hacer la pregunta de manera correcta y es A quien dirige otra vez la pregunta a C. A partir de aquí ya no es sólo C quien dirige las preguntas a sus compañeras, en (117) es Ca quien decide que ha llegado el momento de volver a la actividad y en (118) es A quien vuelve a centrar la actividad y hace la pregunta. A propone el nuevo verbo que indica la acción de la que tienen que hablar. En (140) es Ca la que introduce el nuevo tema de conversación. En (166) C introduce el nuevo verbo y es Mg en (176) que dirige la pregunta a C y A a Ca en (179). En (193) y (204) C otra vez la que introduce la pregunta.

ACTIVIDAD

El desarrollo de la actividad se divide en dos partes: desde el principio hasta el turno (117) y de aquí al final. Al principio de la actividad las alumnas hacen todas las preguntas y tratan de utilizar todas las estructuras para así practicarlas, a partir de (117) el ejercicio se hace más rápido. Las alumnas ya no formulan muchas preguntas, en algunos casos dicen simplemente el verbo y luego contestan. Quizás se han dado cuenta de que ha pasado ya tiempo y tienen miedo de quedarse con la actividad a medias.

Hay tres digresiones en este segmento, la primera está entre (65-100). A partir de la pregunta “*da quanto tempo guidi la macchina?*” empiezan a hablar sobre el coche nuevo de Ca; es P, que está pasando por los grupos, quien recentra la actividad. La segunda está entre (187-192) es otra vez Ca quien da pie a que la conversación salga de los límites de la actividad y es C quien vuelve a centrarla. La tercera está hacia el final, empieza en (217) hasta el final. P está allí y aunque es él quien da lugar a la primera pregunta, que no está estrictamente ligada a la actividad, de todas maneras utiliza las estructuras que son objeto de estudio como por ejemplo en (229). Todas estas “salidas” de la actividad son siempre en IT, incluso la que más se aleja del tema (la primera), en la que están ya hablando de las características del coche, lo hacen todo en la lengua meta.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento aparecen algunas AL tanto al CAS como al CAT. Empieza C en (2) cuando le pide una fotocopia a Mg en voz baja. Otras son de casos de palabras utilizadas como etiqueta, porque es parte del mundo propio de la hablante, como es el caso “de la empresa” en (183), “granja” en CAT en (217) y “a les granges” en (233) o en CAS “bocadillos” en (234). En otros casos se trata de conectores es el caso de “bueno” en (7) o de conjunciones “i” en (155) o interjecciones “ui” en (143). En estos dos últimos casos es importante hacer notar que es muy complicado decir si la AL está en CAS o en CAT, dada la proximidad entre los dos idiomas. Hay otros casos en que las AL se deben a un desconocimiento de la palabra en IT, como es el caso del nombre “Castella” en (77) o de la palabra “maletero” en (98) o “alcohol” en (181), o no se acuerda como es el caso de “el bigote” en (138), ya que esta palabra la tiene que saber desde el curso anterior. A veces se trata de la traducción de una palabra para averiguar el significado, como es por ejemplo el caso de “emborracharse” en (186).

Hay una AL al CAT en (191) en que se está hablando de una expresión en CAT y es P quien introduce esta expresión en el turno anterior (190) así Mg, que pide más información sobre la forma “anar gat”, sigue el cambio de lengua ya propuesto por P.

En esta actividad aparecen muchas formas influenciadas por la L1 o L2 de los estudiantes de diferentes tipos: desde el punto de vista fonético están influenciadas por el CAT o el CAS formas como “esmessò” en el turno (14), [kattorditʃi], [kin] del turno (197); el grupo más numeroso es posiblemente el de las formas influenciadas a nivel morfológico y de estructuras; hay ejemplos como en el turno (77) “l'estate scorso” y “fino Galicia”, en el turno (95) “a me mi piace”, en (131) “ti hai fatto” y “ti hai truccato” en (157), en (169) “mai bevo alcolici”, en (207) “non ho tornato a fare merenda”, en (218) “pensavamo una gente nella Nutella” y en (227) “ho fame tutto il tempo”; a nivel léxico aparecen formas “tiriamo avanti” en (117), “il calore” en (226) y “[jente] grande” en (231); también aparecen formas que no existen en italiano como por ejemplo “supposso” en (43), “faccio servire” en (69), “posi” en (72), “aparcare” en (97), “podono” en (139), “alcoli” en (181) e “infantezza” en (295) y (211). La alumna que más produce estas formas influenciadas por el CAT o el CAS es Ca. Hay momentos en que lo hace espontáneamente pero hay otros, como por ejemplo “prendere la gatta”, que parece que lo haga adrede. De hecho en el turno (185) pregunta a C, que es colombiana y que probablemente no domina el CAT, si sabe lo que quiere decir esta expresión.

Profesor: A

Cinta: A3.2

Unidad didáctica: LA NARRACIÓN

Fecha: 28.4.99 **Curso:** 120h. extensivo **Sesión:** 3ª **Nivel:** 2º

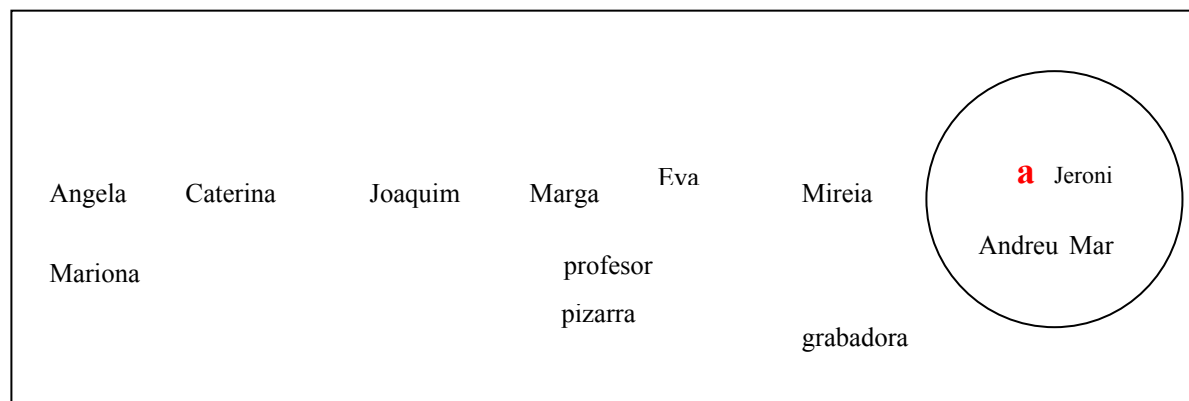
Tiempo	Segmento Clase	Actividad	Tema	Const. de participantes	Marcas discursivas	Observ.
0'	1º	Actividad de inicio de clase: lo que han hecho el fin de semana				
3'	2º	Ejercicio sobre estructuras <i>dopo + infinito composto</i>	Estructuras que expresan la duración de una acción	pareja	(I) Provate in coppia a vedere	
13'	3º	Ejercicio para fijar las estructuras		clase	Guardate questo numero 14. Questo lo possiamo fare orale	
15'	4º	Ejercicio estructura <i>prima di + infinito</i>		clase	(I) Vediamo queste strutture qua sotto	
21'	5º	Ejercicio con <i>prima di/poi</i> (ejercicio su Krizia da Buongiorno 2)		Individual	Allora vi passo questo esercizio su questa ragazza (F) Fatto tutti?	
26'	6º	Corrección		Clase	Vocabolario?	

31'	7°	Revisión/corrección de una redacción hecha anteriormente sobre <i>passato remoto</i>			Prima di continuare io la settimana scorsa vi avevo dato... L'avete corretto? Ci sono errori che non...?	
36'					(F) Beh, se ci sono altre cose... Allora per lunedì vi do vi do anche la correzione della "Luna"... Allora controllate lunedì me la portate corretta Eh... Avete fatto? Commentato?	
40'	8°	Hacer frases expresando hipótesis sobre por qué los compañeros ausentes no están en clase	Hacer hipótesis	clase	Siete arrivati qua no? Vediamo un po'...chi non è venuto? Vediamo riprendiamo dalle ipotesi possiamo provare a dire perchè non sono venuti?	
43'	9°	Explicación sobre el uso de elementos como <i>forse</i> e <i>probabilmente</i>			Guardate qua sotto. Guardate questo <i>forse</i> a pagina	

46'	10°	Ejercicio para usar estos elementos			(I) Provate un po' a mettervi in gruppi di 4	Subgrupo a Subgrupo b
50-55'						Adam está escribiendo en la pizarra
58'	11°	Corrección ejercicio	hacer hipótesis	clase		
1h. 2'	12°	Actividad de preaudición		clase	Ascoltiamo adesso alcune riflessioni... Guardate del vocabolario	
1h. 6'		Audición unità 9 n° 2 - DUE	hacer hipótesis			
1h. 16'	13°	Ejercicio clasificación de adjetivos	Adjetivos para describir objetos	Individual	Potete mettere questi aggettivi nella categoria giusta?	
1h. 20'					Pronti?	
1h. 21'	14°	Corrección	Adjetivos	Clase		
1h. 25'	15°	Actividad oral	descripción de personas	Parejas	Prendete a pagina... a pagina 85. Potete in coppie descrivere quello che stanno facendo?	
1h. 31'		Asignación de ejercicios para hacer en casa			A casa per il fine settimana vedete queste strutture	

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A3.2a10	28.4.99	<i>Com es diu planxa? Planxa de stirare ferro de stirare</i>	<i>Mr: Mar Je: Jeroni An: Andreu P: Adam O: observadora</i>	Expresar hipótesis a partir de una foto

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 10º

COM ES DIU PLANXA? PLANXA DE STIRARE FERRO DI STIRARE

Actividad: Expresar hipótesis a partir de unas fotos.

En este segmento los alumnos Mar (Mr), Andreu (An) y Jeroni (Je) tienen que llevar a cabo esta actividad, en la que hacen hipótesis, que aparece después de una actividad de calentamiento y de la explicación de las formas que están resumidas en el libro. Es muy probable que este tema se hubiese ya trabajado un poco en las clases anteriores.

1

Guarda queste immagini. Cosa sono secondo te le cose rappresentate?



- Secondo me questa è una cosa per mettere i fogli di carta.
- Sì, anche secondo me. Probabilmente è una cartellina.
- No, secondo me no, non può essere una cartellina: guarda questo pezzo. A cosa servirebbe?
- Non lo so... Sì, forse hai ragione, non è una cartellina. Forse è una rubrica per i numeri telefonici...

<p>1. Mr: numero uno? 2. An: ((inint)) 3. Mr: cosa dite che è 4. An: eh:: 5. Je: io credo che:::,..., che è una bottiglia di:: 6. An: probabilmente::: è una bottiglia di profumo 7. Mr: io non sono sicura 8. An: no? non ne ho nessun dubbio 9. Mr: non ne hai nessun dubbio? però io sì 10. An: ((inint)) 11. Je: come lo sai? 12. Mr: come lo sai? 13. An: intuizione ma:: 14. Mr: può essere anche una bottiglia di whisky 15. An: no una bottiglia di whisky 16. Mr: una <u>petaca</u> 17. An: una <u>petaca</u> 18. Mr: non lo so eh?,..., questo qua no?</p>	<p>(1) Mr empieza la actividad indicando el numero de la foto sin expresar la pregunta (2) An interviene pero su intervención es ininteligible (3) Mr expresa la pregunta pidiendo que hagan hipótesis sobre el objeto. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT, en IT es “cosa dite che sia”. (4) An con una vocalización indica que está reflexionando (5) Je contesta a la pregunta de Mr. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “credo che è” . Los verbos que indican actividad mental como “credere”, “pensare” en IT requieren el subjuntivo “credo che sia”. (6) An introduce otro de los contenidos gramaticales de la unidad, “probabilmente”, que están haciendo, que indica posibilidad (7) Mr interviene, y usando otro de los contenidos de la unidad, expresa su incertidumbre (8) An muestra sorpresa, ante lo que ha dicho Mr, con una partícula negativa con tono de interrogación y expresa su seguridad. (9) Mr repite con tono de interrogación lo que ha dicho An poniéndolo en duda y luego añade que su opinión contrasta con la de An ya que ella tiene dudas (10) An interviene pero su intervención es ininteligible (11) Je pregunta por qué An está seguro de lo que ha dicho (12) Mr repite la pregunta de Je (13) An contesta a la pregunta de los compañeros (14) Mr, para demostrar su desacuerdo, da otra hipótesis sobre el objeto de la foto uno (15) An se muestra en desacuerdo con Mr (16) Mr añade una posibilidad. La palabra “petaca” está en CAS probablemente porque no sabe la palabra en IT “fiasca”, pero la necesita para justificar de alguna manera el hecho de que no está de acuerdo con el compañero. (17) An repite en CAS el objeto nombrado por Mr (18) Mr empieza a dudar y expresa su desconocimiento y después indica algo en la foto</p>
<p>19. An: il due cos'è il due? 20. Mr: una mh:::: delle pinze si chiamano anche pinze in italiano credo. questo in italiano si chiama pinze? 21. P: molletta 22. Mr: bolletta? 23. P: sì con doppia elle e doppia ti 24. An: molletta</p>	<p>(19) An cierra la negociación sobre la foto uno e indica la foto dos y formula la pregunta. (20) Mr contesta pero no está segura del significado de la palabra “pinze”. Averigua el significado de la palabra con P, que está pasando por allí (21) P contesta a la pregunta de Mr dando el nombre en IT “molletta” (22) Mr repite con tono de interrogación el nombre del objeto pidiendo confirmación pero se equivoca en la consonante inicial “bolletta” (23) P contesta y explica como se escribe la palabra. Se refiere a las dobles consonantes porque sabe que siempre constituyen un problema para los alumnos, pero no se ha dado cuenta de la equivocación de Mr (24) An repite correctamente el nombre quizás con la intención de reparar a Mr</p>

<p>25. Mr: sono delle bollette no? 26. P: <i>mollette mo</i> 27. An: delle mollette pe:::r 28. Je: mollette 29. An: per i capello 30. Mr: ah:::!<u> claro me estaba liando con</u> 31. Je: si sono d'accordo 32. Mr: mollette si chiamano anche per stendere la roba 33. An: ah! 34. Je: ah ah 35. Mr: sì ne sono sicura,...., il tre? è un cactus</p>	<p>(25) Mr construye un enunciado con el nombre y lo acaba con una partícula negativa en busca de confirmación (26) P se da cuenta de la equivocación entre las consonantes “b” y “m” que está haciendo Mr y la corrige enfatizando el sonido inicial “mo” (27) An recoge la reparación de P y continua el enunciado de Mr en (25) pero lo deja inacabado. Busca una palabra y mientras piensa alarga el sonido (28) Je toma el turno y repite la palabra “mollete” (29) An completa el enunciado empezado en (27) (30) Mr con una vocalización muestra que lo ha entendido y luego añade una explicación de la confusión en CAS. Es una explicación-justificación metacognitiva de lo que ha dicho anteriormente por esto aparece en CAS (31) Je se muestra de acuerdo con lo expresado por An (32) Mr añade una información más sobre el uso del objeto en cuestión en IT (33) An, con una vocalización, muestra que ha entendido (34) Je, con una vocalización muestra, que ha entendido (35) Mr expresa su certidumbre y hace referencia a la tercera foto con tono de interrogación y ya da una respuesta</p>
<p>36. An: io credo che è una::: una fiori artificiali 37. Je: è una per::: ((inint)) 38. Mr: mh? 39. Je: ((inint)) per spegnere 40. Mr: come si chiama il:::,....., 41. An: cosa? 42. Mr: <u>cenicero?</u> 43. An: ah! 44. Mr: io lo sapevo 45. An: anche io 46. O?: ((inint)) (portacenere) 47. An: io credo che è un portacenere 48. Mr: anche io un porta::: un posacenere aromatizzato 49. Je: di disegno</p>	<p>(36) An hace una hipótesis pero utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “credo che è” así como ya sucede a Je en (5). (37) Je interviene pero parte de su turno es ininteligible (38) Mr con una vocalización pide una explicación (39) Je da la explicación pero parte de su intervención es ininteligible (40) Mr no recuerda el nombre en IT del objeto al que se quiere referir, así que busca ayuda en los compañeros preguntando en IT cómo se llama (41) An pregunta cuál es el objeto del cual Mr no sabe el nombre (42) Mr contesta en CAS “cenicero” porque no sabe o no recuerda la palabra en IT. Lo hace en tono interrogativo (43) An contesta con una vocalización demostrando que él tampoco recuerda el nombre en IT (44) Mr afirma que ella lo sabía (45) An afirma que él también (46) O posiblemente da la respuesta que buscan, “portacenere” (47) An acepta y formula una hipótesis. En su enunciado aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “credo che è” como ya ha pasado en (36) (48) Mr contesta demostrando su acuerdo con An pero añade un sinónimo de la palabra “posacenere” acompañado por un adjetivo (49) Je interviene para añadir otra característica del objeto y utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “di disegno”. Esta palabra en IT existe pero indica más el arte de dibujar. Para indicar la</p>

<p>50. An: o per mettere le uova 51. Je: ah! 52. Mr: anche per mettere le uova sì quando è bollita 53. An: sì sì quando è bollita</p>	<p>línea, la forma de un objeto industrial, el IT adopta la forma inglesa “design”. (50) An introduce otra hipótesis sobre el objeto de la foto (51) Je contesta con una vocalización demostrando que sigue en la conversación (52) Mr muestra su acuerdo con la hipótesis de An en (50) y añade un comentario (53) An se muestra de acuerdo con Mr y repite el comentario “quando è bollita”</p>
<p>54. Je: il quattro? 55. An: è una doccia no? 56. Mr: credo di sì,..., sì,...,....., ((inint)) 57. An: <u>cómo?</u> 58. Mr: verbi come credere pensare= 59. An: col congiuntivo 60. Mr: =dopo vanno con il congiuntivo. il quattro io credo che sia <u>la manga de la ducha</u> com'è 61. An: una doccia 62. Mr: una doccia 63. Je: o per fare massaggi la macchina per fare massaggi 64. Mr: sei sicuro? 65. Je: no ((risas))</p>	<p>(54) Je nombra el número cuatro con tono de interrogación invitando así a los compañeros a hacer hipótesis sobre el objeto de la foto (55) An hace una hipótesis y termina el enunciado con una partícula negativa en tono de interrogación en busca de confirmación (56) Mr confirma la hipótesis de An, pero luego su intervención es ininteligible (57) An interviene en CAS. No ha entendido algo de lo que ha dicho la compañera y le pide más explicación. Dada la explicación metalingüística de Mr en el siguiente turno, podemos considerar esta pregunta como metalingüística dentro de un intercambio metalingüístico que dura hasta (60) (58) Mr empieza a dar una explicación metalingüística en IT sobre el uso del subjuntivo con los verbos “credere” y “pensare” (59) An se adelanta a la compañera y dice la parte importante de la explicación metalingüística (60) Mr acaba su explicación metalingüística empezada en (58). Luego hace una hipótesis sobre la foto cuatro, utiliza una AL al CAS “la manga de la ducha” ya que desconoce este nombre del objeto que quiere decir en IT y pregunta cómo se dice (61) An contesta y da un nombre en IT. El tampoco sabe el nombre de esa parte específica, así da el nombre “doccia” (ducha) (62) Mr acepta y repite (63) Je hace otra hipótesis (64) Mr duda de la hipótesis de Je, preguntándole si está seguro (65) Je contesta negativamente a Mr</p>
<p>66. An: e il cinque? 67. Mr: il cinque è un casco 68. An: è un casco /per andare in bicicletta/ sicuro 69. Mr: /per andare in bicicletta/ sì</p>	<p>(66) An pregunta qué es el objeto de la foto cinco (67) Mr contesta (68) An repite la respuesta y añade una explicación más indicando el uso del casco. Lo hace a la vez que Mr (69). An (68) además dice que está seguro y Mr (69) añade una partícula afirmativa para confirmar la respuesta que han dado</p>
<p>70. An: il sei?,..., 71. Je: io credo che sia::: em:::: 72. An: dei pupazzi no? per::::</p>	<p>(70) An dice el número de la siguiente foto, invitando así a los compañeros a hacer hipótesis (71) Je empieza a expresar una hipótesis usando una de las estructuras pero deja el enunciado inacabado, alargando el sonido de la vocal “a” de “sia” y luego el sonido de la vocalización “em” (72) An toma el turno e introduce el nombre de un objeto seguido de una partícula negativa en tono de</p>

<p>73. Je: sì per 74. An: animare ((inint)) 75. Je: ((inint)) 76. An: ah! no? dici? per i buchi? perché hanno buchi no? 77. Mr: sì 78. Je: il disegno 79. Mr: sì forse sì 80. An: o forse servono per::: per le matite per 81. Je: per le? 82. An: /matite/ 83. Mr: /la maquineta/ 84. An: sì una::: <u>un sacapuntas</u> 85. Je: ah!</p>	<p>interrogación en busca de confirmación y luego alarga el sonido final de la preposición “per” buscando la palabra que quiere decir (73) Je contesta afirmativamente y repite la preposición “per” (74) An retoma el turno ya que ha encontrado la palabra que busca y la dice pero luego su intervención es ininteligible (75) Je interviene pero es ininteligible (76) An, con una vocalización, demuestra que entiende lo que dice Je pero no está muy de acuerdo con el compañero y lo demuestra utilizando la forma “dici?” usada en IT para demostrar desacuerdo de forma respetuosa. Luego hace dos preguntas para averiguar la razón de lo que ha dicho Je (77) Mr contesta afirmativamente (78) Je da la explicación requerida por el compañero y dice que es por el dibujo (79) Mr contesta afirmativamente aunque aquí introduce una leve duda (80) An expresa otra hipótesis; duda por un momento del nombre del objeto así da la explicación de para qué sirve (81) Je, que no ha entendido una de las palabras utilizadas por An, “matite”, (lápices) repite las dos palabras anteriores a ésta para pedir que An la vuelva a decir (82) An repite la palabra y al mismo tiempo Mr (83), que ha entendido a qué se refiere An, reformula en CAT “la maquineta” (84) An recuerda aquí el nombre y lo reformula en CAS “sacapuntas” (85) Je entiende y lo demuestra con una vocalización</p>
<p>86. An: il sette? 87. Mr: un occhiali no? 88. Je: sì ma::: 89. Mr: per sciare? 90. Je: per fare::: 91. An: per sciare o::: 92. Je: ah! 93. Mr: o forse per lavo- non lo so 94. An: o de una o di una::: di una di un film di fantascienza 95. Je: mh mh,.,.,.,.,.</p>	<p>(86) An invita a los compañeros a expresar hipótesis sobre la siguiente foto (87) Mr hace una hipótesis acabando con una partícula negativa en tono interrogativo en busca de confirmación (88) Je contesta afirmativamente y sigue con la conjunción “ma” alargando el sonido, en busca de la palabra (89) Mr retoma el turno y dice el uso del objeto nombrado antes (90) Je retoma el turno y continúa pero también duda y alarga el sonido de la última palabra (91) An retoma el turno y repite lo dicho anteriormente “per sciare” y luego añade la conjunción “o” indicando así que quiere decir otro uso del objeto, pero deja inacabado el enunciado (92) Je acepta lo que dice An con una vocalización (93) Mr introduce otra hipótesis pero se interrumpe y expresa su desconocimiento (94) An expresa otra hipótesis introduciendo así el otro uso del objeto anunciado en (91) (95) Je demuestra su acuerdo con unas vocalizaciones</p>
<p>96. Mr: l’otto? 97. An: l’otto::: 98. Mr: sono della sedie di spa- di</p>	<p>(96) Mr introduce el número de la siguiente foto (97) An repite el número y alarga el sonido demostrando que está pensando (98) Mr expresa una hipótesis</p>

<p>spiaggia</p> <p>99. An: sì una vista aerea</p> <p>100. Je: ((inint))</p> <p>101. Mr: l'otto ((dirigiéndose a Je))</p> <p>102. Je: ah! /aquí/</p> <p>103. Mr: /è qua/,,,...,</p> <p>104. Mr: credo che siano delle sedie di spiaggia</p> <p>105. An: mh mh</p> <p>106. Je: cosa?</p> <p>107. An: sedie di espiaggia</p> <p>108. Je: ah!</p> <p>109. Mr: <u>tumbonas</u> come si dice?,,,...,</p> <p>110. An: divani no!</p> <p>111. Mr: no!</p> <p>112. An: divani:: no non sono questi bah!</p> <p>113. Mr: em::: o poltrone</p> <p>114. An: sì?</p> <p>115. Mr: il nove?</p> <p>116. An: una lampada no?</p> <p>117. Mr: una lampada</p>	<p>(99) An se muestra de acuerdo y añade una explicación sobre la foto</p> <p>(100) Je interviene. Su intervención es ininteligible pero posiblemente pregunte dónde está la foto</p> <p>(101) Mr dirigiéndose a Je y, probablemente, indicándole la foto en el libro</p> <p>(102) Je entiende y en CAS/CAT añade “aquí” al mismo tiempo que Mr en (103) dice “è qua”. “Aquí aparece en CAS/CAT porque es una reflexión/comentario personal</p> <p>(104) Mr expresa una hipótesis sobre la foto ocho</p> <p>(105) An expresa su acuerdo con unas vocalizaciones</p> <p>(106) Je pide que los compañeros repitan lo que han dicho</p> <p>(107) An repite y aparece una forma influenciada a nivel fonético por el CAS/CAT. La palabra “spiaggia” (playa) no tiene una “e” delante del grupo “s+consonante” como pasa normalmente en estas lenguas.</p> <p>(108) Je contesta con una vocalización demostrando que ha entendido</p> <p>(109) Mr considera que la respuesta que han dado no es la adecuada, así que dice en CAS la palabra que ella considera adecuada por el objeto y pregunta cómo se dice</p> <p>(110) An da una respuesta pero después dice que no</p> <p>(111) Mr también contesta negativamente</p> <p>(112) An repite el nombre “divani” (sofás), dice que no es eso y acaba su enunciado con una interjección que expresa duda</p> <p>(113) Mr introduce otra palabra “poltrone” (sillones)</p> <p>(114) An pide confirmación utilizando una partícula afirmativa con tono de interrogación</p> <p>(115) Mr introduce el número nueve</p> <p>(116) An introduce el nombre de un objeto y concluye con una partícula negativa con tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(117) Mr repite el nombre confirmando así la hipótesis de An</p> <p>(118) An añade un detalle para especificar qué tipo de lámpara es</p>
<p>118. An: ((inint)) (o di nafta)</p> <p>119. Je: dieci:::</p> <p>120. Mr: il dieci? <u>unas tenazas?</u></p> <p>121. An: una cosa che non serve per nulla</p> <p>122. Mr: questo non serve perché è di piastico no?</p> <p>123. An: di plastica</p>	<p>(119) Je introduce el número diez</p> <p>(120) Me repite el número con tono de interrogación y dice el nombre de un objeto en CAS “unas tenazas” con tono de interrogación pidiendo así el nombre en IT</p> <p>(121) An dice su hipótesis expresando que es algo que no sirve nada. Aparece una forma influenciada por el CAS “no sirve para nada”, en IT es “non serve a nulla”</p> <p>(122) Mr pregunta a An si éso no sirve por el material del que está hecho. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT ya que el material “plástico” o “plàstic” es masculino en CAS/CAT mientras que “plastica” es femenino en IT. Además Mr modifica ligeramente la palabra ya que pronuncia “piastico” y no “plastico”</p>

124. Je: per prendere:::	(123) An repara a la compañera
125. Mr: per prendere la carne quando si fa carne alla:::	(124) Je interviene para añadir un uso del objeto pero alarga el sonido final del verbo “prendere” (125) Mr toma la palabra y continúa el enunciado de Je pero se interrumpe también con un alargamiento de sonido en busca de una palabra
126. An: alla griglia	(126) An apunta la palabra
127. Mr: alla griglia	
128. Je: <u>a la parrilla</u>	(127) Mr acepta y repite la palabra
129. Mr: alla griglia	(128) Je reformula en CAS en busca de confirmación
130. An: alla griglia	(129) y (130) Mr y An respectivamente confirman
131. Mr: l’undici? io non so cosa sia	(131) Mr introduce el número once y expresa su desconocimiento
132. An: l’undici è una tivù, una tivù che ti guarda	(132) An expresa una hipótesis. Utiliza una forma incorrecta “tivi”, y reformula correctamente “tivù”
133. Je: sì	(133) Je contesta afirmativamente
134. An: che ti controlla mentre fai zapping	(134) An acaba el enunciado empezado en (132) (135) Mr pregunta por qué se ríen los compañeros
135. Mr: cosa ridete?	
136. An: della tivù ((risas))	(136) An contesta a la pregunta
137. Je: il dodici?	(137) Je introduce el número doce
138. An: il dodici dov’è?	(138) An pregunta dónde está la foto número doce
139. Mr: io non lo so	(139) Mr expresa su desconocimiento
140. An: ah! è per cacciare	(140) An expresa una hipótesis sobre el uso del objeto en la foto
141. Mr: conigli	(141) Mr precisa para qué se usa
142. Je: animali	(142) Je ofrece una alternativa a lo que ha dicho Mr
143. An: i furbi o::: conigli o::: così	(143) An también ofrece una alternativa y usa una palabra influenciada por el CAS “furbi” (listo, astuto). Lo utiliza en lugar de “volpe” (zorro) que es el nombre del animal al que él se refiere.
144. Je: sì no?	(144) Je confirma y busca confirmación
145. An: mi sembra che siano:::,....., per cacciare,....,	(145) An construye el enunciado utilizando algunas de las formas para expresar hipótesis pero deja inacabado el enunciado
146. Je: il tredici io credo che sia:::	(146) Je introduce el numero trece y una de las formas para expresar una hipótesis pero deja inacabado el enunciado
147. Mr: qual è il tredici?	(147) Mr pregunta cuál es la foto numero trece

148.	Je: il tredici di fianco al dodici	(148) Je se lo indica
149.	An: accanto al dodici	(149) An ofrece una alternativa “accanto a” a la locución utilizada por Je “di fianco a” con la intención de reparar aunque la forma usada por Je en (148) sea correcta
150.	Mr: non so	(150) Mr expresa su desconocimiento al ver el objeto retratado en la foto
151.	Je: em::: è per controllare la:::	(151) Je expresa una hipótesis y alarga el sonido del artículo “la” porque está buscando la palabra
152.	Mr: la tensione ?	(152) Mr sugiere la palabra pero es una forma influenciada por el CAS: “tensión”, refiriéndose a la sanguínea, en IT se dice “pressione”. “Tensione” existe pero tiene el significado de “tender” y de “estar tenso”
153.	Je: la tensione	(153) Je no se da cuenta y acepta la sugerencia
154.	Mr: com es diu planxa? planxa de stirare ferro di stirare	(154) Mr pregunta cómo se dice en IT la palabra “plancha”. La pregunta aparece en CAT, no sabe el correspondiente de “planxa” en IT. Luego aparece otra vez la forma “planxa de” en la respuesta cuando está construyendo la forma en IT “ferro di stirare”. Aparece aquí por primera vez en este segmento la pregunta metalingüística en L1. Antes, en (140) o (109), por ejemplo, aparecen en lengua meta.
155.	An: ferro di ferro <i>da</i> stirare,....	(155) An repite y seguidamente repara la forma “ferro da stirare”. En realidad el nombre del objeto al que se refiere es “ferro da stiro”.
156.	Je?: di o da	(156) Je dada la reparación de An pregunta cual de las dos preposiciones “di” o “da” es la utilizada
157.	An: <i>da</i> da stirare,....., o è un::: non è un braccio artificiale?	(157) An contesta a Je poniendo énfasis en el primer “da”. Luego hace otra hipótesis con tono de interrogación en busca de confirmación
158.	Je: come?	(158) Je pide que repita porque no ha entendido. El objeto nombrado por An es un poco extraño y le llama la atención. En (159) Mr interviene pero es ininteligible
159.	Mr: ((inint))	(160) Je acepta lo dicho por Mr pero pide confirmación
160.	Je: ah sì?	(161) Mr con una vocalización confirma
161.	Mr: mh!	
162.	An: e il catordici ?	(162) An introduce el número catorce. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “catordici”. En IT se dice “quattordici”
163.	Mr: una piscina	(163) Mr expresa una hipótesis
164.	An: no ma questo azzurro	(164) An expresa su desacuerdo y explica el por qué indicando algo que aparece en la foto
165.	Mr: <u>un flotador pero no flota</u> come si dice <u>flotador</u> ?	(165) Mr entiende a qué se refiere An e interviene en CAS “un flotador pero no flota”: está reflexionando sobre lo que puede ser el objeto que ve. Luego repite la palabra “flotador” preguntando cómo se dice en IT
166.	An: dopo possiamo chiederlo,.....,	(166) An dice que lo preguntarán a P
167.	Mr: divanetto mi sembra che si dice che si chiamano ((inint))	(167) Mr hace una hipótesis sobre el nombre del objeto pero se equivoca
168.	An: divanetti. il quindici è un attaccapanni,....., no?	(168) An acepta y cierra el intercambio sobre la foto catorce e introduce la quince y expresa una hipótesis. Termina el enunciado con una partícula negativa en tono de interrogación en busca de confirmación
169.	Mr: non lo so è una cosa	(169) Mr expresa su desconocimiento y luego dice que es algo extraño

<p>abbastanza strana</p> <p>170. An: per me ((inint)) sulla parete</p> <p>171. Je: non può essere un attaccapanni perché i::: com es diuen les pinces?</p> <p>172. An: le mollette</p> <p>173. Je: le mollette sono troppo:::/vicine/</p> <p>174. An: /vicine/ ((inint))</p> <p>175. Je: no?</p> <p>176. An: eh eh</p> <p>177. Je: è un:::</p> <p>178. An: <u>strumento</u> musicale? il sedici?</p> <p>179. Mr: un anello</p> <p>180. An: non esiste? ah sì! un anello un anello della stessa dello stesso film di fantascienza che::: gli occhiali il diciassette? per mettere sigarette</p> <p>181. Je: è un specchio=</p> <p>182. An: ah! un:::</p> <p>183. Je: = un piccolo specchio</p> <p>184. An: uno specchio ,,,,,, (parampampam)</p> <p>185. Mr: e questo un altro anello.</p> <p>186. An: e questo</p> <p>187. Mr: no?</p> <p>188. Je: e che ((inint))</p> <p>189. An: (un altro anello)?</p> <p>190. Mr: sì</p>	<p>(170) An expresa su punto de vista pero parte de la intervención es ininteligible</p> <p>(171) Je expresa su desacuerdo con lo que ha dicho An en (168) y explica por qué. Dado que no recuerda el nombre del objeto que ya ha aparecido entre (20) y (29), lo pregunta en CAT.</p> <p>(172) An contesta</p> <p>(173) Je acepta, usa la palabra y termina de expresar su opinión</p> <p>(174) An, que ha entendido a lo que se refiere Je en (173), dice la palabra “vicine” al mismo tiempo que éste. Luego su intervención es ininteligible</p> <p>(175) Je utiliza una partícula negativa en tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(176) An, con unas vocalizaciones, confirma</p> <p>(177) Je empieza a expresar otra hipótesis, alarga el sonido final del artículo “un”, señal que está pensando en la palabra que quiere utilizar</p> <p>(178) An toma la palabra y nombra un objeto. Parte del nombre aparece en CAS, probablemente es un lapsus. En IT se dice “strumento” a veces es difícil pronunciar la “s+consonante” en IT para estos alumnos y puede ser por esta razón que aparece aquí “instrumento” por dificultad o por hábito. Seguidamente An introduce el número 16.</p> <p>(179) Mr nombra un objeto</p> <p>(180) An se muestra de acuerdo y añade una explicación en broma relacionando este objeto con el de la foto siete, luego introduce el diecisiete y hace una hipótesis. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT: “sigarette”. Pronuncia la [rr], en lugar de [r], como sucede en las palabras “cigarro” o “cigarrillo” en CAS.</p> <p>(181) Je expresa una hipótesis</p> <p>(182) An toma la palabra pero no acaba su enunciado</p> <p>(183) Je continúa el turno especificando un poco más el objeto</p> <p>(184) An repite el nombre del objeto</p> <p>(185) Mr toma la palabra e indica algo en el libro. Este intercambio dura hasta (195) pero no dicen a qué foto se están refiriendo. Parte del intercambio (188-192) es ininteligible.</p>
--	---

191. Je: sì	
192. Mr: o si no ((inint))	
193. An: è qualche cosa elettrica mi sembra, no?	(193) An expresa una hipótesis y termina su enunciado con una partícula negativa en tono de interrogación en busca de confirmación
194. Je: io credo che sia em::: una::: lampada, no?	(194) Je expresa una hipótesis afinando la de An
195. Mr: una lampada?	(195) Mr repite el nombre del objeto “lampada” con tono de interrogación dudando de lo que ha dicho Je
196. Je: sì	(196) Je reafirma su hipótesis
197. P: ((inint)) uno sicuro sicuro?	(197) P se acerca y pregunta si están seguros de alguno de los objetos representados en las fotos
198. An: sì due o tre	(198) An contesta expresando la cantidad
199. Mr: l’undici	(199) Mr dice el número de una de las fotos
200. P: cos’è l’undici?	(200) P pregunta qué es
201. Mr: la tivù	(201) Mr contesta
202. An: il dodici	(202) An contesta a la pregunta de P en (197) nombrando el número relativo a otra foto
203. P: con questo occhio?	(203) P, con una pregunta, pone en duda la respuesta de Mr en (201)
204. An: per cacciare furbi o conigli	(204) An da la explicación de lo que es para él el objeto representado en la foto número doce. Aparece otra vez la palabra “furbi” como en (143)
205. P: furbi? conigli furbi? o:::	(205) P hace unas preguntas a An para que deduzca en qué se está equivocando
206. An: no no. come si chiamano?	(206) An lo entiende y pregunta cómo se llaman
207. P: volpi,..., la volpe	(207) P contesta
208. An: la volpe	(208) An acepta la reparación repitiendo la palabra
209. P: la volpe è furba	(210) P repite para que An entienda que el nombre del animal es “volpe” y que “furbo” es un adjetivo que indica una característica de este animal
210. An: furba	(211) An repite “furba”
211. Je: coniglio	(211) Je nombra el otro animal “coniglio”
212. An: un casco il cinque è un casco	(212) An da por cerrado el anterior intercambio e introduce otro objeto del que está seguro, indicando también el número de la foto a la que se refiere
213. P: un casco	(213) P repite el nombre aceptando la respuesta
214. An: <u>i el</u> nove e il nove	(214) An dice otro número. Dice “i el” en CAS/CAT pero es un lapsus momentáneo, de hecho se autorepara en el mismo turno
215. Mr: e il due le mollette	(215) Mr añade otro objeto del que están seguros, diciendo antes el número de la foto a la que se refiere
216. Je: per prendere la carne nella <u>parrilla</u>	(216) Je añade un detalle a lo que ha dicho Mr. Aquí aparece una forma en CAS puede ser que no recuerde cómo se dice en IT esta palabra que ha aparecido en los turnos (126-130)
	(217) Mr empieza a decir la palabra “furba” pero la deja incompleta porque no la recuerda muy bien

217.	Mr: fur-	(217) An le pide que continúe con una vocalización
218.	An: mh?	(219) Mr entonces pregunta en CAS lo que le ha dicho P. Aparece en CAS porque es una pregunta metalingüística ya que Mr no ha entendido muy bien lo que P ha dicho. Es una pregunta que parte de una reflexión personal sobre lo que ha dicho P
219.	Mr: <u>qué te dijo?</u>	
220.	An: furba, una volpe una volpe no una furba,,,,,, una trappola,,,,,,	(220) An contesta repitiendo lo que ha dicho antes P. Después de una pausa dice el nombre del objeto de la foto doce y que en los turnos (138-145) no recordaba
221.	Mr: trappola cos'è?	(221) Mr pregunta el significado de “trappola”
222.	An: <u>una trampa</u>	(222) An reformula en CAS como respuesta
223.	P: ((inint)) il numero che numero è? il tre. voi siete sicuri che il tre è? cos'è il numero tre?	(223) P empieza la puesta en común

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento los alumnos Mar (Mr), Andreu (An) y Jeroni (Je) participan en la actividad de manera bastante equilibrada. Mr es la alumna que da inicio a la actividad introduciendo la pregunta e invitando a los compañeros a responder. Se alternan bastante en la introducción de las preguntas. El alumno que gestiona más la actividad es An, aunque Mr lo ayuda bastante.

An tiene bastante tendencia a reparar a los dos compañeros, a veces con razón cómo sucede en (24), otras veces innecesariamente, como pasa en el turno (149) para reparar el enunciado de Je “il tredici di fianco al dodici”.

ACTIVIDAD

La actividad es abierta. Dado que los alumnos tienen que hacer hipótesis sobre lo que ven en las fotos propuestas, los objetos representados en las mismas no son muy fáciles de reconocer. Esto hace que la actividad sea muy creativa y que los alumnos tengan que recurrir no sólo a los contenidos de esta unidad y su conocimiento del mundo y utilizar muchas veces vocabulario desconocido. Esto da pie a mucha negociación de significado.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

Dado el tipo de actividad, nos podríamos esperar un elevado número de AL, en cambio en este segmento casi no aparecen. La mayoría de los casos se trata de AL que tienen el objetivo de solucionar problemas de vocabulario. Son todos los casos en que los alumnos reformulan una palabra en L1/L2 o piden ayuda y dicen la palabra en L1/L2 por ejemplo (16) “petaca”, (42) “cenicero”, (83) “la maquina”, (84) “un sacapuntas”, (128) “a la parrilla”.

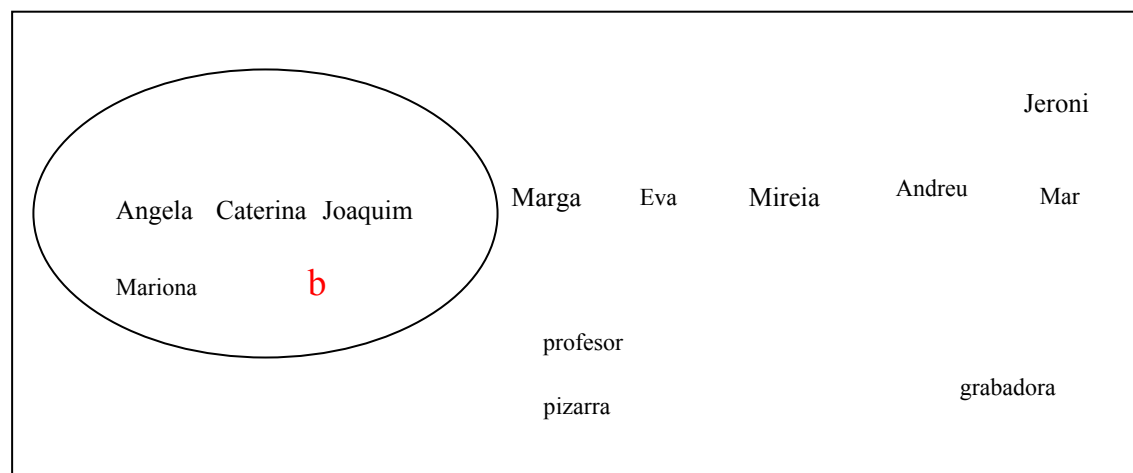
Aparecen sólo dos casos de preguntas metalingüísticas en L1, es en los turnos (154) “com es diu planxa?” y en (171) “com es diuen les pinces?” es decir bastante al final de la actividad. Esta pregunta es muy normal en este tipo de actividades ya que los alumnos utilizan el vocabulario libremente según lo que les sugiere la foto, pero hasta este momento esta pregunta había aparecido siempre en lengua meta: (40) “come si chiama?”, (109) “come si dice?” e incluso en el turno (165) en el que aparece en IT dentro de un turno en CAS.

Puesto que la actividad es muy abierta y los alumnos se esfuerzan por utilizar mucho la lengua meta, aparece un número consistente de formas influenciadas por el CAS o por el CAT. Son de tipo gramatical en las estructuras “credere + subjuntivo” en (5) o (36), aunque muchas veces las utilizan de manera adecuada, en (60), en (71) o en (104). Esto es comprensible ya que son formas que están incorporando ahora a sus conocimientos en IT y que quizás no están aún muy establecidas en su interlenguaje.

A veces aparecen formas influenciadas a nivel fonético como por ejemplo la palabra “espiaggia” en (107) o la palabra “catordici” en (162). Un cierto número de formas influenciadas son de tipo léxico; se pueden dividir en dos grupos, las formas que son correctas pero que son utilizadas con un sentido diferente a aquel que tiene en IT: “di disegno” en el turno (49), y neologismos como “piastico” en (122) o “catordici” en (162).

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A3.2b10	28.4.99	<i>Questo è un frutero de Alessi</i>	<i>A: Angela Ca: Caterina Ma:Mariona Jo: Joaquim</i>	Expresar hipótesis a partir de una foto

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 10º

QUESTO È UN FRUTERO D'ALESSI

Actividad: En este segmento los alumnos, Angela (A), Caterina (Ca), Joaquim (Jo) y Mariona (Ma), tienen que formular hipótesis a partir de unas fotos numeradas del 1 al 17 que aparecen en el libro de texto junto a un modelo (reproducido aquí abajo). Son objetos difíciles de indentificar, de manera que los estudiantes deben debatir su función y su funcionamiento. Anteriormente el profesor ya había introducido los elementos necesarios para expresar hipótesis y ahora los estudiantes tienen que utilizar y practicar estas formas.

1

Guarda queste immagini. Cosa sono secondo te le cose rappresentate?



- Secondo me questa è una cosa per mettere i fogli di carta.
- Sì, anche secondo me. Probabilmente è una cartellina.
- No, secondo me no, non può essere una cartellina: guarda questo pezzo. A cosa servirebbe?
- Non lo so... Sì, forse hai ragione, non è una cartellina. Forse è una rubrica per i numeri telefonici...

<p>1. P: ((pone la grabadora encima de las gafas de Ca)) ((risas)) lo tolgo lo tolgo lo tolgo ((refiriéndose a la grabadora)) ((risas)) le ho messo qua il ((inint)) quali siete sicuri di questi?</p> <p>2. Jo: em:::</p> <p>3. Ca: una bottiglia di di colonia</p> <p>4. Jo: si dice bottiglia questo o:::?= 5. P: bottiglia?</p> <p>6. Jo: =frasco existe?</p> <p>7. P: fiasco fiasco una bottiglia di bottiglia</p>	<p>(1) P da inicio a la actividad preguntando qué objetos fotografiados del libro reconocen los alumnos</p> <p>(2) Jo toma la palabra pero sólo emite una vocalización alargando el sonido</p> <p>(3) Ca interviene y da una opción. Es una forma influenciada por el CAS “botella de colonia” pero “bottiglia di colonia” en IT no se refiere al perfume. En IT existe la forma “acqua di colonia” pero normalmente para referirse a esto en IT se utiliza “bocchetta di profumo”.</p> <p>(4) Jo pregunta a P si el nombre adecuado para el objeto, que nombra Ca en (3), es “bottiglia” pero P lo interrumpe</p> <p>(5) P repite “bottiglia” con tono de interrogación. Demuestra así que ha entendido que la pregunta está dirigida a él y al mismo tiempo se toma el tiempo para pensar.</p> <p>(6) Jo acaba su enunciado en CAS, porque está preguntando si la palabra castellana “frasco” existe en IT. Es una pregunta metalingüística.</p> <p>(7) P contesta a la pregunta de Jo . Ofrece la opción “fiasco” que no es la adecuada (ya que este contenedor se utiliza para el vino o el aceite: “un fiasco di vino/di olio”). Y luego confirma “bottiglia” aunque no sea la forma adecuada.</p>
<p>8. Jo: che è il due?</p> <p>9. A: allora numero tre</p> <p>10. Ca: è un <u>frutero</u> d’Alessi</p> <p>11. P: no no</p> <p>12. A: per posare le spelmi. /spelmi?/</p> <p>13. Ca: /questo/</p> <p>14. P: /le candele/ le candele</p> <p>15. Ca: questo è un <u>frutero</u> d’Alessi</p> <p>16. P: no è piccolo eh questo? ce n’è uno più grande che si per la frutta ma questo è più piccolo</p> <p>17. Ca: questo è una uovera</p> <p>18. P: questo è per le uova questo è per le uova c’è il grande= 19. Ca: ah?</p>	<p>(8) Jo pregunta qué es lo que aparece en la foto dos utilizando el interrogativo “che”. Este interrogativo es correcto pero quizás el alumno lo usa aquí por influencia del CAS/CAT.</p> <p>(9) A introduce inmediatamente el objeto de la foto número tres sin contestar a la pregunta de Jo (8)</p> <p>(10) Ca contesta a la pregunta y utiliza la palabra en CAS “frutero” porque posiblemente no sabe el correspondiente en IT</p> <p>(11) P niega</p> <p>(12) A interviene y propone otra respuesta. Aparecen dos formas utilizadas por el CAT, “posare” y “spelmi”. La primera, “posare”, existe en IT pero no tiene el significado que A le atribuye y que tiene en CAT. En IT tiene el significado de “apoyar” no el de “poner”. La segunda “spelmi” es un neocodaje en IT a partir de la palabra “espelma” (“vela”) en CAT; la palabra italiana es “candela”.</p> <p>(13) Ca toma la palabra, al mismo tiempo que P, para confirmar su hipótesis de (10). En (14) P corrige a A y dice la palabra correcta en IT: “candele”</p> <p>(15) Ca retoma el turno y reafirma lo que ha dicho anteriormente (10) y que había empezado a repetir en (13)</p> <p>(16) P muestra su desacuerdo con Ca y explica por qué pero no da la palabra en IT para “frutero”</p> <p>(17) Ca da otra posibilidad sobre el objeto de la foto tres. Utiliza una palabra influenciada por el CAS “huevera”: “uovera” que no existe en IT. La palabra en IT es “portauovo”.</p> <p>(18-20) P sigue con la descripción de las características y funciones de los objetos de las fotos que ha empezado en (16)</p>

20. P: =per la frutta	(19) Ca, con una vocalización con tono de interrogación, pide más información a la explicación de P
21. Jo: e il due? 22. Ma: il secondo 23. A: il due è 24. Jo: ((inint)) per i capelli no? 25. A: ((inint)) della doccia= 26. Jo: /ah sì?/ 27. A: /=la:::/ 28. Ma: /sì/ ((inint)) 29. A: no ma ((risas)) 30. Ma: no:: 31. Jo: secondo te Caterina? 32. Ca: secondo me questo è,..... una,....., lámpara 33. A: una lámpara 34. Ca: hay luce io vedo luce 35. A: dici? 36. Ca: ((risas)) dici? 37. A: non non è una lámpara 38. Jo: questo e questo no? 39. Ca: questo e questo sono due luci 40. A: non so una cinta delle ((inint)) 41. Ca: no è /è d'una= 42. A: /come si dice/ la cinta della doccia 43. Ca: =bicicletta 44. P: la doccia? il telefono? 45. Ma: sì ecco il telefono quello	(21) Jo reintroduce el objeto de la foto número dos, como ya había hecho en (10), dado que en ese momento no se había hablado de ese objeto (22) y (23) Ma y A, respectivamente, empiezan un enunciado pero sin dar ninguna respuesta a Jo (24) Jo se da él mismo una respuesta. Acaba el enunciado con una partícula negativa con tono de interrogación en busca de confirmación (25) A apunta otra respuesta. Parte de su enunciado es ininteligible Entre (26) y (30) Jo, A y Ma continúan hablando sobre las dos posibilidades que dieron Jo y A en (24) y (25) pero sin llegar a ningún acuerdo. (31) Jo pide la opinión de Ca, que hasta ahora no ha participado en el intercambio. (32) Ca da su respuesta. Utiliza una forma en CAS/CAT “lámpara”; en IT es “lampada”. Es un lapsus momentáneo ya que a este nivel las alumnas saben el vocabulario básico de los objetos de la casa y la diferencia entre la palabra en IT y en CAS/CAT consiste en una consonante “r” en lugar de “d”. (33) A repite la respuesta de Ca utilizando la misma forma en CAS/CAT, probablemente por inercia porque repite lo dicho anteriormente por su compañera. (34) Ca explica el por qué de su respuesta. Utiliza otra forma en CAS: “hay”. Probablemente porque Ca no recuerda la forma en IT “c’è” o por la inmediatez de la palabra en CAS “lámpara” que acaba de pronunciar. (35) A utiliza una de las formas posibles para demostrar el desacuerdo de una forma sutil: “dici?”; es una de las formas objeto de estudio de esta unidad; exagera en el tono de interrogación y esto provoca la risa de los compañeros. Por lo general esta forma sorprende a los alumnos y los divierte, quizás por el sonido de la palabra. (36) Ca repite esta forma riendo. (37) A expresa más claramente su desacuerdo negando lo que ha dicho Ca en (32). Vuelve a utilizar la palabra “lámpara” en CAS/CAT como ya ha hecho en (33) (38) Jo pide más información a Ca respecto a su respuesta en (34) (39) Ca contesta a la pregunta de Jo (40) A hace otra hipótesis. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT: “cinta”. Esta palabra existe en IT pero no tiene el mismo sentido: en IT se refiere a un recinto o a la cintura. (41) Ca interviene pero no acaba su enunciado ya que en (42) A retoma la palabra (42) A formula la pregunta dirigiéndola a P. Repite la forma influenciada por el CAS/CAT “cinta della doccia”. (44) P da unas posibilidades con tono de interrogación como para entender a qué parte de la ducha los alumnos se refieren. (45) Ma especifica más la parte de la que quieren saber el nombre. Utiliza una forma en CAS/CAT “continúa” pero es solamente una cuestión de acentuación ya que en IT el acento cae en la “i” de la antepenúltima sílaba

<p>che continúa dopo il telefono che prende l'acqua</p> <p>46. Ca: questo è un embe[λ]itore della macchina</p> <p>47. Ma: perché non sappiamo cosa è questo che</p> <p>48. P: no non lo so</p> <p>49. Ma: non si sa non ha nome</p> <p>50. Ca: flexo</p> <p>51. P: la doccia</p> <p>52. Ca: flesso della doccia questo è flesso perché è flessibile l'altro è alcachofa en castellano es alcachofa de la ducha ((risas))</p> <p>53. Ma: che cosa è la alcachofa? che cosa è la alcachofa?</p> <p>54. P: /il telefono/ 55. A: /il telefono/ 56. ((risas)) 57. Ma: ah! il telefono! 58. P: sì! non sapevo 59. ((risas)) 60. Ma: va bene= 61. ((risas)) 62. P: ma cosa /è questo?/ 63. Ma: /=ti credo/ 64. Ca: per me è= 65. A?: ((inint)) 66. P: no::! 67. A: no? 68. Ca: = o d'una macchina o d'una</p>	<p>“continua”.</p> <p>(46) Ca interviene y utiliza una palabra que no existe en IT “embe[λ]itore”. Influenciado probablemente por la palabra en CAS “embellecedor” que es la moldura cromada de los automóviles. En IT es “coppa di ruota”.</p> <p>(47) Ma interviene explicando a P que no reconocen ese objeto</p> <p>(48) P afirma que tampoco lo sabe (49) Ma concluye que el objeto no tiene nombre</p> <p>(50) Ca introduce una nueva palabra “flexo” en CAS para referirse al objeto en cuestión ya que nadie sabe decir “tubo flessibile”.</p> <p>(51) P sugiere la palabra “doccia” (52) Ca interviene y en su enunciado aparece una forma influenciada por el CAS “flesso”, que existe en IT, pero que se refiere en matemática a un punto de una curva y a un punto en una carretera en la que empiezan dos curvas en sentido opuesto. Aparece también una AL al CAS en la que Ca explica como se designa en CAS este objeto: “alcachofa” y anuncia que lo va a decir en esta lengua, lo cual hace, ya que no sabe la forma en IT (53) Ma pide explicación sobre una palabra que Ca ha dicho en CAS “alcachofa” realizando así una una AL al CAS por repetición.</p> <p>(54) y (55) P y A al unisono contestan a la pregunta.</p> <p>(57) Ma, después de una vocalización de sorpresa, repite la palabra demostrando así haberla entendido. (58) P interviene afirmando que no sabía que en CAS el nombre fuera “alcachofa”</p> <p>(60) y (63) Ma interviene diciendo que cree a la compañera (61) tanto “alcachofa” como “teléfono” son palabras usadas en el sentido figurado, por el parecido de la forma de esta parte de la ducha con el vegetal o con el aparato. Es por eso que provoca risas, porque, además, no todo el mundo usa dichas palabras, sobretodo “alcachofa” (62) P pregunta para averiguar de qué objeto se está hablando; probablemente lo indica en el libro (posiblemente el número).</p> <p>(64) Ca empieza a responder, pero es interrumpida por A en (65). El enunciado de A es ininteligible. (66) P contesta negativamente. (67) A repite la partícula negativa “no” con un tono de interrogación en busca de una explicación. (68) Ca retoma el turno y continúa con el enunciado que había empezado en (64)</p>
---	---

<p>bicicletta può essere 69. Ma: e una catena? 70. Jo: no! 71. P: son delle mollette! 72. Ca: queste cose che tu hai detto 73. Ma: cosa? 74. Jo: ah sì! io l'ho pensato quelle che si aprono no? no? 75. P: io direi eh? mollette. sì che si aprono 76. Ca: ((inint)) <u>coletero</u> 77. P: mollette.(non mettere) ((inint)) in <u>castellano</u> mollette! parla in italiano ((risas)) 78. Jo: mollette 79. Ca: <i>mo!</i> non lo vedo 80. P: doppia elle doppia ti mollette 81. Ma: non ci credo ((risas)) 82. Ca: dici? 83. P: dici? 84. Jo: il tre <u>el tre esto no? el</u> quattro una doccia= 85. Ma: allora questa è la <u>alcachofa</u></p>	<p>(69) Ma propone una interpretación de la foto número dos. Lo pronuncia con tono de interrogación en busca de confirmación (70) Jo contesta negativamente (71) P interviene y ofrece el nombre de un objeto “mollete” (“pinzas”) (72) Ca pide a P más información sobre lo que ha dicho (73) Ma también pregunta (74) Jo entiende lo que es y da una explicación de cómo funcionan. Acaba el enunciado con una partícula negativa en tono de interrogación en busca de confirmación. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT: “non l’ho pensato”, en IT se dice “c’ho pensato” en que utiliza el pronombre “ci” y no “lo” (75) P reafirma que es una hipótesis, utilizando una forma para expresar hipótesis: “io direi” y luego confirma el término y la suposición de Jo respecto a como funcionan las pinzas (76) Ca interviene, pero parte de su enunciado es ininteligible. Aparece una AL al CAS “coletero” muy probablemente no sabe la palabra en IT “elastico” (77) P interviene. Parte de su enunciado es ininteligible. Aparece una AL al CAS, la palabra “castellano” probablemente porque se refiere al mundo compartido entre P y los alumnos (78) Jo repite la palabra “mollette” (79) Ca repite las primeras dos letras de la palabra “mollette” “mo” para sincerarse de cómo se escribe luego afirma que a ella no le parece que sea eso. Utiliza una forma influenciada por el CAS “non lo vedo” (“no lo veo” en CAS); en IT se utilizaría una forma como “non mi pare” “non mi sembra”. (80) P explica como se escribe la palabra “mollette”, con dos L y dos T (81) Ma dice riendo que ella “no se lo cree” parafraseando lo que ha dicho Ca en (79) (82) Ca utiliza la forma “dici?” para expresar el desacuerdo y en (83) P repite la forma “dici?” (84) Jo resume lo que han dicho. Aparece una AL al CAS “esto no?” que Jo utiliza para averiguar/indicar en la foto a qué se refiere. A partir de este turno hasta el (94) hay unas conversaciones paralelas: por un lado A y Jo, y por el otro Ca y Ma. Acaba cuando en (94) Ma interviene en la respuesta que A en (93) da a la pregunta de Jo en (90). (85) Ma también resume y repite la palabra en CAS “alcachofa”, quizá porque, como se ha visto en los turnos (52) y (53), los alumnos no la saben o porque es una palabra que se ha tematizado y que ha provocado risas entre los alumnos que Ma puede utilizar con esta intención.</p>
<p>86. Jo: =[tjinko] un casco 87. A: casco 88. Ca: ma come <u>se</u> dice? 89. Ma: la doccia quello de::: telefono</p>	<p>(86) Jo propone un objeto para la foto cinco. Utiliza la palabra [tjinko] que no existe en IT; lo que hace es leer según la fonética italiana el número en CAS “cinco”. (88) Ca pregunta cómo se dice, refiriéndose al tubo flexible de la ducha. Aparece una AL al CAS “se”. Es un lapsus momentáneo, en IT es “sí” . (89) Ma reformula la definición del objeto de la foto cuatro que ya había nombrado en (85). Usa la forma “telefono” que es una forma usual en IT y en CAS</p>

90. Jo: sei?	(90) Jo dice el número seis , refiriéndose a la foto que tiene tal número en el ejercicio, con tono de interrogación
91. A: il sei?	(91) A repite el numero seis, con tono de interrogación
92. Ca: aspetta un attimo. siamo al quattro	(92) Ca invita a los compañeros a pararse para centrar la actividad
93. A: sono sono gomi gomi o comi . come?	(93) A contesta a la pregunta utilizando para el número seis palabras “gomi” y “comi” que no existen en IT, quizá debido a la palabra en CAS “goma”. Acaba el enunciado con una pregunta “come?” buscando la ayuda de los compañeros.
94. Ma?: gumí!	(94) Ma contesta a A utilizando la palabra “gumí” que no existe en IT, siempre a partir de la palabra castellana “goma”.
95. A: ah! gumí!	(95) A acepta el neocodaje que Ma sugiere
96. Jo: al sei? sì:::? ah sì?	(96) Jo pregunta si están hablando del número seis y luego repite la partícula afirmativa “sì” en tono de interrogación en busca de confirmación
97. Ca: no!	(97) Ca contesta de forma negativa
98. A: no?	(98) A repite la partícula negativa en tono de interrogación en busca de una explicación
99. Ca: sono di queste:::	(99) Ca empieza a contestar a la pregunta, alarga el sonido dando así pie a que Jo tome el turno de palabra
100. Jo: sembra di plastica no?	(100) Jo propone el nombre del material del que puede estar hecho el objeto de la foto seis. Acaba el enunciado con la partícula negativa “no” en busca de confirmación
101. Ma: ah!	(101) Ma contesta con una vocalización “ah” demostrando que ha entendido y que está de acuerdo con Jo
102. Ca: mi sembra che sono queste esercizi antidepressivi antistress	(102) Ca expresa su opinión utilizando una forma che está influenciada por el CAS/CAT “mi sembra che sono”; en IT la forma “mi sembra” requiere el subjuntivo “mi sembra che siano”
103. Ma: e io penso questo è per la sale e il pepe	(103) Ma también utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT en su enunciado “la sale”: en IT “ sale” es masculino “il sale”
104. Ca: ma è certo! è questa!	(104) Ca demuestra que está de acuerdo con Ma y utiliza una forma en IT influenciada por el CAS: “è certo”. En IT existen estas palabras pero no tienen el significado que la alumna quiere darle aquí; en IT se dice “è vero”
105. Jo: ah!	(105) Jo con una vocalización demuestra que está de acuerdo
106. Ca: è questo!	(106) Ca reafirma que el objeto que aparece en la foto es un salero
107. Jo: sì! i come si dice?	(107) Jo confirma lo dicho por los compañeros y luego pregunta como se dice. Aparece la partícula copulativa en CAS/CAT “i” es un lapsus momentáneo.
108. A: occhiali	(108) A propone un objeto para la foto número siete
109. Ma: è la sal per la sale e il pepe	(109) Ma continúa con la explicación para la foto seis. Aparece una AL al CAS/CAT “la sal” que es un lapsus e inmediatamente se corrige pero utiliza, como en (103), la forma “la sale”; en IT es “il sale”
110. Jo: come si dice questo?	(110) Jo repite la pregunta que ya ha hecho en (107)
111. A: per la sale e il ((risas))	(111) A contesta y vuelve a utilizar la forma influenciada por el CAS/CAT “la sale” como en (103) y en (109)
112. Ma: non so	(112) Ma contesta a la pregunta de Jo en (110) diciendo que no sabe (113) Ca hace una AL al CAS “salero”, probablemente porque no sabe el nombre, “saliera”, en IT.

113. Ca: <u>salero</u>	(114) Ma repite la AL al CAS “salero” y añade “pepero”. “Pepero” es una forma coloquial habitual para referirse a los simpatizantes del Partido Popular “PP”. Ma juega con esta palabra ya que la incluye en IT “pepe” (pimienta) desencadenando así la risa de los compañeros. (115) Ca añade, riendo, una palabra “aznarero” a partir del nombre del líder de este partido, “Aznar” (116) Jo asiente (117) Ma repite la AL “pepero”
114. Ma: <u>salero e pepero</u> ((risas))	
115. Ca: aznarero ((risas))	
116. Jo: sì!	
117. Ma: <u>pepero pepero</u>	
118. Jo: e il sette?	(118) Jo recentra la actividad e introduce la siguiente foto (119) Ma contesta a la pregunta dando el nombre del objeto (120) Jo construye un enunciado explicativo de la función del objeto apuntado por A en (108) y Ma en (119) (121) A añade otra característica para el objeto de la foto número siete (122) Ca redefine el objeto de la foto siete como unas gafas para el trabajo (123) Jo redefine el objeto de la foto siete diciendo que son especiales (124) Ca añade otra característica a este objeto. Utiliza “soldare” una forma influenciada por el CAS “soldar” en IT es “saldare” (125) A añade otro uso del objeto en la foto utilizando “per la notte” una forma influenciada por el CAS “por la noche”. Luego se autorepara e utiliza la forma “la notte” (126) Ca expresa otra posibilidad sobre el uso del objeto en la foto siete, en tono humorístico (127) Jo aprueba la broma
119. Ma: occhiali	
120. Jo: sono degli occhiali per lavorare	
121. A: ma ma per la notte	
122. Ca: sono gli occhiali di un meccanico=	
123. Jo: speciali! occhiali speciali!	
124. Ca: =per soldare	
125. A: no::! per vedere per la notte per vedere la notte	
126. Ca: occhiali speciali per James Bond	
127. Jo: sì!	
128. A: otto! l’otto! ((inint))	(128) A introduce el nuevo elemento, el numero ocho. Parte del enunciado es ininteligible (129) Jo se muestra de acuerdo. Utiliza una AL al CAS “ya”, es una muletilla bastante usual incluso en los hablantes de CAT para expresar que han entendido y comparten lo que el interlocutor ha dicho (130) Ca pregunta donde está esta foto en el grupo de imágenes del libro (131) A averigua el número de la foto y luego propone el objeto. Utiliza una palabra que no existe en IT “amachi”; en IT es “amache”, femenino. En este segmento algunos de los alumnos, entre ellos A, intentan gastar bromas, por eso usan muchas palabras inventadas. Aquí la broma consiste en adaptar la palabra “hamacas” en CAS a la forma plural masculina italiana “i”. Es bastante frecuente oír esta terminación del plural en hablantes hispanófonos/catalanófonos cuando quieren bromear con el IT o demostrar que saben hablar IT. (132) Jo, como no ha entendido lo que A ha dicho, repite la palabra en busca de una explicación. (133) Ca vuelve a preguntar donde está el objeto.
129. Jo: ah! <u>ya!</u> ((inint))	
130. Ca: dove è?	
131. A: l’otto?gli amachi	
132. Jo: machi?	
133. Ca: dove è?	
134. A: amachi amachi ganduli	
135. Jo: ganduli? ((risas))	
136. Ma: si chiama così?	

<p>137. A: no! ((risas)) 138. Ca: sedie 139. Jo: portapepe e portasale (en voz baja) 140. Ma: le sedie da prendere il sole sole no? 141. Ca: tumboni 142. A: tumboni 143. Ca: sì tumboni 144. A: no!gandule 145. Jo: portasale e portapepe 146. Ca: gandule tumboni 147. Jo: no home! 148. Ca: non si dice in italiano ganduleare 149. A: no? 150. Ca: si dice tumbare ,.... 151. Jo?: <u>calla calla calla</u> ((inint))</p>	<p>(134) A responde a la pregunta de Jo en (132) repitiendo la palabra “amachi” y añadiendo la palabra “ganduli” que no existe en IT a partir del CAT “gandula” (siguiendo el mismo proceso que ha utilizado en (131) y (134). (135) Jo repite la palabra “ganduli” en tono de interrogación en busca de confirmación (136) Ma pregunta a A si se llaman así los objetos que aparecen en la foto ocho (137) A contesta negativamente riéndose, dejando así claro que era una broma que ella hacía (138) Ca aclara que se trata de sillas (139) Jo dice en voz baja los nombres de los objetos de la foto siete. Probablemente está hablando con un compañero de otro grupo (140) Ma explica la función del objeto en la foto ya que no sabe el nombre exacto. Acaba el enunciado con una partícula negativa en tono de interrogación, en busca de confirmación. (141) Ca da un nombre para el objeto en la foto. Es una palabra que no existe en IT “tumboni” a partir de la palabra en CAS “tumbonas”; sigue el mismo proceso utilizado por A en (131) y (134). El nombre en IT del objeto de la foto ocho es “sedia a sdraio” pero ellos no la saben. (142) A repite la palabra (143) Ca asiente y repite la palabra “tumboni” (144) A niega y propone otra vez la palabra “gandule” que ya había propuesto en (134) (145) Jo repite el nombre de los objetos en la foto cinco tal y como había dicho en (139), siguiendo con su intercambio aparte (146) Ca repite “gandule “ e “tumboni” (147) Jo no está de acuerdo con el juego que están haciendo A y Ca con las palabras. Lo demuestra con una AL al CAT “no home”. Aparece en CAT porque utiliza una expresión típica para demostrar el desacuerdo y probablemente no conoce ninguna fórmula tan expresiva en IT. Además la AL en sí es utilizada para parar con este juego. (148) Ca continua con su juego y afirma que en IT no se dice “ganduleare”; palabra que no existe en IT y que viene del CAT “gandulejar”; en IT es “poltrire” (149) A con una partícula interrogativa en tono de interrogación busca una explicación (150) Ca continua con su explicación/juego y afirma que en IT se dice “tumbare” que tampoco existe en IT a partir del CAS “tumbarse” (151) probablemente Jo interviene y utiliza una AL al CAS/CAT: es una advertencia para acabar con este juego de palabras</p>
<p>152. Ma: ((inint)) 153. Ca: quello? 154. Jo: ah! 155. Ca: quale? 156. Ma: no::! 157. A: dov'è la pinza?</p>	<p>(152) Ma interviene pero su enunciado es ininteligible (153) Ca pregunta para saber de qué objeto se habla (154) Jo, con una vocalización, demuestra que lo ha entendido (155) Ca vuelve a preguntar cuál es el objeto (156) Ma niega (157) A pregunta donde está la pinza, que es posiblemente lo que había dicho Ma en (152)</p>

158. Ma: questa la dieci ma:::	(158) Ma contesta a la pregunta de A situando el objeto con el número 10
159. Ca: prima prima viene il cinque	(159) Ca dice que antes tienen que hablar de la foto número cinco
160. A: no! il cinque <u>ya</u> lo abbiamo fatto	(160) A no está de acuerdo y añade que ya lo han hecho. Utiliza una AL al CAS “ya”, es un lapsus momentáneo que es muy usual incluso cuando estos hablantes utilizan el CAT
161. Ca: lo abbiamo fatto tutto?	(161) Ca pregunta si han acabado con el número cinco.
162. Ma: si chiama casco	(162) Ma contesta dando el nombre del objeto de la foto cinco
163. Jo: e il nove nove?	(163) Jo pregunta por el número nueve
164. A: nove? /una:::/	(164) A toma la palabra y empieza a contestar
165. Ca: /una:::/	(165) Ca al mismo tiempo que A empieza a contestar
166. A: luce	(166) A da un nombre
167. Ca: una::: bugia	(167) Ca añade otro: “bugia”
168. Ma: no! una bugia no! una bugia è un'altra cosa ((risas))	(168) Ma muestra su desacuerdo (169) Jo interviene pero deja su enunciado inacabado (170) Ca empieza a contestar, pero no concluye el enunciado
169. Jo: no em:::	(171) Ma hace una AL al CAS/CAT “lámpara” con tono de interrogación en busca de ayuda, podría ser una pregunta metalingüística con la que busca el correspondiente en IT de la palabra “lámpara”
170. Ca: una:::	(172) Ca introduce otra palabra [kinke]
171. Ma: <u>lámpara</u> ?	(173) A hace una AL preguntando si se trata del tipo de lámpara “quinqué”, aparece en CAS probablemente porque no sabe como es en IT
172. Ca: [kinke]	(174) Ma repite el nombre en IT del objeto “lampada” con tono de interrogación en busca de confirmación. Está buscando la forma correcta de esta palabra
173. A: un <u>quinqué</u> ?	(175) Ca repite [kinke]
174. Ma: lampada?	(176) Jo hace una AL al CAT preguntando si existe. Dado que hasta ahora en el desarrollo de la actividad las compañeras se han divertido inventando palabras, ahora él duda y quiere averiguarlo. El cambio al CAT sirve para marcar que está hablando en serio
175. Ca: un [kinke]	(177) A dice que no se trata de una “lámpara”; aparece en CAS/CAT es probablemente un lapsus ya que Ma justo en (174) dice la palabra en IT
176. Jo: <u>existeix</u> ?	(178) Ca reafirma que es un “quinqué” en CAS
177. A: ma ma questo non è una <u>lámpara</u>	(179) A reafirma que es un “quinqué”, realizando una AL al CAS que, como en (178) y (173), aparece por no conocer la palabra en IT
178. Ca: un <u>quinqué</u>	(180) Ca da la explicación de lo que es “quinqué”. Aparece otra AL al CAS/CAT “lámpara” como en (177) que es un lapsus, Aparece además “di olio” una forma influenciada por el CAT/CAS “de aceite/d’oli”, en IT es “lampada a olio”.
179. A: questo è un <u>quinqué</u>	
180. Ca: una <u>lámpara di</u> olio	
181. Ma: lampada	

		(181) Ma ha tomado conciencia de cuál es la forma correcta en IT y repite la palabra italiana “lampada” con la intención de reparar a las compañeras
182.	Ca: lampada di olio.	(182) Ca acepta la reparación de Ma y repite “lampada di olio”; aparece otra vez la forma influenciada “di” por influencia del CAS/CAT como en (180).
183.	A: dieci!	(183) A introduce el número diez indicando así que ya pueden pasar a la siguiente foto
184.	Jo: dieci!	(184) Jo acepta
185.	A: dieci!	(185) A repite el número
186.	Jo: <u>ni flowers tu!</u>	(186) Jo interviene y hace una AL al CAT que es una expresión que normalmente se utiliza en CAT en el lenguaje coloquial juvenil para expresar que una persona no tiene ni idea de lo que se trata. Probablemente no conoce ninguna forma italiana tan eficaz ni tan expresiva en IT
187.	Ca: questo:::	(187) Ca empieza un enunciado pero no lo concluye
188.	Ma: do- dove?	(188) Ma pregunta donde está
189.	A: ah! il dieci è per::: le:::,..., o per gli insetti degli armadi	(189) A empieza a dar una explicación de lo que es el objeto según ella
190.	Jo: què?	(190) Jo no lo entiende y con una AL al CAT pide más información. La AL sirve para enfatizar el hecho de que no ha entendido lo que dice la compañera
191.	A: home! mh:::	(191) A contesta con una AL al CAT “home” como para indicar que está claro a lo que se refiere
192.	Jo: per gli insetti?	(192) Jo repite parte del enunciado de (189) “per gli insetti”
193.	A: /els insectes dels armaris/	(193) A contesta a la pregunta reformulando en CAT esa parte del enunciado, para aclarar a los compañeros de lo que está hablando
194.	Ma: /che numero?/	(194) Ma pregunta a qué foto se están refiriendo
195.	Ca: //cuál?//	(195) Ca hace una AL al CAS “cuál” para preguntar a qué foto se refieren, probablemente es un lapsus momentáneo; en IT es “quale”.
196.	A: //las polillas //	(196) A reformula en CAS dando así el nombre de “las polillas” para que no haya más duda sobre lo que es; en IT es “tarma”
197.	Ma: no:::!	(197) Ma muestra su desacuerdo
198.	Jo: ah!	(198) Jo demuestra con una vocalización que ahora ha entendido a qué se refiere A
199.	Ma: no! è che non c’è il posto per metterli	(199) Ma explica por qué no está de acuerdo con A
200.	Jo: no?	(200) Jo pide una explicación con una partícula negativa con tono de interrogación
201.	Ca: questo è tanto piccolo	(201) Ca habla del tamaño del objeto
202.	Ma: è per quando vai dare sangue,.....,	(202) Ma da otra explicación sobre el uso del objeto en cuestión ya que no sabe el nombre del mismo
203.	Jo: per prendere qualcosa no?	(203) Jo da otra explicación sobre el uso del objeto, acaba su enunciado con una partícula negativa con tono de interrogación en busca de confirmación
		(204) A muestra su desacuerdo hablando del tamaño del objeto

204. A: ma è molto piccolo	(205) Jo replica que puede depender de la foto que el objeto aparezca tan pequeño
205. Jo: ah! dipende! dipende de della foto eh?,,,,,,	
206. A: io penso che sia quello delle poliglie	(206) A reafirma que para ella es el objeto que se usa para las polillas; utiliza aquí una palabra “poliglie” que no existe en IT que es una adaptación del CAS “polillas”
207. Jo: no:::!	(207) Jo lo niega
208. Ma: no! perché non c’è il posto per mettere quello	(208) Ma también muestra su desacuerdo explicando el por qué (como en 199)
209. A: sì:::! perché tu fai così che si apre si apre	(209) A refuta el argumento
210. Jo: no:::! questo fai così si ferma si chiude vull dir	(210) Jo no está de acuerdo y explica por qué. Utiliza una forma influenciada por el FR “si ferma”. En IT existe esta forma verbal pero quiere decir “se para”; inmediatamente se da cuenta, se autorepara y concluye su enunciado con una AL al CAT “vull dir” que pone de manifiesto su conciencia del error y se ha autocorregido
211. A: no::: home!	(211) A no está de acuerdo. Utiliza una AL al CAT “home” es una forma que se utiliza para enfatizar algo.
212. Jo: sì:::	(212) Jo reafirma su punto de vista
213. A: no::: ma si fai così le due punte	(213) A da otra explicación. Aparece una AL al CAS/CAT, “si” : es un lapsus momentáneo
214. Jo: no::: ma si fai così	(214) Jo también reafirma su punto de vista; utiliza también una AL al CAS/CAT “si” como ha hecho A en el turno (213)
215. Ca: questo è questo è per le cortine ((risas))	(215) Ca expresa para qué es el objeto para ella y se ríen. Aparece aquí la forma “cortine” que está influenciada por el CAS/CAT. La palabra “cortina” existe en IT y define el objeto que separa un ambiente de otro o esconde una parte de un ambiente. Es improbable que Ca haya tenido la oportunidad de oír esta palabra ya que la forma usual utilizada para referirse a este objeto es “tenda”.
216. A: <u>un gancho</u>	(216) A nombra un objeto, “gancho” lo hace en CAS muy probablemente porque no sabe el nombre en IT
217. Jo: ((inint))	(217) Jo interviene pero su enunciado es ininteligible
218. Ca: per qui passano <u>la barra</u> passa <u>la barra</u> e qui sai queste nuove nuova modalità di:::	(218) Ca interviene. Aparecen una AL “la barra” y una forma influenciada por el CAS “per qui”; la AL al CAS quizás porque no sabe la palabra “barra” y de esta manera está segura que la compañera entiende a lo que se refiere; en IT es “asta”. “Per qui” está influenciado por el CAS “por aquí” en IT se dice “di qui” o “qui”.
219. A: nuove non mi ricordo	(219) A responde a Ca
220. Jo: è con due così?	(220) Jo pide más explicación
221. A: e questo?	(221) A pregunta a lo que sirve una parte del objeto
222. Ca: questo è tu posi qui la stoffa	(222) Ca explica y utiliza una forma influenciada “posi” por el CAT por “posar”; en IT se diría “mettí”. Existe el verbo “posare” pero no tiene el sentido de “poner”, tiene el significado de “appoggiare”
223. A: e <u>como</u> <u>como</u> lo	(223) A hace más preguntas sobre el uso del objeto. Aparecen una AL al CAS “como”, que es un lapsus

<p>inganci?</p> <p>224. Jo: aquí ci sono due due ((risas))</p> <p>225. A: ((inint))</p> <p>226. Jo: no::: io penso che è per prendere qualcosa eh?</p> <p>227. Ca: ma sapete che cosa voglio dire in <u>castellano</u>?</p> <p>228. A: sì!</p> <p>229. Ma: no!</p> <p>230. A: sì! un <u>gancho!</u> un <u>ganchito d'aquests!</u></p> <p>231. Jo: mh</p> <p>232. Ca: è lo stesso (en voz baja). continuamo</p>	<p>momentáneo, la forma en IT es “come” muy parecida, puesto que la única diferencia está en la vocal “e” en lugar de la vocal “o”; y una forma influenciada “inganci” por el CAS “engancher” que no existe en IT; en IT es “agganciare”</p> <p>(224) Jo interviene, utiliza una AL al CAS/CAT “aquí”, es un lapsus momentáneo, en IT es “qui”</p> <p>(225) el enunciado de A es ininteligible</p> <p>(226) Jo reafirma su punto de vista. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “penso che è”; el IT con los verbos como “pensar” requiere el subjuntivo en la subordinada.</p> <p>(227) Ca pregunta si los compañeros saben a qué refiere. Utiliza una AL al CAS “castellano” debido probablemente al hecho de que es algo que le pertenece y que no lo identifica con la palabra “spagnolo” en IT.</p> <p>(228) A asiente</p> <p>(229) Ma niega</p> <p>(230) A asiente y para demostrar que lo ha entendido hace una AL al CAS describiendo el objeto más una AL al CAT</p> <p>(231) Jo con una vocalización muestra que ha entendido</p> <p>(232) Ca hace un comentario final dando por cerrado el intercambio y luego invita a los compañeros a seguir adelante</p>
<p>233. A: è una TV</p> <p>234. Jo: è una TV</p> <p>235. Ca: no!</p> <p>236. Ma: una TV no?</p> <p>237. Ca: ha un occhio!</p> <p>238. A: perché c'è un programma del documentale degli occhi</p> <p>239. Ma: e dopo si apre</p> <p>240. Jo: ((inint)) preistorico ((risas))</p> <p>241. Ma: forse è una macchina fotografica</p> <p>242. Jo: no::: è una</p> <p>243. Ma: ah! no no no è una</p>	<p>(233) A dice lo que es el siguiente objeto</p> <p>(234) Jo hace lo mismo</p> <p>(235) Ca no está de acuerdo</p> <p>(236) Ma repite el nombre del objeto que ya han dicho A y Jo en (233) y (234) en respuesta a la negación de Ca en (235). Acaba el enunciado con una partícula negativa con tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(237) Ca explica por qué ella no está de acuerdo con la solución dada por los compañeros</p> <p>(238) A contesta a Ca; utiliza una forma influenciada “documentale” por el CAS/CAT “documental”; en IT existe esta palabra pero no tiene el sentido que A le quiere dar, para referirse al programa televisivo es “documentario”.</p> <p>(239) Ma también da una explicación</p> <p>(240) Jo interviene pero parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(241) Ma hace otra hipótesis sobre el objeto, utilizando una de las formas objeto de estudio en esta unidad</p> <p>(242) Jo no está de acuerdo con la nueva hipótesis de Ma</p> <p>(243) Ma se corrige y reafirma la primera hipótesis demostrándose así de acuerdo con Jo</p>

<p>TV è vero! 244. Jo: è una TV 245. Ma: che nell'immagine c'è l'occhio 246. Jo: ((inint)) suono</p>	<p>(244) Jo reafirma que es una televisión (245) Ma da una explicación más sobre el objeto (246) Jo interviene pero parte de su enunciado es ininteligible</p>
<p>247. A: l' altavoce::: dodici dov'è? 248. Ca: dov'è? dodici? 249. Ma: non c'è 250. A: ah sì! quello della ((inint)) 251. Ma: quello per per ((inint)) ((risas)) 252. Ca: questo è per per cerchiare acqua ((risas)) 253. Jo: no:::! 254. A: il dodici? 255. Ca: immaginazione 256. A: ((inint)) 257. Ma: no penso che è quello per fare uscire per prendere la miele 258. A: /per prendere?/ 259. P: /per prendere?/ 260. Jo: /la miele/ 261. Ma: /la miele/ 262. A: la miele? 263. P: il il il 264. Ma: il miele 265. Jo: il miele 266. A: il miele? cos'è il</p>	<p>(247) A utiliza una palabra “altavoce” que no existe en IT, influenciada por el CAS/CAT “altavoz” en lugar de “altoparlante”, para cerrar la interacción sobre la foto número once. Luego pregunta donde está en la imagen del libro la foto número doce (248) Ca repite la pregunta de A (249) Ma contesta que no está (250) A lo ha encontrado y lo comunica a los compañeros. Parte del enunciado es ininteligible (251) Ma hace una hipótesis sobre la función del objeto pero parte del enunciado es ininteligible (252) Ca hace su hipótesis. Aparece un error “cerchiare”, quizá Ca quería decir “cercare” (buscar) (253) Jo niega (254) A repite el número para averiguar si se refieren a esa foto. (255) Ca dice que deben tener imaginación (256) A interviene pero su enunciado es ininteligible (257) Ma interviene; en su enunciado aparecen dos formas influenciadas por el CAS/CAT: “penso che è” en IT los verbos como “pensare” requieren el subjuntivo en la subordinada; “la miele” influenciada por el CAS/CAT “la miel” en IT “miel” es masculino “il miele”. (258) y (259) A y P repiten “per prendere” invitando así a Ma a repetir lo que sigue. Tienen dos objetivos diferentes: P repite para reparar o para conseguir que Ma se autorepare y A busca una explicación porque no sabe lo que es “miele” (260) y (261) Jo y Ma repiten “la miele” utilizando la misma forma influenciada como en (257) (262) A repite “la miele” con tono de interrogación en busca de una explicación lexical (263) P repara a los alumnos (264) y (265) Ma y Jo, respectivamente, aceptan la reparación y repiten correctamente (266) A, que no ha obtenido respuesta a la pregunta de (262), repite correctamente “il miele” y luego hace una pregunta metalingüística</p>

<p>miele?</p> <p>267. Jo: e come?</p> <p>268. Ma: non lo so ((risas))</p> <p>269. P: ((inint))</p> <p>270. A: ah! ((inint)) no::</p> <p>271. Jo: con la mano</p> <p>272. Ca: questo è del ganato</p> <p>273. A: per arare la::</p> <p>274. Ca: no::! è del ganato</p> <p>275. A: è che il ganato porta eh:: dopo</p> <p>276. Ca: io lo so io lo so</p> <p>277. Jo: mi pare. è una trampa per animali perché mh:: porcs senglars</p> <p>278. Ma: e non si chiama trampa si chiama::</p> <p>279. Ca: porchi! per porchi selvaggi!</p> <p>280. Ma: trampa?</p> <p>281. Jo: è fermata ma si apre tin tin e c'è denti di ferro</p>	<p>(267) Jo pregunta a Ma como se hace para coger la miel con ese objeto</p> <p>(268) Ma contesta que no lo sabe y ríe</p> <p>(269) P interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(270) A interviene, pero parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(271) Jo interviene contestando probablemente a algo que ha dicho P o A</p> <p>(272) Ca interviene y utiliza una forma influenciada “ganato” por el CAS/CAT, “ganado”, che en IT no existe; en IT es “bestiame”.</p> <p>(273) A añade otra posibilidad sobre el uso del objeto</p> <p>(274) Ca contesta negativamente a A y reafirma su opinión que ya había dicho en (272); utiliza la misma forma influenciada por el CAS/CAT “ganato”</p> <p>(275) A quiere dar una explicación para justificar su hipótesis sobre el objeto y repite la forma influenciada “ganato” utilizada anteriormente por Ca</p> <p>(276) Ca anuncia que ella lo sabe</p> <p>(277) Jo interviene para dar su opinión, utiliza dos AL, una al CAS/CAT “trampa” y una al CAT “porc senglars”. Son palabras que no sabe. En IT: “trappola” y “cinghiale”</p> <p>(278) Ma inicia una reparación, pone en duda que el objeto se llame “trampa” por esto aparece otra vez la AL al CAS “trampa”. Alarga el sonido final del verbo “chiama” porque está reflexionando buscando el nombre</p> <p>(279) Ca da una posibilidad en IT de “porcs senglars”. Utiliza la forma “selvaggi” influenciado por el CAS/CAT “salvaje/salvatge” que no es exacto; en IT “se dice “selvatico”. Es otra reparación, junto a la del turno (278), de las AL que Jo ha utilizado en (277)</p> <p>(280) Ma sigue buscando ayuda para reparar el nombre “trampa”</p> <p>(281) Jo continúa dando explicaciones sobre el objeto. Utiliza una forma influenciada por el FR “è fermata” que ya había utilizado en (210)</p>
<p>282. A: tredici</p> <p>283. Ma: tredici!</p> <p>284. Jo: si si</p> <p>285. Ca: dov'è tredici?</p> <p>286. A: ah:: è di fianco al dodici</p> <p>287. Ca: non c'è il numero</p> <p>288. A: no perché::</p> <p>289. Jo: tredici dove è?</p>	<p>(282) A introduce el número trece, dando por cerrado el número doce</p> <p>(283) Ma repite el número</p> <p>(284) Jo asiente</p> <p>(285) Ca pregunta donde está la foto número trece en la imagen del libro</p> <p>(286) A explica donde está</p> <p>(287) Ca afirma que no aparece el número</p> <p>(288) A contesta negativamente y empieza a dar una explicación pero no acaba el enunciado</p> <p>(289) Jo pregunta donde está la foto número trece</p>

<p>290. Ca: ah! questo è per prendere la pulsione sanguigna</p> <p>291. A: ((risas))</p> <p>292. Jo: e altre cose no?,..., non credo eh!</p> <p>293. Ca: il polso:::</p> <p>294. A: no no no no</p> <p>295. Ca: sono sicura</p> <p>296. Jo: mh:::</p> <p>297. Ca: <u>que sì:::!</u></p>	<p>(290) Ca explica para qué sirve el objeto. Utiliza una forma “pulsione sanguigna” influenciada por el CAS; probablemente por la palabra “pulso” por lo que observamos más tarde en (293): “il polso”. En IT se dice “pressione sanguinea”</p> <p>(291) A se ríe probablemente de la palabra utilizada por Ca</p> <p>(292) Jo muestra su desacuerdo con Ca</p> <p>(293) Ca intenta dar más explicaciones</p> <p>(294) A niega</p> <p>(295) Ca reafirma su punto de vista</p> <p>(296) Jo muestra con una vocalización su desacuerdo con Ca</p> <p>(297) Ca insiste, utilizando una AL al CAS “que sì”, utilizado normalmente cuando ya no se dispone de argumentos</p>
<p>298. Jo: e questo che è questo? cos'è?</p> <p>299. Ca: questo è un braccio</p> <p>300. A: ((risas)) questo è per i libri in una biblioteca</p> <p>301. Jo: forse la pista è questa!</p> <p>302. Ca: ma questo è il suo braccio e il suo braccio è amputato ((risas))</p>	<p>(298) Jo introduce otro elemento de la foto del libro</p> <p>(299) Ca da su opinión</p> <p>(300) A, riéndose de la propuesta de Ca, ofrece su hipótesis</p> <p>(301) Jo se muestra de acuerdo con lo que ha dicho A</p> <p>(302) Ca prosigue con su hipótesis de humor negro</p>
<p>303. P: ((inint)) voi siete sicuri che il numero tre cos'è?</p>	<p>(303) P empieza la puesta en común</p>

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento los alumnos: Angela (A), Caterina (Ca), Joaquim (Jo) y Mariona (Ma) no participan de forma equilibrada. Hay dos alumnos (Ca), sobre todo, y (A) que intervienen más que los otros dos. La actitud de los alumnos frente a la actividad también es diferente: (Ca) y (A) intervienen mucho pero no aportan demasiado, dado que sólo inventan palabras (todos los neocodajes son propuestos por estas dos alumnas). (A) hace avanzar la actividad, como por ejemplo en (128), (183) o en (282); quizás porque, así como hace (Jo), tiene el rol de profesor o también el rol del alumno que quiere terminar pronto la actividad. Los otros dos alumnos

tienen unas reacciones diferentes frente a la actitud de (A) y (Ca): (Ma) participa poco y en algunos casos se une al juego de las dos compañeras (114) y (Jo) es el que a veces recentra (118) la actividad y que trata de llevar la actividad a un plano más serio. (Jo) pide muchas explicaciones, busca confirmaciones, comenta que no sabe “ni flowers tu!” en (186); muchas veces coge el rol del profesor y hace avanzar la actividad como en (8), (90) y (163) o reparte los turnos (31). (Ma) en algunos casos se hace portavoz del grupo con P (45), (47) y (49).

ACTIVIDAD

En esta actividad los alumnos tienen que expresar hipótesis a partir de las fotos propuestas; muy probablemente es un ejercicio demasiado difícil para los alumnos de este nivel, porque se encuentran con la necesidad de tener que utilizar un vocabulario que ellos no tienen. Es posiblemente por esta razón que en este segmento los alumnos se divierten inventando muchas palabras. Ya lo hacen como un juego, es algo que, en la mayoría de los casos, hacen adrede, no espontáneamente. Son sobre todo dos de los cuatro alumnos que están trabajando juntos, (A) y (Ca), los que lo practican. También utilizan muy poco las estructuras objeto de estudio en esta unidad, quizá debido al hecho de que su atención está demasiado puesta en interpretar la foto y encontrar la palabra adecuada para expresarla.

Dado el tipo de actividad y la foto que el libro propone, en la que no se ven muy claramente ni los objetos ni los números que aparecen en las imágenes cuando empiezan a hablar de una imagen nueva, hacen comentarios sobre la actividad, en los que hay una negociación en la que ubican físicamente la imagen en la foto del libro; esto para empezar a realizar la actividad misma de expresar hipótesis.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En el segmento las marcas transcódicas que más aparecen son formas influenciadas por el CAS y el CAT que en muchos casos no existen en IT, son neocodajes. Se trata por ejemplo de palabras como “spelmi” en (12); “uovera” en (17) “embe[λ]itore” en (46), “gomi” en (93), “soldare” en (124), “amachi” en () y “ganduli” en (131) y (134), “tumboni” en (141), “ganduleare” en (148), “tumbare” en (150), “poliglie” en (206), “inganci” en (223), “altavoce” en (247) y “ganato” en (272). La mayoría de ellas son producidas conscientemente por las alumnas, tanto que en algunos casos ríen después de haber dicho la palabra, como en (137), o bromean con los compañeros (148-151) que demuestran sorpresa frente a esta actitud. En este segmento hay mucho humor basado en

juegos de palabras que la homofonía entre las tres lenguas permite; es por ejemplo el caso de la palabra “pepero” en (114), en el que juegan con la palabra “pepe” (pimienta), a la que le añaden la terminación “-ero” como en “salero”, obteniendo así el nombre con que se designa los seguidores del PP.

Aparecen muchas formas que en IT existen pero que no tienen el significado que los alumnos quieren darle y que es el significado que tiene normalmente en CAS o CAT: “bottiglia di colonia” (3), “posare” (12), “cinta” (40), “flesso” (52), “si ferma” (210), “documentale” (238) y “pulsione sanguigna” (290).

En algunos casos aparecen formas influenciadas por el CAS o por el CAT a nivel de estructura: “mi sembra che sono” (102), “la sale” (109), “per la notte” (125), “lampada di olio” (180-182), “per qui” (218), “penso che è” (226) y (257), y “la miele” en (257).

Las alternancias de lenguas no son muchas pero aparecen por diferentes razones y tienen funciones diversas. Hay varias que son lapsus momentáneos, por lo general son palabras como “y” (107), “si” (213), “ya” (129) es decir fórmulas muy cortas y muy parecidas que pueden aparecer en la L1 o L2 de los estudiantes porque salen automáticamente aunque se conozca el equivalente en la lengua meta. También hay algunas que aparecen en la L1 de los estudiantes ya que las palabras en cuestión difieren en las dos lenguas sólo por unas letras; es el caso de “lámpara” en (32), “cual” (195) y “como” (223).

Algunas AL se deben al desconocimiento de la palabra como en los casos de “frutero” (10), “salero”(112) y “porc senglars” (277). En otros casos son AL que se deben a unas expresiones utilizadas para reaccionar a una situación: “no home” (147), (191 y (211), “calla calla calla” (151) y “ni flowers tu” (186), consideradas como más expresivas.

Otras AL son explicaciones para que los compañeros entiendan mejor a lo que se refieren: “alcachofa en castellano es alcachofa de la ducha” (52), “els insectes dels armaris” (193) y “un gancho! un ganchito d’aquests” (230); en otros, son para marcar un cambio en la actitud del hablante “existeix?” (176) o para subrayar que se ha dado cuenta del error cometido “vull dir” (210).

Profesor: A

Cinta: A5.2

Unidad didáctica: REPASO

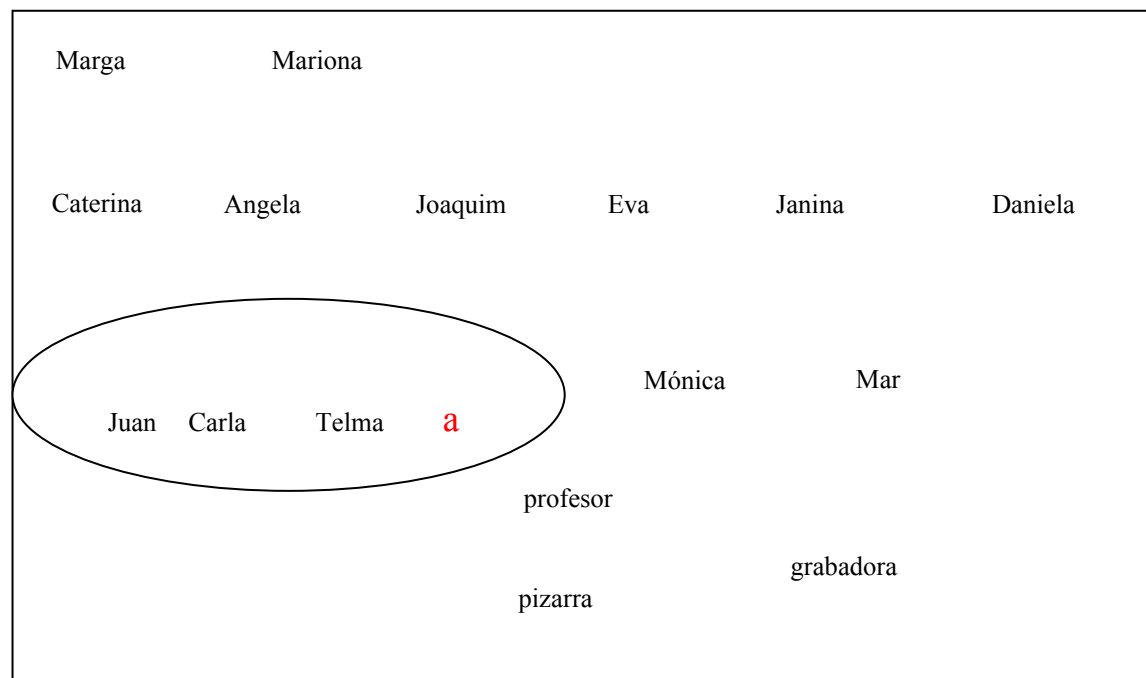
Data: 5.5.99 **Curso:** 120h. extensivo **Sesión:** 5ª **Nivel:** 2º

Tiempo	Segmento Clase	Actividad	Tema	Const. de participantes	Marcas discursivas	Transcrip.	Cintas audio	Observ.
0'	1º	Actividad de inicio de clase		Grupo-clase				
7'	2º	Corrección ejercicio	Hacer hipótesis	Grupo-clase	(F) Va bene, vi vedo un po'...			
10'	3º	Actividad oral	Repaso subjuntivo	parejas	(I) Vediamo a p.... Guardate il n° 15 Guardate il 20 (?)			Subgrupo a Subgrupo b Subgrupo c
14'	4º	Corrección-esquema en la pizarra. Explicación del profesor	Repaso del uso de los auxiliares en los tiempos compuestos	Grupo-clase	Problemi con... a tre settimane dalle fine del corso?			Grupo clase Subgrupo c
19'		Continúa con la corrección del ejercicio anterior						
21'					Gli altri potete continuare a farli il n° 22-27 e l'altro che dovevamo fare oggi ciao Marina come stai?			

23'	5°	Explicación metalingüística	Pronombres directos e indirectos	Grupo-clase	Allora con questi qua abbiamo detto che bisogna fare la concordanza con il participio			Grupo clase Subgrupo c
25'	6°	Actividad oral	el mismo	parejas	Qua c'è il disegno con un tavolo apparecchiato. Potete scrivere le cose che mancano?			Subgrupo a Subgrupo b Subgrupo c
28'				parejas	Prima di fare ... potete rispondere a queste domande qui sotto?			
32'		Corrección						
34'	7°	Actividad oral	el mismo	Parejas	Potete adesso farvi a coppie le domande...?			Subgrupo a Subgrupo b Subgrupo c
40'	8°	Ejercicio oral	el mismo	parejas	(F) Avete fatto? Avete risposto a tutte le domande? Avete sbagliato qualche risposta?			
47'					(I) Proviamo questi. Dubbi con questo...?			
51'	9°	Corrección carta	el mismo	parejas	Abbiamo cambiato quella lettera			
1h.	10°	Puesta en común		Grupo-clase	Come possiamo cominciare questa lettera? Invece questa lettera è informale			
1h. 9'	FIN							

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A5.2a3	5.5.99	<i>¿Y tu que que has posat?</i>	<i>T: Telma C: Carla J: Juan Jo: Joaquim</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas en las que se expresan hipótesis

DISTRIBUCIÓN EN EL AULA



SEGMENTO 3°

I TÚ QUÈ HAS POSAT?

En este segmento los alumnos están corrigiendo un ejercicio que han hecho en casa y ahora lo están controlando en grupo. Se trata de una batería de preguntas a las que los alumnos tienen que contestar siguiendo un modelo y con unas sugerencias para formular la respuesta. Tienen que utilizar la forma de *credere* + *subjuntivo*.

La grabación empieza cuando los alumnos ya han empezado la actividad. Es bastante al principio de la clase y es la primera actividad en sub-grupos y la observadora, que no había puesto aún en su lugar las grabadoras, llega a este sub-grupo un poco más tarde del inicio de la actividad.

Scrivi le risposte seguendo il modello.

● ***E la lampada che era qui, che fine ha fatto?***

○ (cadere e rompersi) ***Credo che sia caduta e si sia rotta.***

- | | |
|---|--|
| <p>1. ● E Massimo dov'è?
○ (andare via)</p> <p>2. ● Come mai piange Robertino?
○ (cadere per le scale e farsi male)</p> <p>3. ● Ci sono messaggi per me?
○ Sì, (passare tuo fratello e telefonare tua moglie)</p> | <p>4. ● Ma cos'ha? Come mai sta così male?
○ (bere troppo)</p> <p>5. ● Hai visto i miei occhiali?
○ (prenderli tua moglie e metterli a posto nel cassetto)</p> <p>6. ● Come mai parla così bene l'italiano?
○ (vivere a Roma per diversi anni)</p> |
|---|--|

<p>1. C: telefonare sua moglie de- devi telefonare</p> <p>2. J: aquí</p> <p>3. T: o credo che abbia telefonato tua moglie no?</p> <p>4. J: aquí si sia fatto?</p> <p>5. T: che sia passato tu- tuo fratello</p>	<p>(1) C lee una de las sugerencias del libro que es la que corresponde a la respuesta de la pregunta número 3 y trata de dar una respuesta</p> <p>(2) J hace una AL al CAS/CAT “aquí”, probablemente para indicar a T (que justo antes estaba hablando con la observadora) en qué punto del ejercicio están; dado que la indicación que da no es parte del ejercicio, aparece en CAS/CAT.</p> <p>(3) T interviene y da la respuesta correcta utilizando la estructura objeto de estudio en esta clase “credo+subjuntivo”</p> <p>(4) J hace otra AL al CAS, como en (2) y luego introduce un tiempo verbal “si sia fatto” (que aparece en la frase 2 del ejercicio “farsi male”) con tono de interrogación, en busca de confirmación.</p> <p>(5) T continúa formulando la respuesta a la pregunta 3 del ejercicio</p>
---	---

<p>6. J: aquí, aquí</p> <p>7. T: ah! no! <u>perdona, aquí arriba?</u></p> <p>8. J: sì si sia fatto <u>es un error?</u></p> <p>9. C: si sia caduto</p> <p>10. T: credo che sia caduto per le scale e si sia fatto male <u>he puesto yo</u></p> <p>11. J: <u>es un verbo reflexivo</u></p> <p>12. C: che si sia fatto?</p> <p>13. T: si sia fatto farsi male si sia fatto no? perché è riflessivo</p> <p>14. J: si è fatto</p> <p>15. C: si sia fatto?</p> <p>16. T: si è fatto male, che si sia fatto male, no?,.....anche potrebbe essere questo sì credo</p> <p>17. C: ((inint)) fratelli</p> <p>18. T: credo che devi no! <u>sería passare dal tuo fratello deve creo que,...., dovresti? dovresti passare dal tuo fratello e telefonare tua moglie però <u>sería muy:::</u></u></p> <p>19. Jo?: ((inint))</p> <p>20. T: sì, el tres tenia problemas també</p> <p>21. Jo: i tú que has posat?</p> <p>22. T: jo he posat credo che</p>	<p>(6) J vuelve a repetir el adverbio “aquí” en CAS/CAT tal y como ha pasado en (2) y (4), dado que T no se ha dado cuenta de que él está hablando de la pregunta 2</p> <p>(7) T se da cuenta de que J se está refiriendo a otra pregunta e intenta averiguar a qué se refiere J. Lo hace en CAS. Puede haber dos explicaciones: por un lado porque J se ha dirigido a ella en CAS/CAT y ella sigue el código elegido por el compañero; también puede que dependa del hecho de que se trata de un comentario que no se refiere estrictamente a la actividad.</p> <p>(8) J contesta afirmativamente a la pregunta de T, repite la forma verbal y luego pregunta si “es un error” porque no ha reconocido la forma “farsi male”. Esta parte de su enunciado aparece en CAS: de esta manera en este intercambio los alumnos marcan dos discursos diferentes: por un lado el discurso producido para realizar la actividad, y por el otro el discurso producido para gestionar la actividad, como ya pasó en (2), (4) y (7).</p> <p>(9) C introduce otra forma verbal “si sia caduto” que está influenciada por el CAS, ya que el verbo “caerse” es pronominal mientras que en IT “cadere” no lo es.</p> <p>(10) T repite la respuesta completa tal y como ella lo ha hecho anteriormente. De esta manera repara a C y contesta a J. Seguidamente aparece un comentario “he puesto yo” en CAS con el cual explica que es la respuesta que ella ha dado a la pregunta.</p> <p>(11) J hace en CAS una reflexión metalingüística sobre la forma “farsi male”, dice que es un verbo reflexivo, que implica que en este caso deben utilizar el verbo auxiliar “essere” y no “avere” como sucede en CAS/CAT.</p> <p>(12) C repite la forma verbal “che si sia fatto”, utilizada por T en 10, con tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(13) T contesta, a la pregunta de C repitiendo la forma verbal y con una partícula negativa con tono de interrogación en busca de confirmación; seguidamente se contesta ella misma y hace una reflexión metalingüística –la misma que J en (11)- pero la hace en IT. En (14) J repite el verbo “farsi” pero en indicativo “si è fatto”</p> <p>(15) C repite la forma “si sia fatto” en subjuntivo como en (12)</p> <p>(16) T contesta repite el verbo antes en indicativo y luego en subjuntivo que es el modo verbal que tienen que utilizar aquí. Ella da el modelo para explicar como funcionan estos verbos. Pide confirmación con una partícula negativa en tono de interrogación y después de una pausa afirma que cree que también podría ser de otra manera</p> <p>(17) C interviene; parte de su enunciado es ininteligible pero se está refiriendo a la pregunta 3 posiblemente e introduce otra vez la forma “devi telefonare” como ya ha hecho en (1)</p> <p>(18) T repara a C: repite la forma seguida por una partícula negativa indicando así que no es correcto lo que C acaba de decir. Luego da una explicación en la que aparecen unas AL al CAS “sería”, “creo que” y “sería muy” que marcan que esta parte es el discurso para gestionar la actividad, no lo considera parte de la actividad. Aparece dos veces la forma “dal” que puede ser un simple error, pero que podría también estar influenciada por el CAT. El CAT requiere el artículo delante del adjetivo posesivo cuando éste acompaña un nombre que indica parentesco, mientras que el IT no lo requiere. También puede ser debido al hecho de que T está intentando entender y no se preocupa de la forma sino que del significado. De hecho, en el ejercicio no aparece “da” en el ejercicio propuesto en el libro</p> <p>(19) Jo interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(20) probablemente contestando a J, T hace una reflexión metacognitiva que aparece en CAT y CAS. Se abre aquí</p>
--	---

<p>sia passato tuo fratello e che abbia telefonato tua moglie</p> <p>23. Jo: ((inint)) i buono he posat el ((inint))</p> <p>24. T: <u>es que no es madre es</u> moglie</p> <p>25. Jo: ah! madre ((inint)) o moglie ((inint))</p> <p>26. T: no! moglie</p> <p>27. Jo: ((inint))</p> <p>28. T: <u>no sé me descontrola</u></p> <p>29. C: si sia passato?</p> <p>30. Jo: ((inint)) clar ((inint)) a veure</p> <p>31. T: che abbia passato</p> <p>32. Jo: ((inint))</p> <p>33. T: no! io ho telefonato</p> <p>34. C: si sia passato o sia passato</p> <p>35. T: <u>yo he puesto primero he puesto si sia pero no sé por qué lo he puesto este si</u></p> <p>36. C: si sia passato tuo fratello?</p> <p>37. T: <u>yo diría que va sin</u> che sia passato tuo fratello ((inint))</p> <p>38. C: e perché ((inint))</p> <p>39. T: (perché) ((inint))</p> <p>40. Jo: ho stato telefonato ((inint))</p>	<p>un intercambio en L1 que durará hasta el turno (37). La parte que aparece en IT es la parte de la actividad que han hecho en casa y es donde está la duda que quieren resolver. Hasta el turno (37) es en CAT ya que el interlocutor de T es Jo, y luego el interlocutor es C que es colombiana y no domina el CAT.</p> <p>(21) Jo sigue pidiendo a T informaciones sobre como ella ha contestado a la frase. Como en (7) y en (10) es una pregunta que no se refiere a la actividad en sí sino que es el discurso generado para gestionar la actividad, por esto aparece en CAT.</p> <p>(22) T contesta. Y lee la respuesta que ella ha dado a la pregunta 3 que es correcta. Introduce su respuesta con una AL al CAT con la que anuncia que va a dar la respuesta</p> <p>(23) Jo continúa en CAT con la explicación sobre lo que él ha puesto en su respuesta, pero parte de su enunciado es ininteligible.</p> <p>(24) T repara a Jo en CAS. La parte que aparece en IT son extractos de la frase presentada en el ejercicio del libro</p> <p>(25) Jo contesta a T pero parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(26) T niega y repara a Jo</p> <p>(27) Jo interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(28) T hace un comentario metacognitivo que aparece en CAS. Es una reflexión metacognitiva de T.</p> <p>(29) C presenta una forma verbal relativa a la pregunta 3 “si sia passato” que está influenciada por el CAS lo hace con tono de interrogación en busca de confirmación. En CAS hay una forma pronominal del verbo “pasar” con el significado de ir a casa de alguien momentáneamente y luego irse mientras que en IT se utiliza la forma “passare”</p> <p>(30) Jo interviene en CAT para gestionar la actividad pero parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(31) T repara a C</p> <p>(32) Jo interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(33) T niega, probablemente en respuesta a Jo, y añade su interpretación de lo que pone el ejercicio en la respuesta a la pregunta 3</p> <p>(34) C vuelve a presentar la duda que ella tiene sobre el verbo “passare”</p> <p>(35) T contesta, utiliza una AL al CAS para introducir la respuesta que ella ha dado a la pregunta 3, la parte que aparece en IT es el verbo en cuestión. Es una reflexión metacognitiva sobre lo que ella ha hecho para dar esta respuesta.</p> <p>(36) C vuelve a repetir la forma “si sia passato” con tono de interrogación en busca de confirmación.</p> <p>(37) T contesta utilizando una AL en CAS que sirve para introducir la respuesta que viene a continuación, que es la respuesta a la pregunta 3 y al mismo tiempo es una reflexión metalingüística. Introduce en este enunciado la respuesta correcta a la pregunta 3 sobre la que han estado hablando desde el turno (29). En parte da también una pista sobre la razón que la ha llevado a utilizar una forma pronominal cuando, en realidad, no la hay, por imitación del modelo</p> <p>(38) C pide más explicaciones pero parte de su intervención es ininteligible</p> <p>(39) T contesta a la pregunta de C pero parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(40) Jo interviene para dar explicaciones pero parte de su enunciado es ininteligible. Aparece una forma equivocada, “ho stato telefonato”, debería ser “mi hanno telefonato”</p>
--	---

<p>41. T: ((ruidos)) ((inint)) <u>menos mal, menos mal</u></p> <p>42. P: quando ((inint)) mi sono telefonato ((inint)) solo questo!</p>	<p>(41) T interviene en CAS pero parte de su enunciado es ininteligible. Esto hace difícil identificar a lo que T se refiere con el comentario “menos mal”</p> <p>(42) P explica por qué Jo se equivoca en el uso del verbo “telefonare”</p>
---	--

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento intervienen los alumnos Telma (T), Juan (J), Carolina (C), que son los que componen este subgrupo, y Joaquim (Jo) que es de otro subgrupo pero que aquí interviene ya que tiene la misma duda y se consulta con (T). (J) es el alumno que interviene menos, de hecho interviene en seis ocasiones solamente; puede depender del hecho de que la clase ya que tiene los asientos fijos y distribuidos en bancos que forman líneas horizontales y estando él en el extremo del banco está un poco aislado del grupo. (C) es la que hace más preguntas y (T) es quien tiene el papel de profesor en algunos casos como en (13), en (18) o (24). (Jo) está haciendo la actividad con otra compañera pero que por la distribución que hay en la clase está justo detrás de (T); en (21) pregunta a T como ha resuelto el problema relativo a la pregunta número 3.

(T), que es la alumna que asume el rol profesoral, por ejemplo en (16) o en (24), además es la persona que gestiona el largo intercambio en CAT y CAS y a la que los otros alumnos se dirigen para solucionar las dudas.

ACTIVIDAD

Los alumnos tienen que controlar un ejercicio que ya han hecho en su casa. El ejercicio, (del libro de los ejercicios de “DUE”), consta de 6 preguntas pero en este segmento los alumnos hablan solo de la pregunta 3 (menos un comentario sobre la pregunta 2 en los primeros diez turnos de palabras). Esta pregunta es la que les ha dado muchos problemas, ya que no entienden el significado de la sugerencia que el libro da para construir la respuesta: “Sì, passare tuo fratello e telefonare tua moglie”. La dificultad no consiste en el uso del modo subjuntivo sino en el significado de los verbos y la consecuente elección del auxiliar.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento aparecen varias marcas transcódicas, sobre todo AL al CAS o al CAT. La mayoría de ellas son reflexiones metalingüísticas o metacognitivas y alguna AL larga como el intercambio (20-37). Las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas son un fenómeno bastante normal, ya que se trata de una actividad en la que los alumnos tienen que comprobar con los compañeros el ejercicio que ya han hecho en casa y, por consiguiente, solucionar posibles problemas que se hayan presentado y negociar el significado. Algunos ejemplos de este tipo de AL es: (11) “es un verbo reflexivo”, (20) “si el tres tenia problemas també”, (28) “no se me descontrola” o (35) “yo he puesto primero he puesto si sia pero no sé por qué lo he puesto este si” o (37) “yo diría que va sin”.

También aparecen algunas AL que sirven para gestionar la actividad, es el caso de: (21-22) “i tu que has posat? Jo he posat...” o en (12) sería”, “creo que” y “sería muy”. Otro tipo de AL que se presenta en este segmento son los comentarios extra-actividad como por ejemplo “menos mal” en (41). También aparece una AL en la que T repara a la compañera y asume el rol de profesor “es que no es madre es moglie” en (24)

En el segmento aparecen también formas influenciadas por el CAS/CAT a nivel de estructura. Es el caso de “dal tuo fratello” en (18) dado que el CAT requiere el artículo delante del adjetivo posesivo que precede un nombre que indica parentesco en singular, mientras que el IT no lo requiere. Otro ejemplo de formas influenciadas es en (9) “si sia caduto” influenciada por el CAS “carse” mientras que en IT el verbo “cadere” no presenta una forma pronominal.

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A5.2a4	5.5.99	<i>Parecía muy fácil</i>	<i>T: Telma C: Carla Mo: Mónica Mr: Mar Ca: Caterina</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas en las que se expresan hipótesis

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE

Marga	Mariona				
Caterina	Angela	Joaquim	Eva	Janina	Daniela
Juan	Carla	Telma	Mónica	Mar	
		profesor			
		pizarra		grabadora	

SEGMENTO 4º

PARECÍA MUY FÁCIL

En este segmento participa el grupo-clase, ya que P, que en el segmento anterior se ha dado cuenta de unas dudas que tienen los alumnos, ha decidido ponerse a la pizarra y dar una pequeña explicación metalingüística sobre el uso de los auxiliares “essere” y “avere” en los tiempos compuestos. Para hacer esto se acerca a la pizarra y hace un pequeño esquema siguiendo las indicaciones de los alumnos y aportando las correcciones y comentarios necesarios cuando se da cuenta de que los alumnos se equivocan o tienen dudas. Después de la explicación pasa a la corrección del ejercicio.

1. P: problemi con l'avere a tre settimane prima che finisca il corso?	(1) P se dirige a toda la clase y pregunta si tienen problemas con el auxiliar “avere”. A partir de este turno hasta (76) se van alternando momentos en que los alumnos interactúan entre ellos y a veces con P y con el grupo clase.
2. T: no, problemi con il passare, che vuol dire esattamente passare tuo fratello	(2) T contesta a la pregunta de P y pregunta por el significado del verbo “passare” que ha causado tantos problemas en el subgrupo
3. P: passato	(3) P empieza a contestar
4. T: passato a vederti?	(4) T hace una hipótesis sobre el significado que acaba con tono de interrogación en busca de confirmación. Aparece una forma influenciada por el CAS “vederti”, en IT se utiliza la forma “trovarti”
5. P: sì	(5) P contesta afirmativamente y no repara la forma “vederti”
6. T: ha passato <u>parecía muy fácil</u> ,=	(6) T conjuga el verbo pero utiliza el auxiliar “avere”, “ha passato” en lugar de “essere”, “è passato”, por influencia del CAS/CAT. Luego hace una reflexión metacognitiva sobre la dificultad del ejercicio; este comentario aparece en CAS
7. P: la difficoltà non è il congiuntivo vero? è questa?	(7) P continúa preguntando para averiguar cuáles son las dificultades reales de los alumnos para llevar a cabo este ejercicio. P se acerca a la pizarra.
8. T: =((inint)) (em sembra que sì) ((inint)) desprès me sembra que no i ((pjh –sonido con la boca-)) ((inint)) ((hablando con Janina))	(8) T interviene en CAT, para hacer una reflexión metacognitiva sobre las dificultades que ella tiene para llevar a cabo estos ejercicios y se dirige a Ja
9. P: il congiuntivo lo vedete	(9) P sigue con la explicación sobre el uso de los auxiliares ya que ha detectado que el problema que han tenido los

<p>questo no! il participio no? sono andato ho mangiato il verbo ho il verbo avere più i verbi::: ((inint))</p> <p>10. T: dall'essere i dell'avere tutti gli altri ((risas))</p> <p>11. Mo: ha vissuto <u>con dos</u> <u>eses?</u></p> <p>12. T: vissuto visuto vissuto amb dues eses</p> <p>13. Mo: amb dues</p> <p>14. Mr: ((inint)) trasformazione ((dirigiéndose a P))</p> <p>15. P: che possono essere a volte con l'avere o si come mangiare e mangiarsi se lo trasformo::: a riflessivo</p> <p>16. T: riflessivo</p> <p>17. Mr: /trasformazione del soggetto della persona è come nascere crescere/ ((dirigiéndose a P))</p> <p>18. C: /vivere <u>es con</u> essere sono vissuta o ho vissuto/ 19. T: ho vissuto ho vissuto sono andata però ho vissuto ((inint)) ma ho vissuto</p> <p>20. Mo: movimento, intransitivi ((dirigida a P))</p> <p>21. P: non tutti di movimento poi più generico movimento,</p>	<p>alumnos no está en el uso del subjuntivo sino con la elección del auxiliar según el verbo que se tiene que conjugar. Hace un esquema en la pizarra.</p> <p>(10) T hace un comentario metalingüístico sobre este tema, aparece en IT. Hay una AL al CAS/CAT que es la conjunción “i” pero es un lapsus momentáneo</p> <p>(11) Mo hace una pregunta a T sobre la ortografía de “vissuto”, participio pasado del verbo “vivere”. Esta pregunta metalingüística aparece en CAS, la parte en IT es el verbo al cual se refiere la pregunta.</p> <p>(12) T repite varias veces el “participio pasado” haciendo pruebas de pronunciación para detectar si la palabra lleva doble ese o no, después de averiguarlo da la respuesta metalingüística también en CAS/CAT</p> <p>(13) Mo repite en CAT parte de la respuesta metalingüística</p> <p>(14) Mr interviene dirigiéndose a P dando una categoría de verbos que necesitan el verbo auxiliar “essere”</p> <p>(15) P continúa con su explicación</p> <p>(16) T repite la última palabra que ha dicho P</p> <p>(17) Mr continúa con la explicación de los verbos que necesitan el auxiliar “essere” que había empezado en (56) dirigiéndose a P</p> <p>(18) C pregunta a T qué auxiliar necesita el verbo “vivere” dando dos ejemplos de verbos con los dos auxiliares. Aparece en CAS ya que es una explicación metalingüística que C pide; la parte que aparece en IT es el verbo sobre el cual tiene dudas.</p> <p>(19) T contesta a la pregunta dando unos ejemplos en IT</p> <p>(20) Mo interviene dirigiéndose a P y añade otra categoría de verbos que necesitan el auxiliar “essere”</p> <p>(21) P añade más información respecto a la que ha dado Mo en (20)</p>
---	---

<p>ci sono molti movimenti viaggiare</p> <p>22. Ca: ((inint)) movimento dello stesso soggetto</p> <p>23. Mr: ma movimento fisico ((dirigida a P))</p> <p>24. Ja: movimento di un posto all'altro</p> <p>25. P: sì ma viaggiare quasi tutti di movimento più che altro quelli che tu fai immagino lo sforzo, viaggiare non fai lo sforzo</p> <p>26. Ja: dipende se vai a piedi!</p> <p>27. P: eh? ((risas)) non puoi dire <i>sono</i> viaggiato movimento oppure gli /intransitivi/</p> <p>28. T: /intransitivi/</p> <p>29. P: quelli che non vogliono oggetto diretto ma non tutti ci sono come telefonare oppure dormire dormire ((inint)) gli altri sono tutti transitivi e alcuni non transitivi ma pochi! immagino che siccome l'esempio dice credo che sia, sia sia sia sia voi avete coniugato forse il verbo, vi porterò lunedì ancora esercizi di questi</p>	<p>(22) Ca añade más información a propósito de esta categoría</p> <p>(23) Mr añade otra especificación a lo dicho anteriormente</p> <p>(24) Ja añade otra especificación más</p> <p>(25) P contesta a todos y añade una explicación más</p> <p>(26) Ja interviene gastando una broma en IT causando la risa de todos</p> <p>(27) P insiste en el tema del auxiliar "essere"</p> <p>(28) T, que está siguiendo la explicación de P, repite una parte del enunciado de P</p> <p>(29) P continúa con su explicación y luego da una interpretación de lo que puede haber causado confusión en los alumnos respecto a este ejercicio</p>
--	--

30. C: <u>cuáles son los transitivos?</u>	(30) se abre un intercambio con una AL al CAS hasta (33). C se dirige a T haciendo una pregunta para obtener más información sobre lo que acaba de decir P. Es una reflexión metalingüística que aparece en CAS. Este intercambio, que es una reflexión metalingüística aparece en CAS quizás porque cambia la constelación de participantes ya que C se dirige a la compañera T y no a P como han estado haciendo hasta ahora, quizá porque considera que esta información que ella pide es importante para ella para entender a fondo lo que P está diciendo, pero que es algo que se tiene que solucionar con rapidez para no perder el resto de la explicación de P.
31. T: <u>los que llevan objeto directo</u>	(31) T contesta a la pregunta de C. Asume el rol de profesor
32. C: <u>cuál es eso?</u>	(32) C hace otra pregunta ya que aún tiene dudas sobre el tema
33. T: <u>por ejemplo beber vino</u>	(33) T contesta dando un ejemplo, se da así por cerrado este intercambio en CAS y las dos vuelven a escuchar lo que está diciendo P
34. P: ((inint)) no! vi porterò, vi porterò::: degli esercizi con con strani non strani strani forse per sembrare volare ((inint)) movimento ma non questo	(34) P concluye su explicación diciendo que traerá más ejercicios sobre este tema.
35. T: il 31 non l'ho fatto ((dirigiéndose a su compañera))	(35) T se dirige a su compañera en IT diciéndole que no ha hecho el ejercicio 31
36. P: qua come è andato il primo? Telma, <u>Massimo dov'è?</u>	(36) P empieza la puesta en común para la corrección conjunta con el grupo-clase empezando por T
37. T: credo che sia andato via	(37) T contesta
38. P: andare, sia andato via. tu Carla <u>come mai piange Robertino?</u>	(38) P comenta la respuesta de T. Luego invita a C a responder a la pregunta siguiente
39. C: credo che si sia caduto per le scale e si sia fatto male	(39) C contesta y aparece una forma "si sia caduto" influenciada por el CAS como pasó en el segmento 3 turno (9) ya que en CAS es "caerse" mientras que el IT no tiene una forma pronominal del verbo "cadere"
40. P: che <i>sia</i> caduto senza il si riflessivo	(40) P contesta reparando a C
41. T: senza il si ((en voz baja a C))	(41) T, dirigiéndose a C, repite "senza il si" que acaba de decir P y que ella ya había apuntado mientras hacían la corrección en subgrupos en el segmento 3 turno (10)
42. C: che sia caduto	(42) C incorpora la reparación de P
43. P: credo che sia caduto per le scale e si <i>sia</i> fatto	(43) P repite la respuesta correcta a la pregunta 3
	(44) T vuelve a repetir "senza il si" para ayudar a su compañera

<p>44. T: senza il si ((en voz baja a C))</p> <p>45. C: si abbia fatto?</p> <p>46. P: si ((inint)) (perché è riflessivo)</p> <p>47. C: si abbia fatto?</p> <p>48. T: no! si <i>sia</i> fatto! si sia fatto male ((contestando a C))</p> <p>49. C: si sia fatto</p> <p>50. P: si <i>sia</i> fatto perché è riflessivo farsi male. <u>ci sono messaggi per me?</u> Juan</p> <p>51. J: credo che tu::: si credo che tuo fratello sia passato e devi telefonare tua moglie</p> <p>52. P: ti abbia telefonato ti <i>abbia</i></p> <p>53. J: ah! ti abbia</p> <p>54. P: ti abbia telefonato tua moglie,....,....,....</p> <p>55. T: <u>falta el</u> ti ((en voz baja))</p> <p>56. P: o <i>abbia</i> telefonato <i>abbia</i> telefonato tua moglie. ascolta, <u>ma cos'ha? come mai sta cosi male?</u> Caterina</p> <p>57. Ca: credo che abbia bevuto troppo</p> <p>58. P: credo che abbia bevuto troppo,.. <u>hai visto i miei occhiali?</u> Angela?</p>	<p>(45) C dice “si abbia fatto” con tono de interrogación en busca de confirmación o explicación Es una forma influenciada por el CAS que tiene como auxiliar el verbo “haber” mientras que en IT se utiliza el auxiliar “essere” o “avere” según los casos. En su respuesta en (39) C dice correctamente esta forma verbal. Probablemente la duda le viene de que P la ha reparado en la otra forma y ahora le ha surgido otra vez la duda, como ya había dudado en el segmento 3 turno (12)</p> <p>(46) P contesta a C explicando por qué tiene que utilizar “si sia fatto”</p> <p>(47) C vuelve a repetir la misma forma con tono de interrogación tal y como había hecho en (45)</p> <p>(48) T niega y luego repite , dirigiéndose a C, la forma correcta</p> <p>(49) C incorpora la reparación de P y T</p> <p>(50) P repite la explicación y seguidamente lee la pregunta 3 indicando otro alumno</p> <p>(51) J empieza a contestar, duda un poco al principio pero luego contesta. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT: utiliza una forma de indicativo “devi telefonare”; el IT requiere el subjuntivo</p> <p>(52) P repara a J</p> <p>(53) J incorpora la reparación de J</p> <p>(54) P repite la forma correcta “ti abbia telefonato”</p> <p>(55) T en CAS hace un comentario en CAS sobre el hecho de que en el libro no aparece el pronombre “ti” que P pone en su respuesta</p> <p>(56) P da otra posibilidad sin el pronombre “abbia telefonato”. Seguidamente hace la pregunta 4 indicando otra alumna</p> <p>(57) Ca contesta correctamente</p> <p>(58) P repite la forma y lee la siguiente pregunta indicando otra alumna</p>
---	---

<p>59. A: credo che li abbia preso tua moglie e li abbia messo a posto nel cassetto</p> <p>60. P: una imperfezione qua</p> <p>61. T: messi e presi no?</p> <p>62. P: sì messi e::: presi</p> <p>63. T: presi</p> <p>64. P: perché c'è la concordanza con il li credo che <i>li</i> abbia mesi ahi! <i>presi</i> scusate! tua moglie e che li abbia messi</p> <p>65. T?: ah! li</p> <p>66. P: abbia messi perché c'è la concordanza col pronome li,... e l'ultima? <u>come mai parla così bene l'italiano?</u></p> <p>67. Jo: credo che abbia vissuto a Roma per diversi anni</p> <p>68. P: credo che abbia vissuto</p> <p>69. T: <u>con (el informatico) y todo ((inint)) ((en voz baja))</u></p> <p>70. Mr: vissuto porta due esse e due ti? doppia ti?</p> <p>71. P: no di solito questi -ato, -ito, -uto sono pochi quelli che hanno ,..., sì, sì, sì, gli altri potete continuare a farli a::: il numero 22 24,..., il 27 e il 32, fatelo per lunedì e sono congiuntivi così e ,...,</p>	<p>(59) A contesta y utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT: “li abbia preso” y “li abbia messo”. El IT hace la concordancia del participio pasado con el pronombre directo “li abbia presi” e “li abbia messi”.</p> <p>(60) P hace un comentario sobre este punto, pero invitando a los alumnos la tarea de detectar cuál</p> <p>(61) T apunta la forma correcta</p> <p>(62) P acepta la forma apuntada por T</p> <p>(63) T repite la forma “presi”, como si pidiera una explicación</p> <p>(64) P da la explicación sobre la concordancia</p> <p>(65) T repite el pronombre “li” demostrando así que ha entendido</p> <p>(66) P repite la explicación. Luego lee la pregunta 6</p> <p>(67) Jo contesta adecuadamente</p> <p>(68) P repite la forma</p> <p>(69) T, dirigiéndose probablemente a C, hace un comentario extra-actividad en CAS que en parte es ininteligible</p> <p>(70) Mr hace una pregunta sobre la grafía del participio pasado “vissuto”. Aparece una forma influenciada por el CAT/CAS “porta” en IT se dice “vissuto ha due esse”</p> <p>(71) P contesta a la pregunta y luego indica que otros ejercicios tienen que hacer en casa, sistematizando las formas de los participios pasado en IT</p>
---	---

72. T: ((inint)) ((en voz baja))	(72) T hace un comentario en voz baja que es ininteligible
73. P: l'altro che dovevamo fare oggi ,..., vi ho dato::: ciao Mariona	(73) P empieza a dar instrucciones para hacer la siguiente actividad, pero entra en clase Ma y, dado que en la clase anterior Ma se fue porque se encontraba mal, P, en (75), le pregunta como está. Este intercambio es bastante largo dura hasta (98). P coge unas fotocopias y empieza a distribuir las a los alumnos.
74. Ma: ciao	(74) Ma contesta al saludo
75. P: come stai?	(75) P pregunta cómo está
76. Ma: bene un po' meglio	(76) Ma contesta a la pregunta de P
77. P: cosa hai fatto?	
78. Ma: ((inint))	(77) P pregunta qué ha hecho
79. P: sei andata dal:::	(78) Ma contesta pero su respuesta es ininteligible
80. Ma: no sono andata::: lunedì	(79) P hace otra pregunta que deja inacabada
81. P: ma al pronto soccorso?	(80) Ma entiende que le pregunta si ha ido al médico y contesta
82. Ma: sì	(81) P pregunta si ha ido a urgencias
83. P: cosa ti hanno detto?	(82) Ma contesta afirmativamente
84. Ma: ho::: il piede gonfiato	(83) P pregunta qué le han dicho
85. Mo: cosa le è successo? ((dirigiéndose a T en voz baja))	(84) Ma contesta utilizando una forma influenciada por el CAS/CAT "gonfiato", en IT es "gonfio"
86. T: è caduta della moto lunedì con la pioggia= ((T está hablando con su Mo en voz baja))	(85) Mo pregunta a T qué le ha pasado. Es una pregunta fuera de la actividad de clase pero la formula en IT
87. P: ma non è né rotto né	
88. Ma: no non è rotto nè niente	(86) T contesta a Mo
89. T: =le faceva male la caviglia ((T está hablando con Mo))	(87) P continúa preguntando a Ma
90. P: ((inint)) niente niente a chi manca questo?,..., allora	(88) Ma contesta a P. P se acerca y le da una fotocopia. (89) T acaba de dar la explicación a Mo de lo que le ha pasado a Ma (90) P acaba de hablar con Ma y luego pregunta a quién le falta una fotocopia que tiene en la mano y que había entregado la vez anterior, mientras continúa con la explicación sobre la concordancia del participio pasado con los

<p>abbiamo detto di questi oggetti diretti l'unica cosa cosa che dovete ricordare è la concordanza con il participio, vi ricordate no?</p> <p>91. T: <u>donde</u> está?</p> <p>92. Mo: ((inint)) io non ce l'ho questo:::</p> <p>93. P: cercali!</p> <p>94. T: non sei venuta lunedì?</p> <p>95. P: ((inint)) no non è venuta</p> <p>96. Mo: ah:::</p> <p>97. P: lei è venuta dentro e mi fa dammi le fotocopie ((risas))</p> <p>98. Mo: scusa, scusami</p> <p>99. P: ((inint)) te le ho date no? allora questi qua abbiamo detto che deve fare concordanza il participio e adesso l'abbiamo visto con li abbia ((inint)) o presi eccetera con <i>mi</i> ti ci e vi è volontario possiamo fare mi ha visto o mi ha vista non è un errore ma con la li le e ne((inint)) ne ho comprati tre se sono libri ne ho comprati tre questa è l'unica curiosità. lo la si può apostrofare ((risas))</p> <p>100. C: dove? <u>dónde</u>?</p>	<p>pronombres directos</p> <p>(91) T está buscando el papel y lo comenta en CAS. Es una pregunta para averiguar a qué punto de la actividad han llegado después de la digresión de P para preguntar sobre el estado de salud de Ma</p> <p>(92) Mo pide la fotocopia a P</p> <p>(93) P, que sabe que Mo ha estado en clase la vez anterior, le dice de buscar las fotocopias</p> <p>(94) T pregunta a Mo si no ha ido a clase la vez anterior</p> <p>(95) y (97) P explica que Ma no ha ido a la clase anterior y que al entrar le ha pedido las fotocopias</p> <p>(96) Mo con una vocalización demuestra que ha entendido</p> <p>(98) Mo pide disculpas</p> <p>(99) P averigua que ya ha dado las fotocopias a Mo. Seguidamente retoma la explicación sobre la concordancia y hace un comentario que provoca la risa de los alumnos</p> <p>(100) C pregunta dónde está. Aparece una AL al CAS que es la repetición “dónde”, quizá porque quiere marcar que es el discurso generado para gestionar la tarea</p>
--	--

<p>101. T: <u>de las concordancias</u> 102. C: ah! 103. P: allora l'oggetto indiretto abbiamo visto che non si possono ripetere non possiamo dire a me mi piace, soltanto uno o l'altro maschile a lui <i>gli</i> femminile a lei <i>le</i> uno o l'altro e plurale fate <i>gli</i> o a loro piace o <i>gli</i> piace e sotto abbiamo visto le concordanze le combinazioni mi ti ci vi diventa me te ce ve la i diventa <i>e</i> e <i>gli</i> e le diventa <i>gli</i> più semplice e::: mettiamo una e per fare glielo gliela glieli,....,....,....</p>	<p>(101) T contesta en CAS probablemente porque sigue la elección de lengua hecha por C en (100). Es, de todas formas, una respuesta metalingüística (102) C con una vocalización demuestra que lo ha entendido (103) P continúa con la explicación metalingüística</p>
---	---

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento, dado que el tipo de actividad es una puesta en común precedida de una explicación metalingüística de P, la participación es del grupo-clase aunque en algunos momentos concretos la constelación de participantes varia. En la primera parte del turno (1) al turno (29) Carla (C) y Telma (T) participan activamente junto a sus compañeros en el resumen-explicación de una regla gramatical del italiano que P está haciendo y apunta en la pizarra los comentarios de los alumnos. Aquí hay un primer cambio en la constelación de participantes, ya que en (30-33) C tiene necesita una explicación más y opta por preguntarla a su compañera T en lugar de preguntarla a P. Esto quizá porque considera una pregunta no demasiado pertinente con el tema, que mientras tanto P está explicando. A partir del turno (34) P, después de haber avisado que traería más ejercicios sobre este tema empieza la corrección del ejercicio mismo que durará hasta el turno (73) en el que P se dirige a Marionna (Ma) una alumna que acaba de entrar y que había tenido un pequeño accidente algunos días antes. P interrumpe su explicación para preguntarle a Ma sobre su estado de salud. La constelación de participantes, pues, cambia otra vez: es ahora una conversación entre P y Ma. Este paréntesis da lugar a otro intercambio

simultáneo entre Mónica (Mo) y T en el que Mo se informa sobre lo que le ha pasado a Ma. Y luego hay un breve intercambio entre Mo y P de (92) a (99), en el que hay un malentendido que causa la risa, y P vuelve a dirigirse al grupo-clase siguiendo la explicación hasta el final.

Además de los intercambios entre los alumnos del subgrupo Carla (C) y Telma (T) como por ejemplo en (18) y (19) o desde (30) hasta (33) en el que T asume el rol de profesor, aparecen también intercambios con otros compañeros: Janina (Ja) en (8), Mónica (Mo) en (12) y (13), Mar (Mr) en (35).

ACTIVIDAD

Las actividades en este segmento son dos: la corrección de un ejercicio con el grupo-clase y una explicación metalingüística que P hace a partir del ejercicio que acaban de corregir.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento no aparecen muchas formas influenciadas por el CAS/CAT, en su mayoría son formas influenciadas a nivel de estructura tal y como se había visto en el segmento anterior, como por ejemplo: “ha passato” en (6), “si sia caduto” en (39), “si abbia fatto” en (45) o “li abbia preso” y “li abbia messo” en (59). Aparece también una forma influenciada a nivel léxico: “vederti” en (6).

Hay algunas AL al CAS o al CAT. Ninguna de ellas tiene lugar en los intercambios que los alumnos mantienen con P. La mayoría de ellas se encuentran en intercambios entre los alumnos del subgrupo, T y C, como: “vivere es con essere sono vissuta o ho vissuto”, el intercambio de (30) a (33) “-cuáles son los transitivos? –los que llevan objeto directo –cuál es eso? –por ejemplo beber vino” o de T con otros alumnos (Mo, Mr, Ja): “ha vissuto con dos eses?” (11), “vissuto, visuto, vissuto amb dues eses” (12), “amb dues” (13) o son comentarios fuera de la actividad como por ejemplo: “donde está?” (91).

Es curioso notar que en el intercambio (85-89) que tiene lugar entre Mo y T, en que P pregunta a Ma cómo está, tiene lugar en IT cuando nos esperaríamos que en este caso la interacción fuera en CAS o CAT.

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES		ACTIVIDAD
A5.2a6	5.5.99	<i>Salvietta che è?</i>	<i>T: Telma</i> <i>C: Carla</i> <i>J: Juan</i> <i>Mo: Mónica</i> <i>M: Mar</i> <i>Ca: Caterina</i>	<i>Jo: Joaquim</i> <i>A: Angela</i> <i>E: Eva</i> <i>Ma: Mariona</i> <i>Mg: Marga</i> <i>P: Adam</i>	Explicación gramatical + corrección ejercicio anterior

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE

Marga	Mariona				
Caterina	Angela	Joaquim	Eva	Janina	Daniela
Juan	Carla	Telma	Mónica	Mar	
		profesor			
		pizarra		grabadora	

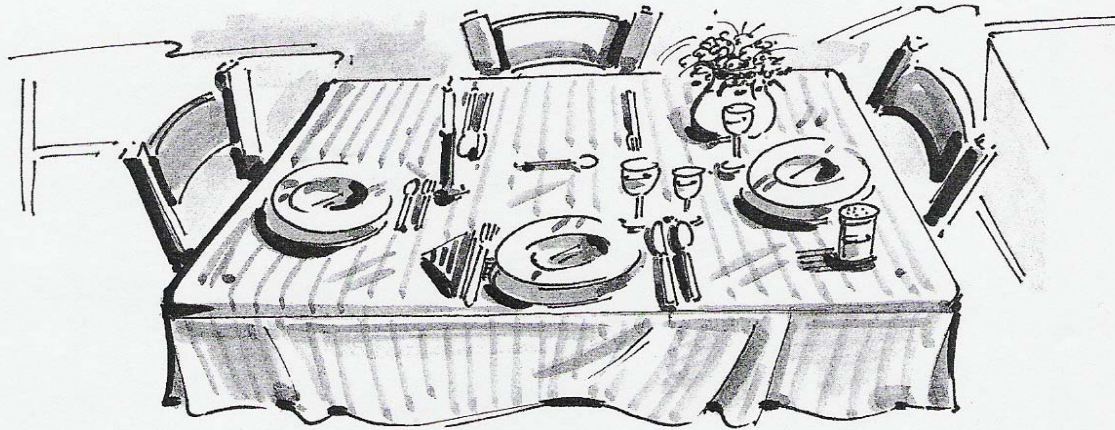
SEGMENTO 6°

SALVIETTA CHE È?

Attività: consta de dos ejercicios que son preparatorios de una actividad que se llevará a cabo en el segmento 7°: el primer ejercicio es de vocabulario y el segundo es un ejercicio de pregunta/respuesta para usar los pronombres de complemento directo e indirecto.

En este segmento las alumnas Carla (C), Telma (T) y Juan (J) llevan a cabo los dos ejercicios en los que tienen que utilizar los pronombres directos e indirectos. En el primer ejercicio, un dibujo representa una mesa en la que faltan varias cosas (vasos, cucharas, tenedores, etc.). P pide a los alumnos que marquen los objetos que faltan en el espacio que el ejercicio mismo presenta. Ya que los alumnos no saben muchas de las palabras que necesitan, P va dando el vocabulario al grupo-clase.

- ⇨ 5 **4. Oggi Paola ha invitato tre amici a cena. Ha cominciato ad apparecchiare ma sua madre ha telefonato. Adesso vuole continuare. Cosa manca sul tavolo?**



Manca _____

Mancano _____

El segundo ejercicio es una batería de preguntas a las que los alumnos tienen que contestar usando los pronombres directos y presenta

un modelo: *-Quando hai visto quel film? – L'ho visto giovedì.*

<p>a. Dove hai messo le chiavi? _____ nel cassetto. b. Quando hai preso il treno? _____ ieri sera. c. Quando hai riparato la bicicletta? _____ stamattina. d. Dove hai visto quella commedia? ____ al teatro Argentina. e. Chi ha scritto questa lettera? _____ la segretaria.</p>	<p>f. Dove hai comprato quegli stivali? _____ a Milano. g. Dove hai parcheggiato la macchina? _____ davanti all'edicola. h. Dove avete conosciuto Marco e Giuseppe? _____ a casa di Stefano. i. Chi ha preso la macchina? _____ il dottor Lorenzi.</p>
--	---

<p>1. P: qua ci sono c'è un disegno con un tavolo apparecchiato,.....,.... potete scrivere le cose che manca::no la cosa che manca? per apparecchiare il tavolo. 2. C: apparecchiare:: 3. P: è mettere i piatti::: bicchieri,.....,....cosa manca? 4. C: bicchieri:: 5. P: un piatto 6. T: due due piatti 7. P: due? 8. T: ((inint)) 9. P: ah:::! 10. T: piatti per uno ma due piatti ((gestos)) 11. C: eh:: 12. T: bicchieri? 13. C: come si dice- ((en voz</p>	<p>(1) P da las instrucciones para que los alumnos realicen la actividad, entregando las fotocopias (2) C repite la palabra “aparechhiare” porque no sabe lo que quiere decir y pide así a P una explicación (3) P contesta a la pregunta. Luego pregunta lo que falta en la mesa que aparece en el dibujo de la fotocopia reproducido arriba (4) C contesta a P (5) P dice otro objeto que falta: “un plato” (6) T apunta que faltan dos platos (7) P repite el numero dos con tono de interrogación porque no entiende a qué se refiere T (8) T interviene pero su enunciado es ininteligible (9) P muestra con una vocalización que ha entendido a qué se refiere T (10) T explica por qué son dos los platos que faltan, ayudándose con los gestos (11) C interviene con una vocalización buscando la palabra (12) T da el nombre de otro objeto (13) C sigue buscando una palabra y empieza una pregunta de vocabulario, dirigida a T, que deja incompleta</p>
--	--

<p>baja, probablemente dirigiéndose a T))</p> <p>14. P: quattro bicchieri mancano</p> <p>15. C: - <u>servilletas</u></p> <p>16. T: bicchieri? cinque</p> <p>17. P: da acqua o da vino?</p> <p>18. T: em:::</p> <p>19. Mo: tre da acqua e due da vino</p> <p>20. P: tre da acqua e due da vino</p> <p>21. Mo: e mancano tre serviette ((risas)) salvietta, salvietta ((risas))</p> <p>22. P: asciugamani no?</p> <p>23. T: sal-vi-e-tte tre</p> <p>24. P: asciugamani</p> <p>25. Mo: salvietta che è?</p> <p>26. P: asciugamani</p> <p>27. T: asciugamani ((inint)) <u>aunque</u></p> <p>28. C: asciugamani?</p> <p>29. T: asciugamani a y sciugamani</p> <p>30. C: ((inint))</p> <p>31. T: <u>una equis y ahora no lo sé pero creo</u></p> <p>32. C: ((inint))</p> <p>33. T: asciuga ((en voz baja como si estuviera</p>	<p>(14) P continúa nombrando los objetos que faltan y que le son sugeridos por los alumnos</p> <p>(15) C acaba la pregunta que ha empezado en (13); es el nombre del objeto en cuestión “servilleta” que no sabe en IT</p> <p>(16) T continúa contestando a las preguntas de P acerca de los vasos</p> <p>(17) P hace una pregunta más sobre los vasos</p> <p>(18) T empieza a contestar con una vocalización, pero alarga el sonido porque está verificando en el dibujo la dimensión de los vasos</p> <p>(19) Mo toma la palabra y contesta a la pregunta de P (en 17)</p> <p>(20) P repite la respuesta de Mo, aceptándolo</p> <p>(21) Mo dice otro objeto que falta. Utiliza una forma influenciada por el CAS que en IT no existe “serviette” que provoca la risa de los compañeros, pero enseguida se autorepara y dice “salvietta”. Esta palabra en IT tiene el doble significado de “servilleta” y también de “toalla”</p> <p>(22) P repite a Mo, pero utiliza una forma equivocada “asciugamani” que es “toalla”. P sabe que una de las dos palabras tiene el doble significado y se confunde</p> <p>(23) T dice el número de servilletas que faltan en el dibujo, silabeando la palabra “salviette”</p> <p>(24) P repite el nombre “asciugamani”</p> <p>(25) Mo pregunta a P qué es “salvietta”. Empieza aquí un intercambio metalingüístico que durará hasta (35)</p> <p>(26) P no contesta a Mo y repite el nombre “asciugamani”</p> <p>(27) T repite la palabra “asciugamani”, luego hace una AL al CAS porque está haciendo probablemente una reflexión metalingüística sobre esta palabra</p> <p>(28) C repite la palabra “asciugamani” con tono de interrogación en busca de confirmación sobre la escritura. Aquí empieza un intercambio entre C y T que transcurre paralelo al intercambio que P está manteniendo con el grupo-clase y que durará hasta el turno (35)</p> <p>(29) T confirma a C con la repetición de la palabra, y vuelve a repetir la palabra como dictándola a C. Aparece una AL al CAS “y” que está dentro del intercambio metalingüístico que empieza en (25)</p> <p>(30) C interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(31) T sigue con la explicación. Aparece en CAS: en este enunciado se mezclan una explicación metalingüística y una reflexión metacognitiva “ahora no lo sé pero creo”</p> <p>(32) C interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(33) T repite para si misma la primera parte de la palabra “asciugamani” porque repitiendo la palabra averigua la</p>
--	---

<p>hablando sola)) asciuga 34. C: a-sciu-ga 35. T: [asθiuga asθiuga] <u>vale</u> <u>vale</u> 36. Mo: e anche mancano due cucchiaini 37. P: due cucchiaini, cucchiaini? 38. Mo: cucca- cucchiaini 39. P: due cucchiaini 40. C: <u>y</u> un candelino 41. P: una candela? può darsi sì non lo so 42. C: una sedia 43. P: una sedia? 44. T: sì 45. Mo: due forchette 46. P: due forchette, tre no! due cucchiaini, un cucchiaio,..., poi che altro pane e acqua 47. J: candela ((en voz baja)) 48. C: una candela 49. Mo: la roba, il cibo 50. P: va bene poi continuiamo con questo che manca e non manca prima prima di lavorare con questo tavolo potete rispondere a queste se::: a queste a queste domande</p>	<p>escritura de la misma; una vez que lo ha averiguado, repite la parte de palabra en voz alta para su compañera</p> <p>(34) C se dicta a sí misma la palabra (35) T, que está controlando lo que escribe C, debe notar alguna anomalía y opta por decir la palabra según la fonética castellana. Luego en CAS valora el trabajo de C</p> <p>(36) Mientras tanto la conversación del grupo-clase con P continúa y Mo apunta otros objetos que faltan en la mesa</p> <p>(37) P repite lo que ha dicho Mo y la corrige</p> <p>(38) Mo repite el nombre “cucchiaini” (39) P confirma (40) C añade otro objeto. Aparece una AL la conjunción “y” que es un lapsus momentáneo. Utiliza una forma equivocada “candelino”, el diminutivo de “candela” es “candelina” que tiene también el significado de la vela que se pone en la tarta de cumpleaños. (41) P repite a C y luego acepta la propuesta de ese objeto de adorno (42) C añade el nombre de otro de los objetos que faltan en el dibujo (43) P repite el nombre del objeto con tono de interrogación buscando la confirmación de los demás alumnos (44) T confirma (45) Mo añade otro objeto a la lista (46) P repite el número, repite las diferentes propuestas de cubiertos y pide a los alumnos si hay algo más, proponiendo el pan y el agua</p> <p>(47) J añade el nombre de otro objeto en voz baja (48) C dice en voz alta el nombre enunciado por J en (47) y que ella misma ya había querido apuntar en diminutivo, en (40) (49) Mo añade otro objeto dando dos opciones (50) P da las instrucciones a los alumnos sobre lo que tienen que hacer ahora y después de una pausa les pide si tienen dudas.</p>
--	--

<p>qua sotto? usando usando i pronomi. quando hai visto quel film? l'ho visto giovedì. facendo la concordanza ((después de 15 segundos)) vedete qualche dubbio con il verbo avere o essere se ci sono participi? ((después de 2 minutos y medio)) dubbi? tu Mariona <u>dove hai messo le chiavi?</u></p> <p>51. Ma: le ho messo nel cassetto</p> <p>52. P: le ho?</p> <p>53. Ma: messo nel cassetto</p> <p>54. P: se sono le chiavi?</p> <p>55. Ma: le</p> <p>56. P: messe</p> <p>57. Ma: ah! ((inint)) ((risas))</p> <p>58. P: le ho messo [risas] concordanza le ho messe le ho messe nel cassetto. E quando hai preso il treno</p> <p>59. Ma: l'ho preso ieri</p> <p>60. P: e quando portato <u>quando hai riparato la bicicletta?</u></p> <p>61. Mg: l'ho riparata stamattina</p> <p>62. P: apostrofato l'ho</p>	<p>Después de una pausa larga, en la que los alumnos han tenido el tiempo de contestar a las preguntas – individualmente al menos en este grupo- P empieza la corrección. Hace la pregunta y designa una alumna para que conteste.</p> <p>(51) Ma contesta. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT: no hay concordancia entre pronombre directo y participio pasado, en IT es “le ho messe”</p> <p>(52) P repite el pronombre “le” y el auxiliar “ho” con un tono de interrogación para que Ma se autorepare</p> <p>(53) Ma no se da cuenta del error ni de la intención de P y repite la respuesta dada en (51)</p> <p>(54) P intenta otra vez que Ma llegue sola a repararse, tematizando el complemento directo</p> <p>(55) Ma aún no se da cuenta de donde se ha equivocado y repite el pronombre “le”</p> <p>(56) Finalmente, P repara a Ma: “messe”</p> <p>(57) Ma demuestra con una vocalización que ha entendido a lo que se refiere P, luego dice algo que es ininteligible</p> <p>(58) P repite el error enfatizando en la “o” final del participio pasado “messo”. Los alumnos están riendo porque han entendido la intención de P que quería que Ma se autoreparara, a parte de que lleva casi toda la clase hablando de la concordancia entre pronombre y participio pasado. P acaba explicando la concordancia y repite la forma correcta. Luego hace otra de las preguntas a Ma</p> <p>(59) Ma contesta adecuadamente</p> <p>(60) P hace la siguiente pregunta</p> <p>(61) Mg contesta adecuadamente</p> <p>(62) P hace una pregunta metalingüística sobre esta forma verbal “l'ho riparata”, verificando si utiliza bien el pronombre directo</p>
---	--

<p>riparata?</p> <p>63. Mg: sì</p> <p>64. P: em::: tu Caterina dove <u>hai visto quella commedia?</u></p> <p>65. Ca: l'ho vista a teatro</p> <p>66. T: Argentina</p> <p>67. P: l'ho vista, Argentina. <u>chi ha scritto questa lettera, Angela?</u></p> <p>68. A: l'ha scritta la segretaria</p> <p>69. P: la segretaria l'ha scritta. <u>dove hai comprato quegli stivali?</u></p> <p>70. Jo: li ho comprati a Milano</p> <p>71. P: <i>li</i> plurale maschile li li</p> <p>72. Da: elle i?</p> <p>73. P. <i>gli</i> è a lui ((risas)) le cancellatrici sono queste ((risas))</p> <p>74. D: grazie!</p> <p>75. P: <i>gli</i> è a lui eh? non confondere <i>gli</i> le li li e <u>dove hai parcheggiato la macchina?</u></p> <p>76. E: la ho parcheggiata davanti all'edicola</p> <p>77. P: <u>dove avete conosciuto Marco e Giuseppe?</u></p> <p>78. Ja: li ho conosciuti a casa</p>	<p>(63) Mg asiente</p> <p>(64) P hace la siguiente pregunta dirigida a Ca</p> <p>(65) Ca contesta</p> <p>(66) T apunta el nombre del teatro tal y como aparece en la fotocopia</p> <p>(67) P repite la forma verbal y acepta la sugerencia de T. Luego hace la siguiente pregunta dirigiéndola a A</p> <p>(68) A contesta a la pregunta</p> <p>(69) P repite confirmando la respuesta de A. Seguidamente hace la siguiente pregunta</p> <p>(70) Jo contesta adecuadamente</p> <p>(71) P llama la atención de los alumnos sobre el pronombre de complemento directo masculino plural "li". Lo tematiza ya que muchas veces los alumnos se confunden entre éste pronombre y el pronombre indirecto "gli"; quiere averiguar si han puesto el pronombre adecuado.</p> <p>(72) Da deletrea el pronombre y lo dice con tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(73) P da una explicación. P gasta una broma con el hecho de que Ja y Da se han equivocado y están borrando lo que han escrito anteriormente. Luego continúa con la explicación. Seguidamente hace la siguiente pregunta.</p> <p>(74) Da acepta la broma</p> <p>(75) P continúa con la explicación y hace la siguiente pregunta</p> <p>(76) E contesta sin apostrofar el pronombre directo delante del verbo ""avere"</p> <p>(77) P no repara E y hace la siguiente pregunta</p> <p>(78) Ja contesta adecuadamente</p> <p>(79) P repite la forma verbal y hace la siguiente pregunta</p>
---	---

<p>di Stefano</p> <p>79. P: li ho conosciuti. <u>chi ha preso la macchina?</u></p> <p>80. D: P'ha preso il dottor Lorenzi</p> <p>81. P: l'ha presa</p> <p>82. D: l'ha presa!</p> <p>83. P: hai detto "o"?</p> <p>84. D: ho detto "o"!</p> <p>85. P: è come in catalano!</p> <p>86. D: sì ma ((inint))</p>	<p>(80) Da contesta pero su respuesta está influenciada por el CAS, dice: "l'ho preso" en lugar de "l'ho presa". Es un error de su interlengua así como ya pasa en (51)</p> <p>(81) P repite la forma correcta</p> <p>(82) Da la repite con tono de exclamación ya que se da cuenta de que se ha equivocado</p> <p>(83) P también se da cuenta de que Da no había contestado correctamente antes y se lo pregunta</p> <p>(84) Da contesta</p> <p>(85) P comenta la proximidad de la forma correcta con el catalán. Establece esta relación para demostrar que es fácil</p> <p>(86) Da acepta aunque no muy convencida pero su enunciado es ininteligible</p>
--	--

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento los alumnos Carla (C), Telma (T) y Juan (J) participan en la actividad con el grupo-clase y P. Hay dos partes: la primera, desde el turno (1) hasta el (50) en la que P activa el léxico para llevar a cabo la actividad, la segunda desde (50) hasta el final, en la que los alumnos realizan la actividad seguida de la puesta en común. A diferencia de otros subgrupos estos alumnos C, T y J llevan a cabo la actividad de forma individual y no en grupo.

Se pueden también distinguir intercambios a dos niveles diferentes es decir: por un lado la conversación con P y el grupo clase; por el otro la conversación entre C y T dentro del subgrupo como por ejemplo C en (13) y (15) o el intercambio que empieza en (28) y acaba (35) en el que T coge el rol de profesor.

ACTIVIDAD

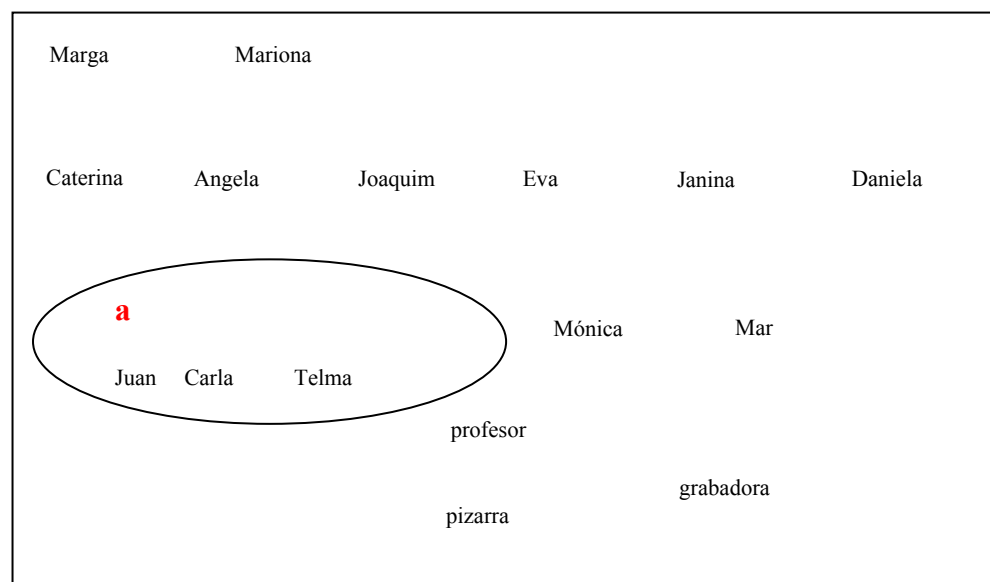
En realidad son dos actividades, una de activación de vocabulario y otra en la que tienen que contestar a las preguntas del ejercicio que aparece en la fotocopia que ha distribuido P. La segunda parte, los alumnos C, T y J la realizan individualmente, mientras que en la primera participan con el grupo-clase.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento no aparecen muchas marcas transcódicas. Hay pocos ejemplos de formas influenciadas por el CAS/CAT como: “serviette” en (21), a nivel léxico, “le ho messo” en (51) y “l’ha preso” en (80). Aparecen también algunas AL al CAS: en (15) “servilletas”, por desconocimiento de la palabra italiana; todo el intercambio entre C y T (de 28 a 35), que es una reflexión/explicación metalingüística y que termina con un comentario/valoración final de T de lo que ha escrito su compañera C “vale, vale” con el que T vuelve a hacer el papel de profesor.

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A5.2a7	5.5.99	<i>Son cosas de primero y no nos recordamos</i>	<i>T: Telma C: Carla J: Juan Jo: Joaquim P: Adam</i>	Actividad de preguntas y respuestas a partir de un dibujo utilizando los pronombres directos

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 7º

SON COSAS DE PRIMERO Y NO NOS RECORDAMOS

Actividad: actividad abierta de pregunta y respuesta utilizando los pronombres directos, a partir del dibujo de una mesa, cuyo vocabulario ya han trabajado en la primera actividad del segmento 6º, y del modelo practicado en la segunda actividad del mismo argumento.

En este segmento las alumnas Carla (C), Telma (T) y Juan (J), que ya han llevado a cabo las anteriores actividades, tienen que realizar esta actividad a partir del dibujo que ya han utilizado antes en el segmento anterior, en el que se representa una mesa puesta en donde faltan algunos objetos como “bicchieri”, vasos, “piatti”, platos, “forchette”, tenedores, etc. Todo este vocabulario se ha trabajado en el segmento anterior, así como se ha trabajado el modelo de pregunta y respuesta: *-hai già messo i bicchieri? –sì, li ho già messi*, en las que se tienen que utilizar los pronombres complemento directo.

<p>1. P: potete adesso::: potete adesso farvi in coppie le domande hai messo::: il cucchiaino? sì l’ho già messo, no non l’ho messo. hai messo i bicchieri? sì li ho già messi no non li ho portati potete? in coppie?</p> <p>2. C: c’è un’altra un altro modo di dire le asciugamani?</p> <p>3. P: sì sì tovagliolo asciugamano? un altro? ((inint)) salviette ma ((inint)) francese non si usa tanto salviette tovaglioli asciugamani tovaglie ((inint))</p> <p>4. C: tovaglio-?</p> <p>5. T: tovaglio</p>	<p>(1) P da las instrucciones para que los alumnos realicen la siguiente actividad, para la cual se han preparado en las dos actividades del segmento anterior.</p> <p>(2) C hace una pregunta de vocabulario. Se trata otra vez de la palabra “asciugamani” de la que ya se ha hablado abundantemente en el segmento anterior.</p> <p>(3) P contesta dando más posibilidades pero sigue confundiendo el significado de la palabra “asciugamano” que es “toalla” y no “servilleta” (en IT: tovagliolo, salvietta)</p> <p>(4) C capta una de las palabras: “tovagliolo” y trata de repetirla. Lo hace con tono de interrogación en busca de la ayuda de la compañera</p> <p>(5) T repite enfatizando en la “o” para quitarle la duda a C</p>
--	---

6. C: hai meso:: ((inint))	(6) C da inicio a la actividad empezando a formular la primera pregunta
7. P: ((inint)) come si dice in catalano?	(7) P pregunta como se dice en CAT “mantelería” ya que algún alumno lo ha dicho (en CAS) y probablemente P no recuerda la forma catalana y dirige la pregunta a los alumnos.
8. T: no ho sé	(8) T contesta en CAT que no lo sabe. La AL aparece porque P pregunta por el nombre en CAT del objeto, requiriendo una respuesta en CAT. Aunque T no sepa el nombre, contesta en CAT, pero también puede deberse al hecho de que está hablando de su incapacidad de decir algo.
9. P: in catalano ((inint)) ma c'è tutto ma c'è tutto mancano anche le tende dopo	(9) P continúa hablando del dibujo
10. T: tovaglia <u>es el mantel sólo</u>	(10) T dice la palabra “tovaglia” luego explica en CAS lo que significa: es una reformulación/explicación, por esto aparece en CAS. Empieza aquí un intercambio metalingüístico sobre un problema léxico en su L1 que dura hasta (16)
11. P: un joc d'estovalles ((risas))	(11) P dice en CAT “joc d'estovalles” que era la palabra que no recordaba. Es una reformulación de “mantelería” que algún alumno ha dicho en la clase
12. T: un joc d'estovalles	(12) T repite en CAT confirmando así lo que acaba de decir P
13. P: joc de taula, un joc de taula	(13) P reformula y corrige, en CAT, lo que ha dicho en (11), ya que están confundiendo dos objetos diferentes: “joc d'estovalles” mantel con servilletas y “joc de taula” conjunto de tazas y platos.
14. T: un joc de taula ((inint))	(14) T repite la forma pero parte de su enunciado es ininteligible
15. P: sí es un joc de taula ((risas)) ((inint))	(15) P confirma que en CAT es “joc de taula” el nombre
16. T: ((inint)) un joc de taula ((inint)) les tasses, els plats, els jo qué sé ((inint)) jo diría joc d'estovalles	(16) T en CAT explica lo que es el “joc de taula” para ella, reparando así la confusión de P en (13) y (15). Es algo que tiene que ver con su mundo, por esto aparece en CAT.
17. C: hai messo il vaso con i fiori?	(17) A partir de aquí C y T empiezan a realizar la actividad. Es C quien vuelve a tomar la iniciativa y centra la actividad haciendo la primera pregunta
18. T: em::: sì l'ho già messo. e tu hai::: hai messo tutti i piatti?	(18) T contesta adecuadamente y formula la siguiente pregunta
19. C: no mancano::: ((inint)) hai messo i cucchiaini per	(19) C contesta y hace la siguiente pregunta

<p>il dolce?</p> <p>20. T: em::: sì ma ne ho messo solo uno mancano quattro</p> <p>21. C: quattro?</p> <p>22. T: sì deve dire mancano quattro, mi manca quattro?</p> <p>23. C: mi mancano:::qualcuni</p> <p>24. T: qualcuni?</p> <p>25. C: alcuni</p> <p>26. T: mi mancano alcuni mi mancano alcuni ((inint)) em::: che altro? em::: hai messo tutti i tuvaglioli?</p> <p>27. C: no ne ho messo soltanto uno uno o una?</p> <p>28. T: tovagliolo uno</p> <p>29. C: e::: hai messo lo zucchero?</p> <p>30. T: <u>ay, Juan que lo habíamos olvidado por completo</u></p> <p>31. J: no non l'ho messo e:::m hai messa la sale?</p> <p>32. C: sì l'ho già messa.</p> <p>33. T: il sale, il sale</p> <p>34. C: l'ho già messo em::: hai messo i bicchierini? per il vino?</p> <p>35. J: per il vino ((inint))?</p> <p>36. C: i bicchieri, i bicchieri di vino?</p>	<p>(20) T contesta precisando el número de objetos que faltan aún</p> <p>(21) C repite el número con tono de interrogación</p> <p>(22) T hace una pregunta a C, ya que no está segura de la forma verbal que tiene que utilizar. Empieza aquí un intercambio metalingüístico sobre un problema gramatical que dura hasta (26)</p> <p>(23) C contesta a la pregunta y utiliza una forma equivocada, “qualcuni”</p> <p>(24) T repite la forma “qualcuni” con tono de interrogación, le suena raro y repite para que la compañera se lo confirme o se autorepare</p> <p>(25) C repara la forma que ha dicho en (23)</p> <p>(26) T incorpora en su enunciado la forma “alcuni” apuntada por C en (25) pero hay una imperfección ya que falta el pronombre “ne”: “me ne mancano alcuni”; se cierra aquí el intercambio y sigue el juego de la pregunta-respuesta. T formula la siguiente pregunta utilizando una forma “tuvaglioli” influenciada por el CAT “tovallons”.</p> <p>(27) C contesta a la pregunta; luego pregunta a T una duda sobre el género de “tovagliolo”</p> <p>(28) T contesta a la pregunta de C dando la forma en singular acompañado del determinativo para poner en relieve el género: masculino.</p> <p>(29) C hace la siguiente pregunta</p> <p>(30) T se da cuenta de que desde que han empezado la actividad no han contado con J. Lo expresa en CAS ya que es un comentario percibido como extra-actividad</p> <p>(31) J contesta a la pregunta de C en (29) y formula la siguiente pregunta. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT: “la sale”; en IT “sale” es masculino”</p> <p>(32) C contesta y también utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT (y también influenciada por lo que ha dicho J l'ho messa” haciendo concordar el participio con el pronombre directo. En realidad no es así. El pronombre se refiere a “sale” que en IT es masculino y no femenino como en CAS/CAT.</p> <p>(33) T repara a sus compañeros diciendo “il sale”, demostrando así que “sale” es masculino en IT.</p> <p>(34) C repara la respuesta; seguidamente formula la siguiente pregunta</p> <p>(35) J repite parte de la pregunta de C pero parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(36) C hace otra pregunta. No sabe si en IT se dice “bicchieri per il vino”, o “bicchieri da vino”</p> <p>(37) P contesta a la pregunta de C en (36) repitiendo dos veces la preposición (que es donde está el error)</p>
--	--

<p>37. P: da da vino ((inint))</p> <p>38. T: ne ho messo solo uno mi mancano /tre/</p> <p>39. J: /tre/</p> <p>40. P: la messa?</p> <p>41. T: la messa che?</p> <p>42. P: la messa è un'altra cosa ((risas))</p> <p>43. J: hai messo i fiori?</p> <p>44. C: sì io le ho già messe, li ho già messi em::: hai messo i forchetti?</p> <p>45. T: forchette, forchette</p> <p>46. C: forchette</p> <p>47. T: forchetti o forchette?</p> <p>48. J: forchetta</p> <p>49. T forchetta?</p> <p>50. C: io penso forchetta</p> <p>51. T: <u>son cosas de primero y no nos recordamos forchetto o forchetta</u></p> <p>52. ¿?: forchetta</p> <p>53. T: ne ho me:::s:::se due ne ho messe due,..... sì no? em:::</p> <p>54. P: avete fatto?</p> <p>55. T: sì più o meno</p>	<p>(38) T contesta a la pregunta del ejercicio que C ha formulado en (34). Otra vez, como ya ha pasado en (26), olvida el pronombre “ne”</p> <p>(39) J repite el número “tre” que T acaba de decir</p> <p>(40) P, que está cerca de este subgrupo, repite la palabra “la messa” que alguien en la clase debe haber dicho</p> <p>(41) T repite la palabra que P ha dicho y luego pregunta “qué” para saber a qué se refieren. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “che?”; también podría ser una AL al CAS/CAT “qué/què?”: en IT sería: “la messa cosa?”</p> <p>(42) P gasta una broma con los alumnos que han dicho “la messa”</p> <p>(43) C continúa con la actividad y formula la siguiente pregunta.</p> <p>(44) C contesta utilizando una forma influenciada por el CAS “le ho già messe”: “fiori” en IT es masculino. En seguida se repara y formula la siguiente pregunta utilizando otra forma influenciada por el CAS “i forchetti” que está influenciada por el CAS “los tenedores” mientras que “le forchette” en IT es femenino</p> <p>(45) T repara a C</p> <p>(46) C acepta la reparación de T</p> <p>(47) T ahora duda sobre “forchetti” o forchette”</p> <p>(48) J confirma que es “forchetta”</p> <p>(49) T vuelve a repetir forchetta con tono de interrogación en busca de confirmación</p> <p>(50) C confirma que es “forchetta”</p> <p>(51) T hace una reflexión metacognitiva en CAS; luego pregunta a otra compañera si es “forchetto” o “forchetta” enfatizando sobre las vocales finales “a” y “o” para indicar dónde está el problema</p> <p>(52) la compañera confirma que es “forchetta”, ella también enfatiza la vocal final</p> <p>(53) T acepta que el nombre es femenino contestando a la pregunta de C en (44) haciendo la concordancia. Pide confirmación al final del enunciado</p> <p>(54) P pregunta si han acabado</p> <p>(55) T contesta a P que más o menos</p>
---	---

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento los tres alumnos no participan de forma equilibrada ya que Juan (J) empieza a intervenir en (31). C y T, en cambio, intervienen de manera más o menos igual. A veces T adopta el papel de profesor, como en (33). Hay algunos momentos en que se solapan la interacción de este subgrupo con la interacción con el grupo-clase y P, como en (8), en (11-16) o en (41): siempre es T la que participa en la interacción que P está manteniendo con otros estudiantes, contestando a las preguntas que P hace.

ACTIVIDAD

Es muy abierta, ya que solo tienen un dibujo y tienen que ir construyendo preguntas y respuestas a partir del dibujo mismo. Aunque sea una actividad muy abierta, C, T y J la realizan de una forma bastante mecánica, posiblemente debido al hecho de que se han estado preparando para esta actividad en las dos actividades del segmento 6°.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

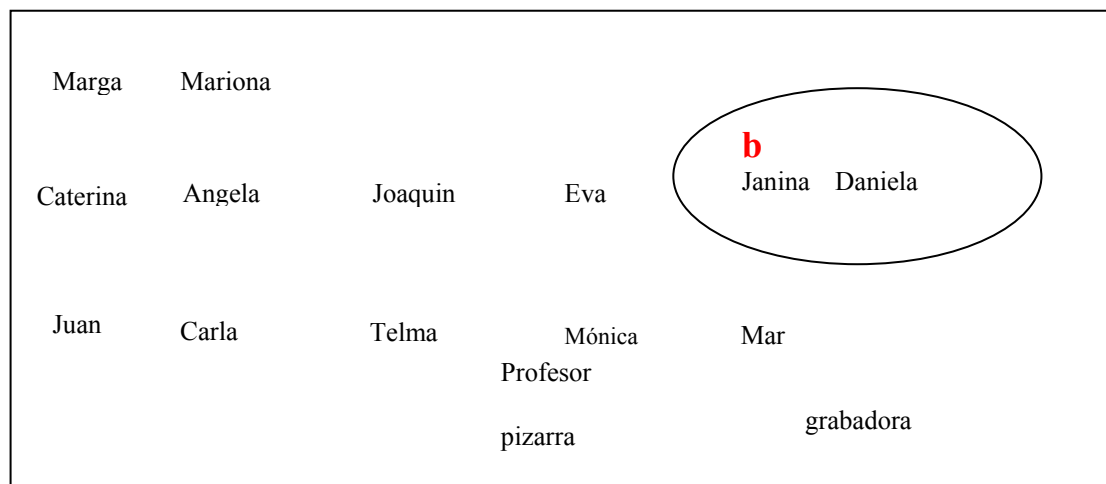
En este segmento aparecen algunas marcas transcódicas. Hay una forma influenciada a nivel fonético por el CAT, “tuvaglioli” en (26); la mayoría de las formas influenciadas son a nivel de estructuras son los casos de “l’ho già messa” en (33); los casos de influencia en el género de las palabras: “la sale” en (26) y “forchetti” en (44). Este último caso dará lugar a una reflexión metalingüística que dura seis turnos de palabra.

Aparecen también algunas AL: hay unas AL que aparecen en forma de comentario que está fuera de la actividad: “Ay, Juan que lo habíamos olvidado por completo” en (30) o el “qué” en (41); otras aparecen en forma de reflexión metacognitiva “son cosas de primero y no nos recordamos” (51); en (8) aparece una AL al CAT que realiza T “no ho sé” que se debe probablemente a que P en el turno anterior había hecho una pregunta solicitando una respuesta en CAT, también tenemos que decir que en las formas como “no sé” aparecen muchas veces en IT y muchas otras veces en CAS/CAT, a veces sin ninguna explicación clara.

En el segmento de (11) a (15) aparecen unas alternancias al CAT realizadas por P y T que están buscando una forma, “joc d’estovalles”, “joc de taula”, que en aquel momento no recuerdan. De (11) a (15) es un esfuerzo que hacen para recordar como se dice esto en CAT. En (16) T hace un comentario en el que explica lo que es “joc d’estovalles” según ella (en el que demuestra cierto desacuerdo con P) y que aparece en CAT porque es algo que tiene que ver con su mundo.

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A5.2b3	5.5.99	<i>Això és congiuntiu</i>	<i>Ja: Janina D: Daniela E: Eva P: Adam</i>	Actividad de preguntas y respuestas en las que se expresan hipótesis

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 3º

AIXÒ ÉS CONGIUNTIU

Actividad: ejercicio para hacer hipótesis utilizando la estructura “credo+subjuntivo presente”

En este segmento los alumnos tiene que controlar en parejas un ejercicio extraído del manual utilizado normalmente en la clase “Due”.

Este ejercicio, que los alumnos ya han hecho en casa, consta de 6 frases a las que los alumnos tienen que contestar siguiendo el modelo dado por el libro. Para cada pregunta el ejercicio mismo sugiere los verbos en infinitivo que los alumnos tienen que utilizar en las respuestas. Las preguntas a las que tienen que contestar son las siguientes:

1. *E Massimo dov'è? (andare via)*
2. *Come mai piange Robertino? (cadere per le scale e farsi male)*
3. *Ci sono messaggi per me? Sì, (passare tuo fratello e telefonare tua moglie)*
4. *Ma cos'ha? Come mai sta così male? (bere troppo)*
5. *Hai visto i miei occhiali? (prenderli tua moglie e metterli a posto nel cassetto)*
6. *Come mai parla così bene l'italiano? (vivere a Roma per diversi anni)*

La grabación empieza en la pregunta tres del ejercicio.

<p>1. D: ((inint)) <u>ci sono messaggi per me? sì</u>, ...</p> <p>2. Ja: <u>es que</u> qui non capisco il senso di questo hai detto passare tuo fratello <u>qué?</u> il messaggio l'ha passato tuo fratello o::: ho passato un messaggio a tuo fratello o tuo fratello mi ha passato un messaggio?</p> <p>3. D: ha passato tuo fratello e gli ha telefonato a la tua moglie, due cose diverse no? <u>sería</u></p> <p>4. Ja: <u>qué?</u> credo che abbia passato tuo fratello e che abbia telefonato tua moglie?</p> <p>5. D: sì</p> <p>6. Ja: mi suona strano</p>	<p>(1) D lee la pregunta nº 3 del ejercicio, comienza la respuesta del ejercicio: pero se detiene buscando</p> <p>(2) ante la demora de su compañera, Ja toma la palabra para expresar sus dudas: lo hace con una AL al CAS; está introduciendo una duda y una justificación de lo que no entiende; es decir una reflexión sobre el significado de uno de los verbos que el ejercicio indica en infinitivo en la pregunta 3: “passare tuo fratello”. Hacia la mitad de su intervención aparece otra AL al CAS el interrogativo “qué” antes de introducir la explicación de lo que no entiende. Parece alternar el discurso de la reflexión metalingüística con el discurso que debe producir para realizar la actividad.</p> <p>(3) D da su respuesta a las dudas de Ja, intentando explicarle el significado de los verbos que presenta el ejercicio. En esta explicación aparecen formas influenciadas por el CAS y el CAT. Ante todo el uso del verbo auxiliar “avere” con el verbo “passare” que aquí es intransitivo y requiere el auxiliar “ser”. Seguidamente en el mismo enunciado aparece otra forma influenciada por el CAS: el acusativo “a” delante de complemento directo de persona. Además aparece el uso del artículo delante del posesivo “tua” que precede un sustantivo que indica parentesco en singular tal y como sucede en CAT, mientras que el IT no lo requiere. Aparece también una AL al CAS, “sería”, ya que la alumna parece alternar el discurso de la reflexión metalingüística con el discurso que debe producir para realizar la actividad, así como lo ha hecho Ja en (2)</p> <p>(4) Ja retoma la palabra y empieza su turno con un AL “qué”, con la que alterna el discurso de la reflexión metalingüística con el discurso que debe producir para realizar la actividad, como ya ha hecho en (2). Sirve para pedir confirmación de lo que va a decir después. Aparece también una forma influenciada por el CAS y el CAT: el uso del auxiliar “avere” con el verbo “passare” tal y como ha sucedido en (3) pero aquí Ja repara a su compañera utilizando el modo subjuntivo “abbia”. El enunciado tiene tono interrogativo en busca de confirmación.</p> <p>(5) D contesta afirmativamente</p> <p>(6) Ja expresa su extrañeza, utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT, en IT es “mi sembra strano”</p>
--	---

<p>7. D: no ma ma no è che ha passato il messaggio la moglie</p> <p>8. Ja: <u>no no no no ya ya ya ya</u> ho capito ma...</p> <p>9. D: ah!</p> <p>10. Ja: che abbia passato</p> <p>11. D: no che sia passato=</p> <p>12. Ja: che sia ah! sì!</p> <p>13. D: =il tuo fratello il tuo fratello e che abbia telefonato=</p> <p>14. Ja: e che abbia telefonato</p> <p>15. D: =tua moglie</p> <p>16. Ja: certo? sì?</p> <p>17. D: sì! ((hablan con una compañera del grupo vecino)) <u>e Massimo dov'è?</u> credo che sia andato via</p> <p>18. Ja: tota la vida sì sì ((inint)) o sigui ((inint)) que s'ha caigut i que s'ha ((inint)) és com una possibilitat no? ((inint)) condicional o congiuntiu.això és congiuntiu</p> <p>19. D: congiuntiu ((inint)) credo che sia andato via ((inint)) les estructures</p>	<p>(7) D da otra interpretación del significado de esta frase del ejercicio</p> <p>(8) Ja interviene haciendo una AL al CAS, es un comentario que tiene que ver con la reflexión metalingüística. alternada con el discurso que debe producir para realizar la actividad, que ha empezado en (2). Añade que ha entendido lo que D dice y deja la frase en suspenso con la conjunción adversativa “ma”</p> <p>(9) D demuestra, con una vocalización, que ha entendido lo que quería decir Ja</p> <p>(10) Ja retoma el enunciado que ha dejado en suspenso y lo acaba, reparando la forma utilizada por D en (3). Reafirma el uso del subjuntivo “abbia” reparando a D como ya había hecho en (4). Aparece una forma influenciada por el CAS y el CAT: el uso del auxiliar “avere” con el verbo “passare”</p> <p>(11) D repara a su compañera y al mismo tiempo se autorepara ya que ella misma en (3) había utilizado el auxiliar “avere” en lugar de “essere” con “passare”</p> <p>(12) Ja acepta explícitamente la reparación de D</p> <p>(13) D continúa con el enunciado pero produce una forma influenciada por el CAT, como ya había aparecido en (3), el uso del artículo delante del posesivo ante un sustantivo que indica parentesco en singular “il tuo fratello”.</p> <p>(14) Ja repite parte del enunciado producido por D</p> <p>(15) D acaba su enunciado</p> <p>(16) Ja expresa su conformidad con el enunciado producido pero usa un tono de interrogación buscando la confirmación de D. Usa una forma influenciada por el CAS y el CAT “certo”; en IT se diría “giusto” o “corretto”.</p> <p>(17) D contesta afirmativamente y luego hablan con una compañera del grupo vecino. D vuelve a centrar la actividad y lee la pregunta uno y da su respuesta</p> <p>(18) Ja interviene y empieza aquí una reflexión metalingüística en CAT sobre el convencimiento del uso y también de la lógica de ese uso del subjuntivo en IT; es interesante aquí la forma “congiuntiu”, que, una forma adaptada del IT en CAT. De hecho en CAT “subjuntivo” se dice “subjuntiu” y en IT es “congiuntivo”. Utiliza la raíz en IT pero con la terminación en CAT, se explica con el hecho de que el enunciado es en CAT pero tiene que ver con una regla de la gramática italiana. Este intercambio metalingüístico durará hasta el turno (22)</p> <p>(19) D repite esta forma adaptada del IT al CAT y luego repite la frase del ejercicio y retoma la reflexión metalingüística en CAT, se demora con un alargamiento de sonido, lo cual permite a Ja tomar la palabra en (20).</p>
---	--

<p>com la:::</p> <p>20. Ja: sì les estructures ((inint)) quines fan el congiuntiu generalment aquestes de credo che mi sembra che mi sa che ((inint)) è possibile potrebbe essere o può essere o può essere che ((inint)) estructures cal que facis servir el congiuntiu=</p> <p>21. D: ((inint))</p> <p>22. Ja: =o el condicional</p> <p>23. D: ((inint)) <u>come mai piange Roberto?</u> è caduto per le scale. credo che sia caduto per le scale e sia fatto male</p> <p>24. Ja: si sia si sia caduto si sia o sia caduto?</p> <p>25. D: no no posa cadersi posa cadere</p> <p>26. Ja: cadere <u>pues</u> sia caduto e si sia fatto male perché è si è no?</p> <p>27. D: si sia fatto male si ma suona bruttissimo no?</p> <p>28. Ja: <u>ya però</u></p> <p>29. D: sì sì</p> <p>30. Ja: si uses així hauria de</p>	<p>(20) en este turno Ja sigue con su explicación metalingüística en CAT y hace un listado de las formas en IT que requieren el subjuntivo, aunque Ja utiliza de nuevo la forma “congiuntiu” para designar este modo verbal</p> <p>(21) D interviene pero su intervención es ininteligible</p> <p>(22) Ja acaba su reflexión metalingüística en CAT</p> <p>(23) D lee la pregunta nº 2 del ejercicio y da su respuesta</p> <p>(24) Ja interviene porque tiene una duda y la pregunta. Su duda consiste en la forma que tiene el verbo “cadere”, si es pronominal o no, debido a la influencia del verbo pronominal en CAS “caerse” “si sia caduto”</p> <p>(25) D contesta en CAT dando a la compañera la forma en infinitivo “cadere” que es la estrategia que ella tiene y destaca así que no se trata de un verbo pronominal. Los verbos en infinitivo aparecen en IT y funcionan como una etiqueta.</p> <p>(26) Ja acepta la reparación de D y parte de la forma en infinitivo del verbo “cadere” para decidir, después de una AL al CAS “pues”, la forma en pasado de este verbo. La AL al CAS “pues” aparece porque está resumiendo todo lo dicho anteriormente y se prepara para dar la respuesta correcta. Pide confirmación ya que quiere averiguar el valor reflexivo de la forma “farsi male” y acaba su turno con la partícula “no” pronunciado con tono de interrogación en busca de confirmación.</p> <p>(27) D contesta afirmativamente pero matiza añadiendo la impresión personal de no adecuación que acaba con un “no” con tono de interrogación buscando la confirmación de la compañera. La forma que usa para expresar su impresión personal no es una forma utilizada en IT, pero tampoco es una forma influenciada por el CAS/CAT ya que no se usa en estas lenguas. Posiblemente las alumnas asumen el valor negativo de la palabra “brutto (feo)” y lo usan aquí para expresar algo que no les gusta.</p> <p>(28) Ja confirma la impresión de D, lo hace en CAS y seguidamente cambia al CAT porque quiere introducir una nueva reflexión sobre lo que habían estado analizando en (24-26)</p> <p>(29) D contesta afirmativamente</p> <p>(30) Ja introduce en CAT su reflexión metalingüística anunciada en (28). Luego lee la pregunta nº 4 del</p>
--	---

<p>ser essere. ((inint)) <u>ma</u> <u>cos'ha?</u> come mai sta così <u>male?</u></p> <p>31. D: credo che abbia bevuto troppo mh.</p> <p>32. Ja: sì?</p> <p>33. D: <u>hai visto i miei</u> <u>occhiali?</u> ((inint)) credo che li abbia preso tua moglie e li abbia messo a posto. <u>come mai parla così</u> <u>bene l'italiano?</u> credo che abbia vissuto a Roma per diversi anni</p> <p>34. Ja: sembra bene?</p> <p>35. D: sembra bene.</p> <p>36. Ja: cos'è questo?</p> <p>37. D: io credo che sia e:::m</p> <p>38. Ja: cos'è un guinzaglio?</p> <p>39. D: cintura és el cinturó no? ((inint))</p> <p>40. Ja: cercarò nel dizionario</p>	<p>ejercicio</p> <p>(31) D contesta adecuadamente a la pregunta</p> <p>(32) Ja contesta afirmativamente con tono de interrogación como averiguando que están de acuerdo con la respuesta y cierra el intercambio relativo a la pregunta nº 4.</p> <p>(33) D lee la pregunta nº 5 y luego da su respuesta. Aparece una forma influenciada por el CAS “li abbia preso” e “li abbia messo”. Con los verbos compuestos el IT requiere la concordancia del participio pasado con el complemento directo cuando éste precede el verbo auxiliar “avere” con lo cual las formas deberían ser “li abbia presi” e “li abbia messi”. Cabe la posibilidad de que sea un lapsus momentáneo ya que estos contenidos gramaticales ya han sido estudiados en este nivel. En este mismo turno, D lee también la pregunta nº 6 y también la contesta</p> <p>(34) Ja interviene y utiliza una forma influenciada por el CAS y el CAT “te parece bien” y “et sembra bé” en IT se tendría que decir “ti sembra che vada bene”; busca la confirmación de la compañera usando un tono de interrogación.</p> <p>(35) D repite la forma confirmando así a la compañera</p> <p>(36) Ja hace una pregunta señalando una palabra que aparece en el ejercicio siguiente del libro de ejercicios. Aparecen dos palabras “cintura/guinzaglio”</p> <p>(37) D empieza a contestar pero duda y aparece una vocalización con un sonido alargado</p> <p>(38) Ja vuelve entonces a tomar la palabra y a hacer la pregunta pero esta vez citando la palabra de la que quiere saber el significado</p> <p>(39) D contesta pero se fija en la otra palabra de la pareja “cintura”, que es la que más o menos conoce y da una traducción en CAT buscando además la confirmación de la compañera usando un tono de interrogación</p> <p>(40) Ja cierra la conversación avisando a la compañera que lo buscará en el diccionario</p>
---	---

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las dos alumnas Janina (Ja) y Daniela (D) participan en la actividad y cooperan con el intento de llevarla a cabo, lo cual consiguen. Es muy interesante ver como se ayudan a realizar correctamente la actividad mandada, como pasa por ejemplo entre

los turnos (2-30), es decir, casi la totalidad del segmento. Al principio es Ja la que tiene una duda sobre el significado de una frase del ejercicio y pide ayuda (2) a D que se la da en (3), (7) y (11). Más adelante es Ja la que da una explicación a D sobre el uso del subjuntivo en IT en (18) y (20). Seguidamente es otra vez D en (25) la que proporciona ayuda a Ja. Así que de una manera alternada cada una de las alumnas tiene el rol de profesor dentro de la pareja.

ACTIVIDAD

En este segmento las alumnas corrigen en pareja un ejercicio que ya han realizado en su casa. Esto hace que no tengan dudas sobre cómo se tiene que realizar la actividad, todas las dudas que tienen son de significado y de uso de las formas lingüísticas utilizadas. Durante toda la interacción, las alumnas no salen nunca de la actividad y los comentarios que hacen están todos relacionados con el ejercicio. A través de estos comentarios realizan con éxito la tarea.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

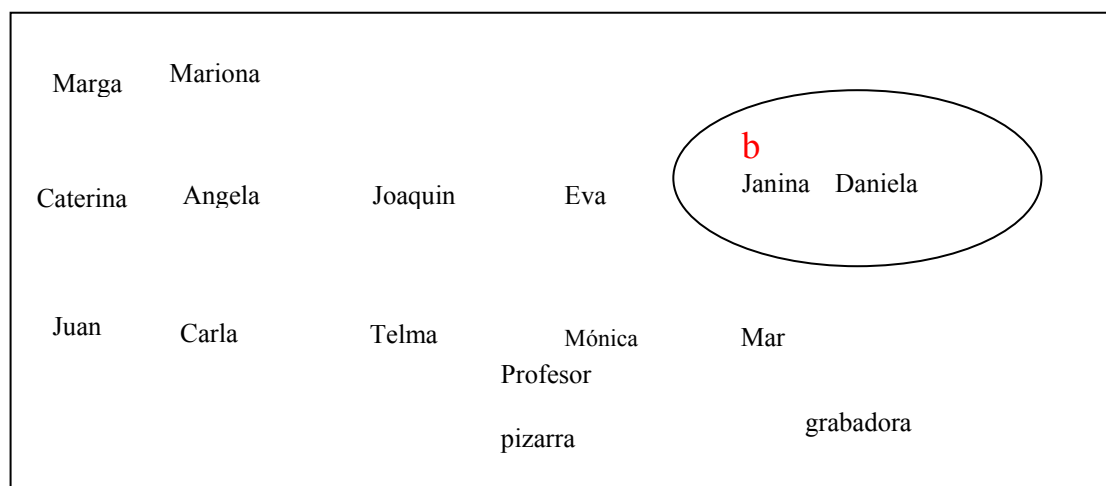
En este segmento bastante corto (consta de sólo 41 turnos de palabra) aparecen varias AL al CAS y al CAT. La mayoría de ellas son reflexiones metalingüísticas y son intervenciones bastante largas. Por lo general hay un importante trabajo metalingüístico a lo largo de toda la interacción. Podemos distinguir dos partes: la primera (turnos 1-17) en la que hay una interacción metalingüística más implícita en la que las alumnas llegan a una solución utilizando el IT; la segunda (turnos 17-30) en la que en cambio la interacción metalingüística es más explícita y aparece en CAT. En la primera parte el uso del subjuntivo con los verbos que expresan actividad mental se ha presentado en (3-10), donde el problema se ha solucionado en la lengua meta con la reparación de Ja (4) y (10) al enunciado de D en (3) y (7). En la segunda parte (17-30) dan la regla, haciendo un listado de las estructuras que en IT requieren el subjuntivo, para solucionar así definitivamente el problema y poder continuar con el ejercicio. Los turnos (18), (19) y (20) presentan un fenómeno interesante, es decir la adaptación de una palabra italiana al CAT; se trata de la palabra “congiuntiu”. Las alumnas se refieren aquí al modo verbal “subjuntivo” que en IT es “congiuntivo” y en CAT es “subjuntiu” y crean así esta forma “congiuntiu”. Muy probablemente depende del hecho de que Ja está dando una explicación en CAT pero, dado que se refieren a la regla de uso de este modo verbal en IT, usan el nombre italiano aunque adaptado. En otros casos son AL constituidas por una o dos palabras, en (2) “es que” y “qué?”, “sería” en (3) o “qué?” en (4). En (2) y (4) es Ja quien produce estas AL y sirven para indicar que está introduciendo, su duda (2) y después “qué?” sirve para explicar lo que no entiende. Son unas señales que ella utiliza para marcar en su turno de palabra cuál es el discurso que ella produce y las frases propuestas por el ejercicio que son la causa de la duda. El segundo “qué?”, que aparece en (4), va dirigido a la compañera, a quien propone una respuesta buscando su confirmación. En (3) D utiliza

“sería” para introducir una explicación aunque al final no la da.

Al final del segmento, en (39), aparece una AL que es una traducción al CAT de una palabra de la que no está segura del significado. Aparecen también algunas formas influenciadas por el CAS o el CAT, bien a nivel de estructura -como por ejemplo el uso del auxiliar “avere” con el verbo intransitivo “passare” en (3) y (4), o en (13) el uso del artículo delante del adjetivo posesivo acompañado de un sustantivo que indica parentesco- bien a nivel léxico. En el caso del léxico son siempre formas que existen pero que no tienen el mismo significado en IT, no son nunca neocodajes. Es el caso de “certo” en (16), en IT se habría utilizado otro tipo de expresión como por ejemplo “vero?” “giusto?” y no “certo” ya que en IT tiene el significado de “seguro”. Otro ejemplo de este grupo es “sembra bene” en (34). En ambos casos es Ja quien produce estas formas. De hecho esta alumna trata de utilizar siempre formas en IT cuando se expresa en clase, incluso en las formas que sirven para gestionar la actividad se esfuerza en utilizar la lengua meta, aunque no siempre. Esto no pasa siempre porque a veces, como en (26) “pues”, aparece la forma en CAS o CAT.

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A5.2b6	5.5.99	<i>Ai! Poques taules para aquest!</i>	<i>Ja: Janina D: Daniela E: Eva P: Adam</i>	Actividad de preguntas y respuestas en las que se expresan hipótesis

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 6º

AI! POQUES TAULES PARA AQUEST!

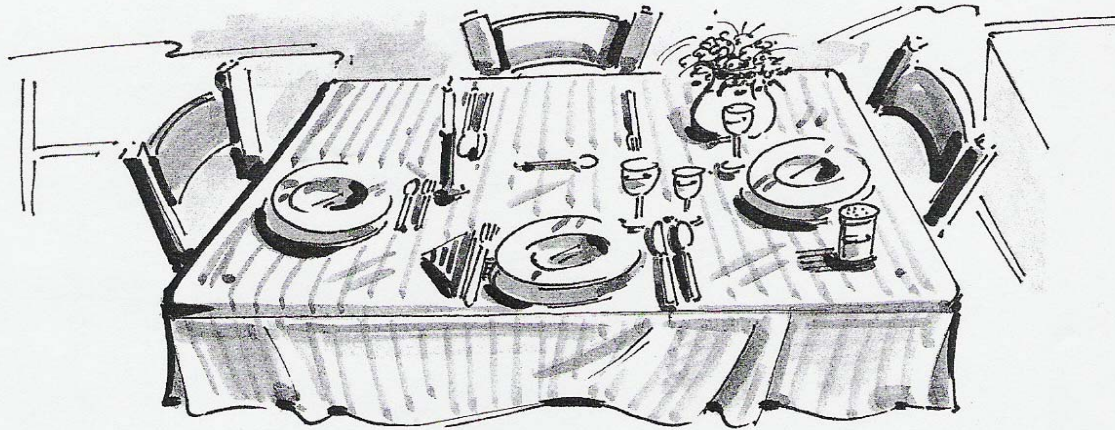
Actividad: consta de dos ejercicios que son preparatorios de una actividad del segmento 7º: el primer ejercicio es de vocabulario y el segundo es un ejercicio de pregunta/respuesta para usar los pronombres de complemento directo e indirecto.

En este segmento las alumnas Janina (Ja) y Daniela (D) llevan a cabo dos ejercicios en los que tienen que utilizar los pronombres

directos e indirectos. El primer ejercicio consta de un dibujo en que se representa una mesa en la que faltan varias cosas (vasos, cucharas, tenedores, etc.). P pide a los alumnos que marquen los objetos que faltan en el espacio que el ejercicio mismo presenta. Ya que los alumnos no saben muchas de las palabras que necesitan, P va dando el vocabulario al grupo-clase, aunque algunos subgrupos lo hacen solos, sin perder de vista lo que P dice.

↪ 5

4. Oggi Paola ha invitato tre amici a cena. Ha cominciato ad apparecchiare ma sua madre ha telefonato. Adesso vuole continuare. Cosa manca sul tavolo?



Manca _____

Mancano _____

El segundo ejercicio es una batería de preguntas a las que los alumnos tienen que contestar usando los pronombres directos y presenta un modelo: *-Quando hai visto quel film? -L'ho visto giovedì.* Las preguntas son las siguientes:

a. Dove hai messo le chiavi? _____ nel cassetto.

b. Quando hai preso il treno? _____ ieri sera.

c. Quando hai riparato la bicicletta? _____ stamattina.

d. Dove hai visto quella commedia? _____ al teatro Argentina.

e. Chi ha scritto questa lettera? _____ la segretaria.

f. Dove hai comprato quegli stivali? _____ a Milano.

g. Dove hai parcheggiato la macchina? _____ davanti all'edicola.

h. Dove avete conosciuto Marco e Giuseppe? _____ a casa di Stefano.

i. Chi ha preso la macchina? _____ il dottor Lorenzi.

<p>1. P: qua ci sono c'è un disegno con un tavolo apparecchiato,....., potete scrivere le cose che manca::no la cosa che manca? per apparecchiare il tavolo ((ruidos))</p> <p>2. Ja: vocabolario ((inint))</p> <p>3. P: è mettere i piatti</p> <p>4. Ja: apparecchiare és parar la taula no?</p> <p>5. D: mh, mh</p> <p>6. Ja: les cosas que falten?</p> <p>7. D: mh</p> <p>8. Ja: cosa manca?</p> <p>9. D: un piatto</p> <p>10. Ja: due no? un piatto fondo e un piatto (piano) non so come si dice</p> <p>11. D: due piatti</p> <p>12. P: due?</p> <p>13. Ja: sì due</p> <p>14. P: ah!</p> <p>15. Ja: due piatti per ogni persona!</p> <p>16. P: ((risas))</p> <p>17. Ja: ai::! poques taules para aquest ((en voz baja)) ((risas))</p> <p>18. P: quanti bicchieri mancano? ((a toda la</p>	<p>(1) P empieza a dar instrucciones a los alumnos para que lleven a cabo el ejercicio. En este turno hay una pausa en la que P distribuye las fotocopias de las que está hablando. La constelación de participantes aquí es P y grupo-clase, aunque hay pequeños subgrupos, entre ellos Ja y D, que van siguiendo lo que dice P y haciendo el ejercicio por su cuenta.</p> <p>(2) Ja interviene pidiendo vocabulario</p> <p>(3) P contesta</p> <p>(4) Ja tiene dudas sobre el significado de una palabra en IT y pregunta a su compañera. Lo hace realizando una AL al CAT que es una reformulación interlingual. Aquí hay un cambio en la constelación de participantes: Ja y D (4-11)</p> <p>(5) con unas vocalizaciones, D contesta a Ja mostrando su acuerdo</p> <p>(6) Ja toma la palabra y en este turno realiza una AL al CAT. Ja está repitiendo lo que acaba de decir P en las instrucciones en (1) y es una manera de resumir las mismas instrucciones y dar así inicio al ejercicio.</p> <p>(7) D se muestra de acuerdo con una vocalización</p> <p>(8) Ja formula la pregunta en IT</p> <p>(9) D contesta, limitándose a un solo objeto (plato)</p> <p>(10) Ja no está de acuerdo con D y la corrige. Propone dos tipos de plato y añade un comentario en IT en el que explica su desconocimiento de la palabra.</p> <p>(11) D corrige su respuesta en (9) pero no contesta a la duda de Ja</p> <p>(12) P, que sigue haciendo el ejercicio con la clase, se sorprende e interviene pidiendo explicaciones de la intervención de algunos alumnos. Cambia la constelación de participantes: otra vez Ja y D con todo el grupo-clase (12-17)</p> <p>(13) Ja contesta afirmativamente y con seguridad a P</p> <p>(14) P contesta con una vocalización demostrando que ha entendido a lo que se refieren los alumnos</p> <p>(15) Ja da la explicación para destacar el malentendido</p> <p>(16) P entiende cuál ha sido su equivocación en (12) y ríe</p> <p>(17) Ja hace un comentario en voz baja a su compañera sobre P, ya que con sus intervenciones en (12), (14) y (16) demuestra su poca experiencia en la actividad doméstica de la que se está hablando. Otra vez la constelación es el subgrupo Ja y D.</p> <p>(18) P interviene pero dirigiéndose a toda la clase. Constelación grupo-clase (18-33)</p>
--	---

<p>clase))</p> <p>19. Ja: cinque ((junto a otros alumnos))</p> <p>20. P: d'acqua o da vino?</p> <p>21. D: ((inint))</p> <p>22. P: tre d'acqua e due da vino</p> <p>23. Mo: e mancano tre serviette ((risas))</p> <p>24. Ja: <u>faltan</u> servillette ((risas)) ((inint))</p> <p>25. Mo: salviette o asciugamani</p> <p>26. P: asciugamani, asciugamani</p> <p>27. Mo: e salvietta che è?</p> <p>28. Ja: i com s'escriu asciugamani? ((dirigiéndose a E))</p> <p>29. D: asciugamani no és la toalla</p> <p>30. Ja: és ((dibujando con la mano la forma de una "s" y dirigiéndose a P))</p> <p>31. P: "a" ((contesta a Ja))</p> <p>32. D: ma asciugamani no és toalla? ((dirigiéndose a P))</p> <p>33. T: anche</p> <p>34. D: ah! anche <u>pásame la servilleta</u> <u>pásame la toalla</u></p> <p>35. Ja: <u>todo</u></p>	<p>(19) Ja, a la vez que otros compañeros, contesta a la pregunta de P. Ja está otra vez en la constelación del grupo-clase.</p> <p>(20) P solicita a los alumnos que den una respuesta más compleja</p> <p>(21) D contesta, pero su respuesta es ininteligible</p> <p>(22) P repite la respuesta de D o de otros compañeros</p> <p>(23) interviene otra alumna, Mo, y en su intervención usa una forma influenciada por el CAS que suscita la risa en los compañeros. La forma es "serviette". Es un neocodaje a partir del CAS "servilletas" y del IT "salviette"</p> <p>(24) Ja se ríe con la respuesta que da Mo y repite lo que la compañera dice, introduciendo la palabra con una AL al CAS: "faltan". Esta AL es una repetición de algo dicho anteriormente y que ha provocado la risa en los compañeros. Se dirige no al grupo-clase, sino a D: vuelve la constelación del subgrupo Ja y D.</p> <p>(25) Mo plantea a P una duda que ella tiene respecto a dos palabras en IT. "Salvietta" quiere decir servilleta y en algunas partes de Italia quiere decir también "toalla"; "asciugamani" es la toalla.</p> <p>(26) P contesta a la pregunta de Mo, seleccionando "asciugamani"</p> <p>(27) Mo hace otra pregunta a P sobre la palabra, es una pregunta metalingüística y aparece en IT.</p> <p>(28) Ja pide a E una información ortográfica sobre la palabra seleccionada en CAT. Es una AL debido al hecho de que es una intervención metalingüística. A partir de este turno hasta (35) hay una reflexión metalingüística de las estudiantes. Se refiere a la intervención de Mo en (25) y (27), donde ha surgido la duda.</p> <p>(29) D interviene y plantea su duda sobre la traducción que P da de la palabra en (26). El enunciado presenta una AL al CAT en que D manifiesta su disconformidad y luego añade la traducción de la palabra "asciugamani"</p> <p>(30) Ja no responde a la duda de D e interviene preguntando a P cómo se escribe la palabra "asciugamani" ayudándose con un gesto de la mano.</p> <p>(31) P contesta a Ja</p> <p>(32) D repite la pregunta que ya ha formulado a P en (29) con tono de interrogación y usando la AL al CAT y al CAS</p> <p>(33) T contesta a la pregunta de D. Aquí sigue la constelación grupo-clase</p> <p>(34) D interviene dando dos ejemplos en CAS con las dos palabras sin disimular un poco de asombro y se dirige a Ja. La constelación es aquí la del subgrupo Ja y D (34-38)</p> <p>(35) Ja interviene en CAS también un poco asombrada y concluye que una de las dos palabras tiene los dos significados.</p> <p>(36) (37) D y Ja respectivamente dicen la palabra "asciugamani" en IT y así dan por concluida la reflexión metalingüística. Se recrean en el sonido [j] y juegan con el mismo sonido que ofrecen las palabras "això</p>
--	---

36. D: asciugamani	mateix” [ai]o matei]. (37) Ja hace esta AL al CAT, es una manera de confirmar lo dicho anteriormente
37. Ja: això mateix asciugamani	(38) D, mirando a la libreta de Ja, le dice que tiene que corregir lo que ha escrito. Se lo dice en CAT y parece un consejo más que una orden. Utiliza aquí la forma “carinyo”, una forma muy familiar de dirigirse a alguien. Es algo que tiene que ver con su cultura, quizás por esto aparece en CAT.
38. D: li has de posar el plural (carinyo) manca mancano	(39) P mientras tanto continúa llevando la actividad con todo el grupo-clase; hace una pregunta sobre el ejercicio.
39. P: cucchiaini?	(40) Ja oye la palabra que P ha dicho pero no entiende muy bien y pregunta por la forma a D. Vuelve aquí la constelación del subgrupo que continuará hasta (44).
40. Ja: cu- cosa?	(41) D contesta a Ja con una AL al CAS que es la traducción de la palabra dicha por P en (39) es decir, le da el significado
41. D: <u>cucharitas</u>	(42) Ja pregunta en CAT precisando que lo que ella quiere saber es “cómo lo ha dicho”. Ja insiste en pedir la forma
42. Ja: però com ho ha dit?	(43) D contesta a Ja repitiendo la palabra dicha por P en (39)
43. D: cucchiaini	(44) Ja repite la palabra
44. Ja: cucchiaini	(45) interviene una alumna y añade un objeto del dibujo. La constelación de participantes es aquí Ja, D y E (45-49)
45. A?: e il portapepe	(46) Ja repite la palabra con tono de interrogación
46. Ja: il portapepe?	(47) D interviene preguntando de qué hablan Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT “il che?” el IT prefiere en este caso “cosa?” “come?”
47. D: il che?	(48) interviene una alumna e introduce otro objeto del dibujo terminando el enunciado con una partícula negativa con tono de interrogación
48. A?: il portasale no?	(49) D repite el nombre del objeto que aparece en (45) y ríe probablemente por la aliteración
49. D: il portapepe ((risas))	(50) E interviene porque se da cuenta de que las dos compañeras de al lado no la entienden muy bien. Lo hace en CAT explicando que se ha hecho en clase la vez anterior; ya que es una información que nada tiene que ver con la actividad que están llevando a cabo, aparece en CAT.
50. E: ho vam fer l’altre dia	(51) D repite el nombre del objeto
51. D: il portapepe	(52) Ja repite el nombre con tono de interrogación
52. Ja: il portapepe?	(53) D repite dos veces el nombre del objeto
53. D: portapepe, portapepe	(54) Ja repite los dos nombres “portasale” y “portapepe”
54. Ja: sì portasale ((inint)) portapepe	(55) P continúa dirigiéndose al grupo-clase, introduce la palabra cucchiaio
55. P: cucchiaio	(56) D repite la palabra que ha dicho P. Sigue la constelación del subgrupo Ja y D (56-61).
56. D: un cucchiaio	(57) Ja hace una pregunta, ya que no sabe como escribir la palabra en IT. Hace esta pregunta metalingüística en IT mientras que antes en (28) la había hecho en CAT
57. Ja: cucchiaio si scrive con doppia c?	(58) D contesta a la pregunta en IT
58. D: deve essere c con una acca no?	(59) Ja repite la palabra dictándosela silabeando
59. Ja: cu-cchia-io	(60) P continúa hablando al grupo-clase y ha aumentado ligeramente el tono de voz ya que ahora empieza a dar instrucciones para la siguiente actividad (60-64)
60. P: vabbè poi continuiamo	

<p>con questo che manca.=</p> <p>61. Ja: due cucchiaini ((dirigiéndose a D en voz baja))</p> <p>62. P: =prima di lavorare con questo tavolo potete rispondere a queste se queste::: a queste domande qua sotto? usando::: usando i pronomi?= 63. Ja: uish! ((en voz baja))</p> <p>64. P: =quando hai visto quel film? l'ho visto giovedì facendo la concordanza</p> <p>65. Ja: mh, mh, mh</p> <p>66. D: va! podem mirar la chuleta!</p> <p>67. Ja: ((inint)) la chiave, la chiave, le chiavi è plurale, è plurale femminile, femminile no?</p> <p>68. P: avete qualche dubbio con il verbo avere o essere ((dirigiéndose al grupo-clase))</p> <p>69. Ja: se usiamo l'oggetto diretto dobbiamo fare la concordanza con il participio</p> <p>70. D: la chiave e ((inint)) plurale è le chiave,</p>	<p>(61) Ja continúa el ejercicio con D</p> <p>(62) continúa el mismo turno de P en el que da las instrucciones a la clase para que lleven a cabo la actividad. La constelación de participantes aquí es el grupo-clase con P</p> <p>(63) Ja hace una vocalización que expresa desagrado quizás debido al tema que van a tocar o a la actividad que tienen que hacer</p> <p>(64) P sigue dando instrucciones</p> <p>(65) Ja produce unas vocalizaciones indicando que ha entendido lo que tienen que hacer. La constelación de participantes es el subgrupo.</p> <p>(66) D interviene en CAT incitando a mirar los apuntes; es un comentario a parte que quiere resultar gracioso, por esto aparece en CAT.</p> <p>(67) Ja ha empezado la actividad y está haciendo una reflexión metalingüística sobre la primera pregunta de la segunda actividad</p> <p>(68) P se dirige al grupo-clase asegurándose de que ha entendido el uso de los verbos auxiliares</p> <p>(69) Ja contesta a la pregunta o reflexiona sobre este contenido gramatical. La constelación es el subgrupo Ja y D</p> <p>(70) D continúa con la reflexión metalingüística iniciada en (67) por Ja sobre el singular y el plural de sustantivo</p> <p>(71) Ja expresa su duda en CAS. Es una reflexión sobre sus conocimientos, como si estuviera hablando consigo</p>
---	--

71. Ja: <u>pues no sé</u>	misma, por esto aparece en CAS.
72. D: le ho messo in un cassetto no?	(72) D continúa con el ejercicio y acaba este enunciado con un “no” con tono de interrogación en busca de confirmación
73. E: è necessario come in catalano mettere l’apòstrof ((al profesor que está pasando entre los bancos))	(73) E se dirige a P, que se ha acercado al grupo D y Ja, para pedir una información metalingüística sobre el artículo. Aparece una palabra en CAT, es probable que no sepa o no recuerde este término en IT.
74. P: lo la? no, no no ((contesta a la pregunta de E))	(74) P contesta a la pregunta de E
75. D: si non si mette	(75) D empieza su turno de palabra planteando su duda a P. Muy probablemente, esta duda está relacionada con lo que acaba de preguntar E, pero la respuesta de P en (76) es ininteligible. Aquí la constelación de participantes es Ja, D y P (75-86)
76. P: ((inint))	
77. Ja: le ho messo nel cassetto ((inint)) ((risas)) ma in catalano lo puoi fare o no	(77) Ja interviene repitiendo el enunciado de D en (72) y lo justifica con una reflexión metalingüística en la que afirma que en su L1 se puede hacer o no la concordancia del participio pasado con los pronombres directos.
78. P: sì sì sì	(78) P contesta afirmativamente a la pregunta de Ja. Usa una forma influenciada por el CAS/CAT, en IT en este caso usa la forma “penso di non farlo mai”
79. Ja: io penso che non lo faccio mai	
80. P: no, no, no neanche io neanche al plurale si può fare	(79) Ja hace una reflexión metacognitiva en la que afirma que ella no lo hace nunca en CAT
81. D: les he posades, jo tampoc no ho sé	(80) P contesta demostrando que está de acuerdo con Ja
82. P: a volte sì ((inint))	(81) D traduce parte del enunciado (77) en CAT como ilustración del comentario de Ja y, siempre en CAT, afirma que ella tampoco lo hace. Es una reflexión metacognitiva sobre su propio idioma y sus hábitos lingüísticos, no sobre la lengua meta, por esto aparece en CAT.
83. Ja: sì, sì, sì ma	
84. P: è come in catalano els he posats	(82) P continúa con su reflexión sobre la concordancia del participio pasado del verbo en presencia de un pronombre complemento directo en CAT, pero lo hace en IT
85. Ja: les he posades	(83) Ja muestra su acuerdo con P
86. P: els he posats ((risas))	(84) P introduce un comentario sobre el uso de los pronombres en IT haciendo una similitud con el CAT y da un ejemplo en CAT usando una forma en masculino
	(85) Ja da otro ejemplo en CAT para comprobar lo que están diciendo, pero en femenino

<p>87. Ja: goita!</p> <p>88. D: va!</p> <p>89. Ja: e::m l'ho preso, questo è facile ((tos)) ((risas)) ((inint)) <u>que la Daniela se muere</u> ((dirigiéndose también a E))</p> <p>90. D: <u>y está grabado</u> ((risas y señalando a la grabadora video))</p> <p>91. Ja: vols un caramel</p> <p>92. D: <u>vale no sabía com fer-ho perquè me'n donessis un</u> ((risas))</p> <p>93. Ja: aquest t'anirà millor</p> <p>94. P: ((inint))</p> <p>95. Ja: no ma puoi fare la ho</p> <p>96. D: la ho ((inint))</p> <p>97. Ja: sì sì no no ((inint)) e qua è lo stesso l'ho vista ((tos))</p> <p>98. D: ((inint)) jo no me'n recordo mai ((inint)) qué son stivali?</p> <p>99. Ja: <u>botes</u></p> <p>100. D: <u>botes?</u></p> <p>101. Ja: li ho comprati</p> <p>102. D: i és femení</p> <p>103. Ja: no, no perchè <u>quegli quegli sono quegli gli</u></p>	<p>(86) P repite su ejemplo en CAT de (84) poniendo énfasis en el pronombre masculino y luego se aleja de este subgrupo. La constelación de participantes vuelve a ser Ja y D</p> <p>(87) Ja utiliza una forma en CAT que demuestra su sorpresa frente a lo dicho</p> <p>(88) D invita a la compañera a retomar la actividad, también en CAT</p> <p>(89) Ja recentra la actividad, hace la pregunta 2 y añade que la respuesta nº2 es fácil también en IT. D empieza a toser y esto hace que las alumnas salgan de la actividad: Ja continúa con una AL al CAS en la que gasta una broma y las dos ríen. En su broma involucra también a E que está al lado pero que está trabajando en otro subgrupo. Se abre así un intercambio parentésico sobre la tos de D con tono de broma en L1 (CAS y CAT) hasta la llegada de P en (94)</p> <p>(90) D interviene y, siempre entre risas y en CAS, sigue la broma de Ja.</p> <p>(91) Ja ofrece a D un caramelo; lo hace en CAT: no es la actividad, es una ayuda que Ja ofrece a D</p> <p>(92) D acepta el caramelo y hace un comentario en broma en CAT. El turno empieza con una forma en CAS "vale". Este elemento para cerrar las conversaciones en muchas conversaciones en CAT aparece naturalmente en CAS. Es un hábito lingüístico para esta alumna.</p> <p>(93) Ja sigue en CAT con un comentario sobre el pequeño accidente</p> <p>(94) P vuelve a estar al lado del subgrupo pero su intervención es ininteligible. Pero eso hace que Ja vuelva a la actividad y al IT</p> <p>(95) Ja recentra la actividad y reflexiona sobre el uso de los pronombres y da una demostración usando la pregunta 4</p> <p>(96) D repite la última parte del enunciado de Ja (95)</p> <p>(97) Ja retoma la palabra y continúa la reflexión sobre los pronombres</p> <p>(98) D admite que normalmente no recuerda hacer la concordancia del verbo en participio pasado con los pronombres directos. Es una reflexión metacognitiva en CAT. Luego pregunta el significado de una palabra que aparece en la pregunta 6 de la actividad.</p> <p>(99) Ja contesta dando la traducción en CAT de la palabra</p> <p>(100) D repite la palabra "botes" pero con tono de interrogación, como si no se lo creyera</p> <p>(101) Ja responde de manera adecuada a la pregunta 6</p> <p>(102) D habla del género femenino de la palabra "botes" en CAT</p> <p>(103) Ja contesta negativamente y explica porque "botes" es masculino, enfatizando la marca del masculino del adjetivo demostrativo que acompaña el sustantivo: "-gli"</p>
--	--

<p>104. D: a veure::: dic botes és femení o masculí</p>	
<p>105. Ja: deu ser ((inint)) non lo so. jo he posat el maschile</p>	<p>(104) D continúa con la reflexión metalingüística en CAT (105) Ja interviene también en CAT siguiendo la reflexión metalingüística pero expresa su desconocimiento en IT “non lo so”. Seguidamente continúa en CAT explicando que ella ha puesto el masculino (maschile). Esta última palabra aparece en IT y funciona como una etiqueta, es un término metalingüístico que conoce en IT.</p>
<p>106. D: perquè el gli</p>	
<p>107. Ja: gli sì sì. sì, no?</p>	
<p>108. D: perquè si no sería quelle stivale no?</p>	<p>(106) D continúa con la reflexión metalingüística en CAT reformulando lo que Ja ha explicado en (103) (107) Ja confirma lo que D ha dicho en (106)</p>
<p>109. Ja: sì</p>	<p>(108) D continúa con la reflexión metalingüística y da un ejemplo en IT que tiene una influencia del CAS y del CAT pero lo hace adrede: le sirve para ilustrar mejor lo que están diciendo y concluye su enunciado con un “no” con tono de interrogación</p>
<p>110. D: no?</p>	<p>(109) Ja contesta afirmativamente</p>
<p>111. Ja: mh, mh dove hai parcheggiato la macchina?</p>	<p>(110) D repite el “no” con tono de interrogación (111) Ja da por terminada la cuestión e introduce la pregunta 7 de la actividad</p>
<p>112. D: és que jo ho he de ficar separat perquè si no</p>	<p>(112) D continúa con su reflexión metacognitiva en CAT sobre el uso de los pronombres en IT</p>
<p>113. Ja: ((inint)) parcheggiata aquesta és la l’ha parcheggiata</p>	<p>(113) Ja retoma el turno y contesta a la pregunta que ella misma ha propuesto en (111) aparece una AL al CAT. Aunque el enunciado sea mayoritariamente en IT podemos considerar que el turno de palabra es en CAT, porque Ja reflexiona sobre lo que tiene que decir y lo que aparece en IT es la respuesta que está escribiendo y funciona como una etiqueta. Además está dentro de una serie de turnos en CAT.</p>
<p>114. D: bueno però així</p>	<p>(114) D toma la palabra y usa el CAT, está aún dentro de la reflexión metalingüística</p>
<p>115. Ja: si és per usar aquí</p>	<p>(115) Ja interviene en CAT porque continúa con la reflexión</p>
<p>116. D: ya ya t’entenc</p>	<p>(116) D interviene en CAT aunque empieza el turno con una muletilla en CAS. Esto es probablemente un hábito que ella tiene en su habla cotidiana en CAS/CAT. Con este enunciado demuestra a Ja que la ha entendido</p>
<p>117. Ja: a mí m’ha dit lo mateix ja t’entenc</p>	<p>(117) Ja continúa en CAT, quiere gastar una broma, ser graciosa</p>
<p>118. D: capisco clar no:::! io lo capisco ma</p>	<p>(118) D toma la palabra y confirma que lo ha entendido. El turno es en IT pero usa una palabra en CAT, es una muletilla</p>
<p>119. E: no perquè després a casa no t’en recordes</p>	<p>(119) E interviene y hace un comentario metacognitivo a partir de la reflexión metalingüística y metacognitiva</p>

120. Ja: ma io lo sapevo ((risas)).	que han hecho hasta ahora
121. E: prego, prego	(120) Ja afirma en IT que ella lo sabía y luego ríen
122. D: dove hai conosciuto Marco e Giuseppe? li, li no?	(121) E, que ha estado participando en la reflexión y que probablemente ha aclarado unos puntos a las compañeras, les dice que no hay de qué (122) D recentra la actividad y propone una solución a la pregunta 8, focalizando la atención en el “li”
123. Ja: li	
124. P: dubbi?	(123) Ja confirma lo que D ha propuesto
125. Ja: li ho conosciuti	(124) P interviene dirigiéndose al grupo-clase
126. P: Mariona, dove hai messo le chiavi?	(125) Ja continúa haciendo la actividad con D y formula la respuesta completa a la pregunta 8 (126) P designa una estudiante para contestar a una pregunta y empieza la puesta en común

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento la dinámica es un poco compleja. La constelación de participantes varía bastante a lo largo de la actividad. Básicamente se puede dividir en dos partes:

- la primera parte desde el turno (1) hasta (59) en que P interactúa con la clase, aunque las dos alumnas Janina (Ja) y Daniela (D) van alternando momentos en que hablan entre ellas y después entran en un marco de participación más amplio, dirigiéndose a P o interviniendo cuando P está hablando con otros alumnos o comentan estas intervenciones (18-27);
- la segunda parte a partir del turno (60) hasta (64), P da las instrucciones a toda la clase para que los alumnos puedan llevar a cabo la tarea y a partir de (65) P pasa por los subgrupos, así las intervenciones de P son dirigidas directamente al subgrupo y no al grupo-clase. Cuando la constelación de participantes es el subgrupo Ja y D, a veces interviene en la interacción una tercera alumna Eva (E) que está al lado de este subgrupo pero que hace la actividad junto a otro compañero; a veces Ja se dirige a E para hacerle preguntas como por ejemplo en (28).

ACTIVIDAD

En este segmento las dos actividades que se llevan a cabo son bastante mecánicas y no dejan mucho espacio a la iniciativa personal. De hecho los turnos de palabras se constituyen en su mayoría de enunciados muy breves, a veces de una sola palabra. El tema que abordan las dos actividades es uno de los más complicados para los alumnos, así que aparece aquí mucha reflexión metalingüística y

metacognitiva sobre la lengua y sobre el comportamiento de cada uno de los alumnos ante este argumento.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento aparecen muchas alternancias de lengua, bien al CAT bien al CAS. La mayoría de las alternancias aparecen cuando las alumnas hacen reflexiones metalingüísticas y metacognitivas. En algunos casos, la proximidad entre las lenguas promueve la reflexión metalingüística y metacognitiva no solamente en la lengua meta sino también en la L1 de los estudiantes. Esta reflexión puede aparecer bien en L1, bien en lengua meta, como queda reflejado en la interacción presente en esta secuencia. Aparece una reflexión metalingüística y metacognitiva en IT entre los turnos (67-80) y más adelante en la misma interacción aparece una reflexión metalingüística y metacognitiva en L1 en los turnos (81-86) y (98-119).

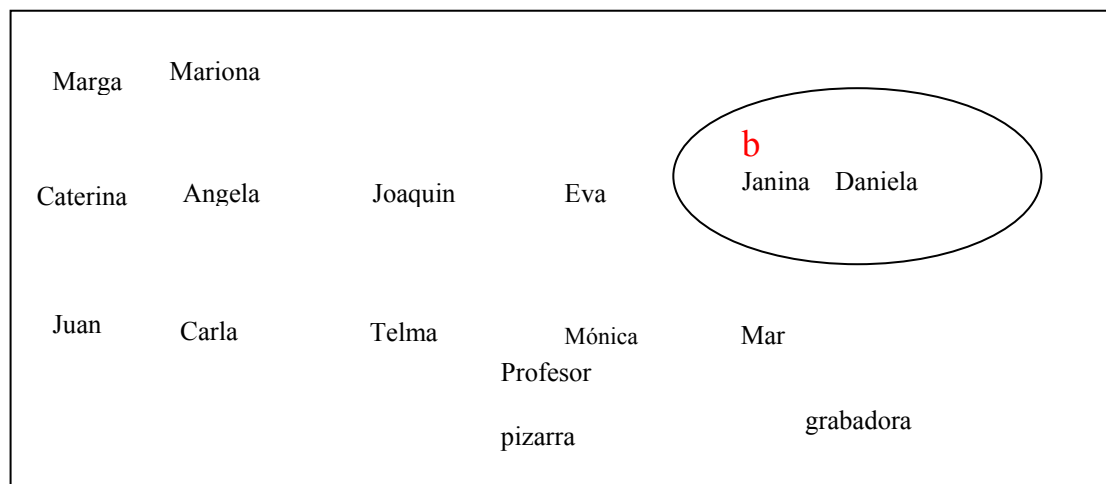
Los intercambios que se encuentran entre los turnos (98-119), una parte bastante consistente de la interacción misma, se pueden considerar intervenciones en CAT en las que aparecen algunas palabras en IT. Aparece en CAT el discurso producido por las alumnas, que son reflexiones sobre la lengua y sobre sus hábitos como hablantes de esa lengua, y las palabras en IT pertenecen a algunas de las preguntas que forman parte de la actividad que están llevando a cabo. Las alumnas llevan a cabo en la lengua meta este mismo tipo de reflexión un poco antes en los turnos (67-80). Este cambio de actitud, con referencia a la lengua, se puede entender si tenemos en cuenta que a partir del turno (77) las alumnas empieza a reflexionar sobre el uso y funcionamiento de los pronombres en CAT. Empiezan así una serie de reformulaciones en las dos lenguas (a veces incorrectas), que tienen como objetivo de aclarar estos contenidos gramaticales siempre muy complicados para los aprendices en IT “quella stivale” en (108), así como en CAT “les he posades” en (85). Ejemplos de este tipo de trabajo de reflexión son: “a veure::: dic botes és femení o masculí” en (104) o “i és femení” en (102) en que las alumnas están haciendo una reflexión sobre la lengua; en (81) “les he posades, jo tampoc no ho sé”, en (112) “és que jo ho he de ficar separat perquè si no” que es una reflexión metacognitiva.

Algunas veces las AL son reformulaciones de enunciados expresados anteriormente en IT para averiguar el significado como por ejemplo en (4) “apparecchiare es parar la taula no?”.

Otras veces son AL que se deben a un comentario que no tiene que ver con la actividad como en (17) “ai:::! poques taules para aquest” o “vols un caramel” y “vale no sabia com fer-ho perquè me’n donessis un” en (91-92) y que tienen el valor añadido de gastar una broma. También aparecen AL en casos en que los alumnos piden ayuda: en (28) “i com s’escriu asciugamani?” o “en (42) “però com ho ha dit?”. A veces son sugerencias, ayudas que se dan entre compañeros: (38) “li has de posar el plural (carinyo) manca mancan” o explicaciones relativas a cosas de la clase (50) “ho vam fer l’altre dia”

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A5.2b7	5.5.99	<i>Encara que en català ho faig sí l'he posada sí que ho faig jo</i>	<i>Ja: Janina D: Daniela E: Eva P: Adam</i>	Ejercicio de preguntas y respuestas a partir de un dibujo utilizando los pronombres directos

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 7º

ENCARA QUE EN CATALÀ HO FAIG SÍ L'HE POSADA SÍ QUE HO FAIG JO

Actividad: actividad abierta de pregunta y respuesta utilizando los pronombres directos, a partir del dibujo de una mesa, cuyo vocabulario ya han trabajado en la primera actividad del segmento 6º, y del modelo practicado en la segunda actividad del mismo

segmento.

En este segmento las alumnas Janina (Ja) y Daniela (D), que ya han llevado a cabo las anteriores actividades en pareja, tienen que realizar esta actividad a partir de un dibujo en el que se representa una mesa puesta en donde faltan algunos objetos como “bicchieri” vasos, “piatti” platos, “forchette” tenedores, etc. Todo este vocabulario se ha trabajado en el segmento anterior, así como se ha trabajado el modelo de pregunta y respuesta: *-hai già messo i bicchieri? – Sì, li ho già messi*, en las que se tienen que utilizar los pronombres complemento directo.

<ol style="list-style-type: none"> 1. P: potete adesso:: potete adesso farvi in coppie le domande hai messo:: il cucchiaio? sì l’ho già messo, no non l’ho messo. hai messo i bicchieri? sì li ho già messi no non li ho portati potete? in coppie? 2. Ja: e dopo facciamo la pausa? dopo questo esercizio? ((en voz baja)) 3. D: ((inint)) hai messo <u>tal</u>? hai messo <u>cual</u>? 4. Ja: ((contesta afirmativamente con la cabeza)) 5. D: jo sempre me’n oblido eh? mira! 6. Ja: <u>pue::s</u> attenta! attenta perché:: non passerai l’esame non potrai fare il terzo con tutti noi <u>será una penita</u> 7. D: piangeremo? 8. Ja: piangeremo! 9. D: insieme? 10. Ja: sì, sì va! hai già messo:: messo 	<ol style="list-style-type: none"> (1) P da las instrucciones para que los alumnos lleven a cabo la actividad, dando unos modelos a seguir (2) Ja interviene en IT preguntando con tono de broma si harán una pausa después del ejercicio (3) D da dos modelos de pregunta para averiguar si ha entendido como funciona el ejercicio. Aunque aparezcan palabras en IT podemos considerar el turno una AL al CAS porque utiliza la forma típica “tal?” y “cual?” para obtener este tipo de información, mientras que las palabras en IT son las que tienen que usar en el ejercicio propuesto. (4) Ja asiente (5) D comenta en CAT su incapacidad para recordar el uso de los pronombres directos. Es una reflexión metacognitiva sobre sus hábitos cuando usa la lengua meta (6) Ja gasta una broma a D. Empieza su turno con una AL al CAS que es la unidad “pues” en posición inicial con un valor de introductor de comentario. Sigue el comentario en IT que acaba con otra AL al CAS: en esta AL la broma se hace explícita y aumenta la comicidad del comentario. (7) D sigue con la broma pero lo hace en IT (8) Ja continúa con la broma en IT y en (9) D continúa la broma en IT (10) Ja contesta afirmativamente a la broma de D. Luego, con una AL al CAS, invita a la compañera a seguir con la actividad y recentra así la actividad. Seguidamente formula la pregunta.
---	---

gli asciugamani?	(11) D contesta adecuadamente
11. D: <i>no</i> no non li ho messi	(12) Ja interviene en CAS invitando a D a hacer la siguiente pregunta, dándole así el turno de palabra
12. Ja: <u>a ver Daniela!</u>	(13) D acepta y hace la siguiente pregunta y en (14) Ja contesta adecuadamente
13. D: hai messi hai già messi tutti i piatti?	(15) D contesta usando una muletilla típica del CAS para indicar que está conforme con lo dicho
14. Ja: no! non li ho messi tutti	(16) Ja retoma la AL realizada por D en (15) y ríe. Posiblemente porque esta marca “vale” es redundante ya que en este punto la actividad está corroborada. Seguidamente hace otra pregunta.
15. D: <u>vale!</u>	(17) D, después de unos intentos de respuesta, contesta adecuadamente. Es un caso de auto-estructuración del discurso
16. Ja: <u>vale!</u> ((risas)) hai messo la candela?	(18) Ja reformula la frase y comete un error, dice “messo” sin la concordancia con el pronombre “la”
17. D: no non la ho non l’ho m- non la non l’ho messa ancora	(19) D empieza en CAT una reflexión metalingüística sobre el uso en CAS
18. Ja non la ho messo	(20) Ja interviene con una exclamación en CAS/CAT, para expresar que se da cuenta de que se ha equivocado.
19. D: no perchè llavors en castellà	(21) D retoma la palabra en CAT y continúa con la reflexión sobre sus hábitos cuando habla en CAT
20. Ja: <u>calla!</u>	(22) Ja se muestra de acuerdo con su compañera contestando afirmativamente
21. D: ((inint)) encara que en català ho faig sì l’he posada sì que ho faig jo	(23) D continúa con la reflexión metalingüística/metacognitiva empezada en (19)
22. Ja: sì	(24) Ja empieza su turno con una AL al CAS con la que anuncia que va a explicar lo que ella diría y después lo dice. Seguidamente da por cerrada la cuestión y formula la siguiente pregunta. Acaba así este intercambio metalingüístico en L1 que ha empezado en (19)
23. D: <u>bueno sì perchè perchè estic pensant</u>	(25) D contesta adecuadamente
24. Ja: <u>yo diría</u> non ho messo,..., soltanto (ne ho messo) ((inint)) hai messo il portapepe?	(26) Ja reformula la respuesta de D reparando la compañera en cuanto a la inclusión de “ancora” y acaba su turno con una partícula negativa con tono de interrogación en busca de confirmación
25. D: no non l’ho messo	(27) D no acepta la reparación de Ja y formula la siguiente pregunta
26. Ja: non l’ho ancora messo no?	(28) Ja contesta adecuadamente añadiendo un nuevo elemento que no había sido utilizado hasta ahora: “tutti”
27. D: hai messo, hai messi i bicchieri?	(29) D formula la siguiente pregunta incorporando el nuevo elemento “tutte”
28. Ja: no non li ho messi,..., tutti.	(30) Ja contesta adecuadamente y luego formula la siguiente pregunta y en (31) D contesta adecuadamente
29. D: hai messi tutte le sedie?	
30. Ja: no non le ho messe tutte. non le ho messe tutte. em::: hai messo le forchette?	
31. D: no non le ho messe tutte.	

32. Ja: ah, ah.	(32) Ja muestra su acuerdo con una vocalización
33. D: che manca?	(33) D pregunta qué objetos faltan en la mesa para poder seguir el ejercicio y en (34) Ja contesta
34. Ja: cucchiaini	(35) D no entiende lo que es y utiliza una forma interrogativa en CAT que expresa también asombro
35. D: cucchiai què ?	(36) Ja repite el nombre del objeto
36. Ja: cucchiaini	
37. D: hai hai::: hai messo femení no? ((P que está pasando por los grupos llega a éste)) cucchiaio	(37) D empieza a formular la siguiente pregunta, realiza una AL al CAT para designar el género de la palabra que quiere averiguar e introduce la palabra “cucchiaio” que probablemente ya conoce
38. Ja: cucchiaio cucchiaino	(38) Ja repite la palabra “cucchiaio” y luego la forma diminutiva “cucchiaino” como para que la compañera entienda que es el mismo género
39. D: cucchiaio	(39) D repite la palabra “cucchiaio”
40. Ja: cucchiaio è maschile	(40) Ja repite la palabra cucchiaio y hace explícito el género de la palabra, en IT
41. P: cucchiaino	(41) P repite “cucchiaino” y en (42) Ja repite “cucchiaino”
42. Ja: cucchiaino	
43. D: hai messi tutti i cucchiai:::ni ((risas))	(43) D formula la pregunta dudando en la parte final de la palabra “cucchiaini” y ríe. Comete un error en el “participio passato”: “messi” y en (44) P repara a D: “messo”
44. P: no! hai messo	(45) D acepta la reparación repitiendo la forma verbal correcta y añade “clar” en CAT demostrando que ya lo sabe. Aparece en CAT porque es una reflexión muy personal sobre lo que ella sabe y ahora resulta evidente cual ha sido su error.
45. D: hai messo clar	
46. Ja: hai messo	(46) Ja también repite la reparación de P
47. D: hai messo tu hai messo tutti i cucchiaini?	(47) D formula correctamente la pregunta al completo y en (48) Ja contesta adecuadamente
48. Ja: non ancora non li ho messi tutti ancora	(49) P propone otra posible respuesta señalando así el uso de otro pronombre directo: “ne”
49. P: ne ho messi cinque	(50) Ja repite la primera parte del enunciado de P
50. Ja: ne ho messi	(51) P completa el enunciado de Ja ya que sin el último elemento no tiene sentido
51. P: cinque	(52) Ja repite el enunciado de (50) alargando el sonido [i] demostrando así que está pensando
52. Ja: ne ho messi:::	(53) P indica algo probablemente en la fotocopia
53. P: questo qua	
54. D: hai messo::: i cucchiai? ((inint)) i cucchiai?	(54) D formula una pregunta repitiendo el objeto en cuestión
55. Ja: e:::m ((inint))	(55) Ja interviene con una vocalización
56. D: e:::m il cibo	(56) D interviene nombrando algo que falta en la mesa. Ya que no sabe muy bien como decirlo

<p>57. Ja: no non l'ho ancora messo e tu hai messi hai hai messo le fiore?</p> <p>58. D: sì le ho già messe ((inint)) messo tu has posat. sì les he posades o sì cada vegada ((inint))</p> <p>59. Ja: ((risas)) les he posades les culleres no clar clar és que en català sona absurd però és així però va practichiamo! <u>tre caramelle senza zucchero e a ridotto contenuto calorico possono essere utilizzate da tutti anche dalle persone che vogliono controllare la soluzione di saccarosio</u>=</p> <p>60. D: anche saccarosio</p> <p>61. Ja: =e <u>seguire programmi alimentari a ridotto apporto calorico</u> cosa vuol dire ridotto? ah! <u>reducido</u> vol dir reducido</p> <p>62. P: cosa fate?</p> <p>63. Ja: ah! Adam! stiamo praticando ((risas)) vuoi sapere cosa apportano? <u>edulcorante, sciroppo di ((inint)), addensante, gomma arabica</u></p> <p>64. P: ((inint))</p> <p>65. Ja: <u>bueno</u> stiamo praticando stiamo facendo la cosa vuol dire ridotto?</p> <p>66. P: ridotto?</p> <p>67. Ja: reduìt? ((inint))</p> <p>68. P: fate una comprensione scritta</p> <p>69. Ja: sì::: <u>citrato di sodio, edulcoranti,</u></p>	<p>empieza el turno con una vocalización indicando que está pensando y luego dice la palabra</p> <p>(57) Ja contesta y hace otra pregunta, re-estructurando su formulación: “messi→ messo”. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT ya que usa la palabra “fiore” (flor) como si fuera femenina, en IT es masculina y en plural es “i fiori”</p> <p>(58) D contesta. Hace un comentario metalingüístico en CAT sobre lo que ha dicho Ja en (57). Siguiendo el uso femenino que Ja hace de la palabra “fiore” utiliza un pronombre directo plural femenino y hace la concordancia con el verbo “messe”</p> <p>(59) Ja contesta a la intervención de D con una reformulación al CAT, demostrando que ha entendido lo que dice D y que está de acuerdo con ella. Aparece luego una forma influenciada por el CAS y el CAT “practichiamo” ; en IT se utilizan formas como “fare pratica” o “esercitarsi”. Además aparece también una influencia desde el punto de vista fonético ya que en IT el verbo es “praticare” y no “practicare”. Aquí las alumnas ya han acabado la actividad, así que esta invitación de Ja no se refiere a la actividad mandada por P. De hecho Ja empieza a leer el texto en IT que aparece en el paquete de caramelos que antes ha ofrecido a D y que queda reflejado en el segmento 6°. Empieza aquí un intercambio imprevisto iniciado por las alumnas y que está fuera de la actividad y durará hasta el turno (73).</p> <p>(60) D interviene repitiendo la última palabra que ha dicho Ja</p> <p>(61) Ja continúa leyendo. Encuentra una palabra que no conoce, y pregunta el significado. Se responde ella misma. Hace una AL al CAS y al CAT. En CAS es la traducción de la palabra desconocida y en CAT aparece la parte metalingüística “vol dir” que justo antes había dicho en IT. Esta AL al CAT se debe al hecho de que es una reflexión metalingüística personal, casi como si fuera hecha en voz baja.</p> <p>(62) P pregunta lo que están haciendo</p> <p>(63) Ja contesta usando una forma influenciada por el CAS y el CAT que ya había usado antes en el turno (59) “praticare”. Pregunta si quiere saber lo que tienen los caramelos y sigue leyendo</p> <p>(64) P interviene pero es ininteligible</p> <p>(65) Ja contesta a P. Empieza su turno con una AL al CAS con la unidad “bueno” en posición inicial y con valor de introductor de comentario. Luego pregunta lo que quiere decir la palabra desconocida para averiguar la hipótesis hecha en el turno (61). Ja, como ya pasa en (63), confirma a P que están practicando por su cuenta</p> <p>(66) P repite la palabra</p>
--	---

<p><u>aspartame</u></p> <p>70. E: ((inint)) italià</p> <p>71. Ja: <u>quieres aprender italiano? se compra un paquete... yo me los compro porque hacen conjun</u> ((risas))</p> <p>72. E: ((inint))</p> <p>73. Ja: <u>nada</u></p> <p>74. P: avete fatto?</p> <p>75. Ja: el japonès no m'agrada gaire el menjar japonès ((inint)) el formatge</p> <p>76. E: ja m'agradaría eh?</p> <p>77. Ja: ((inint))</p> <p>78. D: ara mateix el formatge</p> <p>79. P: avete risposto a tutte?</p> <p>80. Ja: sì</p>	<p>(67) Ja propone su traducción en CAT con tono de interrogación. Ja y D están orgullos de su iniciativa</p> <p>(68) P hace un comentario sobre la actividad de lectura que están haciendo, demostrando que acepta muy bien la iniciativa de las alumnas</p> <p>(69) Ja contesta afirmativamente y para demostrarlo continúa leyendo</p> <p>(70) E interviene haciendo una AL al CAT que es en su mayoría ininteligible</p> <p>(71) Ja interviene en CAS gastando una broma sobre la iniciativa que han tenido</p> <p>(72) E interviene pero es ininteligible</p> <p>(73) Ja contesta realizando una AL al CAS</p> <p>(74) P se dirige al grupo-clase para empezar la puesta en común, recentra la actividad</p> <p>(75) Ja interviene en CAT. Es un comentario que ya no tiene nada que ver con la actividad</p> <p>(76) E contesta a Ja en CAT siguiendo el comentario de Ja</p> <p>(77) Ja interviene pero es ininteligible</p> <p>(78) D interviene haciendo un comentario en relación con lo que han dicho anteriormente (75) y (76) las compañeras; en (79) P se dirige al grupo-clase para empezar la puesta en común y en (80) Ja contesta afirmativamente a P</p>
---	---

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las alumnas Janina (Ja) y Daniela (D) participan de forma equilibrada y cooperativa. Siguen en la dinámica marcada ya en los segmentos anteriores (4º y 6º). El hecho de que esta actividad sea la actividad final para la que se han estado preparando en los segmentos anteriores hace que estén bastante más seguras y la participación de ambas es más fluida en el sentido de que una de ellas formula la pregunta y la otra contesta sin muchas interrupciones. Probablemente debido a que ya se sienten más seguras en el tema que están estudiando y también en el funcionamiento de la actividad, el ambiente es más relajado y deja espacio para intercambios enteros fuera de la actividad o bromas, como por ejemplo en la broma que aparece entre los turnos 6 y 8 o desde el turno 59 hasta el final. Aparecen también muchas reflexiones metalingüísticas y metacognitivas. Es principalmente D la alumna que introduce estas reflexiones en los turnos (5) (19-24), (35-37) y (58), mientras que la compañera Ja centra y recentra la actividad, como pasa por ejemplo en (10), (24), distribuye los turnos (12) y determina el ritmo de la actividad como por ejemplo en (59).

Así como ha pasado en los segmentos anteriores, a veces interviene Eva (E), que está realizando la actividad con otro compañero pero está sentada al lado de Ja. En esta secuencia, a diferencia de las anteriores, interviene sólo al final (a partir del turno 70) cuando la actividad ya ha acabado.

ACTIVIDAD

La actividad es sobre todo metalingüística y consiste en un repaso de los pronombres directos. Para llevarla a cabo, las alumnas han hecho previamente unas actividades de preparación en las que han trabajado el vocabulario que van a necesitar y los contenidos gramaticales que utilizarán. Es una actividad cerrada en forma de pregunta y respuesta en la que tienen que nombrar los objetos que aparecen o no aparecen en un dibujo.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento es muy importante el trabajo metalingüístico y metacognitivo que llevan a cabo Ja y D. Como ya han demostrado anteriormente, estas alumnas reflexionan mucho sobre la lengua y sobre su aprendizaje. En este segmento las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas aparecen a veces en IT a veces en CAS o CAT, así como había pasado en los segmentos 3º y 6º. En el turno (3) D hace una reflexión sobre la actividad y, aunque aparezcan palabras en IT, en realidad es una intervención en CAS. D está averiguando con la compañera cómo realizar las preguntas para llevar a cabo la actividad. Utiliza una forma muy típica del CAS “tal” y “cual” cuando se quiere dar un ejemplo de algo y utiliza la forma verbal “hai messo” en IT porque será la forma verbal que tendrán que utilizar a lo largo del ejercicio. La misma alumna D en (5), después de la respuesta afirmativa de Ja a la pregunta que ella ha hecho anteriormente, interviene en CAT haciendo una reflexión metacognitiva en la que expresa sus hábitos cuando utiliza la lengua meta. Más adelante entre (19) y (24) hace una reflexión metacognitiva y una reflexión metalingüística no sobre la lengua meta sino sobre el CAS y el CAT. A veces las reflexiones metalingüísticas o metacognitivas consisten en una AL de una palabra, como sucede en el turno (45) “hai messo clar”, a veces son más largas, como por ejemplo en (59) “si le ho già messe ((inint)) messo tu has posat. si les he posades o si cada vegada ((inint))”.

Aparecen también otros tipos de AL. En (12) Ja concede el turno de palabra a la compañera invitándola a formular la siguiente pregunta; y luego están las que corresponden a los comentarios al margen de la actividad o en las bromas. Por lo que se refiere a este último caso nos remitimos al ejemplo de los turnos (6-7). El intercambio, que en su totalidad es una broma, presenta algunas partes en IT y otras en CAS. Podemos ver que la parte que aparece en IT “attenta! attenta perché::: non passerai l'esame non potrai fare il terzo con tutti noi” es la parte más “institucional”, por así decirlo, del comentario en la que Ja coge el papel del profesor; pero acaba su

turno con la AL “será una penita” y con este comentario hace explícito que está gastando una broma. Al principio de este turno aparece también la AL “pue:::s” que es la típica muletilla que se utiliza para introducir un comentario, una opinión sobre algo. La broma sigue hasta el turno (9) pero continúa en lengua meta.

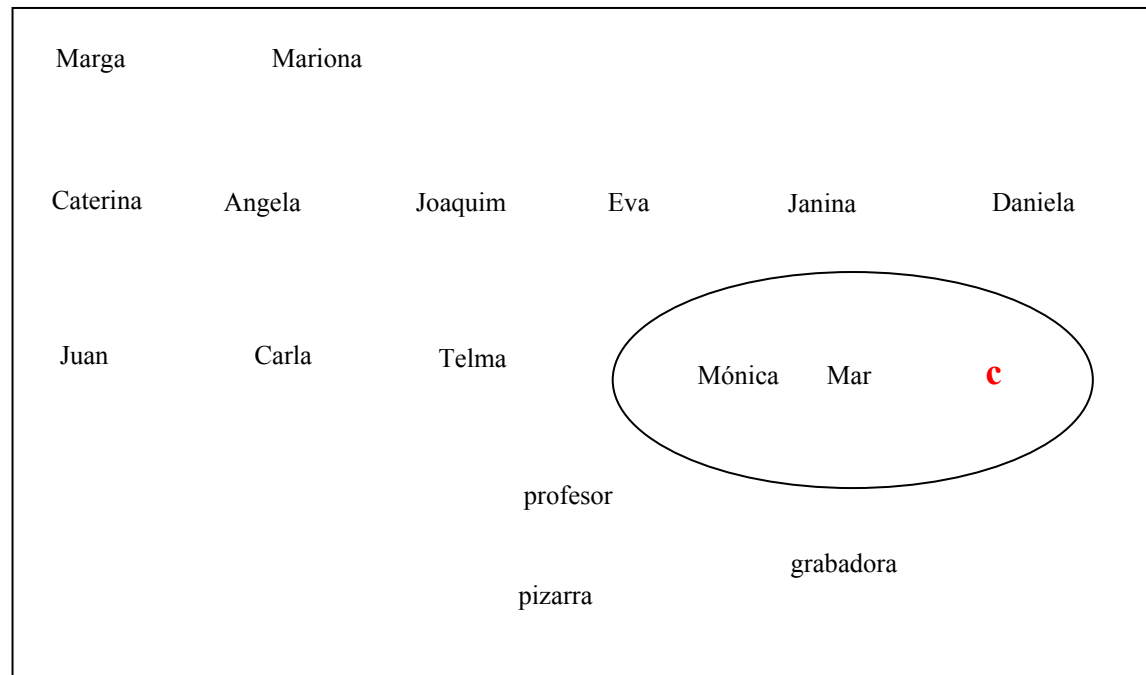
Otras AL al CAS o CAT aparecen hacia el final, en una parte bastante extensa que empieza en el turno (59). Las alumnas han acabado la actividad y Ja se entretiene leyendo el texto que aparece en el paquete de caramelos que tiene y luego ya acaban hablando de comida. Así, a partir de este turno hasta el turno (71), se van alternando momentos de lecturas (turnos 59, 61, 63 y 69) con momentos más reflexivos sobre el significado de lo que están leyendo: los que aparecen en (61) “reducido vol dir reducido”. Aparece también una broma en (71) que parte de un comentario que ha hecho P en (68) en el que pregunta a las alumnas si están haciendo una comprensión lectora.

En (71) Ja hace una especie de publicidad para aprender el italiano a partir de la lectura del texto en el paquete de caramelos y después añade un comentario gracioso diciendo que ella se compra estos caramelos porque le hacen conjunto con el estuche. Este intercambio extenso, entre el final de la actividad y el momento en que P va preparando la puesta en común, acaba con un comentario que ya no tiene que ver con los caramelos sino con el hambre que empiezan a tener, ya que son ya más o menos las 20.30.

En este segmento están casi ausentes las formas influenciadas por el CAS o CAT. En realidad se pueden resumir en una sola: la forma “practichiamo” que aparece en (59); en IT el verbo es “praticare” y además no se utiliza con este sentido, es este caso se diría “facciamo pratica” y luego el uso de verbo vuelve a aparecer en (63) y (65).

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A5.2c3	5.5.99	<i>Pero tienes que poner el sujeto no?</i>	<i>Mo: Mónica</i> <i>Mr: Mar</i> <i>P: Adam</i>	Actividad de preguntas y respuestas a partir de un dibujo utilizando los pronombres directos

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 3°

PERO TIENES QUE PONER EL SUJETO NO?

En este segmento los alumnos están corrigiendo un ejercicio que han hecho en casa y ahora lo están controlando en grupo. Se trata de una batería de preguntas a las que los alumnos tienen que contestar siguiendo un modelo y con unas sugerencias para formular la respuesta. Tienen que utilizar la forma de *credere + subjuntivo*.

La grabación empieza cuando los alumnos ya han empezado la actividad y están haciendo la pregunta número 3. Es bastante al principio de la clase y es la primera actividad en sub-grupos y la observadora, que no había puesto aún en su lugar las grabadoras, llega a este sub-grupo un poco más tarde del inicio de la actividad. La grabación empieza cuando las alumnas están haciendo la pregunta tres.

En los últimos turnos (desde 40 hasta el final) la grabación se solapa con la interacción que P lleva con otro grupo y que ha decidido hacerla general a toda la clase.

El ejercicio, que consta de seis preguntas, es el siguiente:

Scrivi le risposte seguendo il modello.

● *E la lampada che era qui, che fine ha fatto?*

○ (cadere e rompersi) *Credo che sia caduta e si sia rotta.*

1. ● *E Massimo dov'è?*

○ (andare via)

2. ● *Come mai piange Robertino?*

○ (cadere per le scale e farsi male)

3. ● *Ci sono messaggi per me?*

○ Sì, (passare tuo fratello e telefonare tua moglie)

4. ● *Ma cos'ha? Come mai sta così male?*

○ (bere troppo)

5. ● *Hai visto i miei occhiali?*

○ (prenderli tua moglie e metterli a posto nel cassetto)

6. ● *Come mai parla così bene l'italiano?*

○ (vivere a Roma per diversi anni)

1. Mo: <u>ci sono messaggi per me?</u>	(1) Mo lee la tercera pregunta
2. Mr: sì credo che tu hanno no!	(2) Mr empieza a contestar a la pregunta pero se da cuenta que no lo está haciendo bien y niega lo que acaba de decir
3. Mo: sono pass-	(3) Mo empieza a reparar pero se interrumpe
	(4) Mr hace otro intento pero otra vez se bloquea porque se da cuenta de que no lo está haciendo bien. En este

<p>4. Mr: <i>è stato passato no! passato passato tuo fratello ((inint)) ah! sì!</i></p> <p>5. Mo: <i>ah!</i></p> <p>6. Mr: <i>è passato tuo fratello</i></p> <p>7. Mo: <i>e ha telefonato</i></p> <p>8. Mr: <i>credo che abbia passato tuo fratello e abbia telefonato tua moglie.</i></p> <p>9. Mo: <i>abbia passato o sia passato? <u>porque claro como el,..., como el passato prossimo no?</u></i></p> <p>10. Mr: <i>passare sì</i></p> <p>11. Mo: <i>entonces, sia passato tuo fratello e abbia telefonato ((después de 30 segundos aproximadamente))</i></p>	<p>mismo turno reformula y al final del turno afirma que sí, convencida de que ahora está bien el enunciado. Parte del enunciado es ininteligible</p> <p>(5) Mo, con una vocalización, muestra que lo ha entendido</p> <p>(6) Mr reformula el enunciado entero. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “è passato” ya que el verbo de la principal es “credere” el IT requiere aquí un subjuntivo “sia passato”</p> <p>(7) Mo añade la segunda parte de la respuesta y también utiliza una forma “ha telefonato” influenciada por el CAS/CAT ya que el IT requiere el subjuntivo después de los verbos como “credere”; así que aquí es “abbia telefonato”, cometiendo así el mismo error que su compañera</p> <p>(8) Mr reformula: utiliza el modo verbal correcto pero otra forma “abbia passato” influenciada por el CAS/CAT “avere” con el verbo “passare” que en este caso es intransitivo y requiere el auxiliar “essere”: “sia passato”. Debe ser un lapsus momentáneo, en su interlengua es una forma poco integrada y todavía insegura; ella misma en (6) utiliza el auxiliar “essere” con el verbo “passare”</p> <p>(9) Mo se ha dado cuenta de esta confusión sobre el uso del auxiliar y empieza a reparar a Mr formulando una pregunta. Da dos posibilidades sobre las que hay que escoger. Seguidamente hace una AL al CAS, una reflexión metalingüística, en la que explica que este tiempo verbal funciona como el “passato prossimo”, el primero de los tiempos compuestos que han estudiado</p> <p>(10) Mr se muestra de acuerdo con Mo</p> <p>(11) Mo repite el enunciado con las formas verbales adecuadas; introduce su enunciado con una AL al CAS “entonces” que es una manera para retomar el hilo y concluir toda la reflexión anterior e introducir la respuesta correcta. Luego hay una pausa bastante larga, debida quizá al hecho que están reflexionando sobre todo lo que han dicho a propósito de la pregunta 3.</p>
<p>12. Mr: <i>anche questo. <u>basta con</u> credo che abbia bevuto troppo no? <u>bueno!</u></i></p> <p>13. Mo: <i>sì ((inint)) ((después de 10 segundos)) <u>joder aquí una pasiva ((inint))</u></i></p> <p>14. Mr: <i>questo quando l’hai fatto?</i></p> <p>15. Mo: <i>l’anno scorso</i></p> <p>16. Mr: <i>avevi questo libro?</i></p> <p>17. Mo: <i>mh. /due/</i></p> <p>18. Mr: <i>/perché?/</i></p>	<p>(12) Mr pone fin a la pausa-reflexión indicando con “anche questo” que en este caso también vale toda la reflexión metalingüística del anterior intercambio. Introduce la respuesta a la pregunta número cuatro: utiliza una AL al CAS “basta con” con la que evalúa lo que dirá después. Acaba el enunciado con una fórmula negativa con tono de interrogación y luego el comentario “bueno” con el que da por cerrada la respuesta.</p> <p>(13) Mo asiente pero parte de su enunciado es ininteligible. Después de una pausa, en la que parece que reflexiona sobre lo que están diciendo, hace un comentario que es una reflexión metalingüística sobre la LE</p> <p>(14) Mr interviene para hacer un comentario sobre el aprendizaje. Quizá ha visto en el libro de Mo que algún ejercicio, de los que P aún no ha mandado hacer, estaba ya hecho y pregunta para averiguar</p> <p>(15) Mo contesta</p> <p>(16) Mr pregunta para obtener más información</p> <p>(17) Mo confirma diciendo el nombre del libro</p> <p>(19) Mr pregunta el motivo</p> <p>(19) Mo contesta dando algún detalle sobre su curso en Roma. Utiliza una forma “qualche esercizi” influenciada</p>

<p>19. Mo: perché ho fatto un corso::: a Roma anche ma corto abbiamo fatto qualche esercizi</p>	<p>por el CAS/CAT ya que en IT el indefinido “qualche” requiere siempre un singular después, la correspondiente forma en CAS/CAT es el plural “algunos ejercicios” o “alguns exercicis”.</p>
<p>20. Mr: aquí credo che gli abbia preso tua moglie e li abbia messo a posto nel cassetto no? 21. Mo: sì ((inint)) ((pausa de 10 segundos))</p>	<p>(20) Mr recentra la actividad e introduce la respuesta a la pregunta número cinco. Para recentrar utiliza una forma en CAS “aquí”, quizá acompañado por un gesto indicando un punto en el libro. Aparecen dos formas influenciadas: “gli abbia preso” e li abbia messo” en las que no hace la concordancia del participio pasado con el pronombre complemento directo. Usa el pronombre indirecto “gli” en lugar del pronombre directo “li” en “gli abbia preso” pero seguidamente utiliza correctamente el pronombre directo “li”. Luego pide confirmación con una partícula negativa con tono de interrogación (21) Mo asiente</p>
<p>22. Mr: vissuto? vivere? va il verbo essere o il:::? 23. Mo: sono vissuto sì no?</p>	<p>(22) Después de una pausa Mr pregunta a Mo qué auxiliar requiere el verbo “vivere”, introduciendo así la pregunta número 6 del ejercicio. (23) Mo contesta, aunque no está completamente convencida y pide ella también confirmación a Mr</p>
<p>24. Mr: non lo so ((después de 35 segundos)) no qua credo che sia senza la gli. è complemento diretto 25. Mo: mh! credo che abbia preso 26. Mr: che l’abbia preso 27. Mo: che le abbia preso 28. Mr: gli occhiali 29. Mo: gli occhiali ... <u>exacto ... pero tienes que poner el sujeto no?</u> 30. Mr: li 31. Mo: li 32. Mr: credo 33. Mo: sì 34. Mr: <u>en español sería creo</u></p>	<p>(24) Mr reafirma su desconocimiento. Después de una pausa bastante larga, Mr corrige parte de lo que ella había dicho en (20). Este comentario metalingüístico lo hace totalmente en IT (25) Mo repite la forma verbal para ubicarse en el ejercicio (26) Mr repara el enunciado que ella misma había hecho en (20); utiliza un pronombre directo pero usa un singular en lugar de un plural (27) con la intención de reparar a Mr, Mo utiliza dos formas influenciadas por el CAS/CAT: el pronombre femenino “le” ya que en CAS/CAT “gafas/ulleres” es femenino mientras che “occhiali” en IT es masculino; además no hace la concordancia entre pronombre directo y participio pasado como es obligatorio en IT (28) Mr repite el nombre del objeto en cuestión acompañado por el artículo para demostrar cual es el género de esta palabra (29) Mo repite el nombre que Mr acaba de decir en (28). Luego aparece una AL al CAS en la que confirma que lo dicho por la compañera “gli occhiali” es correcto. Seguidamente da instrucciones metalingüísticas a Mr en CAS (30) Mr dice ahora el pronombre directo adecuado para “gli occhiali” (31) Mo confirma lo que ha dicho Mr en (30) (32) Mr vuelve a poner en duda lo que ha dicho antes, añadiendo aquí que cree que es así (33) Mo confirma lo que se ha dicho anteriormente respecto a los pronombres directos (34) Mr interviene en CAS porque es una reflexión metalingüística sobre el CAS. Hace un paralelo con la forma que se utilizaría en CAS en este caso, pero no termina el enunciado (35) Mo acaba en CAS el enunciado añadiendo el pronombre directo “los”</p>

35. Mo: <u>que los</u>	(36) Mr repite la forma de pronombre directo en CAS y luego pasa al IT repitiendo el pronombre directo “li” así como ya lo han dicho en (30) y en (31)
36. Mr: <u>que los</u> no, li	(37) Mo repite el pronombre y con una vocalización demuestra que lo ha entendido
37. Mo: li? ah! li	(38) Mr hace una reflexión metalingüística en IT. Acaba el enunciado pidiendo confirmación a su compañera
38. Mr: perché gli complemento indiretto? sì no?	(39) Mo repite el enunciado; aparece una forma “li abbia messo” influenciada por el CAS/CAT ya que el IT requiere la concordancia del participio con el pronombre directo
39. Mo: credo che li abbia messo	(40) Mr repite parte del enunciado de Mo completándolo. Aparece la misma forma influenciada por el CAS/CAT “li abbia messo”
40. Mr: che li abbia messo a posto	(41) Mo repite el enunciado incluyendo la aportación de Mr en (40); luego realiza una AL al CAS, que es una pregunta para ubicar en el ejercicio el punto en que están
41. Mo: che li abbia messo a posto nel cassetto ((tos)) <u>dónde está?</u>	(42) Mr contesta pero su enunciado es ininteligible
42. Mr: ((inint))	(43) Mo hace otra pregunta en CAS siempre en referencia a una parte del ejercicio
43. Mo: <u>el cuál?</u>	(44) Mr contesta
44. Mr: vivere	

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento Mar (Mr) y Mónica (Mo) participan de forma equilibrada pero tienen dos roles diferentes. Mr es la que gestiona la actividad y Mo sigue el ritmo dictado por Mr y propone a Mr algunos aspectos gramaticales referentes al ejercicio que están llevando a cabo sobre los que reflexionar.

Mr es la que va saliendo de la actividad, como por ejemplo en (14-19), donde hace preguntas sobre los cursos de IT que Mo ha seguido antes del actual y después la recentra en el turno (20).

Mr es la que se arriesga más y va haciendo intentos, como por ejemplo en 2-8; en estos turnos hace tres intentos antes de llegar al resultado final en (8).

También su actitud frente a las lenguas es muy diferente. Mo marca con AL los diferentes niveles de discurso, utiliza el IT para hacer la actividad pero para gestionar la actividad utiliza el CAS. Mr, en cambio, mantiene mucho más el IT, incluso cuando habla de cosas que no están relacionadas con la tarea, como por ejemplo en el intercambio 14-19 o la explicación metalingüística en 24. Usa el CAS sólo en (34) porque hace un paralelo de la forma italiana con la forma en CAS.

ACTIVIDAD

El ejercicio, que presenta unas preguntas a las cuales los alumnos tienen que contestar, es realizado por Mo y Mr centrándose sobre todo en los problemas que hay en la respuesta. De hecho la pregunta 6, por ejemplo, es resuelta solamente con la pregunta de Mr “vissuto? Vivere? Va il verbo essere o il:::?” en (22) y la respuesta Mo en (23) “sono vissuto sì no?”. En otros casos, en cambio, la interacción es más larga como es el caso de la pregunta 5 que, en un principio, resuelven en tres (20) y (21) pero que luego retoman de (24) a (41).

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento aparecen algunas formas influenciadas por el CAS/CAT: en (6) en que Mr utiliza “è passato” utilizando el indicativo cuando debería haber utilizado el subjuntivo ya que el IT lo requiere después de verbos como "credere" o "pensare", lo mismo sucede en (7) en que Mo hace lo mismo con “ha telefonato”; en (19) Mo dice “qualche esercizi” influenciado por “algunos ejercicios”: el indefinido “qualche” en IT requiere siempre un sustantivo singular; en (20) la forma “li abbia messo” e “gli abbia preso” que no concuerdan el participio con el pronombre -aquí Mr utiliza “gli”, pronombre complemento indirecto, en lugar del directo “li”, pero se corrige enseguida (24)- esta forma que se repite en (27), (39), (40) y (41).

Aparecen varias AL, algunas de ellas son reflexiones metalingüísticas relacionadas con las dudas que las alumnas tienen: en (9) en (13), en (29) y en (34-36); aparecen también otras que les sirven para gestionar la actividad como por ejemplo “entonces” en (11), “basta con” y “bueno” en (12) “aquí” en (20) y “dónde está?” en (41) o “el cuál?” en (43)

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES		ACTIVIDAD
A5.2c4/5	5.5.99	<i>Qué colonia llevas?</i>	<i>Mo: Mónica</i> <i>Mr: Mar</i> <i>C: Carla</i> <i>T: Telma</i> <i>Ca: Caterina</i>	<i>Ja: Janina</i> <i>Jo: Joaquim</i> <i>Ma: Mariona</i> <i>P: Adam</i>	Explicación gramatical y corrección ejercicio anterior

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE

Marga	Mariona				
Caterina	Angela	Joaquim	Eva	Janina	Daniela
Juan	Carla	Telma	Mónica	Mar	
		profesor			
		pizarra		grabadora	

SEGMENTOS 4º y 5º

QUÉ COLONIA LLEVAS?

En este segmento P, que en el segmento anterior ha estado pasando por los grupos, se da cuenta de que han tenido unos problemas, así que decide hacer una reflexión gramatical sobre el tema que ha dado problemas con el grupo-clase. Después de la explicación pasa a la corrección del ejercicio con el grupo-clase.

1. P: la difficoltà non è il congiuntivo è il verbo essere ,...,..., il congiuntivo lo vedete questo no! ((risas))	(1) P hace un comentario en el que resume cuales son las dificultades de los alumnos para llevar a cabo la actividad y centra el problema no en el uso del subjuntivo, el objetivo de esta actividad, sino en el uso de los auxiliares en los tiempos compuestos
2. Mr: <u>dónde están?</u> ((dirigiéndose a Mo))	(2) Mr pregunta a Mo en CAS de qué está hablando P con el grupo-clase. Es una pregunta que le sirve para gestionar la actividad
3. Mo: ((inint))	(3) Mo contesta pero su enunciado es ininteligible
4. P: il participio no? sono andato ho mangiato il verbo ho il verbo avere più i verbi::: ((inint))	(4) P da una explicación metalingüística sobre el uso de los auxiliares en IT
5. Mo: irregolare. qui soltanto ci sono gli irregolari ((dirigiéndose a Mr))	(5) Mo hace un comentario metalingüístico sobre la actividad dirigiéndose a Mr en IT
6. Mr: verbi che espressano trasformazione ((dirigiéndose a P))	(6) Mr participa a la explicación que está dando P sobre el uso de los auxiliares. Utiliza una forma “espressano” influenciada por el CAS/CAT “expresar/expressar”; en IT es “esprimono” (esprimere)
7. P: che possono essere a volte con avere però,..., tipo come mangiare mangiarsi se lo trasformo a (riflessivo)	(7) P continúa con la explicación metalingüística empezada en (4)
8. Mr: ((inint)) trasformazione dil soggetto no? per esempio	(8) Mr continúa apuntando verbos que requieren el auxiliar “essere”

<p>de::: de la persona? per esempio nascere crescere questi</p> <p>9. Mo: di movimento ((P está escribiendo en la pizarra)) movimiento intransitivi</p> <p>10. P: non tutti di movimento poi, movimento è più generico ((inint)) ma ci sono molti movimenti viaggiare ...</p> <p>11. Mr: ma, movimento fisico no? movimento fisico</p> <p>12. Ja: da un posto all'altro</p> <p>13. P: sì ma viaggiare ((risas))</p> <p>14. Mr: (viaggiare no)</p> <p>15. P: ((inint)) quasi tutti di movimento più che altro quelli che fai lo sforzo di andare in un posto</p> <p>16. Ja: (dipende se vai a piedi)</p> <p>17. P: eh? ((risas))</p> <p>18. Ja: se vai a piedi!</p> <p>19. P: non puoi dire <i>sono</i> viaggiato ((risas)) di movimento oppure gli intransitivi ..., <u>in-transi-ti-vi</u> quelli che non vogliono (oggetto diretto) ma non tutti ci sono telefonare, il verbo avere, dormire il verbo avere,..., non tutti e gli altri</p>	<p>(9) Mo participa apuntando una categoria de verbos</p> <p>(10) P continúa la explicación; rectifica lo que ha apuntado Mo en (9)</p> <p>(11) Mr especifica un poco más a qué tipo de verbos se refería en (8)</p> <p>(12) Ja interviene y especifica más de qué tipo de verbos se trata</p> <p>(13) P repite un verbo para hacer entender que no todos los verbos con la característica de la que habla, funcionan de esta manera</p> <p>(14) Mr repite el verbo que P ha nombrado en (13) acompañado de una negación</p> <p>(15) P añade una explicación más para explicar qué tipo de verbos requieren el auxiliar “essere”</p> <p>(16) Ja interviene y gasta una broma sobre este tema</p> <p>(17) P que no ha entendido bien, con una vocalización pide más información</p> <p>(18) Ja repite su enunciado de (16)</p> <p>(19) P ríe y bromea sobre esto. Luego, continúa con la explicación y al final avisa a los estudiantes de que les traerá más ejercicios sobre este tema</p>
--	---

<p>(che sono) i transitivi e alcuni non transitivi, ma pochi! immagino che siccome l'esempio dice spero che sia, sia sia sia sia ((inint)) vi porterò vi porterò lunedì alcuni no, vi porterò vi porterò::: degli esercizi con con non estrani, estrani forse per per come piacere, sembrare, volare che sono quelli di movimento ma non questi me lo segno</p> <p>20. Mr: quando è l'esame? ((dirigiéndose a Mo))</p> <p>21. Mo: (trentuno)</p> <p>22. Mr: trentuno ((inint))</p> <p>23. P: ((inint)) come è andato il primo <u>Telma e Massimo</u> <u>dov'è?</u></p> <p>24. T: credo che sia andato via</p> <p>25. P: andare, sia andato via ascolta Carla, <u>come mai piange Robertino?</u></p> <p>26. C: credo che si sia caduto per le scale e si sia fatto male.</p> <p>27. P: credo che sia caduto senza il (pronome) riflessivo credo che sia caduto per le scale e che si sia fatto,..., ((C</p>	<p>(20) Mr dirigiéndose a Mo pregunta sobre la fecha del examen</p> <p>(21) Mo contesta con el número correspondiente al día</p> <p>(22) Mr lo repite</p> <p>(23) P empieza ahora la corrección del ejercicio, indica a T y lee la primera pregunta</p> <p>(24) T contesta</p> <p>(25) P repite la respuesta, designa a C y lee la siguiente pregunta</p> <p>(26) C contesta a la pregunta. Utiliza una forma influenciada por el CAS "si sia caduto" ya que en CAS "caerse" es pronominal; en IT la forma es "sia caduto".</p> <p>(27) P repara a C y luego contesta a la pregunta que C le hace. Seguidamente lee la siguiente pregunta y señala a J</p>
---	--

<p>pregunta algo a P)) si che si sia fatto perchè è riflessivo farsi male <u>ci sono messaggi per me?</u> Juan ?</p> <p>28. J: credo che tuo si credo che tuo fratello sia passato e devi telefonare tua moglie</p> <p>29. P: che ti abbia telefonato che ti abbia ti abbia telefonato tua moglie o abbia telefonato. <u>ma cos'ha? come mai sta cosi male,</u> Caterina?</p> <p>30. Ca: credo che abbia bevuto troppo</p> <p>31. P: credo che abbia bevuto troppo <u>hai visto i miei occhiali</u> Angela?</p> <p>32. A: credo che li abbia preso tua moglie e li abbia messo a posto nel cassetto</p> <p>33. P: c'è una imperfezione qua!</p> <p>34. T: messi e presi</p> <p>35. P messi e presi perchè c'è la concordanza qua con ((inint)) credo che <i>li</i> abbia mesi ahi! presi scusate e ((inint)) <i>li</i> abbia messi abbia messi perchè c'è la concordanza col pronome <i>li</i>, e l'ultima <u>come mai parla cosi bene</u></p>	<p>(28) J contesta pero utiliza una forma “devi” que está influenciada por el CAS/CAT ya que el IT aquí requiere una forma de subjuntivo “debba”, además hay una mala interpretación del texto, ya que no aparece el verbo “dovere” sino simplemente el verbo “telefonare”; entonces sería “abbia telefonato tua moglie”.</p> <p>(29) P repara a J. Luego lee la siguiente pregunta y asigna a Ca</p> <p>(30) Ca contesta adecuadamente</p> <p>(31) P repite la respuesta de Ca y lee la siguiente pregunta designando a A</p> <p>(32) A contesta a la pregunta; aparecen dos formas “li abbia messo” y “li abbia preso” que están influenciadas por el CAS/CAT ya que en IT se tiene que hacer concordar el participio pasado con el pronombre directo, sí que debería ser “li abbia messi” y “li abbia presi”</p> <p>(33) P avisa que hay algo que no está bien</p> <p>(34) T dice que es lo que está mal</p> <p>(35) P repara a la alumna A dando la explicación del porque, luego lee la ultima pregunta y designa a Jo para que dé la respuesta</p>
---	--

<p><u>l'italiano?</u> Joaquim?</p> <p>36. Jo: credo che abbia vissuto a Roma per qualche anno</p> <p>37. P: credo che abbia vissuto ((inint))</p> <p>38. Mr: vissuto porta due esse e una ti è doppia ti o una? no. doppia esse o una mh, mh</p> <p>39. P: ((inint)) questi -ato -ito, -uto questi (non hanno),..., sì? gli altri potete continuare a farli e:::m il numero 22 24,..., il 27 e il 32. sono congiuntivi così,....., per lunedì e gli altri che dovevamo fare oggi,...., vi ho dato, ..., ce l'avete?</p> <p>40. Mr: no. non ce l'ho</p> <p>41. P: ciao Mariona.</p> <p>42. Ma: ciao</p> <p>43. P: come stai?</p> <p>44. Ma: bene, un po' meglio ((inint)) ((ruidos)) no mi hanno dato un</p> <p>45. P: al pronto soccorso</p> <p>46. Ma: sì</p> <p>47. P: e cosa ti hanno detto?</p> <p>48. Ma: niente che avevo un po' -</p> <p>49. P: ma non è né rotto né</p> <p>50. Ma: non è né rotto né niente</p> <p>51. Mo: che le è successo?</p>	<p>(36) Jo contesta adecuadamente</p> <p>(37) P repite la respuesta</p> <p>(38) Mr hace una pregunta metalingüística a P. Utiliza una forma “porta” influenciada por el CAS/CAT ya que en IT se utiliza la forma “ha” (tiene).</p> <p>(39) P contesta a la pregunta; no repara a Mr pero repite la forma “non hanno” correcta en IT; luego da instrucciones para otros ejercicios del libro que los alumnos tienen que hacer en casa para la siguiente clase. Empieza a introducir el otro tema que tienen que trabajar en esta clase. Enseña una fotocopia y pregunta a los alumnos si la tienen.</p> <p>(40) Mr contesta negativamente a la pregunta de P</p> <p>(41) P saluda a una alumna que entra en este momento en clase</p> <p>(42) Ma contesta al saludo</p> <p>(43) P le pregunta cómo está ya que Ma algunos días antes tuvo un pequeño accidente de moto</p> <p>(44) Ma contesta</p> <p>(45) P pregunta si ha tenido que ir a urgencias</p> <p>(46) Ma contesta afirmativamente</p> <p>(47) P sigue pregunta sobre el diagnóstico</p> <p>(48) Ma contesta</p> <p>(49) P hace una pregunta más sobre lo que le han dicho en urgencias</p> <p>(50) Ma contesta</p> <p>(51) Mo, en voz baja, pregunta a T lo que le ha pasado a Ma</p>
--	--

<p>((dirigiéndose a T))</p> <p>52. T: è caduta della moto lunedì con la pioggia e si è le faceva male la caviglia ((en voz baja contestando a Mo))</p> <p>53. P: ((inint))</p> <p>54. Mo: ((inint)) <u>qué colonia llevas</u> ((inint)) ((dirigiéndose a Mr))</p> <p>55. Mr: mh. ti piace?</p> <p>56. Mo: <u>tengo una amiga que la lleva=</u></p> <p>57. Mr: mh?</p> <p>58. Mo: <u>=y digo ostras dónde está?</u></p> <p>59. Mr: sì sì</p> <p>60. Mo: <u>estoy:::</u></p> <p>61. Mr: sì? ((inint))</p> <p>62. Mo: <u>no sé es muy fuerte</u></p> <p>63. P: allora abbiamo detto questi ((inint)) i diretti l'única cosa che dovette ricordare è la concordanza del participio ((inint))</p> <p>64. Mr: me ne vado a Italia il fine settimana prossimo</p> <p>65. Mo: sì? a dove?</p> <p>66. Mr: ((inint)) vado sabato e torno domenica</p> <p>67. Mo: a::h! dove?</p> <p>68. Mr: a Milano</p>	<p>(52) T resume lo ocurrido hablando en voz baja</p> <p>(53) P continúa hablando con Ma pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(54) Mo aprovecha este momento para empezar una interacción en CAS con Mr, que durará hasta (71), que está fuera de la actividad de clase; de hecho pregunta a la compañera qué tipo de colonia lleva y dice un nombre que es ininteligible</p> <p>(55) Mr le pregunta en IT si le gusta esta colonia. Intentando así mantener la lengua meta</p> <p>(56) Mo explica que una de sus amigas la lleva</p> <p>(57) Mr contesta con una vocalización para invitar a M a que siga</p> <p>(58) Mo continúa gastando una broma sobre el hecho de que es la misma colonia que lleva la amiga</p> <p>(59-60) Mo y Mr continúan hablando de esto</p> <p>(61) Mr, con una partícula en tono de interrogación, busca más información, luego su enunciado es ininteligible</p> <p>(62) Mo sigue comentando el hecho de que Mr y su amiga utilicen la misma colonia y que ella haya reconocido la fragancia</p> <p>(63) P, mientras tanto, continúa con su explicación a toda la clase</p> <p>(64) Mr cambia al IT y añade que el siguiente fin de semana va a Italia; aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “a Italia”: en IT se utiliza la preposición “in”</p> <p>(65) Mo con una partícula afirmativa en tono de interrogación se muestra interesada, luego pregunta adónde irá. En esta pregunta aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “adónde/a on” mientras que el IT no requiere la preposición “a” delante del interrogativo</p> <p>(66) Mr explica qué días se irá</p> <p>(67) Mo vuelve a preguntar dónde</p> <p>(68) Mr contesta</p> <p>(69) Mo repite el nombre de la ciudad y pregunta por qué</p>
--	---

<p>69. Mo: a Milano e come mai? 70. Mr: a trovare ((risas)) 71. Mo: a:::h l'amico io non ce l'ho questo::: foglio</p>	<p>(70) Mr empieza a contestar (71) Mo concluye la respuesta de Mr, luego cambia de interlocutor y se dirige a P avisándole de que no tiene la fotocopia</p>
<p>72. P: cercali! 73. T: non sei venuta lunedì? 74. Mo no:::! 75. P: non è venuta:::! 76. Mo: /ah!/ 77. Mr: /ah!/ 78. P: lei è venuta dentro e mi fa dammi le fotocopie 79. Mo: ma io pensavo che l'hai data adesso. ((risas)) scusa scusami</p>	<p>(72) P dice a Mo que busque las fotocopias (73) T pregunta sorprendida a Mo si no había ido a clase el día anterior (74) Mo empieza a contestar a P y a T pero no acaba su enunciado (75) P explica que Ma no había ido a la clase anterior, por eso Ma le ha pedido las fotocopias (76) y (77) Mo y Mr al unísono demuestran que han entendido con una vocalización (78) P explica otra vez que Ma le ha pedido las fotocopias (79) Mo explica el malentendido y se disculpa. Utiliza una forma influenciada por el CAS/CAT "io pensavo che l'hai data"; en IT es "pensavo che l'avessi data" dado que el IT requiere el subjuntivo después de los verbos como "pensare" y "credere"</p>
<p>80. P: ((inint)) te l'ho dato no? ((risas))</p>	<p>(80) P se asegura, de todas formas, que Mo tenga la fotocopia</p>
<p>81. Mo: sì sì</p>	<p>(81) Mo confirma que la tiene</p>
<p>82. P: ok. allora con questi qua abbiamo detto che deve fare concordanza con il participio e invece l'abbiamo visto con li abbia credo che li messi, presi eccetera. con mi ti ci e vi è volontario possiamo fare mi ha visto o mi ha vista ma con lo la li le e ne sì</p>	<p>(82) P vuelve a su explicación de la concordancia del participio pasado con los pronombres directos</p>
<p>83. Mr?: mh? ((en voz baja))</p>	<p>(83) Mr con una vocalización muestra que no lo ha entendido</p>
<p>84. P: il ne ne ho comprati se sono libri ne ho comprati tre questa ((Mo y Mr dicen algo</p>	<p>(84) P, quizás porque oye a Mr, da un ejemplo de uno de los pronombre directos "ne"; se refiere a la concordancia como una curiosidad y esto provoca la risa de los alumnos</p>

<p>en voz muy baja que es ininteligible)),..., questa è l'unica curiosità ((risas)) lo la può apostrofare e:::m=</p> <p>85. Mo: dov'è? dov'è? (en voz baja a Mr))</p> <p>86. Mr: mh? ((dirigiéndose a Mo)))</p> <p>87. Mo: <u>donde</u> <u>está?</u> ((dirigiéndose a Mr))</p> <p>88. Mr: sotto</p> <p>89. P: =allora l'oggetto indiretto avevamo visto che non si possono ripetere non possiamo dire a me <i>mi</i> piace soltanto uno o l'altro maschile a lui <i>gli</i> femminile a lei <i>le</i> e il plurale fa per tutti <i>o</i> a loro piace o <i>gli</i> piace. Qua sotto abbiamo visto le concordanze le combinazioni mi ti ci vi diventa me te ce ve, ..., la i diventa <i>e</i> e gli e le diventa <i>gli</i> più semplice, ..., e::: mettiamo una e (per fare) <i>glielo gliela glieli</i> (andiamo a praticare) correggendo gli esercizi</p>	<p>(85) Mo pregunta algo en IT a Mr en voz baja. Se trata de ubicar lo que está diciendo P en la fotocopia que ella tiene; es una manera de gestionar la actividad</p> <p>(86) Mr, que está siguiendo la explicación de P, no entiende la pregunta y con una vocalización pide a Mo que la repita</p> <p>(87) Mo reformula en CAS la pregunta, quizás porque piensa así facilitar la comprensión de Mr o porque considera que no está llevando a cabo la tarea sino que está gestionando la tarea solucionando un problema debido a que ha estado poco atenta.</p> <p>(88) Mr contesta en IT a la pregunta en CAS de Mo</p> <p>(89) P, mientras tanto, sigue con su explicación y luego invita a los alumnos a practicar un poco corrigiendo los ejercicios</p>
---	---

MARCO DE PARTICIPACIÓN

El marco de participación en estos dos segmentos es bastante complejo. Se van solapando intercambios con P e intercambios privados entre Mar (Mr) y Mónica (Mo). Del turno (1) hasta el turno (39) se desarrolla una explicación metalingüística en la que P acaba una explicación metalingüística que viene del segmento 3º y la puesta en común de la actividad que los alumnos ya han comparado en el segmento 3º. Dentro de esta interacción hay un intercambio en un “espacio” privado en el que Mo y Mr están hablando del futuro examen. En (40) cambia la constelación de participantes ya que entra en clase Mariona (Ma); esta alumna algunos días antes ha tenido un pequeño accidente que la llevó a abandonar la anterior clase ya que no se encontraba muy bien. P sale de la actividad de clase para preguntar sobre el estado de salud de Ma, este intercambio entre P y Ma dura hasta el turno (53). Dentro de este intercambio hay un intercambio privado (54-71) entre Mo y Telma (T) en el que Mo pregunta qué ha pasado. Este intercambio entre P y Ma y da la posibilidad a Mo y Mr de abrir un espacio privado y dar lugar a una interacción real que nada tiene que ver con la actividad de clase. En el turno 71 Mo cierra el intercambio privado con Mr y se dirige a P. Aquí empieza otro intercambio entre P y Mo en el que P explica a Mo un malentendido que hubo con las fotocopias. Solucionado todo esto, P vuelve a dar una explicación metalingüística sobre el tema gramatical que se ha abordado desde el principio de la clase, en el que se abre otro espacio privado entre Mo y Mr.

La dinámica entre las dos alumnas, en este segmento que prevé una dinámica de grupo-clase, es pues un continuo alternar momentos con el grupo-clase y momentos privados. La actitud de estas dos alumnas frente a las lenguas es muy distintos, tal y como se había visto ya en el segmento 3º: Mr tiende a mantener mucho más la lengua meta mientras que Mo vuelve más a la L1. Esto se puede ver en el intercambio que va desde (54) hasta (71). En (54) Mo se dirige a Mr en CAS, dado que ella considera que es un tema que no tiene nada que ver con la actividad de clase sino todo lo contrario con su vida privada, y Mr contesta a todas las preguntas en IT. A partir del turno (64) Mr introduce un nuevo tema de conversación que también es parte de su vida privada y mantiene el IT a lo que Mo contesta siempre en IT.

En la actividad las dos alumnas intervienen de forma equilibrada, incluso cuando se dirigen a P (1-19). Las iniciativas para pasar de un espacio público a un espacio privado también son tomadas por ambas: Mo en (54), Mr en (64), Mo en (71) aunque en general es Mo la que más se distrae o se entretiene más en conversaciones extra-actividad, mientras que Mr tiende a seguir más el ritmo de la clase.

ACTIVIDAD

Las actividades en este segmento son dos: la corrección de un ejercicio con el grupo-clase y una explicación metalingüística que P

hace a partir del ejercicio que acaban de corregir. Se llevan a cabo de una forma bastante mecánica en las que las alumnas Mr y Mo participan aunque al mismo tiempo vayan manteniendo una conversación personal que no tiene nada que ver con la actividad.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento aparecen pocas formas influenciadas por el CAS/CAT. En (6) aparece la forma “espressano” que Mr pronuncia dirigiéndose a P, está influenciado por el CAS/CAT “expresar/expressar”, en IT es “esprimere”; Mr en (38) utiliza la forma “porta” forma que existe en IT pero no con el significado que Mr le atribuye; en IT se dice “ha”.

Aparecen también unas AL al CAS: en dos ocasiones aparece la pregunta “dónde está?/dónde están?” que sirven para gestionar la tarea y un intercambio en el que una parte, la pronunciada por Mo, aparece en CAS ya que es un intercambio fuera de la tarea y que tiene que ver con su realidad y su entorno fuera de la clase y del curso de italiano. Mr no acepta el cambio de código aunque sí sigue contestando a las preguntas de Mo, parece muy concienciada de que está en la clase de italiano. También puede deberse al hecho de que, como dice ella misma en (64), el fin de semana siguiente se va a Italia y quiere aprovechar para practicar todo lo posible. Es un intercambio importante ya que marca un pasaje de la esfera del aprendizaje de italiano a la esfera personal y de la vida privada. Estos intercambios marcan también un cambio de constelación de los participantes, cuando están dentro del “espacio” privado, es decir hablan de cosas que tienen que ver con su esfera personal, en la que participan sólo Mr y Mo, aparece el CAS; cuando en cambio participan en las actividades propuestas por P, intervienen en IT.

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES		ACTIVIDAD
A5.2c6	5.5.99	<i>Les hemos conocido o los hemos conocido?</i>	<i>Mo: Mónica</i> <i>Mr: Mar</i> <i>Mg:: Marga</i> <i>E: Eva</i> <i>Ca: Caterina</i>	<i>A: Angela</i> <i>Ja: Janina</i> <i>Jo: Joaquim</i> <i>D: Daniela</i> <i>P: Adam</i>	Ejercicio de vocabulario y ejercicio de preguntas y respuestas para usar los pronombres directos e indirectos

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE

Marga	Mariona				
Caterina	Angela	Joaquim	Eva	Janina	Daniela
Juan	Carla	Telma	Mónica	Mar	
		profesor			
		pizarra		grabadora	

SEGMENTO 6°

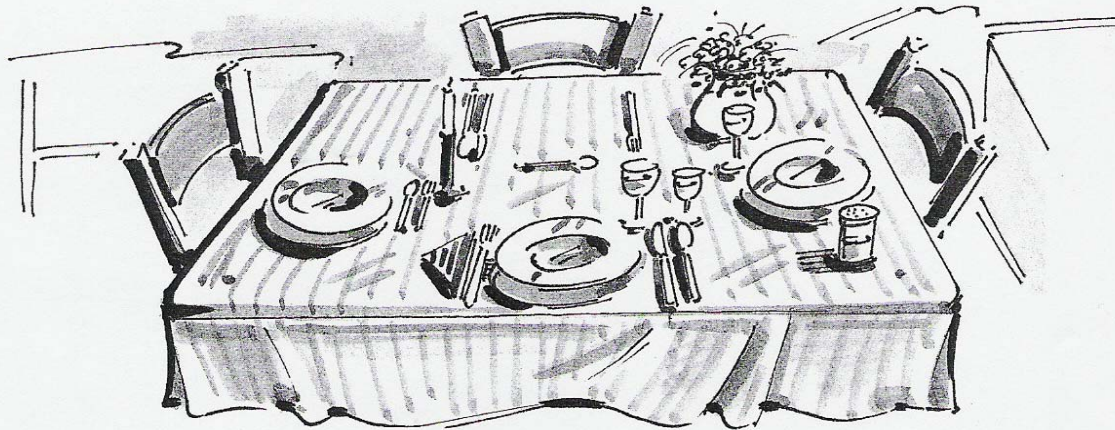
LES HEMOS CONOCIDO O LOS HEMOS CONOCIDO?

Actividad: consta de dos ejercicios que son preparatorios de una actividad que se llevará a cabo en el segmento 7°: el primer ejercicio es de vocabulario y el segundo es un ejercicio de pregunta/respuesta para usar los pronombres de complemento directo e indirecto.

En este segmento las alumnas Mar (Mr) y Mónica (Mo) llevan a cabo los dos ejercicios en los que tienen que utilizar los pronombres directos e indirectos. El primer ejercicio consta de un dibujo en el que se representa una mesa en la que faltan varias cosas (vasos, cucharas, tenedores, etc.). P pide a los alumnos que marquen los objetos que faltan en el espacio que el ejercicio mismo presenta. Ya que los alumnos no saben muchas de las palabras que necesitan, P va dando el vocabulario al grupo-clase.

⇨ 5

4. Oggi Paola ha invitato tre amici a cena. Ha cominciato ad apparecchiare ma sua madre ha telefonato. Adesso vuole continuare. Cosa manca sul tavolo?



Manca _____

Mancano _____

El segundo ejercicio es una batería de preguntas a las que los alumnos tienen que contestar usando los pronombres directos y presenta un modelo: *-Quando hai visto quel film? -L'ho visto giovedì.*

Las preguntas son las siguientes:

<p>j. Dove hai messo le chiavi? _____ nel cassetto.</p> <p>k. Quando hai preso il treno? _____ ieri sera.</p> <p>l. Quando hai riparato la bicicletta? _____ stamattina.</p> <p>m. Dove hai visto quella commedia? _____ al teatro Argentina.</p> <p>n. Chi ha scritto questa lettera? _____ la segretaria.</p>	<p>o. Dove hai comprato quegli stivali? _____ a Milano.</p> <p>p. Dove hai parcheggiato la macchina? _____ davanti all'edicola.</p> <p>q. Dove avete conosciuto Marco e Giuseppe? _____ a casa di Stefano.</p> <p>r. Chi ha preso la macchina? _____ il dottor Lorenzi.</p>
---	---

<p>1. Mo: <u>cómo es? guay no? dos días solo</u></p> <p>2. Mr: <u>sì no puedo ((inint)) se me va la olla</u></p> <p>3. Mo: <u>de la noche al día? qué guay! él es de Milán?</u></p> <p>4. Mr: <u>no es de Reggio Emilia</u></p> <p>5. Mo: <u>dónde está?</u></p> <p>6. Mr: <u>due ore ((ruidos)) ma gli dirò che mi cerchi un hotel vicino Milano ((inint))</u></p> <p>7. Mo: ((inint))</p> <p>8. Mr: <u>che está a metà camino</u></p> <p>9. P: <u>qua ci sono c'è un disegno con un tavolo apparecchiato</u></p> <p>10. Mr: <u>ho una voglia di vederlo</u></p> <p>11. Mo: <u>no me extraña</u></p>	<p>(1) Mo retoma aquí un tema del que habían hablado en el segmento 4 en los turnos (64-71), en los que Mr cuenta que se va a Italia a ver al novio. Reanuda aquí y aprovecha el momento en que P ha acabado su explicación metalingüística y está entregando unas fotocopias. Este intercambio dura hasta (23) y es en CAS casi en su totalidad ya que se trata de algo que no tiene que ver con la actividad sino que se trata de la vida privada de Mr.</p> <p>(1-4) Mo se informa sobre el novio de Mr</p> <p>(5) Mo pregunta dónde está Reggio Emilia</p> <p>(6) Mr contesta y alternando al IT da información sobre la ubicación de Reggio Emilia y dónde piensa quedarse en Italia</p> <p>(7) Mo interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(8) Mr acaba el enunciado empezado en (6). Aparecen dos AL al CAS: “está” en IT se utiliza el verbo “essere” y luego “camino” que en IT es “strada” o “cammino”</p> <p>(9) P, mientras tanto, empieza a dar las instrucciones para que los alumnos lleven a cabo la siguiente actividad</p> <p>(10) Mr continúa hablando con Mo de su viaje a Italia y hace un comentario en IT sobre esto</p> <p>(11) Mo le contesta en CAS</p> <p>(12) Mr da más información sobre su viaje a Italia en IT</p>
---	---

<p>12. Mr: volo con Iberia</p> <p>13. Mo: <u>buf!</u> /((inint))/ 14. Mr: /mi hanno/ detto che non c'è problemi</p> <p>15. Mo: <u>y por qué no has cogido otra?</u></p> <p>16. Mr: <u>porque Alitalia no tiene tarjeta joven</u></p> <p>17. Mo: <u>te costaba más?</u></p> <p>18. Mr: <u>claro. me costaba treinta mil pelas</u> ((inint))</p> <p>19. Mo: <u>no::: no vale la pena tía por mucho que trabajes y todo</u></p> <p>20. Mr: <u>así es la vida</u></p> <p>21. Mo: <u>sí no? hala venga::: bueno sì</u> ((inint))</p> <p>22. Mr: /((inint)) <u>te digo/</u></p> <p>23. Mo: /<u>él trabaja?</u>/ ((ruidos)) cosa manca sul tavolo?</p> <p>24. P: cosa manca? un piatto?</p> <p>25. T: due, due piatti</p> <p>26. Mo: ah!</p> <p>27. P: a:::h!</p> <p>28. T: due piatti per uno,...,due piatti</p> <p>29. A?: e::: bicchieri?</p> <p>30. P: quanti bicchieri mancano?</p> <p>31. T: bicchieri? cinque</p> <p>32. Mr: cinque</p> <p>33. P: da acqua o da vino?</p>	<p>(13) Mo reacciona con una vocalización con la que muestra su disconformidad con la elección de la compañía aérea. Parte de su enunciado es ininteligible, pero probablemente es un comentario sobre la compañía aérea.</p> <p>(14) Mr contesta en IT a la reacción de Mo dando explicación sobre su elección</p> <p>(15) Mo en CAS pregunta por qué no ha elegido otra compañía</p> <p>(16) Mr contesta en CAS, quizás para seguir con el código elegido por Mo como ya ha hecho en (2) y en (4)</p> <p>(17) Mo sigue preguntando a Mr en CAS</p> <p>(18) Mr contesta sobre el precio manteniendo el CAS</p> <p>(19) Mo sigue comentando los precios de los aviones</p> <p>(20) Mr sigue con un comentario general en CAS</p> <p>(21) Mo contesta al comentario de Mr en CAS</p> <p>(22) Mr continúa comentando sobre su viaje pero parte de su enunciado es ininteligible</p> <p>(23) Mo hace una pregunta más sobre el novio de Mr. Luego vuelve a la interacción que hay en curso entre P y el grupo-clase sobre el ejercicio que P ha empezado a explicar en (9)</p> <p>(24) P está pidiendo a los alumnos que digan las cosas que faltan en la mesa del dibujo de la fotocopia. De este turno hasta el turno (56) P y el grupo-clase van nombrando todos los objetos que no aparecen en el dibujo.</p>
---	--

<p>34. T: tre da acqua e due da vino</p> <p>35. P: tre da acqua e due da vino</p> <p>36. Mo: e mancano tre serviette ((risas)) salvietta salvietta ((risas))</p> <p>37. P: asciugamani no?</p> <p>38. ??: salvietta va bene?</p> <p>39. P: asciugamani</p> <p>40. Mo: e salvietta che è? ah! ((risas)),,,,,,, e anche mancano due cucchiai due cucchiai di:::=</p> <p>41. P: due cucchiai?</p> <p>42. Mo: =cucchiai di dessert <u>postre?</u></p> <p>43. Mr: di dessert</p> <p>44. P: cucchiaini?</p> <p>45. Mo: cucca- cucchiaini</p> <p>46. Mr: cucchiaini</p> <p>47. P: due cucchiaini ((voces)) la candela</p> <p>48. ??: e::: e il portapepe no?</p> <p>49. P: cosa?</p> <p>50. ??: il portapepe? il portasale?</p> <p>51. P: può darsi sì non lo so</p> <p>52. Mo: <u>cómo es tenedor?</u> ((en voz baja))</p> <p>53. Mr: mh?</p> <p>54. Mo: <u>cómo es tenedor?</u></p> <p>55. Mr: /forchetta/</p> <p>56. Mo: /forchetta/</p>	<p>(36) Mo aporta un nuevo elemento a los que ella y sus compañeros ya han señalado entre los que faltan. Aparece una forma “serviette” influenciada por el CAS “servilletas” que en IT no existe y que provoca la risa de sus compañeros. Luego se autorepara y utiliza la forma correcta en IT “salvietta”. Esta palabra en IT tiene el doble significado de “servilleta” y también de “toalla”.</p> <p>(37) P repara a Mo, pero utiliza una forma equivocada “asciugamani” que es “toalla”. P sabe que una de las dos palabras tiene el doble significado y se confunde</p> <p>(38) Una alumna sin identificar pregunta para averiguar si la palabra “salvietta” es también correcta</p> <p>(39) P reafirma que es “asciugamani”</p> <p>(40) Mo pregunta a P qué es “salvietta”. Después de una pausa Mo añade otro elemento “cucchiai”. Quiere especificar qué tipo de cucharas son las que faltan pero no encuentra la palabra y alarga el sonido final de la preposición “di”</p> <p>(41) P interviene y repite el nombre del objeto con tono de interrogación</p> <p>(42) Mo repite el nombre especificando a qué tipo se refiere y repite la palabra “dessert” que es la utilizada normalmente en IT para la palabra castellana “postre”; esta AL al CAS para pedir confirmación a Mr sobre esta palabra</p> <p>(43) Mr repite confirmando que en IT es “dessert”</p> <p>(44) P introduce el nombre adecuado para el objeto en cuestión “cucchiaini”</p> <p>(45) Mo acepta la reparación de P y repite la palabra</p> <p>(46) Mr también repite la palabra</p> <p>(47) P repite el número y el nombre de los objetos mencionados antes y añade un nuevo objeto.</p> <p>(48) Una alumna sin identificar añade otro objeto a la lista</p> <p>(49) P pide a la alumna que repita lo que ha dicho</p> <p>(50) la alumna repite y añade otro objeto para ayudar en la comprensión</p> <p>(51) P contesta que es posible y expresa su conocimiento</p> <p>(52) Mo hace una pregunta metalingüística en CAS a Mr. Esta AL le sirve para saber como se dice la palabra “tenedor” en IT. Desde aquí hasta (63) tiene lugar un intercambio entre Mo y Mr mientras P sigue con la actividad con el grupo-clase</p> <p>(53) Mr no lo entiende y con una vocalización pide que le repita la pregunta</p> <p>(54) Mr vuelve a repetir en CAS la pregunta que ya ha hecho en (52)</p> <p>(55) Mr contesta dando la palabra en IT</p> <p>(56) Mo la repite junto a la compañera ya que es una palabra que sabe y cuando Mr dice la primera sílaba ella</p>
---	--

<p>((dirigiéndose a Mr))..., e due forchette ((dirigiéndose a P))</p> <p>57. P: due forchette due tre no due cucchiaini, ..., un cucchiaio, ..., poi che altro? pane e acqua, ((inint))</p> <p>58. Mo: la roba. cibo</p> <p>59. Mr: ((inint))</p> <p>60. Mo: (el qué?)</p> <p>61. Mr: ((inint)) (cucchiaios <u>cómo son?</u>)</p> <p>62. Mo: (<u>llevalos!</u>) cucchiaio sì no?</p> <p>63. Mr: cucchiaio sì</p> <p>64. P: prima di lavorare su questo fatto. potete rispondere a queste se::: a queste::: a queste domande qua sotto? usando usando il pronome? <u>quando hai visto quel film? l'ho visto giovedì</u> facendo la concordanza</p> <p>65. Mr: hai messo i cucchiari ((en voz baja y sigue un poco pero no se entiende)) ((no hablan durante 43 segundos))</p> <p>66. P: avete qualche dubbio? qualche cosa sui participi ((no hablan durante un minuto y medio</p>	<p>también dice la palabra. Luego en voz alta y dirigiéndose a P añade el nombre de este objeto que ha consultado con Mr</p> <p>(57) P acepta lo que ha apuntado Mo y hace una enumeración de los objetos nombrados hasta ahora. Luego pide que los alumnos añadan otros objetos y él mismo añade dos objetos más. Luego su enunciado es ininteligible</p> <p>(58) Mr añade algo más</p> <p>(59) Mr interviene pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(60) Mo hace una pregunta a Mr en CAS en la que pregunta que repita lo que ha dicho o que dé más explicaciones sobre lo que ha dicho. Hay aquí una tematización de la palabra “cucchiaio” en plural</p> <p>(61) Mr contesta, pero parte de su enunciado es ininteligible. Luego pregunta en CAS como se dice cucharas en IT. Es una pregunta metalingüística y aparece en CAS, como ha pasado en (52) y (54); aquí aparece la forma “cucchiaios” es decir una palabra italiana “cucchiaio” (cuchara) con la terminación del plural en CAS/CAT</p> <p>(62) Mo contesta algo en CAS y luego confirma la palabra cucchiaio aunque pida confirmación quizás para averiguar que sea esta la respuesta que Mr se esperaba</p> <p>(63) Mr contesta que “cucchiaio” está bien</p> <p>(64) P, mientras tanto, está dando explicaciones sobre cómo llevar a cabo la siguiente actividad leyendo el modelo que hay en la fotocopia</p> <p>(65) Mr formula en voz baja la pregunta según la imagen del dibujo</p> <p>(66) P pregunta a los alumnos si tienen alguna duda dando una posibilidad. Hay un silencio que dura 43 segundos ya que Mo y Mr están haciendo el ejercicio individualmente</p>
--	--

<p>aproximadamente))</p> <p>67. Mr: ((inint)) ((en voz baja))</p> <p>68. Mo: <u>(esto es otra cosa)</u></p> <p>69. Mr è complemento indiretto ((inint))</p> <p>70. Mr: l'ho messo</p> <p>71. Mo: l'ho preso</p> <p>72. Mr: la ha riparata</p> <p>73. Mo: la ho riparata</p> <p>74. Mr: la ho riparata la ho vista</p> <p>75. Mo: mh mh</p> <p>76. Mr: /la ho scritta/</p> <p>77. Mo: /la ho scritta/</p> <p>78. Mr: gli ho comprati</p> <p>79. Mo: li ho comprati</p> <p>80. Mr: e questo ((inint)) /la ho/</p> <p>81. Mo: /la ho/</p> <p>82. Mr: no! e li</p> <p>83. Mo: li</p> <p>84. Mr: li ho comprati è un complemento diretto</p> <p>85. Mo: li ho comprati sì.</p> <p>86. Mr: la ho parcheggiata <u>y</u> qua non lo so <u>dove avete conosciuto Marco e Giuseppe?</u></p> <p>87. Mo: li ho conosciuti</p> <p>88. Mr: è complemento diretto o indiretto</p> <p>89. Mo: <u>es que</u></p> <p>90. Mr: è complemento diretto</p>	<p>(67) Mr interviene en voz baja pero su enunciado es ininteligible</p> <p>(68) Mo contesta en CAS. Es un comentario metalingüístico sobre el IT</p> <p>(69) Mr dice la función sintáctica de las palabras tematizadas</p> <p>(70) A partir de este momento hasta (103) Mo y Mr van comparando las respuestas que han dado a las preguntas del ejercicio pero se limitan a leer la formas verbales con el pronombre que han escrito en cada respuesta. Mr lee la primera</p> <p>(71) Mo dice la segunda</p> <p>(72) Mr lee la segunda equivocándose en la forma verbal (utiliza la tercera persona en lugar de utilizar la primera)</p> <p>(73) Mo repara a Mr</p> <p>(74) Mr acepta la reparación de Mo y seguidamente lee la tercera</p> <p>(75) Mo con unas vocalizaciones muestra su acuerdo</p> <p>(76) y (77) Mr y Mo respectivamente dicen la siguiente</p> <p>(78) Mr lee la siguiente y utiliza un pronombre indirecto “gli” en lugar de un directo “li”</p> <p>(79) Mo la repara y repite la frase con el pronombre complemento directo “li”</p> <p>(80) Mr introduce la última de las respuestas del ejercicio que dice al unísono con Mo (81)</p> <p>(82) Mr se autorepara y dice el pronombre adecuado para la respuesta que ha dado ella misma en (78). Quizá no ha oído el enunciado de Mo en (79)</p> <p>(83) Mo repite el pronombre “li”</p> <p>(84) Mr contesta utilizando la forma del pronombre complemento directo “li” y luego añade una explicación metalingüística en IT</p> <p>(85) Mo repite la forma que acaba de decir Mr en (85) y confirma que es la forma adecuada</p> <p>(86) Mr introduce la siguiente respuesta y luego añade que tienen una duda, leyendo la pregunta que la hace dudar. Aparece una AL al CAS/CAT “y” que es un lapsus momentáneo</p> <p>(87) Mo da la respuesta</p> <p>(88) Mr hace una reflexión metalingüística en IT para averiguar si se trata de un complemento directo o indirecto</p> <p>(89) Mo empieza este turno en CAS, “es que”, parece que vaya a empezar una reflexión/explicación metalingüística sobre este punto pero se interrumpe</p> <p>(90) Mr llega a una conclusión y dice de qué se trata según ella</p>
--	--

91. Mo: <u>si diretto! indiretto!</u>	(91) Mo contesta aunque no tiene las ideas claras y antes dice un tipo y luego el otro
92. Mr: <u>in castellano si si hacemos la traducción es que yo diferencio poner el gli y el le cuando sustituye por los o por les por ejemplo dónde habéis hech- dónde habéis conocido a Marco y Giuseppe? les hemos conocido o los hemos conocido</u>	(92) Mr empieza en IT “in” pero enseguida pasa al CAS; este intercambio durará hasta el turno (99). Es una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre qué pronombres se utilizarían en CAS. Hace una traducción al CAS de la pregunta en cuestión y luego da dos respuestas “les hemos conocido” o “los hemos conocido” que es donde está su duda
93. Mo: <u>les hemos conocido o los hemos conocido? Creo que es posible los dos les hemos conocido</u>	(93) Mo repite la pregunta de Mr y luego da su respuesta metalingüística, que es una de las dos opciones que había dado Mr antes, utilizando siempre el CAS
94. Mr: <u>los hemos conocido</u>	(94) Mr se decanta por la otra opción que ella misma había propuesto en (92)
95. Mo: <u>los hemos conocido la he conocido es conocemos /a alguien/</u>	(95) Mo repite esta forma “los hemos conocido” y da una pequeña explicación sobre esto; la parte final “a alguien” la dice al unísono con Mr
96. Mr: <u>/a alguien/ es complemento indirecto</u>	(96) Mr empieza su turno con la forma “a alguien” dicha al unísono con Mo y añade una explicación metalingüística
97. Mo: <u>es que es una ((inint)) categorizada una preposición una cosa así complemento de regimen verbal</u>	(97) Mo ofrece una explicación metalingüística en CAS sobre su propia lengua (castellano)
98. Mr: <u>yo no me imaginaba que ((risas))</u>	(98) Mr hace un comentario en CAS sobre la explicación de Mo, está sorprendida porque ella no imaginaba que la compañera pudiera dar tal explicación
99. Mo: <u>verdad? ((risas)) es li. li ho conosciuti li ho conosciuti</u>	(99) Mo riendo contesta en CAS “verdad”, casi asombrada ella misma por lo que acaba de decir en (97). Luego en CAS “es” como conclusión de lo dicho anteriormente y que le sirve para introducir la respuesta que aparece seguidamente.
100. Mr: <u>ti sei laureata in</u>	(100) Mr, que aún está sorprendida por la explicación gramatical de Mo, le pregunta en IT sobre su formación. Aparece una forma influenciada por el CAS/CAT “in lingua” preguntando sobre la formación que tiene Mo, ya que en España se distingue entre lengua y literatura cuando se habla de estudios de filología; en IT sería “sei

<p>lingua?</p> <p>101. Mo: <u>igual</u> <u>estoy</u> <u>diciendo una barbaridad</u> <u>pero me ha quedado de puta madre</u> ((risas))</p> <p>102. Mr: <u>me has matado</u></p> <p>103. Mo: <u>/muy</u> <u>bueno</u> ((risas))</p> <p>104. P: <u>/quando</u> <u>hai</u> <u>riparato la bicicletta?</u></p> <p>105. Mg: l'ho riparata stamattina</p> <p>106. P: apostrofato l'ho riparata? tu Caterina <u>dove</u> <u>l'hai vista tu la commedia?</u></p> <p>107. Ca: l'ho vista al teatro</p> <p>108. P: l'ho vista. <u>chi ha</u> <u>scritto questa lettera?</u> Angela</p> <p>109. A: l'ha scritta la segretaria</p> <p>110. P: la segretaria l'ha scritta. <u>dove hai comprato tu</u> <u>gli stivali?</u></p> <p>111. Jo: li ho comprati a Milano</p> <p>112. P: <i>li</i> è il plurale maschile</p> <p>113. Mo: li o gli?</p> <p>114. P: li li li</p> <p>115. Da: elle i?</p> <p>116. P: sì::: gli è a lui le</p>	<p>laureata in lettere?"</p> <p>(101) cambia de nuevo al CAS; hace un comentario metacognitivo sobre su habilidad en la explicación que ha dado en (97). Es un nuevo intercambio en CAS que durará hasta 103</p> <p>(102) Mr comenta en CAS sobre como ella se ha sentido después de tal explicación, con humor</p> <p>(103) Mo sigue con su comentario en CAS sobre su explicación metalingüística en (97)</p> <p>(104) mientras tanto P ha empezado la puesta en común con el grupo-clase y lee la tercera pregunta</p> <p>(105) Mg contesta a la respuesta</p> <p>(106) P hace el feedback a la respuesta de Mg; luego lee la siguiente pregunta dirigiéndola a Ca</p> <p>(107) Ca contesta a la pregunta</p> <p>(108) P confirma la respuesta y lee la siguiente pregunta y la dirige a A</p> <p>(109) A contesta adecuadamente</p> <p>(110) P confirma la respuesta y seguidamente lee la pregunta 6</p> <p>(111) Jo contesta adecuadamente</p> <p>(112) P repite enfatizando el pronombre y da una explicación metalingüística, dado que es habitual entre los estudiantes confundir los pronombres "li" y "gli", dada la gran similitud entre las dos formas</p> <p>(113) Mo pregunta si es "li" o "gli"</p> <p>(114) P contesta a la pregunta de Mo</p> <p>(115) Da deletrea la forma "li" para averiguar si lo ha entendido bien</p> <p>(116) P asiente y da una pequeña explicación metalingüística. Luego gasta una broma dirigiéndose a unas alumnas que se han equivocado y que están borrando.</p>
--	--

cancellatrici sono queste ((risas))	
117. Da: grazie!	(117) Da acepta la broma
118. P: non è a lui eh? non confondere li le li li <u>dove hai parcheggiato la macchina?</u>	(118) P retoma la explicación confirmando que es “li” la forma adecuada en la respuesta y lee la siguiente pregunta
119. E: la ho parcheggiata davanti all’edicola	(119) E contesta
120. P: <u>dove avete conosciuto Marco e Giuseppe?</u>	(120) P lee la siguiente pregunta
121. Ja: li ho conosciuti a casa di Stefano	(121) Ja contesta adecuadamente
122. P: <u>chi ha preso la macchina?</u>	(122) P lee la siguiente pregunta
123. D: l’ha preso il dottor Lorenzi	(123) Da contesta y utiliza una forma “l’ha preso” influenciada por el CAS/CAT, ya que no aparece la concordancia entre el pronombre y la forma del participio pasado
124. P: l’ha presa	(124) P repara a Da
125. D: l’ha presa	(125) Da acepta la reparación
126. P: hai detto “o”?	(126) P pregunta a Da qué forma ha utilizado
127. D: ho detto “o”!	(127) Da contesta
128. P ma è come in catalano!	(128) P dice que es como en CAT
129. D: sì ma	(129) Da contesta que sí pero no está convencida del todo, pero su enunciado es ininteligible

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento se alternan momentos en los que el marco de participación es más amplio (con el grupo-clase) con otros en los que la constelación de los participantes se limita al sub-grupo Mar (Mr) y Mónica (Mo). En las partes entre Mr y Mo se distinguen momentos diferentes en que las alumnas llevan a cabo la actividad que ha mandado P de (67) a (103) en la primera parte (67-81) controlan la actividad que han hecho cada una por su cuenta, y en (82-103) en que intentan resolver las dudas. En cambio, hay otro

momento, de (1) a (23), en que las alumnas se han aislado de la clase, aprovechando de un momento en que P está distribuyendo unas fotocopias, y están hablando de sus vidas privadas.

En (67-81) la participación de las dos alumnas es equilibrada, se van alternando dando las respuestas que han escrito anteriormente por su cuenta.; en la parte (82-103) Mr y Mo están reflexionando sobre dos pronombres: el pronombre directo “li” y el pronombre indirecto “gli” y también lo hacen de forma equilibrada. En la parte (1-23), es decir, aquella en la que las dos alumnas están hablando de sus vidas privadas; es Mo la que toma la iniciativa de empezar así como la decisión de abandonar este espacio privado para unirse al grupo-clase en (23).

Es muy diferente también la actitud hacia las lenguas de estas dos alumnas: Mo es la que marca más el pasaje de un espacio público a un espacio privado con el cambio de lengua mientras que Mr intenta mantener más el IT.

ACTIVIDAD

Son dos actividades: una de activación de vocabulario y otra en la que tienen que contestar a las preguntas del ejercicio que aparece en la fotocopia que ha distribuido P. Las alumnas realizan la segunda parte individualmente y seguidamente lo controlan poniendo en común las dudas; en la primera participan con el grupo-clase.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

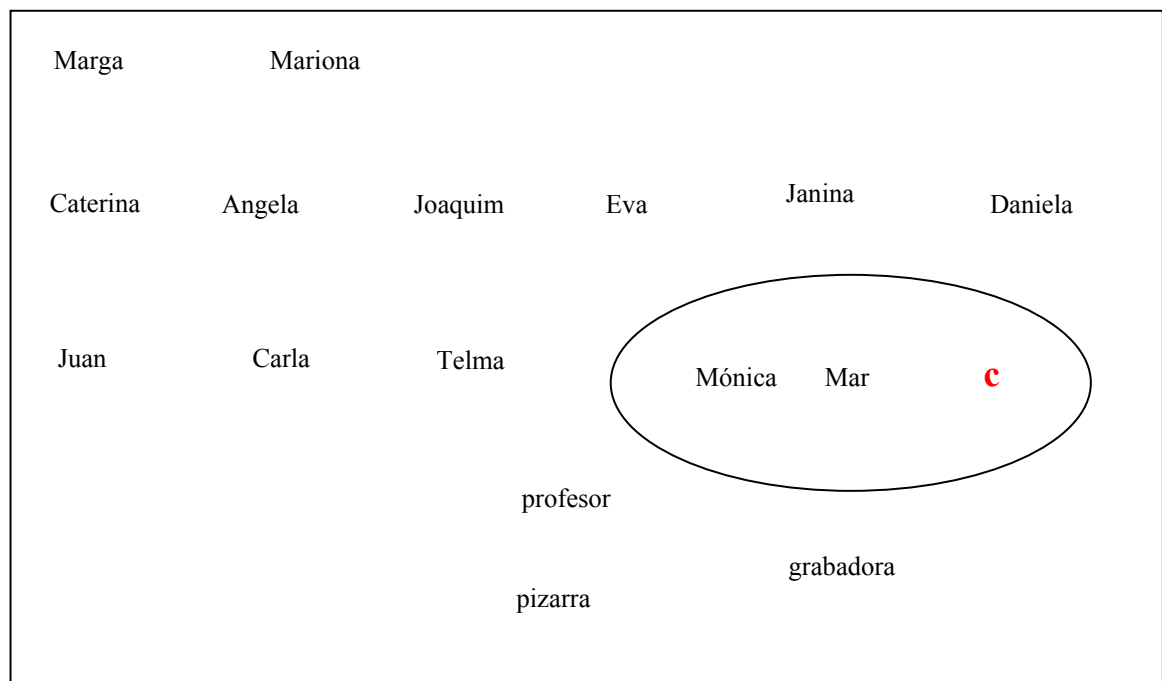
En este segmento aparecen pocas formas influenciadas por el CAS/CAT: a nivel léxico como por ejemplo el caso de “serviette” en (36), forma que no existe en IT; o “ti sei laureata in lingua?” en (100) en que Mr utiliza una forma que en IT no tiene el valor que la alumna quiere darle. Aparece también una forma en IT “cucchiaios” en la que hay la terminación del plural en CAS/CAT.

Aparecen muchas AL al CAS: el intercambio (1-23), en el que las alumnas hablan de la vida privada de Mr, es en su mayoría en CAS. Mr en (6) alterna al IT pero en (16) vuelve al CAS quizá siguiendo Mo que en cambio mantiene siempre el CAS. Hay otra parte muy larga en CAS, de (92) a (103), que es una reflexión metalingüística seguida por un comentario extra-actividad. También en este intercambio Mr intenta alternar al IT (96) pero se queda en un intento, ya que Mo no acepta la alternancia y mantiene el CAS hasta el final del intercambio.

Hay algunas otras AL como por ejemplo (42) “postre” que le sirve a Mo para pedir confirmación o las preguntas metalingüísticas: “cómo es tenedor?” en (52) y (54) con la que Mo busca el equivalente italiano para “tenedor” y “cómo son?” en (61). Hay algunos comentarios metalingüísticos: “esto es otra cosa” en (68) o comentarios metacognitivos en (101) o comentarios extra-actividad como en (102).

CÓDIGO	FECHA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD
A5.2c7	5.5.99	<i>Es para utilizar el ne</i>	<i>Mo: Mónica Mr: Mar P: Adam</i>	Actividad de preguntas y respuestas a partir de un dibujo utilizando los pronombres directos

DISTRIBUCIÓN EN LA CLASE



SEGMENTO 7º

ES PARA UTILIZAR EL NE

Actividad: actividad abierta de pregunta y respuesta utilizando los pronombres directos, a partir del dibujo de una mesa, cuyo vocabulario ya han trabajado en la primera actividad del segmento 6º, y del modelo practicado en la segunda actividad del mismo argumento.

En este segmento las alumnas Mónica (Mo) y Mar (Mr), que ya han llevado a cabo las anteriores actividades, tienen que realizar esta actividad a partir de un dibujo en el que se representa una mesa puesta en donde faltan algunos objetos como “bicchieri” vasos, “piatti”, platos, “forchette”, tenedores, etc. Todo este vocabulario se ha trabajado en el segmento anterior, así como se ha trabajado el modelo de pregunta y respuesta: *-hai già messo i bicchieri? –sì, li ho già messi*, en las que se tienen que utilizar los pronombres complemento directo.

1. P: potete adesso potete adesso::: fare in coppia le domande hai messo::: il cucchiaino? sì l'ho già messo no no l'ho messo hai messo::: i bicchieri? sì li ho già messi no non li ho portati eccetera in coppie per praticare questi	(1) P da las instrucciones y ejemplos para que los alumnos realicen la siguiente actividad para la que se han preparado en las dos actividades del segmento anterior. No acaba el enunciado, ya que una alumna le hace una pregunta
2. Mo: hai messo::: i piatti?	(2) Mo toma la iniciativa y hace la primera pregunta
3. Mr: no mi son scordata	(3) Mr contesta no adecuadamente, ya que no sigue las instrucciones de P, con la intención de gastar una broma
4. Mo: dai!	(4) Mo entiende la intención de Mr y la incita a contestar según las instrucciones de P
5. Mr: no:::! no non li ho messi. non li ho messi. tu hai	(5) Mr contesta adecuadamente. Luego hace otra pregunta. Aparece aquí una forma “asciugamani” que no está utilizada adecuadamente. En IT se dice “salvietta” o “tovaglioli” pero anteriormente en el segmento 6 turnos (36-

<p>messo:: gli asciugamani?</p> <p>6. Mo: no ancora non le ho messi ((inint))</p> <p>7. Mr: ancora non li ho messi</p> <p>8. Mo: ancora non li ho messi hai messo:: già:: le forchette?</p> <p>9. Mr: non ancora non le ho messe non le ho messe,..., em:: hai messo, i cucchiaini?</p> <p>10. Mo: no ancora non li ho messi:: hai messo:: il pane?</p> <p>11. Mr: no ancora:: ,... , non l'ho messo hai messo i cincuo i cinque bicchieri che mancavano?</p> <p>12. Mo: no ancora non li ho messi</p> <p>13. Mr: <u>es para utilizar el ne</u></p> <p>14. Mo: <u>ah el ne</u></p> <p>15. Mr: hai messo i cinque bicchieri? no ancora non,..., <i>ne</i> ho messi no?</p> <p>16. Mo: ne ho messi:: due</p> <p>17. Mr: ah</p> <p>18. Mo: ancora non ne ho messo:: non ne ho messo tutti soltanto ne ho messo due,..., hai messo tutti i piatti? un' altra volta?</p> <p>19. Mr: sì</p>	<p>39), han discutido de esto con P y los demás compañeros y se han quedado con la idea errónea de que es ésta la palabra adecuada.</p> <p>(6) Mo contesta pero utiliza una forma “le” que no es la adecuada ya que “asciugamani” es masculino, posiblemente es un lapsus ya que después el participio pasado está concordado en masculino</p> <p>(7) Mr repara a Mo</p> <p>(8) Mo incorpora la reparación de Mr y hace otra pregunta</p> <p>(9) Mr contesta adecuadamente y hace otra pregunta</p> <p>(10) Mo contesta adecuadamente y hace la siguiente pregunta</p> <p>(11) Mr contesta adecuadamente. Produce una forma que no existe en IT “cincuo” pero enseguida se repara y dice “cinque”</p> <p>(12) Mo contesta adecuadamente</p> <p>(13) Mr interviene en CAS, para notificar que la manera en que han estado haciendo la actividad hasta ahora no era la correcta, ya que debían utilizar el pronombre “ne”. Empieza aquí un intercambio metalingüístico que dura hasta (15) sobre el uso del “ne”</p> <p>(14) Mo contesta demostrando que ha entendido a lo que se refiere la compañera, también en CAS</p> <p>(15) Mr empieza a dar un modelo del uso del “ne” y pide confirmación a Mo.</p> <p>(16) Mo da otro modelo reparando así el modelo de Mr</p> <p>(17) Mr con una vocalización muestra que lo ha entendido</p> <p>(18) Mo contesta a la pregunta pero aparecen unas formas influenciadas por el CAS/CAT: no hace la concordancia del participio pasado con el pronombre directo. Además utiliza de forma incorrecta el pronombre “ne” en los primeros tres intentos. Luego pregunta a Mo si tienen que empezar otra vez desde el principio, ya que en (13) Mr ha apuntado que deberían utilizar el pronombre “ne”</p> <p>(19) Mr asiente</p>
---	--

20. Mo: no ne mancano::: due, ..., em::: hai messo:::	(20) Mo contesta adecuadamente y empieza a formular la siguiente pregunta pero alarga el sonido final del verbo “messo” ya que está pensando en un objeto que falta en la mesa
21. Mr: hai messo::: il portapepe?	(21) Mr toma la palabra y hace la siguiente pregunta
22. Mo: il portapepe? no. soltanto ho em::: messo ho messo il sale.	(22) Mo repite el nombre del objeto (il portapepe), contesta negativamente y, además, añade que sólo ha puesto la sal.
23. P: no no ho mangiato il sale	(23) P llega e interviene
24. Mo: ah. mh::: ho mi mangio il sale?	(24) Mo no entiende muy bien lo que le ha dicho P: pide una aclaración
25. P: ma cosa ti ha chiesto?	(25) P averigua ahora de qué están hablando las alumnas
26. Mo: se ho messo il sale	(26) Mo contesta pero nombra un objeto que no es aquel que Mr había dicho (il portapepe)
27. Mr: il portapepe	(27) Mr corrige a Mo diciendo el objeto que ella había nombrado en (21)
28. Mo: ah il portapepe no ancora non l’ho messo	(28) Mo se autorepara con una vocalización y el nombre del objeto. Seguidamente da la respuesta
29. P: non l’ho messo	(29) P repite la forma que Mo ha dicho, confirmando así su respuesta
30. Mo: non è possi- e hai messo::: il calice i calici? <u>ay perdona tía con el caramelo</u>	(30) Mo empieza a contestar pero se interrumpe y formula la siguiente pregunta. Seguidamente aparece un comentario fuera de la tarea, en CAS
31. Mr: <u>qué es il calice?</u>	(31) Mr hace una pregunta metalingüística en CAS para saber el significado de la palabra “calice” que Mo acaba de nombrar en (30). Hay aquí una tematización de la palabra “calice”
32. Mo: <u>la copa no? il calice il calice la copa? o no? bicchiere.</u>	(32) Mo contesta a Mr dando la forma en CAS “copa”, repite la palabra en IT y luego, dudando, repite el nombre en CAS, añadiendo el hiperónimo en IT “bicchiere”
33. Mr: cos’è il calice? dove si beve il vino nella messa?	(33) Mr repite en IT la pregunta que ya ha hecho en CAS en (31), quizá porque se dirige a
34. Mo: <u>o el caliz como en español el caliz de la misa.</u>	(34) Mo da una explicación en CAS sobre lo que puede ser “il calice”, haciendo un paralelo con el “cáliz de la misa”, es decir apoyándose en una palabra culta del castellano
35. Mr: no ancora non li ho messi	(35) Mr contesta adecuadamente pero no utiliza el pronombre “ne”
36. Mo: soltanto ne hai messo tre	(36) Mo repara a Mr utilizando la forma “ne” pero aparece la forma influenciada por el CAS “ne hai messo” ya que no hace la concordancia del participio con el pronombre
	(37) Mr acepta y añade cuantos faltan

<p>37. Mr: tre sì ne mancano cinque</p> <p>38. Mo: ne mancano cinque</p> <p>39. Mr: hai messo::: tutti::: i::: coltelli?</p> <p>40. Mo: no mh::: em::: soltanto ne ho messo due mancano due</p> <p>41. Mr: hai messo la sedia?</p> <p>42. Mo: ah, è vero manca una,..., ci manca u- no. ci manca una o manca una</p> <p>43. Mr: ne manca una</p> <p>44. Mo: ne manca una,..., em::: hai messo::: le salviette?</p> <p>45. Mr: no ne mancano tre em::: hai messo la bottiglia d'acqua?</p> <p>46. Mo: no ancora no</p> <p>47. Mr: manca tutto</p> <p>48. Mo: abbiamo apparecchiato <u>bastante male</u></p> <p>49. Mr: male</p> <p>50. Mo: la tavola perchè la mamma è molto pesante e ha telefonato e allora ci vuole continuare ,..., ay ((inint)) <u>con esta máquina grabando noi abbiamo apparecchiato la tavola no?</u></p> <p>51. Mo: sì</p>	<p>(38) Mo repite el enunciado de Mr, demostrando así su acuerdo y la necesidad de consolidar el aprendizaje de esa forma</p> <p>(39) Mr hace la siguiente pregunta</p> <p>(40) Mo contesta y utiliza otra vez la forma “ne ho messo” influenciada por el CAS como en (36) y en (18) y luego la forma “mancano due” sin el pronombre “ne”, demostrando así que no tiene claro el uso de este pronombre</p> <p>(41) Mr formula la siguiente pregunta</p> <p>(42) Mo se da cuenta de que no había visto que faltaba la “silla”, así que lo dice, aunque se olvida de poner el pronombre “ne”, se da cuenta de que se ha dejado algo e intenta autorepararse pero no lo consigue. Es un indicio de la inseguridad de la adquisición de esta estructura</p> <p>(43) Mr repara a la compañera</p> <p>(44) Mo incorpora la reparación y luego hace la siguiente pregunta</p> <p>(45) Mr contesta y hace la siguiente pregunta</p> <p>(46) Mo contesta</p> <p>(47) Mr hace un comentario en IT sobre lo que no hay en la mesa del dibujo</p> <p>(48) Mo sigue comentando en IT aunque aparece una AL al CAS “bastante”; es un lapsus momentáneo ya que el adverbio de cantidad “abbastanza” ya lo han estudiado</p> <p>(49) Mr repite “male” para mostrar que está de acuerdo con Mo</p> <p>(50) Mo sigue con su comentario en IT sobre la actividad en la que quiere gastar una broma. En el turno de palabra aparece una AL al CAS “con esta máquina grabando” que está fuera de la actividad y que se refiere a la presencia de la grabadora, demostrando así que es consciente de que está la máquina aunque hasta ahora no lo ha parecido. Acaba diciendo que ya han hecho lo que el ejercicio pedía y pide confirmación a Mr con una partícula negativa con tono de interrogación</p> <p>(51) Mo asiente</p>
--	---

MARCO DE PARTICIPACIÓN

En este segmento las alumnas Mar (Mr) y Mónica (Mo) participan de forma equilibrada en la actividad y se van turnando en los roles. Se alternan en el rol de profesor, por ejemplo Mr repara a Mo en (7) y en (43) y Mo repara a Mr en (36). Mo toma la iniciativa al principio. Es ella que da inicio a la actividad en (2) y también la recentra en (4) cuando Mr gasta una broma (3); también es ella quien tiene dificultades lingüísticas y Mr la ayuda en superarlas. Vuelve a tomar la iniciativa en (18) cuando pregunta a Mr si vuelven a hacer el ejercicio, ya que se han dado cuenta de que no lo estaban haciendo en la manera adecuada. Es Mr la que toma aquí el rol de profesor y da las instrucciones (13).

ACTIVIDAD

La actividad de preguntas y respuestas es bastante abierta y permite que los alumnos la gestionen según sus criterios. A pesar de ello, no deja mucho espacio a digresiones, que de hecho aparecen muy poco: la primera aparece en (3) con la que Mr pretende gastar una broma pero Mo no la sigue, y al final es Mo quien hace un comentario sobre la actividad que acaban de realizar.

FENÓMENOS DE CONTACTO DE LENGUAS

En este segmento aparecen algunas formas influenciadas por el CAS/CAT. Dado el tipo de actividad, en realidad es una sola forma que aparece reiteradas veces: “ne ho messo” en (18), en (36) y en (40). El IT requiere la concordancia del participio pasado con el pronombre directo “ne ho messi”, “ne ho messe” o “ne ho messa” según los casos.

En el segmento aparecen varias AL al CAS: en (13) y (14) sirven para gestionar la tarea, Mr dice “es para utilizar el ne” y Mo contesta “ah el ne”; hay una pregunta metalingüística como por ejemplo (31) “qué es il calice?” y aparecen explicaciones que son traducciones de la palabra en IT “la copa no?” en (32) “o el cáliz, como en español el cáliz de la misa”. Hay también unos comentarios fuera de la tarea como por ejemplo en (30) “ay perdona tía con el caramelo” y en (50) “ay ((inint)) con esta máquina grabando”. Hay que destacar que en un par de casos gastan bromas en IT: en (3) “no mi son scordata” y en (50) en la que juegan con el hecho de que han puesto la mesa bastante mal.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo vamos a resumir y discutir los resultados en el orden en que habíamos formulado, en el capítulo 3, las preguntas e hipótesis de investigación, al tiempo los contrastaremos con los estudios explorados en el estado de la cuestión.

Antes resumiremos unos aspectos generales de la dinámica que se había creado en las clases y el marco de participación de los estudiantes en las actividades.

7.1 Dinámica general de los subgrupos

Como hemos visto, nuestro corpus de datos se puede dividir en dos partes: unos segmentos que son grabaciones de unas actividades que los alumnos llevan a cabo en los subgrupos autónomamente y unos segmentos que son la puesta en común con el grupo-clase y el profesor. Presentaremos a continuación los resultados sobre su participación en los primeros (7.1.1) y en los segundos (7.1.2).

7.1.1 El marco de participación en las actividades en los subgrupos

7.1.1.1 La actitud de los alumnos

La participación de los alumnos en los diferentes subgrupos se presenta bastante viva. Por lo general los estudiantes están muy motivados y dispuestos a trabajar. Así como ya se ha relevado en algunos estudios anteriores (Cots et al., 1997; Nussbaum, 1999; Arnó 2002), los alumnos tienen una actitud muy cooperativa y el ambiente es relajado. Es evidente que se sienten muy cómodos en la clase, en el subgrupo y haciendo la actividad mandada por el profesor. Intervienen espontáneamente en la actividad y a veces, como pasa en el segmento *Studiare musica mi è servito molto per le lingue* (A1.2a7), mantienen una conversación espontánea mientras realizan la actividad.

En muchos casos se gastan bromas que desatan la risa. Esto es evidente también en aquellas actividades realizadas con el grupo-clase. Es el caso del segmento *Parecía muy fácil* (A5.2a4) y *Qué colonia llevas?* (A5.2c4/5):

EJEMPLO 1

Mr: ma, movimento fisico no? movimento fisico

Ja: da un posto all'altro

P: sì ma viaggiare ((risas))

Mr: (viaggiare no)

P: ((inint)) quasi tutti di movimento più che altro quelli che fai lo sforzo di andare in un posto

Ja: (dipende se vai a piedi)

P: eh? ((risas))

Ja: se vai a piedi!

(A5.2c4/5; turnos 11-18)

Podemos ver aquí que Janina (Ja) en (16) y (18) gasta la broma hablando con toda la clase y con P, no sólo en el subgrupo como hace esta misma alumna con su compañera Daniela (D). De hecho en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6) Janina se dirige a Daniela comentando la poca habilidad del profesor en las tareas domésticas (A5.2b6; turno 17).

7.1.1.2 La distribución de los roles

Los estudiantes generalmente intervienen de forma equilibrada, aunque no siempre, pero esto depende de la personalidad de cada uno de ellos. Es muy interesante, por ejemplo, ver la dinámica que se establece en el subgrupo del segmento *Os? No sé com se diu* (M4.2a5), en el que las alumnas no intervienen de manera equilibrada. De hecho, Laia (L), que es bastante tímida, participa sólo si es solicitada, y cuando lo hace se limita a leer las preguntas que ya aparecen en el libro de texto, sin aportar nada personal. Al mismo tiempo, entre Lourdes (Lu) y Marcela (M) parece que haya cierta rivalidad, lo cual genera interacción ya que tienen que negociar mucho entre ellas. Joana (Jn), la cuarta alumna, adopta el papel de moderador que centra y recentra la actividad, designada por el profesor al principio del segmento. Como hemos comentado, en este segmento, así como en el segmento *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8), se ve que hay cierta rivalidad entre Lourdes y Marcela. Esta rivalidad genera mucha negociación entre las dos alumnas

y esto hace que se enriquezca la actividad misma. Deben tener en cuenta los conocimientos de la otra y como casi nunca los puntos de vista coinciden, tienen que argumentar y justificar sus opiniones, de esta manera construyen un discurso más amplio y complejo.

En otro segmento, *Laia fai tu una!* (M5.2c5), en el mismo subgrupo, vemos a Marcela que invita a Laia, en el turno 41, a que participe en la actividad, advirtiéndole que si no la actividad sería un monólogo. Es Marcela quien tiene aquí la actitud más activa y el rol de líder. Esto es bastante usual, lo podemos ver también en *Capo saliente com Pujol* (M5.2a8) en el que Roser (R) es la alumna que toma la iniciativa e invita a su compañera Joana (Jn) a empezar la actividad, formulando la primera pregunta. Así que Joana hace las preguntas y Roser las contesta. Esto se debe al hecho de que Roser ya ha hecho el ejercicio con antelación y lo dice en el turno (32):

EJEMPLO 2

Jn: quanti minuti formano un anno?

R: io ho messo immagino che più di un milione

(M5.2a8; turnos 31-32)

Así que, aunque sea Joana la que señala los distintos estadios de la tarea, en realidad la que gestiona y dirige en la pareja es Roser.

A veces el líder que gestiona la actividad es respaldado por un compañero, y se dedica a centrar y recentrar la actividad introduciendo por ejemplo la pregunta o elementos siguientes propuestos; a veces distribuye los roles o se hace portavoz del grupo con el profesor o adopta el rol profesoral corrigiendo las faltas de sus compañeros y les da explicaciones como es en el caso de Carla (C) en *Ponemos pausa?* (A2.2a3) o de Telma (T) en *Y tu què has posat?* (A5.2a3). En algunos casos también el rol del profesor es compartido como en *Això és congiuntiu* (A5.2b3) en que Janina (Ja) y Daniela (D) se alternan en dar explicaciones o sugerencias.

7.1.1.3 El papel de la actividad en la realización de la actividad misma

A diferencia de muchos de los estudios explorados, nuestro corpus está constituido por actividades no diseñadas expresamente para realizar este estudio; por lo tanto, en algunos casos la dinámica del grupo depende también de la actividad propuesta. Es el caso del segmento *Questo è un frutero d'Alessi* (A3.2b10). En este caso, muy posiblemente, los estudiantes no tienen todas las herramientas que ellos necesitan, léxicas sobre todo, para llevar a cabo la actividad, y acaban así haciendo un juego de “inventar palabras” sin aportar realmente mucho. Dentro de este subgrupo, que está formado por cuatro estudiantes, hay unas actitudes muy diferentes, dado que dos alumnas sólo inventan palabras y parece que no se toman en serio la actividad, mientras que los otros dos, sobre todo uno, Joaquim (Jo), trata de llevar la actividad a un plano más serio, siguiendo las consignas del profesor. También hay que decir que en este segmento hay mucho humor, basado justamente en este juego de palabras y en la homofonía entre las tres lenguas. En el siguiente ejemplo, en el segmento *Questo è un frutero d'Alessi* (A3.2b10) en los turnos 110-117, los alumnos juegan con la palabra "pepero". En el intercambio que va del turno 90 hasta el turno 117, los alumnos están intentando dar un nombre al "salero", objeto que normalmente está en la mesa y en el que se pone la sal y la pimienta. En italiano sal y pimienta se dice “sale” y “pepe”. Es así que Mariona (Ma) forma la palabra “pepero”, a partir de “pepe” y utilizando la terminación de “salero”. “Pepero” es una forma coloquial, habitual en castellano para referirse a los simpatizantes de Partido Popular (PP) y esto desencadena la risa de los compañeros. Luego Caterina (Ca), en 115, añade “aznarero” a partir del nombre del líder de este partido “Aznar” en el momento de la grabación:

EJEMPLO 3

Jo: come si dice questo?

A: per la sale e il ((risas))

Ma: non so

Ca: salero

Ma: salero e pepero ((risas))

Ca: aznarero ((risas))

Jo: sì!

Ma: pepero pepero

(A3.2b10; turnos 110-117)

Hay que decir que otro subgrupo en el segmento *Com es diu planxa? Planxa de stirare, ferro de stirare* (A.3.2a5) realizando la misma actividad actúan de forma totalmente distinta ya que hay mucha negociación de significado, en la que no aparecen muchos neocodajes, ni muchas alternancias de lenguas como sería de esperar de una actividad abierta. Esto viene a corroborar lo que Brooks, Donato (1994) argumentan, es decir, que aunque la tarea sea la misma, la manera de llevarla a cabo es única ya que depende de los participantes y de las circunstancias (Donato, 2000).

7.1.1.4 La construcción de la conversación

En todas las actividades analizadas hay la construcción de una conversación en la que los alumnos tienen una actitud cooperativa a través de la cual los estudiantes realizan una negociación interactiva del sentido que se funda, según apunta Bange (1992:57), en el hipótesis que el emisor respeta el principio de cooperación y el receptor supone que el emisor respeta tal principio; así, suponiendo el respeto del principio de cooperación, los interlocutores llegan a la construcción del significado satisfactorio. Esto lo podemos ver en varios segmentos de nuestro corpus y aparece de forma muy distinta. A veces los alumnos lo hacen de una forma muy mecánica, como en el caso de *¿Es femenino estate?* (M3.1a16), *¿Ponemos pausa?* (A2.2a3) y *¿Una amica o un'amica s'apostrofa?* (A2.2b3).

Esto depende de los estudiantes, de la actividad o del nivel. En estos casos concretos, en el primero depende de los alumnos. Son estudiantes de primer nivel y aunque sea una actividad muy abierta en la que los alumnos se preguntan alternativamente sus proyectos para el futuro, no tienen suficientes recursos como para poder explicar muchas cosas. Estas alumnas hacen un poco de negociación que, por ejemplo, va más allá de la simple respuesta a la pregunta “Cosa fai a Capodanno?” pero no mucho más. En los otros dos casos, es el tipo de actividad lo que lleva a los alumnos a realizar la tarea de esta manera. Se trata de hecho de una actividad en la que tienen que contestar a unas preguntas recordando unas informaciones que habían visto anteriormente, lo cual no deja espacio a otro tipo de información.

En estas actividades, a veces, la constelación de los participantes cambia porque hacen una pregunta a un compañero que está trabajando en otro subgrupo, por ejemplo, en *Il bouquet lanciato* (M6.2b8), o un alumno de otro subgrupo interviene para preguntar algo al subgrupo analizado como en el segmento, *I tu que has posat?* (A5.2a3), o llega el profesor, en *Encara que en català ho faig sí l'he posada sí que ho faig jo* (A5.2b7).

7.1.1.5 La movilidad de los roles y el comportamiento lingüístico de profesores y alumnos

Los profesores no aparecen mucho en estos segmentos ya que van pasando por los subgrupos y supervisan el trabajo de cada uno de ellos, pero no están todo el tiempo sólo con un grupo. Marcello (M) interviene más en los subgrupos de su clase de lo que hace Adam (A) en los suyos. Esto se debe al hecho de que el grupo de Marcello es más reducido que el grupo de Adam, así que puede estar 2-3 veces a lo largo de la actividad con cada subgrupo, mientras que Adam está sólo una vez con cada uno de ellos. De hecho hay un segmento, *Il bouquet lanciato* (M6.2b8), en el que cincuenta turnos, de los 219 que constituyen el segmento, son del profesor (Marcello).

La clase de lengua define un contexto lingüístico que caracteriza una situación de comunicación exolingüe en la que, siguiendo a Pochard (1997) hay diferentes variables que pueden ser agrupadas en cinco grupos: a) el repertorio verbal de los aprendientes, b) el repertorio verbal del profesor, c) la lengua enseñada/aprendida que puede aparecer con diferencias notables en los repertorios del profesor y de los alumnos, d) el sociolecto de la institución y e) el dialecto dominante de la sociedad en la que se sitúa la institución educativa. En nuestro corpus nos encontramos con varios contextos. Hay dos contextos más amplios: en los dos grupos en los que se llevaron a cabo las grabaciones, los profesores eran uno nativo y el otro no nativo que compartía la misma L1 con los estudiantes. Esto ha dado lugar a situaciones diferentes. El caso de una inversión de roles, como es el caso del segmento *Os? No se com se diu* (M4.2a5); Marcello deja su rol de experto y asume el papel de aprendiente, los alumnos se encargan de transmitir parte de su saber en su lengua al profesor con la palabra "palosanto" (turnos 77-98). Es lo que De Pietro, Matthey y Py (1989) llaman "réflexivité des contrats didactiques" que refuerza la

colaboración en el contrato de aprendizaje dando a los alumnos un verdadero estatus de asociados, por el hecho de que el profesor abre un campo de intervención en su propia lengua.

En el caso de las clases de Adam, en cambio, no aparece este tipo de movilidad de roles pero sí aparece una reflexión sobre la L1. Teniendo en cuenta que Adam es también profesor de catalán, en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6; turnos: 77-86) se entretiene con las alumnas Janina y Daniela en una reflexión metalingüística sobre la L1, que ayudará luego a las alumnas a aclarar un punto de la gramática de la LE que les creaba problemas en ese momento.

También podemos ver que hay diferencias de comportamiento en los subgrupos. Todos los alumnos que participan en el estudio son catalanes y dominan las dos lenguas que se hablan en la sociedad. Sólo una alumna Carla (C) es de nacionalidad extranjera, colombiana, esto hace que en los intercambios en los subgrupos en los que esta alumna participa no se use el catalán o como en el segmento *Y tú que has posat* (A5.2a3) aparezcan unas alternancias en que se designa al interlocutor (Gumperz, 1982). También sucede que los compañeros le den explicaciones sobre léxico en catalán, como hace Caterina (Ca) en el segmento *Ui! Io non mi truoco da sei mesi* (A2.2a5; turnos 185-187). De la misma manera el profesor, Adam, que comparte con los demás alumnos lenguas y cultura, deja por un momento su papel de profesor y participa como un hablante más en una conversación genuina, fuera del contrato de aprendizaje y manifestando real interés sobre algunas costumbre alimenticias en Colombia (turnos 224-239). Todo el intercambio, menos unas alternancias puntuales al catalán para referirse al contexto y realidad catalanes, se hace en italiano, la lengua “oficial” de la clase.

7.1.2 El marco de participación en las actividades de puesta en común de los subgrupos con el grupo clase

En este apartado nos centraremos sobre todo en lo que llamamos el *espacio público* y el *espacio privado*.

La dinámica en estos segmentos se diferencia de los otros segmentos (los nombrados en 7.1.1), ya que nos encontramos en una situación exolingüe en la que el

profesor es, aquí sí, el hablante experto. Vista desde la perspectiva del subgrupo nos encontramos con una dinámica en la que los estudiantes, aunque estén siguiendo la clase y escuchando al profesor junto al grupo clase, encuentran unos espacios para mantener una conversación dentro del subgrupo.

En estas transcripciones los dos espacios, aunque no físicos, son muy evidentes y los alumnos tienen recursos para señalar esto. Uno de ellos, probablemente el más importante, es la alternancia de lengua. A continuación presentaremos unos ejemplos para que se pueda ver claramente esta separación.

EJEMPLO 4

ESPACIO PÚBLICO

1. P: la difficoltà non è il congiuntivo è il verbo essere ,,,,,,, il congiuntivo lo vedete questo no! ((risas))
2. Mr: dónde están? ((dirigiéndose a Mo))
3. Mo: ((inint))
4. P: il participio no? sono andato ho mangiato il verbo ho il verbo avere più i verbi::: ((inint))
5. Mo: irregolare. qui soltanto ci sono gli irregolari ((dirigiéndose a Mr))
6. Mr: verbi che **espressano** trasformazione ((dirigiéndose a P))
7. P: che possono essere a volte con avere però,..., tipo come mangiare mangiarsi se lo trasformo a (riflessivo)
8. Mr: ((inint)) trasformazione dil soggetto no? per esempio de::: de la persona? per esempio nascere crescere questi
9. Mo: di movimento ((P está escribiendo en la pizarra)) movimento intransitivi
10. P: non tutti di movimento poi, movimento è più generico ((inint)) ma ci sono molti movimenti viaggiare ...
11. Mr: ma, movimento fisico no? movimento fisico
12. Ja: da un posto all'altro
13. P: sì ma viaggiare ((risas))
14. Mr: (viaggiare no)
15. P: ((inint)) quasi tutti di movimento più che altro quelli che fai lo sforzo di andare in un posto
16. Ja: (dipende se vai a piedi)
17. P: eh? ((risas))
18. Ja: se vai a piedi!
19. P: non puoi dire *sono* viaggiato ((risas)) di movimento oppure gli intransitivi ..., in-tran-si-ti-yi quelli che non vogliono (oggetto diretto) ma non tutti ci sono telefonare, il verbo avere, dormire il verbo avere,..., non tutti e gli altri (che sono) i

ESPACIO PRIVADO

transitivi e alcuni non transitivi, ma pochi! immagino che siccome l'esempio dice spero che sia, sia sia sia sia ((inint)) vi porterò vi porterò lunedì alcuni no, vi porterò vi porterò:: degli esercizi con con non estrani, estrani forse per per come piacere, sembrare, volare che sono quelli di movimento ma non questi me lo segno

23. P: ((inint)) come è andato il primo Telma e Massimo dov'è?

24. T: credo che sia andato via

25. P: andare, sia andato via ascolta Carla, come mai piange Robertino?

26. C: credo che **si sia caduto** per le scale e si sia fatto male.

27. P: credo che sia caduto senza il (pronome) riflessivo credo che sia caduto per le scale e che si sia fatto,..., ((C pregunta algo a P)) sì che si sia fatto perché è riflessivo farsi male ci sono messaggi per me? Juan?

28. J: credo che tuo sì credo che tuo fratello sia passato e **devi** telefonare tua moglie

29. P: che ti abbia telefonato che ti abbia ti abbia telefonato tua moglie o abbia telefonato. che abbia telefonato. ma cos'ha? come mai sta così male, Caterina?

30. Ca: credo che abbia bevuto troppo

31. P: credo che abbia bevuto troppo hai visto i miei occhiali Angela?

32. A: credo che **li abbia preso** tua moglie e **li abbia messo** a posto nel cassetto

33. P: c'è una imperfezione qua!

34. T: messi e presi

35. P: messi e presi perché c'è la concordanza qua con ((inint)) credo che *li* abbia mesi ahi! presi scusate e ((inint)) *li* abbia messi abbia messi perché c'è la concordanza col pronome *li*, e l'ultima come mai parla così bene l'italiano? Joaquim?

36. Jo: credo che abbia vissuto a Roma per qualche anno

37. P: credo che abbia vissuto ((inint))

38. Mr: vissuto **porta** due esse e una ti è doppia ti o una? no. doppia esse o una mh, mh

39. P: ((inint)) questi -ato -ito, -uto questi (non hanno),..., sì? gli altri potete continuare a farli e:::m il numero 22 24,..., il 27 e il 32. sono congiuntivi così,..., per lunedì e gli altri che dovevamo fare oggi,..., vi ho dato, ..., ce l'avete?

40. Mr: no. non ce l'ho

41. P: ciao Mariona.

42. Ma: ciao

43. P: come stai?

44. Ma: bene, un po' meglio ((inint)) ((ruidos)) no mi hanno dato un

45. P: al pronto soccorso

46. Ma: sì

47. P: e cosa ti hanno detto?

20. Mr: quando è l'esame? ((dirigiéndose a Mo))

21. Mo: (trentuno)

22. Mr: trentuno ((inint))

48. Ma: niente che avevo un po'-
49. P: ma non è né rotto né
50. Ma: non è né rotto né niente

53. P: ((inint))

63. P: allora abbiamo detto questi ((inint)) i diretti
l'unica cosa che dovete ricordare è la concordanza
del participio ((inint))

71. Mo: a:::h l'amico io non ce l'ho questo::: foglio

72. P: cercali!

73. T: non sei venuta lunedì?

74. Mo no:::!

75. P: non è venuta:::!

76. Mo: /ah!/
77. Mr: /ah!/
78. P: lei è venuta dentro e mi fa dammi le
fotocopie
79. Mo: ma io pensavo che l'hai data adesso.
((risas)) scusa scusami
80. P: ((inint)) te l'ho dato no? ((risas))
81. Mo: sì sì
82. P: ok. allora con questi qua abbiamo detto che
deve fare concordanza con il participio e invece
l'abbiamo visto con li abbia credo che li messi,
presi eccetera. con mi ti ci e vi è volontario
possiamo fare mi ha visto o mi ha vista ma con lo la
li le e ne sì
83. Mr?: mh? ((en voz baja))
84. P: il ne ne ho comprati se sono libri ne ho
comprati tre questa ((Mo y Mr dicen algo en voz
muy baja que es ininteligible)),..., questa è l'unica
curiosità ((risas)) lo la può apostrofare e:::m=

51. Mo: che le è successo? ((dirigiéndose a T))

52. T: è caduta della moto lunedì con la pioggia e
si è le faceva male la caviglia ((en voz baja
contestando a Mo))

54. Mo: ((inint)) qué colonia llevas ((inint))
((dirigiéndose a Mr))

55. Mr: mh. ti piace?

56. Mo: tengo una amiga que la lleva=

57. Mr: mh?

58. Mo: =y digo ostras dónde está?

59. Mr: sì sì

60. Mo: estoy:::

61. Mr: sì? ((inint))

62. Mo: no sé es muy fuerte

64. Mr: me ne vado a Italia il fine settimana
prossimo

65. Mo: sì? a dove?

66. Mr: ((inint)) vado sabato e torno domenica

67. Mo: a:::h! dove?

68. Mr: a Milano

69. Mo: a Milano e come mai?

70. Mr: a trovare ((risas))

71. Mo: a:::h l'amico io non ce l'ho questo::: foglio

85. Mo: dov'è? dov'è? (en voz baja a Mr))

86. Mr: mh? ((dirigiéndose a Mo))

89. P: =allora l'oggetto indiretto avevamo visto che non si possono ripetere non possiamo dire a me *mi* piace soltanto uno o l'altro maschile a lui *gli* femminile a lei *le* e il plurale fa per tutti *o* a loro piace o *gli* piace. Qua sotto abbiamo visto le concordanze le combinazioni mi ti ci vi diventa me te ce ve, ..., la i diventa *e* e gli e le diventa *gli* più semplice,..., e::: mettiamo una e (per fare) *glielo gliela glieli* (andiamo a praticare) correggendo gli esercizi

87. Mo: donde está? ((dirigiéndose a Mr))

88. Mr: *sotto*

En este primer ejemplo, las alumnas Mar (Mr) y Mónica (Mo) siguen la explicación metalingüística que da el profesor y la puesta en común que éste hace con el grupo-clase. Al mismo tiempo mantienen una conversación entre ellas dos, paralela a la interacción del profesor con el grupo-clase. La primera vez ocurre en los turnos 2 y 3 en los que, en castellano, Mar pregunta a Mónica dónde están y Mónica contesta. Aunque su respuesta es ininteligible, suponemos que da las informaciones para que Mar pueda seguir la actividad. En los turnos 20-22 la conversación paralela es algo que tiene que ver con la clase, Mar pide a Mónica la fecha del examen y aparece en italiano. En el turno 41 el profesor se dirige a Mariona (Ma) que en ese momento entra en la clase. Cambia entonces la constelación de participantes, el profesor ya no se dirige a la clase, sino que en este intercambio entre el profesor y Mariona, pregunta algo que no tiene que ver con la actividad de clase que estaba llevando a cabo, es el interés real del profesor por la salud de esta alumna. Entonces Mónica pregunta a Telma (T) información sobre lo que le ha ocurrido a Mariona, ya que la sorprende este interés del profesor por la salud de Mariona y lo pregunta en italiano. Mónica, en el turno 54, empieza a conversar con Mar y es una conversación espontánea; y las dos alumnas entran y salen de estas dos conversaciones paralelas con mucha naturalidad. Se puede ver en el turno 71, en el que Mónica, en el mismo enunciado, cierra la conversación espontánea y vuelve a la interacción que el profesor está manteniendo con el grupo-clase. No hay ningún indicio que haga prever que Mónica cambie de constelación de participantes y pase del espacio privado con Mar al espacio público con el profesor. Es siempre Mónica quien toma la iniciativa de mantener estas conversaciones paralelas y la compañera, Mar, la sigue.

EJEMPLO 5

ESPACIO PÚBLICO

9. P: qua ci sono c'è un disegno con un tavolo apparecchiato

23 Mo: /él trabaja?/ ((ruidos)) cosa manca sul tavolo?

24. P: cosa manca? un piatto?

25. T: due, due piatti

26. Mo: ah!

27. P: a:::h!

28. T: due piatti per uno, ..., due piatti

29. A?: e::: bicchieri?

30. P: quanti bicchieri mancano?

31. T: bicchieri? cinque

32. Mr: cinque

33. P: da acqua o da vino?

34. T: tre da acqua e due da vino

35. P: tre da acqua e due da vino

36. Mo: e mancano tre **serviette** ((risas)) salvietta salvietta ((risas))

37. P: **asciugamani** no?

38. ??: salvietta va bene?

ESPACIO PRIVADO

1. Mo: cómo es? guay no? dos días solo

2. Mr: sí no puedo ((inint)) se me va la olla

3. Mo: de la noche al día? qué guay! él es de Milán?

4. Mr: no es de Reggio Emilia

5. Mo: dónde está?

6. Mr: due ore ((ruidos)) ma gli dirò che mi cerchi un hotel vicino Milano ((inint))

7. Mo: ((inint))

8. Mr: che está a metà camino

10. Mr: ho una voglia di vederlo

11. Mo: no me extraña

12. Mr: volo con Iberia

13. Mo: buf! /((inint))/

14. Mr: /mi hanno/ detto che non c'è problemi

15. Mo: y por qué no has cogido otra?

16. Mr: porque Alitalia no tiene tarjeta joven

17. Mo: te costaba más?

18. Mr: claro. me costaba treinta mil pelas ((inint))

19. Mo: no::: no vale la pena tía por mucho que trabajes y todo

20. Mr: así es la vida

21. Mo: sí no? hala venga::: bueno sí ((inint))

22. Mr: /((inint)) te digo/

23 Mo: /él trabaja?/ ((ruidos)) cosa manca sul tavolo?

39. P: asciugamani
40. Mo: e salvietta qué es? ah! ((risas)),....., e anche mancano due cucchiari due cucchiari di::=
41. P: due cucchiari?
42. Mo: =cucchiari di dessert postre?
43. Mr: di dessert
44. P: cucchiaini?
45. Mo: cucca- cucchiaini
46. Mr: cucchiaini
47. P: due cucchiaini ((voces)) la candela
48. ??: e:: e il portapepe no?
49. P: cosa?
50. ??: il portapepe? il portasale?
51. P: può darsi sì non lo so
52. Mo: cómo es tenedor? ((en voz baja))
53. Mr: mh?
54. Mo: cómo es tenedor?
55. Mr: /forchetta/
56. Mo: /forchetta/, ((dirigiéndose a Mr))...., e due forchette ((dirigiéndose a P))
57. P: due forchette due tre no due cucchiaini, ..., un cucchiario, ..., poi che altro? pane e acqua, ((inint))
58. Mo: la roba. cibo
64. P: prima di lavorare su questo fatto. potete rispondere a queste se::: a queste::: a queste domande qua sotto? usando usando il pronome? quando hai visto quel film? l'ho visto giovedì facendo la concordanza
66. P: avete qualche dubbio? qualche cosa sui partecipi ((no hablan durante un minuto y medio aproximadamente))
59. Mr: ((inint))
60. Mo: (el qué?)
61. Mr: ((inint)) (cucchiaios cómo son?)
62. Mo: (llevalos!) cucchiario sì no?
63. Mr: cucchiario sì
65. Mr: hai messo i cucchiari ((en voz baja y sigue un poco pero no se entiende)) ((no hablan durante 43 segundos))
67. Mr: ((inint)) ((en voz baja))
68. Mo: (esto es otra cosa)
69. Mr: è complemento indiretto ((inint))
70. Mr: l'ho messo
71. Mo: l'ho preso
72. Mr: la ha riparata
73. Mo: la ho riparata
74. Mr: la ho riparata la ho vista
75. Mo: mh mh
76. Mr: /la ho scritta/
77. Mo: /la ho scritta/
78. Mr: gli ho comprati
79. Mo: li ho comprati
80. Mr: e questo ((inint)) /la ho/
81. Mo: /la ho/
82. Mr: no! e li
83. Mo: li
84. Mr: li ho comprati è un complemento diretto

105. P: /quando hai riparato la bicicletta?/
106. Mg: l'ho riparata stamattina
107. P: apostrofato l'ho riparata? tu Caterina dove l'hai vista tu la commedia?
108. Ca: l'ho vista al teatro
109. P: l'ho vista. chi ha scritto questa lettera?
Angela
110. A: l'ha scritta la segretaria
111. P: la segretaria l'ha scritta. dove hai comprato tu gli stivali?
112. Jo: li ho comprati a Milano
113. P: *li* è il plurale maschile
114. Mo: li o gli?
115. P: li li li
116. Da: elle i?
117. P: sì::: gli è a lui le cancellatrici sono queste ((risas))
118. D: grazie!
119. P: non è a lui eh? non confondere li le li li dove hai parcheggiato la macchina?
120. E: la ho parcheggiata davanti all'edicola
121. P: dove avete conosciuto Marco e Giuseppe?
122. Ja: li ho conosciuti a casa di Stefano
123. P: chi ha preso la macchina?

85. Mo: li ho comprati sì.
86. Mr: la ho parcheggiata y qua non lo so dove avete conosciuto Marco e Giuseppe?
87. Mo: li ho conosciuti
88. Mr: è complemento diretto o indiretto
89. Mo: es que
90. Mr: è complemento diretto
91. Mo: sì diretto! indiretto!
92. Mr: in castellano sí si hacemos la traducción es que yo diferencio poner el gli y el le cuando sustituye por los o por les por ejemplo dónde habéis hech- dónde habéis conocido a Marco y Giuseppe? /es hemos conocido o /os hemos conocido
93. Mo: /es hemos conocido o los hemos conocido? Creo que es posible los dos les hemos conocido
94. Mr: los hemos conocido
95. Mo: los hemos conocido la he conocido es conocemos /a alguien/
96. Mr: /a alguien/ es complemento indirecto
97. Mo: es que es una ((inint)) categorizada una preposición una cosa así complemento de régimen verbal
98. Mr: yo no me imaginaba que ((risas))
99. Mo: verdad? ((risas)) es li. li ho conosciuti li ho conosciuti
100. Mr: ti sei laureata in lingua?
101. Mo: igual estoy diciendo una barbaridad pero me ha quedado de puta madre ((risas))
102. Mr: me has matado
103. Mo: /muy bueno ((risas))/
/

124. D: l'ha preso il dottor Lorenzi
125. P: l'ha presa
126. D: l'ha presa
127. P: hai detto "o"?
128. D: ho detto "o"!
129. P ma è come in catalano!
130. D: sì ma

En este segundo ejemplo, también se ve que es Mónica la que conduce la conversación, ya que es ella en el turno 1 quien pregunta algo sobre el novio italiano de Mar y, en el turno 23, en el mismo enunciado abandona la conversación privada con Mar y vuelve a participar con el grupo clase en la actividad mandada por el profesor. Aquí el espacio público y el espacio privado están muy marcados, ya que hay una alternancia del castellano al italiano para pasar a realizar la actividad con el grupo clase.

Aparecen luego unas secuencias laterales, en los turnos 52-55 y 59-63. En la primera es evidente que Mónica (Mo) hace una pregunta metalingüística para obtener la traducción de la palabra "tenedor", y, una vez obtenida, la hace pública diciéndola en voz alta y participando en la actividad con el grupo-clase. En la segunda también las alumnas discuten sobre una palabra del léxico de los objetos que aparecen en la mesa.

En el siguiente espacio privado, en los turnos 65-103, repasan las respuestas y seguidamente aparece una explicación metalingüística sobre un aspecto que les está causando problemas. Al final, hacen la puesta en común con el profesor.

Esta idea de la dicotomía entre el espacio público y el espacio privado se diferencia un poco de la que puede tener lugar en los trabajos en los subgrupos. De hecho, en este tipo de interacción, es decir, cuando los alumnos están realizando una actividad en subgrupos, los alumnos realizan las tareas y se preparan para participar en el espacio público en la puesta en común con el profesor y el grupo-clase. En estos casos, el profesor pasa por cada grupo con la intención de supervisar y facilitar la tarea de los alumnos, el espacio privado es aquí un espacio abierto en el que el mismo profesor u otro compañero de un subgrupo contiguo pueden intervenir. De hecho es lo que el profesor hace, y así se convierte en el mediador entre todos los grupos y va recogiendo las dudas de los varios subgrupos para tener una idea general de los problemas que tienen los alumnos. En varias ocasiones, hemos podido ver que el profesor, al acabar una actividad en pequeños grupos y antes de la puesta en común, hace una reflexión o da una

explicación metalingüística. Es evidente, por ejemplo, en el segmento *Qué colonia llevas?* (A5.2c4/5) y el profesor lo anuncia en el turno 1:

EJEMPLO 6

P: la difficoltà non è il congiuntivo è il verbo essere „....., il congiuntivo lo vedete questo no!

Y seguidamente da una explicación metalingüística.

Otras veces sucede en conversaciones con otros compañeros: es el caso de *Y tu que has posat* (A5.2a3; turnos 19-23), o *Il bouquet lanciato* (M6.2b8; turnos 39-42). En el primero, es Joaquim quien está trabajando con otro subgrupo, el que pregunta a Telma sobre un punto del ejercicio que a él no le parece claro y quiere contrastar su respuesta con la de la compañera. En el segundo, es Daniel quien hace una pregunta a Roser, que está trabajando con otra compañera.

7.2 Uso general del italiano

En este apartado, respondiendo a la primera pregunta de investigación: “Se producen alternancias de lengua en el aula dentro de la dinámica interactiva de los alumnos en trabajos en subgrupos?”, podemos decir que los alumnos, por lo general, utilizan mucho la lengua meta cuando están trabajando en pequeños grupos. La comunicación, mientras los alumnos llevan a cabo la actividad, es mayoritariamente en italiano, incluso en los casos en que se esperaría un cambio al castellano o al catalán porque los alumnos están manteniendo conversaciones privadas. También muchas de las reflexiones metalingüísticas aparecen en italiano y no solamente las reflexiones sobre la lengua extranjera, incluso algunas reflexiones metalingüísticas sobre sus propias lenguas y otras lenguas extranjeras estudiadas anteriormente. Parece que los estudiantes están en un proceso de creación de una conciencia lingüística general (cf. 2.7).

Estos alumnos producen muy pocos cambios debido a la incompetencia; al contrario, muchas alternancias de lenguas sirven para la construcción del sentido y el aprendizaje. La dinámica general de los subgrupos está marcada por un andamiaje colectivo constante y la mayoría del tiempo es en lengua meta.

A continuación, presentamos unos ejemplos en los que resulta evidente la tendencia a mantener el italiano como lengua vehicular durante las actividades en pequeños grupos.

7.2.1 Las digresiones hacia conversaciones privadas

7.2.1.1 Las digresiones en italiano

En las digresiones de la tarea mandada por el profesor, los alumnos mantienen un comportamiento muy diferente. En el siguiente ejemplo tenemos un caso de gestión de la conversación totalmente en lengua meta. En el segmento *Studiare musica mi è servito molto per le lingue* (A1.2a7) Mar (Mr) y Mariona (Ma) utilizan casi exclusivamente el italiano. En este breve intercambio las dos alumnas están hablando del tiempo que dedican y que han dedicado, en el pasado, al deporte. Mar, explicando esto a su compañera, menciona el hecho de que ha estado en Italia y que durante su estancia allí se matriculó en un gimnasio. Mariona tiene curiosidad por saber qué hacía en Italia. Da inicio así a una conversación genuina en la que Mariona tiene una curiosidad real, no sugerida por la actividad, y Mar contesta satisfaciendo esta curiosidad de la compañera y al mismo tiempo valorando la experiencia. Todo ello, en italiano

EJEMPLO 7

Mr: anche yo io sono segnata in palestra due volte la ultima in Italia perché=

Ma: ah!

Mr: =como lavoravo di di mattina la sera non avevo niente da da fare y andavo in palestra

Ma: ah, ah

Mr: sono andata due mesi

Ma: cosa facevi là?

Mr: aerobica

Ma: e come lavoro? come lavoro?

Mr: lavoravo come ((inint)) un estudio di dottore commercialista

Ma: ah sì?

Mr: ma io ero lì florero?

Ma: ah! ((risas))

Mr: era una signora che veniva:::

Ma: niente

Mr: niente di interessante

Ma: peccato!

Mr: mi sono arrabbiata moltissimo ((inint)) è stata un'esperienza

Ma: mh, mh

(A1.2a7; turnos 105-122)

Como se puede ver en este ejemplo, las dos alumnas mantienen siempre la lengua meta. Aparecen unas formas influenciadas y la única alternancia real y que Mar hace conscientemente, lo demuestra el tono ascendente, es la palabra *florero*. La palabra “florero” expresa un concepto muy amplio, es decir, que allí no hacía nada, era como decoración. Mariona no contesta a esta pregunta, simplemente ríe porque comprende todo el significado y no es importante aquí encontrar una traducción al concepto, sino el concepto en sí. Mar sigue luego con su explicación de lo que hacía en el despacho donde trabajaba, justificando así la expresión “florero”. Es un ejemplo claro de habla bilingüe en la que el hablante recurre a una palabra en la otra lengua para expresar un concepto, ya que no encuentra en la otra lengua una palabra que exprese tan claramente lo que el hablante quiere decir (Lüdi y Py, 2003).

7.2.1.2 Las digresiones en L1/L2

También producen, naturalmente, digresiones en las lenguas propias de los aprendientes. A continuación presentamos aquí unos ejemplos en los que las digresiones suelen aparecer en L1/L2. En *Una amica o un’amica s’apostrofa?* (A2.2b3), encontramos este intercambio:

EJEMPLO 8

E: **ja saps quan és el examen?**

Mi: no

E: **el dia 31 a la tarda**

Mi: no, no

E: sí sí

Mi: **jo no puc perquè tinc examen, ja li vaig dir a l’Adam**

Ja?: **ho puc canviar?**

E: **tu tens un examen també no?**

Mi: (doncs preguntem)

E: **abans o després? abans**

Mi: mh?

E: **abans no? per mi millor. perquè després ja...**

Mi: es que mira hola hola junio hola exámenes, exámenes, exámenes

E: ((inint)) aquí a la tarde

Mi: **saps quan tinc el d’anglès?**

(A2.2b3; turnos 125-139)

Eva (E) y Mireia (Mi), que están hablando de los exámenes ya próximos, eligen la L1, aunque se trate de algo relacionado con el curso de italiano, pero no lo es con la actividad de clase de ese día. La actividad de aprendizaje, que consistía en hacer preguntas y dar respuestas a partir de un dibujo utilizando estructuras para expresar la duración de una acción, ya está acabada y ellos han empezado una conversación real en el turno 110. Este es un comportamiento opuesto al mantenido por las alumnas del ejemplo 7, ya que aquí éstas sólo utilizan la L1/L2.

Finalmente, veamos un caso en el que, de las dos alumnas que constituyen la pareja de trabajo, Mónica (Mo) y Mar (Mr), Mónica marca mucho los diferentes niveles del discurso con un cambio de lengua y Mar, en cambio, mantiene mucho más la lengua meta, como se puede ver en este ejemplo que pertenece al segmento *Les hemos conocido o los hemos conocido?* (A5.2c6):

EJEMPLO 9

Mo: cómo es? quay no? dos días solo

Mr: sì no puedo ((inint)) se me va la olla

Mo: de la noche al día? qué quay! él es de Milán?

Mr: no es de Reggio Emilia

Mo: dónde está?

Mr: due ore ((ruidos)) ma gli dirò che mi cerchi un hotel vicino Milano ((inint))

Mo: ((inint))

Mr: che está a metà camino

P: qua ci sono c'è un disegno con un tavolo apparecchiato

Mr: ho una voglia di vederlo

Mo: no me extraña

(A5.2c6; turnos 1-11)

En este ejemplo, así como sucede en los ejemplos 7 y 8, las alumnas mantienen una conversación real. Están aprovechando los segundos que pasan entre el fin de una actividad y el inicio de otra actividad, cuando el profesor está distribuyendo las fotocopias. Mar, que es la alumna que está expresando sus sentimientos y que por eso podríamos pensar que utilizaría más el castellano, es justamente la que intenta llevar la conversación en italiano. En cambio, Mónica, que no está involucrada emocionalmente sino que simplemente está satisfaciendo una curiosidad personal, marca muy claramente con la alternancia a la L1, que ésta es una actividad fuera de la tarea. De hecho, en el turno 23, ella dice Él trabaja? ((ruidos)) cosa manca sul tavolo?, es decir que es ella quien decide que ha llegado el momento de volver a la actividad de clase haciendo una pregunta. Esto

ocurre después de haber hecho una pregunta más sobre el novio de Mar, pregunta para la que ella misma no deja tiempo a la compañera para contestar y además no le señala de ninguna manera que tiene la intención de volver al espacio público.

Estas actitudes diferentes dependen probablemente de las características de cada alumno y de sus creencias sobre el aprendizaje de lenguas. De hecho, esto se puede ver en los tres ejemplos 7, 8 y 9 ya que en el ejemplo 7 del segmento *Studiare musica mi è servito per le lingue* y en el ejemplo 9 del segmento *Los hemos conocido o les hemos conocido?* aparece la misma alumna Mar (Mr); en el primer caso está con una compañera que también mantiene mucho la lengua meta, así que toda la digresión es en italiano y en el segundo caso, en cambio, está con una compañera, Mónica (Mo), más dispuesta a la alternancia, así que nos encontramos frente a una situación en que durante un tiempo las dos alumnas interactúan utilizando dos lenguas diferentes.

7.2.2 La reflexión metalingüística y la reflexión metacognitiva

De acuerdo con la revisión bibliográfica hecha en el capítulo 2, podemos decir que la reflexión metalingüística y metacognitiva que los alumnos hacen en parejas les ayuda a llevar a cabo la tarea misma y los hace responsables de su propio aprendizaje, ya que son ellos mismos quienes tienen el control sobre el progreso de la actividad.

En algunos de los estudios explorados (Arnó, 2002; Cots et al., 1997, entre otros) se demuestra que, en el trabajo que los alumnos llevan a cabo en parejas o en pequeños grupos, aparecen muchas reflexiones metalingüísticas y metacognitivas. Estas reflexiones pueden aparecer en lengua meta o en la L1/L2 del estudiante.

7.2.2.1 La reflexión metalingüística y la reflexión metacognitiva en italiano

En nuestro corpus, las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas aparecen muchas veces en lengua extranjera. De hecho, hay muchos ejemplos de reflexión metalingüística y metacognitiva en italiano (también aparecen en L1/L2 como veremos más adelante). En el segmento *Studiare musica mi è servito per le lingue* (A1.2a7), aparece un intercambio muy largo (turnos 123-243) en el que las alumnas contestan a una

pregunta de la actividad, “cuándo has empezado a estudiar italiano?”, y que después ellas alargan hablando de varias cosas conectadas de alguna manera con este tema: las escuelas en la ciudad donde se estudia italiano, los precios de los cursos, los tipos de cursos y después de otras lenguas, concretamente el francés. Mar (Mr) y Mariona (Ma), realizan entonces una reflexión sobre su aprendizaje de las lenguas, y Mariona da consejos a Mar sobre dónde ir a hacer un curso de francés y qué tipo de curso hacer. También valoran comparativamente el aprendizaje del italiano y del francés. Nos encontramos, así como en el ejemplo anterior, ante una conversación genuina que va más allá de la conversación generada por la actividad y que las alumnas mantienen en lengua meta.

EJEMPLO 10

Ma: ma mi hanno parlato molto bene ((inint)) e anche ho studiato alla Escola Oficial non italiano ma francese
Mr: e ti piaceva?
Ma: ho fatto un corso intensivo all'inizio quando ho cominciato a imparare francese
Mr: e il francese è ((inint)) io posso imparare ((inint)) è che la:: nella mia detta, ditte mi chiedono il francese
Ma: puoi cominciare
Mr: ((inint)) a fare un intensivo **questo questo estate**
Ma: sì no puoi cominciare ma non è facile, e:::m forse sarà facile **di** parlare un **nivello** basso ((inint)) di capire un po'
Mr: con che livello ti puoi far capire
Ma: me:::zzo
Mr: mezzo? perché per esempio qua in italiano con il due più o meno=
Ma: sì! /ti fai capire/
Mr: =/ti fai capire/
Ma: ((inint)) con il tre forse, due tre
Mr: lo sai parlare bene tu il francese?
Ma: sì io sì!
(A1.2a7; turnos 205-219)

7.2.2.2 La reflexión metalingüística y la reflexión metacognitiva en L1/L2

En nuestro corpus, de acuerdo con Brooks, Donato y McGloane (1997), las reflexiones o explicaciones metalingüísticas y las reflexiones metacognitivas, en algunas ocasiones, aparecen en la L1/L2 de los estudiantes; es el caso del segmento *Les hemos conocido o los hemos conocido?* (A5.2c6). En este intercambio, Mar (Mr) y Mónica (Mo) tratan de dar una solución al problema surgido en la lengua meta a través de una explicación del mismo punto gramatical de su L1/L2. Este es un principio del aprendizaje

en general, es decir que el aprendiz tiene que utilizar lo que ya conoce para dar significado a las nuevas informaciones que recibe. Barnes y Todd (1977) subrayan que la habilidad de utilizar los conocimientos y experiencias previos para entender lo nuevo es una estrategia cognitiva a través de la cual el aprendiz reorganiza los conocimientos viejos con el conocimiento nuevo:

EJEMPLO 11

Mr: in castellano si si hacemos la traducción es que yo diferencio poner el gli y el le cuando sustituye por los o por les por ejemplo dónde habéis hech- dónde habéis conocido a Marco y Giuseppe? *les* hemos conocido o *los* hemos conocido

Mo: *les* hemos conocido o los hemos conocido? Creo que es posible los dos les hemos conocido

Mr: los hemos conocido

Mo: los hemos conocido la he conocido es conocemos /a alguien/

Mr: /a alguien/ es complemento indirecto

Mo: es que es una ((inint)) categorizada una preposición una cosa así complemento de regimen verbal

Mr: yo no me imaginaba que ((risas))

Mo: verdad? ((risas)) es li. li ho conosciuti li ho conosciuti

(A5.2c6; turnos 92-99)

En este ejemplo Mar marca que va a hablar de cómo este tema funciona en castellano explicitándolo al principio del turno 92; así, entre sus conocimientos previos y los de su compañera en la L1, llegan a la solución del problema en la lengua meta (turno 99).

En otras ocasiones la duda que surge en la LE hace que los estudiantes reflexionen sobre su lengua o sobre el uso que ellos hacen de la L1/L2. Es el caso de *Encara que en català ho faig sí l'he posada sí que ho faig jo* (A5.2b7) en que Daniela (D) reflexiona sobre el uso que ella hace de este particular aspecto gramatical en su L1, y aparece en la L1 del estudiante:

EJEMPLO 12

Ja: vale! ((risas)) hai messo la candela?

D: no non la ho non l'ho m- non la non l'ho messa ancora

Ja non la ho messo

D: **no perquè llavors en castellà**

Ja: calla!

D: ((inint)) **encara que en català ho faig sí l'he posada sí que ho faig jo**

Ja: sí

(A5.2b7; turnos 16-22)

No aparecen muchas alternancias debidas a su incompetencia; por lo general son cambios que sirven al andamiaje y al aprendizaje. En estos subgrupos aparece mucho el andamiaje colectivo. Como hemos dicho, muchas reflexiones metalingüísticas aparecen en L1/L2, también estos alumnos se apoyan en la L1/L2 para hacer reflexiones metacognitivas. Algunas de estas reflexiones están realizadas por los alumnos para aclararse a ellos mismos un punto concreto; en otros casos, un alumno ayuda o incita a un compañero a la reflexión. En el segmento *Es femenino estate?* (M3.1a16) podemos ver que Sara (S) es la alumna que adopta el papel profesoral, muy importante en el andamiaje del discurso, ya que de esta manera empuja a la compañera Ada (Ad) a hacer una reflexión metalingüística. Y luego acaba, en el turno 25 respondiendo a la pregunta que Ada le había hecho en el turno 16.

EJEMPLO 13

Ad: e::: che cosa fai l'estate **prossimo?**

S: l'estate prossima?

Ad: verano prossimo

S: l'estate prossima?

Ad: ¿es es es femenino estate?

S: mh!

Ad: verano?

S: sì!

Ad: ala! toma!

S: vorrei andare buono vorrei fare un viaggio ma forse non posso perché non ho soldi e::: e devo::: devo rimanere::: qui (a soldi) per **casarmi**
(M3.1a16; turnos 16-25)

Esto corrobora lo que ya muchos estudios (Bygate, 1988; Griggs, 1998; Nussbaum, 1999) han demostrado: que los alumnos pueden solucionar un problema o ayudar a un compañero poniendo en común los conocimientos que cada uno de ellos tiene (conocimientos lingüísticos y del mundo en general), a su ritmo y verbalizando sus ideas, aún cuando no estén muy elaboradas.

7.3 Las funciones de las alternancias de lenguas

Una vez comprobado que se producen alternancias de lengua en el aula, dentro de una dinámica interactiva y respondiendo a la segunda pregunta de investigación formulada en el capítulo 3: “En el caso en que se produzcan, ¿qué características tienen, de qué tipos son y qué funciones ejercen?” proponemos la siguiente clasificación.

Basándonos en el artículo de Pierre Bange de 1992 en el que trata de la bifocalización que tiene lugar en una conversación entre un hablante nativo y uno no-nativo, hemos partido de la idea que las marcas transcódicas de nuestro corpus pueden ser separadas según el objetivo que persiguen. El primer objetivo es la focalización en el aprendizaje, en la que las alternancias de lenguas sirven como recurso para hablar de la lengua, para hablar de la tarea y para hablar del aprendizaje. El segundo objetivo es, en cambio, la focalización en la comunicación, en el que las alternancias de lengua sirven como recurso para marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje y las marcas transcódicas (alternancia de lengua y otras) como recurso para mantener la conversación.

A continuación presentaremos el cuadro en el que se resumen las funciones de las alternancias que aparecen en el corpus.

MARCAS TRANSCÓDICAS		
OBJETIVO: FOCALIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE		
A. ALTERNANCIA DE LENGUA COMO RECURSO PARA HABLAR DE LA LENGUA		
<i>FUNCIÓN</i>		
<i>1. EXPLICACIONES, REFORMULACIONES Y TRADUCCIONES HECHAS SOBRE LA LENGUA EXTRANJERA</i>		
<i>a. para dar o pedir una palabra o un nombre que se necesita en ese momento</i>		
<i>FUNCIÓN</i>	<i>EJEMPLO</i>	<i>UBICACIÓN</i>
1. Para pedir la traducción en IT de una palabra en L1/L2	Es: come si dice <u>sombra</u> ? Ja: i <u>com s'escriu</u> asciugamani?	M4.2b1; 1 A5.2b6; 28
2. Para pedir el significado de una palabra que aparece en LE	D:... <u>qué son</u> stivali?	A5.2b6; 98
3. Para repetir algo dicho antes en L1/L2	P: il <u>palosanto</u> ? M: sì P: si chiama <u>palosanto</u> ?	M4.2a5; 78-80
4. Para dar un nombre a un objeto a partir de una	Mr: la maquina	A3.2a10; 83-

explicación en LE	An: una::: un sacapuntas	84
5. Para repetir algo dicho anteriormente en LE	Ja: <u>faltan servillette</u>	A5.2b6; 24
b. para confirmar, averiguar o reafirmar una palabra o un nombre		
6. Para pedir confirmación de algo dicho en LE	E: da due settimane fa <u>és això no?</u>	A2.2b3; 67
7. Para buscar confirmación de P o de los compañeros	Ja: apparecchiare <u>és parar la taula no?</u>	A5.2b6; 4
9. Para averiguar el significado de algo	M: <u>Cap d'estat</u> , il capo <u>de</u> Stato <u>qué sería</u> il presidente?	M5.2c8; 72
10. Para reafirmar el significado de algo	P: una porca no::: una <u>marieta</u> Md: <u>una pobre marieta</u>	M6.2b8; 195-196
c. para ayudar al compañero		
11. Para pedir o dar una explicación sobre un aspecto de la LE	Mo: ha vissuto con <u>dos eses?</u> C: <u>cuáles son los intransitivos?</u> T: <u>los que</u> llevan objeto directo...	A5.2a4; 11 A5.2a4; 30-31
12. Para dar el significado, para facilitar la comprensión del compañero	Ja: cu- cosa? D: <u>cucharitas</u>	A5.2b6; 41
13. Para explicar algo a los compañeros	Da: cachi è lo stesso un <u>palosanto</u>	M4.2b5; 144
14. Para aclarar a los compañeros de qué se está hablando	A: <u>els insectes del armaris</u>	A3.2b10; 193
15. Para asegurarse de que los compañeros hayan entendido	C: <u>tenía diez años de edad</u>	A2.2a3; 12
16. Para dar consejos/sugerencias al compañero	D: li has de posar el plural carinyo	A5.2b6; 38
17. Para demostrar que se ha entendido	A: ah! <u>un gancho! un gancho d'aquests!</u>	A3.2b10; 230
2. REFLEXIONES SOBRE ASPECTOS DE LA L1/L2		
18. Para reflexionar sobre aspectos de la L1/L2	En español sería creo...	A5.2c3; 34-41
19. Para pedir más información sobre la L1/L2	Mg: <u>però anar gat és anar borratxo o és una altra cosa</u>	A2.2a5; 191
20. Para buscar confirmación a una hipótesis sobre la L1/L2	Da: <u>una toia no es un fanal una fea de estas</u>	M6.2b8; 150
B. ALTERNANCIA DE LENGUA COMO RECURSO PARA HABLAR DE LA TAREA		
FUNCIÓN	EJEMPLO	UBICACIÓN
1. Para anunciar que da la respuesta	T: <u>yo he puesto primero he puesto si sia pero no sé por qué lo he puesto este si</u>	A5.2a3; 35
2. Para indicar/preguntar/averiguar en qué punto del ejercicio están	Mo: <u>dónde está?</u>	A5.2c4/5; 87
3. Para reflexionar sobre la actividad	M: ...ruvido e grande i a <u>la pallina da ping pong m'he quedat perquè:::</u>	M4.2a5; 124
4. Para valorar lo que han hecho o dicho	E: ho lavorato <u>ara sí</u> per un laboratorio no?	A2.2b3; 81

5. Para marcar el final de la especulación e introducir la respuesta	R: ...no sé secondo me duecentocinquanta lingue	M5.2a8; 14
6. Para invitar al compañero a que repita lo que ha dicho	Mi: mana'm?	A2.2b3; 4
7. Para indicar en qué punto del ejercicio está el problema	J: <u>aquí, aquí</u> T: ah! no! <u>perdona, aquí arriba?</u>	A5.2a3; 6-7
8. Para recentrar la actividad e introducir la respuesta	Mr: <u>aquí</u> credo che <u>gli abbia preso</u> tua moglie e <u>li abbia messo</u> a posto nel cassetto no?	A5.2c3; 20
9. Para resumir las instrucciones y dar inicio al ejercicio	Ja: <u>les cosas que faltan?</u>	A5.2b6; 6
10. Para incitar a la compañera a que haga una parte del ejercicio	M: ... <u>va!</u> <u>encara que no ho hagi fet!</u> la seconda...	M5.2c5; 41
11. Para pedir más información a un compañero	E: da <u>què què és</u> Firenze?	A2.2b3; 95
12. Para pedir explicación, repetición, reformulación de algo que ya se ha dicho o explicado	Mr: <u>qué te dijo?</u> D: hai messo <u>tal?</u> Hai messo <u>cual?</u>	A3.2a10; 219 A5.2b7; 3

C. ALTERNANCIA DE LENGUA COMO RECURSO PARA HABLAR DEL APRENDIZAJE

<i>FUNCIÓN</i>	<i>EJEMPLO</i>	<i>UBICACIÓN</i>
1. Para hacer una reflexión metacognitiva	D: <u>jo sempre me' n oblidó eh?</u> mira	A5.2b7;5
2. Para hacer un comentario metacognitivo	Mo: <u>igual estoy diciendo una barbaridad pero me ha quedado de puta madre</u>	A5.2c6; 101
3. Para reflexionar sobre algo que ve en el ejercicio	Mr: <u>un flotador pero no flota</u>	A3.2a10; 165
4. Para dar una explicación-justificación metacognitiva	Mr: <u>claro me estaba liando</u>	A3.2a10; 30
5. Para poner de manifiesto su conciencia del error	Jo: no::! questo fai così <u>si ferma</u> si chiude <u>vull dir</u>	A3.2b10; 210
6. Para hacer una reflexión personal sobre lo que ella sabe si ahora resulta evidente cuál es su error	D: hai messo <u>clar</u>	A5.2b7; 45

OBJETIVO: FOCALIZACIÓN EN LA COMUNICACIÓN

A. ALTERNANCIA DE LENGUA COMO RECURSO PARA MARCAR EL DISCURSO QUE NO PERTENECE AL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

<i>FUNCIÓN</i>	<i>EJEMPLO</i>	<i>UBICACIÓN</i>
1. Para gastar una broma, para ser gracioso	Ja: ail <u>poques taules para aquest!</u>	A5.2b6; 17
2. Para hacer un comentario sobre lo que ha dicho un compañero o P	M: <u>pero no ha dit que era Newton?</u>	M5.2c8; 132
3. Para hacer un comentario sobre algo que está pasando en la clase pero no relacionado con la actividad	M: ... <u>qué asco tía!</u> <u>este libro es una mierda para borrar eh!</u> <u>tens la goma...</u>	M5.2c5; 26

4. Para hacer un comentario que tiene que ver con la vida personal del estudiante fuera de la clase	E: t'ha mossegat o és que tens alèrgia?	A2.2b3;110
5. Para hacer referencia a la grabación	C: ponemos pausa?	A2.2a3; 49
6. Para expresar una curiosidad personal	Jn: o es un mango	M4.2a5; 72
7. Para hacer un comentario sobre el pequeño accidente que acaba de ocurrir	Ja: aquest t'anira millor	A5.2b6; 93
B. ALTERNANCIA DE LENGUA COMO RECURSO PARA MANTENER LA COMUNICACIÓN		
FUNCIÓN	EJEMPLO	UBICACIÓN
1. Conectores, muletillas para crear los efectos discursivos siguientes:		
<u>BUENO</u>		
Para reanudar la actividad	ma tu l'hai l'hai fatto? dillo <u>in voce alta</u> non l'ho fatto! ((risas)) <u>buono hai visto che strano?</u>	M5.2c5;14
Para mostrar que ha llegado a una solución y anuncia que la va a dar	E: un appartamento Mi: ((inint)) E: no? <u>buono</u>	A2.2b3; 71-73
Para cerrar la respuesta a la pregunta anterior e introducir la siguiente pregunta	non esiste! <u>buono chi è l'attuale presidente della Repubblica Italiana?</u>	M5.2a8;10
Para concluir y volver a lo importante	<u>buono è uguale</u> ci sono molte lingue nel mondo	M5.2c8;62
Para arrancar un turno de palabra	<u>buono pues</u> io credo di no!	M5.2c8;60
Para indicar que se han terminado las bromas	Es: è lunga, gialla. <u>no sé en qué estás pensando</u> R: è fallica ((risas)) Es: è fallica R: <u>buono</u>	M4.2b5;160-163
Para indicar una formulación nueva en la que el miembro que sigue corrige al anterior y es este segundo miembro el que se debe tener en cuenta	vorrei andare <u>buono</u> vorrei fare un viaggio	M3.1a16;25
Para recentrar la actividad	arrivare più alto ho bisogno di parlare francese <u>buono</u> bevi alcolici?	A1.2A7;234
Para introducir un comentario	<u>buono</u> stiamo praticando stiamo facendo la cosa vuol dire ridotto?	A5.2b7;65
<u>PUES</u>		
Para empezar el turno de palabra	<u>buono pues</u> io credo di no!	M5.2c8;60
Para introducir un comentario	<u>pue::s</u> attenta! attenta perché:: non passerai l'esame...	A5.2b7;6
Para resumir todo lo dicho anteriormente y prepararse a dar la respuesta correcta	cadere <u>pues</u> sia caduto...	A5.2b3;26
<u>VALE</u>		
Para mostrar acuerdo	<u>vale</u> un anello cibernetico ((risas)) si sono d'accordo.	M4.2b1;77
Para confirmar	R: di colore rosso Es: nero! R: no rosso più o meno Es: <u>ah vale!</u>	M4.2b1;106-109
Para demostrar que lo ha entendido y cerrar así el intercambio parentético que había abierto con su pregunta	Lu: e si mangia? M: sì Lu: <u>ah! vale!</u>	M4.2a5;60-62
Para aceptar la respuesta que la compañera le ha dado	E: una esse <u>per què?</u> Mi: <u>perquè ho posa aquí</u>	A2.2b3;53-55

	E: ah! vale! em::: sono stata	
Para demostrar que lo ha entendido la razón por la que la compañera está de acuerdo con ella	C: no! perché aveva dieci anni Mg: ah vale!	A2.2a3;10-11
Para demostrar que está conforme con lo dicho	Ja: no! non li ho messi tutti D: vale! Ja: vale! ((risas)) hai messo la candela?	A5.2b7;14-16
Para valorar lo que se ha dicho	[asθiuga asθiuga] vale vale	A5.2a6;35
Para afirmar que ha entendido	ah! il colore vale	M4.2b5;17
HOMBRE! HOME!		
Para demostrar desacuerdo	Ca: gandule tumboni Jo: no home!	A3.2b10;146-147
Para indicar que está claro a lo que se refiere	A: ah! il dieci è per::: le:::,... o per gli insetti degli armadi Jo: què? A: home! mh:::	A3.2b10;189-191
Para enfatizar algo	Jo: no:::! questo fai così si ferma si chiude vull dir A: no::: home	A3.2b10;210-211
CLARO/CLAR		
Para reflexionar sobre lo que dice	la Cina o la Russia ma la:: claro adesso non è:::	M5.2c8;120
Para enfatizar que es la respuesta correcta	de cuatro hojas claro!	M6.2b8;55
Para confirmar que lo ha entendido	capisco clar no:::! io lo capisco ma	A5.2b6;118
Para comentar lo que ha dicho anteriormente	che non si può andare avanti clar	A1.2a7;191
MIRA		
Para empezar su turno de palabra y dar la explicación que el compañero ha pedido	mira melanzane alla parmese- alla parmegiana , non lo so ma credo che sia buonissimo perché...	M5.2a8;89
Para demostrar que se ha dado cuenta de algo al compañero. Para llamar la atención	Mg: ah no mira! ..., questo che è?	A2.2a3;50
A VEURE/A VER		
Para empezar	E: a veure Mi: a ver E: ho due sorelle e un fratello, no?	A2.2b3;1-3
Para invitar a la compañera a hacer la siguiente pregunta, dándole así el turno de palabra	a ver Daniela!	A5.2b7;12
CALLA		
Advertencia para acabar con el juego de palabras	Ca: si dice tumbare ..., Jo?: calla calla calla	A3.2b10;150-151
Para expresar que se da cuenta de que se ha equivocado	D: no non la ho non l'ho m- non la non l'ho messa ancora Ja non la ho messo D: no perchè llavors en castellà Ja: calla!	A5.2b7;17-20
ESO		
Para aceptar lo que han dicho los compañeros	R: ah::: encuadernados? ((risas)) si sono con le tappe di pelle tappe? ((risas)) con la coperta? Md: sí! Da: sì	M4.2b5;93-97

	Es: meglio R: e:: <u>eso</u>	
Para introducir la respuesta expresando su duda	<u>eso</u> del tempo e l' <u>espazio</u> e <u>no sé cuánto</u> non mi ricordo	M5.2c8;133
<u>YA</u>		
Para expresar que lo ha entendido	A: otto! l'otto! ((inint)) Jo: ah! <u>ya!</u> ((inint))	A3.2b10;128-129
Para confirmar la impresión de la compañera	D: si sia fatto male sì ma suona bruttissimo no? Ja: <u>ya però</u>	A5.2b3;27-28
<u>PERÒ</u>		
Para reflexionar sobre lo que habían estado analizando	D: si sia fatto male sì ma suona bruttissimo no? Ja: <u>ya però</u>	A5.2b3;27-28
<u>HÒSTIA</u>		
Para expresar sorpresa	<u>è più grande Cina</u> dell'Australia. <u>che cos'è la legge della relatività?</u> <u>hòstia!</u> è la legge ...	M5.2c8;124
Para expresar estupor	e anche fresca..... <u>hostia el cachi!</u>	M4.2a5;57
<u>AIXÒ</u>		
Para indicar que era la palabra que buscaba		
<u>AIXÌ</u>		
Para comentar lo que ha dicho el profesor	P: cominciate a parlare di <u>albarans</u> ((inint)) Ma: ((inint)) <u>aixì</u> fare una lettera com- per:: P: commerciale sì::	A1.2a7;194-196
<u>QUÈ</u>		
Para pedir que se repita expresando asombro	Ja: cucchiaini D: cucchiai <u>què?</u> Ja: cucchiaini	A5.2b7;34-36
Para enfatizar el hecho de que no ha entendido a qué se refiere	A: ah! il dieci è per:: le::....., o per gli insetti degli armadi Jo: <u>què?</u>	A3.2b10;189-190
<u>QUE SÌ!</u>		
Para cerrar la conversación cuando ya no se tiene argumentos	Ca: sono sicura Jo: mh:: Ca: <u>que sì::!</u>	A3.2b10;295-297
<u>ES QUE</u>		
Para introducir una opinión, un punto de vista, un gusto	<u>es que</u> a me a me non piace	A1.2a7;224
<u>VA!</u>		
Para invitar a la compañera a retomar la actividad	sì, sì <u>va!</u> hai già messo:: messo gli asciugamani?	A5.2b7;10
<u>NI FLOWERS TU!</u>		
Para expresar que una persona no tiene ni idea de lo que se habla	A: dieci! Jo: <u>ni flowers tu!</u>	A3.2b10;186
<u>GOITA!</u>		
Para demostrar sorpresa frente a lo dicho	Ja: <u>les he posades</u> P: <u>els he posats</u> ((risas)) Ja: <u>goita!</u>	A5.2b6;185-186
<u>ALA! TOMA!</u>		
Para subrayar su sorpresa	Ad: <u>les es es femenino</u> estate? S: mh! Ad: <u>verano?</u>	M3.1a16;20-24

	S: sì! Ad: <u>alà!</u> <u>toma!</u>	
<u>YO</u>		
Para reafirmarse ante los compañeros	ah! <u>yo no!</u> <u>yo-</u>	M4.2b1;84
<u>ES IGUAL</u>		
Para expresar que no es tan importante esta diferencia de idea y dar por cerrado el intercambio	<u>es igual</u> un altro oggetto	M4.2b5;52
<u>NADA MÁS</u>		
Para gastar una broma	quadrato e <u>nada más</u> no è quadrato e ha i::: numeri	M4.2b5;100
<u>UI!</u>		
Para expresar una negación fuerte	<u>ui!</u> io non mi trucco da::: da::: sei mesi	A2.2a5;143
<u>ENTONCES</u>		
Para retomar el hilo y concluir toda la reflexión anterior	<u>entonces</u> , sia passato tuo fratello e abbia telefonato	A5.2c3;11
<u>POR QUÉ NO?</u>		
Para llevar a un plano más personal la conversación dada la respuesta negativa generalizada de los compañeros	Es: io <u>penso che no</u> P: no? Md: no no no R: <u>por qué no?</u>	M4.2b1:186-189
2. Para hablar de su propio mundo o del mundo compartido	Capo <u>saliente</u> <u>com Pujol</u>	M5.2a8;26
3. Lapsus momentáneos, por inercia/repetición de algo dicho en L1	Vale <u>si</u> tu sei arrabbiata	M4.2b1;74
4. Para seguir la comunicación porque no sabe o no recuerda	È un <u>frutero</u> d'Alessi	A3.2b10;10
5. Neocodajes	ah! è vero! Sardegna! non lo sol sarà una::: un <u>sardegno?</u>	M5.2a8;30
6. Calcos semánticos	secondo me è una <u>cassa</u> per il té	M5.2c5;45
7. Calcos estructurales	io <u>pensavo che era pasta.</u>	M5.2a8;104
8. Calcos fonéticos	lavoravo come ((inint)) un <u>estudio</u> di dottore commercialista	A1.2a7;113

A continuación pasamos a comentar algunos de los contenidos de este cuadro.

7.3.1 Las marcas transcódicas focalizadas en el aprendizaje

Según la clasificación hecha dentro de lo que definimos como marcas transcódicas que se realizan en el marco de la focalización en el aprendizaje, encontramos la alternancia de lenguas. Se trata de alternancias de lenguas metalingüísticas y metacognitivas. Pueden aparecer de modo vario. Es decir, según la clasificación de Py y

Lüdi (2003), entre dos turnos o dentro de un turno de palabra, entre dos enunciados o dentro de un enunciado, entre dos sintagmas o dentro de un sintagma.

7.3.1.1 La alternancia de lenguas como recurso para hablar de la lengua

Dentro del grupo de marcas transcódicas, cuyo objetivo es la focalización en el aprendizaje, el grupo más numeroso tiene como finalidad hablar de la lengua, aunque no siempre el intento de los alumnos de solucionar un problema léxico, para ellos evidentemente importante, encontrará respuestas en los compañeros o en el profesor que, en cambio, considerarán más importante el contenido u otras formas que están en juego en la actividad. De esta manera podemos concluir que, dentro de la distinción hecha por Bange en 1992 entre focalización en el aprendizaje y focalización en la comunicación, puede haber casos en que, aún estando focalizada la atención en el aprendizaje, se abre un espacio en algunos intercambios, en los que la focalización de los alumnos o de algunos de ellos que se puede enmarcar dentro de la focalización en la comunicación.

En este primer apartado encontramos las reflexiones y explicaciones sobre las lenguas. Todas las funciones de las alternancias de lenguas para hablar de la lengua que hemos relevado y que aparecen en nuestro listado (cf. 7.3) las podemos reunir en dos grupos: 1) las explicaciones, reformulaciones y traducciones hechas sobre la lengua extranjera y 2) las reflexiones sobre aspectos de la L1/L2.

1) Las reformulaciones, traducciones y explicaciones sobre la lengua extranjera

Este primer grupo puede ser a su vez dividido en otros tres: a) para dar o pedir una palabra o un nombre que se necesita en ese momento; b) para confirmar, averiguar o reafirmar una palabra o un nombre; c) para ayudar al compañero.

a) Para dar o pedir una palabra o un nombre que se necesita en ese momento

Tal y como aparece en muchos de los estudios (cf. 2.3.1.1) las alternancias de lenguas tienen una función explicativa, es decir que se producen para hacer comprensible el input.

Estas alternancias de lenguas son mayoritariamente alternancias preparadas, para utilizar la terminología propuesta por Moore (1996), ya que están insertadas dentro de preguntas metalingüísticas que pueden aparecer en lengua meta o en la L1/L2 o están marcadas por un tono ascendente o por otros elementos. Son ejemplos como los siguientes: *Come si dice sombra?* en el segmento *Probabilmente è Robocop* (M4.2b1; turno 1) o *Com es diuen les pinces?* que aparece en el segmento *Com es diu planxa? Planxa de stirare ferro de stirare* (A3.2a10; turno 171) en los que los alumnos preguntan para pedir la traducción en la lengua meta. En el caso de *Com es diuen les pinces?* Jeroni, que es el alumno que formula la pregunta, una vez obtenida la respuesta de Andreu, incorpora la traducción "mollette" en el turno siguiente. En otros casos, como en *Marcello? Come si dice plegable?* en el segmento *Probabilmente è Robocop* (M4.2b1; turno 27), Magda pregunta al profesor la traducción de "plegable" después de haberla pedido a los compañeros. Éstos, quizá debido al hecho de que desconocen la palabra o porque consideran más importante seguir con la descripción del objeto "espejo" que no pararse en un detalle que Magda quiere añadir, continúan con la actividad. Magda espera la respuesta del profesor, que llega en el turno 33, cuando ya los compañeros están cerrando el intercambio y pasando a otro objeto de la lista presentada por la actividad. De esta manera la aportación de la palabra italiana no está incorporada por los alumnos en el intercambio, así que no hay evidencias de apropiación lingüística.

Muchas veces estas preguntas metalingüísticas pueden ser acompañadas o sustituidas por otras cuando se conoce la palabra pero, como en el caso siguiente, el alumno tiene duda sobre la manera de escribirla: *I com s'escriu asciugamani?* que aparece en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6; turno 28) dentro de un intercambio metalingüístico que comprende los turnos 24-35. Muchas veces aparece sólo la palabra, sin estar insertada en una pregunta metalingüística como las anteriores, pero que está marcada por unas vacilaciones y una pausa además de presentar un tono ascendente, con

lo cual el compañero entiende claramente que se está buscando la traducción en la lengua meta: *è la legge che dice che i corpi che cadono sul sul „...suelo? suelo?* en el segmento *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8; turno 124). El profesor, que está con el subgrupo en este momento, no responde a esta pregunta sobre el léxico -a diferencia de lo que hace en el caso del segmento *Probabilmente è Robocop* (M4.2b1; turno 33)- dando la traducción en italiano, sino que da la respuesta a la pregunta presentada en la actividad, donde se pide a los alumnos que hagan hipótesis sobre la ley de la relatividad y el científico que la elaboró, ya que para hacer esto tienen que utilizar las formas que están practicando.

En el caso de *trampa?* que aparece en el segmento *Questo è un frutero d'Alessi* (A3.2b10; turno 280) Mariona, la alumna que interviene en este turno, lo enmarca dentro de una secuencia lateral que ella misma ha empezado en el turno 278, ya que su compañero Joaquim utiliza esta palabra en el turno 277. Joaquim no marca en absoluto esta alternancia, sino que aparece de una manera natural y fluida. A él lo que más le interesa aquí es expresar su opinión, por esto no se preocupa por la palabra, para él es más importante ahora el contenido que no la forma. Pero a Mariona esta alternancia no le pasa desapercibida y lo señala en el turno 278 *e non si chiama **trampa** si chiama:::*, pero no recuerda esta palabra en italiano, y lo demuestra con el alargamiento del sonido. Ninguno de sus compañeros la ayuda y entonces llama su atención sobre este punto, pidiéndoles ayuda. Es interesante notar que nadie le proporciona una traducción al italiano, ya que muy probablemente nadie la sabe, pero Joaquim ofrece una descripción en italiano del aspecto de una trampa y así se da por cerrado el intercambio.

A veces los alumnos escogen esta técnica, es decir, describen el objeto porque no saben como denominarlo y de esta manera solicitan a los compañeros que les den la respuesta. Es el caso de “la maquina” y “el sacapuntas” en el segmento *Com es diu planxa? Planxa de stirare ferro de stirare* (A3.2a10; turnos 80-85). Esta es un procedimiento que utiliza también el profesor para que los alumnos infieran el significado, es el caso de la palabra “palosanto” en el segmento *Os? no se com se diu* (M4.2a5; turnos 76-77) en el que, después de un intercambio bastante largo desde el turno 57 hasta 74, las alumnas tratan de describir el “cachi” (palosanto); en 75 Lourdes (Lu) pide al profesor el significado de la palabra “cachi” y el profesor en el turno 76 da la descripción. Marcela (M), en el turno 77, da la traducción al castellano: “palosanto”. Así

abre un intercambio que empieza con la repetición de la palabra que ya se ha dicho. Es el profesor quien la repite, ya que queda sorprendido por la palabra, para él desconocida, y hay una inversión de roles (cf. 7.1.1.5), pasando a ser el interlocutor experto.

Otras alternancias marcadas por elementos en L1/L2 tienen la función de pedir el significado de una palabra en lengua meta, es el caso de *qué son stivali?*, que aparece en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6; turno 98), para pedir el significado en L1/L2 de una palabra que aparece en LE. En algunos casos, como en el siguiente la pregunta metalingüística aparece totalmente en italiano: *trappola cos'è?*, en el segmento *Com es diu planxa? Planxa de stirare ferro de stirare* (A3.2a10; turno 221). En ambos casos, los compañeros dan la respuesta y en el caso de “stivali” (botas) da pie a un intercambio metalingüístico bastante largo que empieza en el turno 100 y termina en el 111, en el que las alumnas discuten sobre el género de la palabra, ya que en italiano es masculino y en castellano y catalán es femenino. Todo este intercambio metalingüístico aparece en catalán.

b) Para confirmar, averiguar, reafirmar una palabra

En algunas ocasiones, las alternancias sirven para pedir confirmación de algo dicho en LE. Son los casos de: *da due settimane fa és això no?* en el turno 67 y *da:: otto mesi? per eliminació no? otto mesi no?*, en el turno 97 del segmento *Una amica o un'amica s'apostrofa?* (A2.2b3). Eva (E) pide a la compañera que confirme la respuesta que ella ha dado a la pregunta del ejercicio.

A veces los alumnos no hacen una pregunta al compañero para que éste le de la traducción en italiano, sólo para comprobar el significado, dando él mismo la traducción. Son los casos de: *apparecchiare és para la taula no?*, que aparece en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6; turno 4), o *cintura és el cinturó no?*, en el segmento *Això és congiuntiu* (A5.2b3; turno 39). El caso de la alternancia *miliardo es millón?*, en el segmento *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8; turno 9), se enmarca dentro de un intercambio metalingüístico que empieza en el turno 4 y termina en el 13, como vemos a continuación:

EJEMPLO 14

M: quanti abitanti ha la città?

L: secondo me un::: mil- un miliardo, un milione?

M: millón es miliardo milardo? com'è un millón?

Lu: un miliardo

M: un miliardo, un miliardo e mezzo o:::

Lu: miliardo es millón?

M: sì porque un millonario es un miliardario ((inint)) (e voi?)

Lu: ma se ci sono sei miliardi in tutta la Terra

M: sì bueno sei miliardi no sé quanti anni fa ma ((risas)) ma/un miliardo e mezzo due/

Lu: /uno e mezzo o due./

(M5.2c8; turnos 4-13)

En este intercambio metalingüístico, aparecen varias alternancias debidas a las dudas que las alumnas tienen respecto a las palabras “millón” (millón) y “miliardo” (mil millones). Inicialmente Laia (L) tiene dudas sobre el significado de las dos palabras así que las dice ambas, pero con tono de interrogación, buscando así la ayuda de las compañeras. Marcela (M) da su respuesta, pero luego duda sobre la forma correcta de la palabra, por lo tanto formula otra pregunta metalingüística, alternando otra vez al utilizar la palabra “millón”. Lourdes (Lu) contesta, Marcela incorpora la respuesta de Lourdes a su pregunta metalingüística para contestar así a la pregunta planteada por la actividad. Entonces Lu, con otra reformulación interlingual, pone otra vez en duda el significado de la palabra “millón”. Marcela, ya segura, da una explicación en la que generaliza diciendo que “miliardario” quiere decir millonario. Entonces “miliardo” tiene que ser “millón”. A este punto Lourdes, que ya se ha aclarado con el significado de las dos palabras, argumenta que en la Tierra hay “sei miliardi” (seis mil millones), con lo cual no es posible que uno o uno y medio sea la población de la ciudad de Barcelona. Marcela no acepta esta argumentación, da la respuesta que ella considera correcta y da por cerrado el intercambio.

En algunos casos las alternancias tienen la finalidad de averiguar o reafirmar el significado de algo. En los siguientes ejemplos tenemos una muestra de estas alternancias: *Cap d'estat*, il Capo de Stato què sería il presidente? en el segmento *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8; turno 72) en el que Marcela (M) averigua el significado de la expresión “Capo di Stato” que aparece en la actividad propuesta por el libro y el siguiente

que aparece en los turnos 195-196 del segmento *Il bouquet lanciato* (M6.2b8). En estos turnos aparece la palabra "una marieta", (una mariquita) con la que antes el profesor y luego Magda (Md) reafirma el significado de la palabra italiana "coccinella" que aparece en el texto.

c) Para ayudar al compañero

En varias ocasiones los alumnos usan la alternancia de lengua como un recurso para pedir o dar una explicación sobre un aspecto de la lengua extranjera como en los turnos 30 y 31 del segmento *Parecía muy fácil* (A5.2a4), en los que Carla (C) pide a Telma cuáles son los verbos transitivos? y Telma contesta los que llevan objeto directo. En otros casos se utiliza para dar consejos o sugerencias a los compañeros, como hace Daniela (Da) con: li has de posar el plural carinyo en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6; turno 38) o en el turno 41, en el que esta misma alumna responde: cucharitas a la pregunta que, en el turno 40 le hace Janina (Ja) su compañera: cu- cosa?.

También las alternancias sirven para explicar o aclarar algo a los compañeros como hace Angela (A) en el turno 193 del segmento *Questo è un frutero d'Alessi* (A3.2b10) els insectes dels armaris, con el que Angela pretende aclarar a lo que se está refiriendo, ya que los compañeros parece que no lo entiendan. Utiliza, de hecho, más adelante en el turno 196, la forma en castellano "las polillas" con esa misma intención. En el mismo segmento esta misma alumna usa la alternancia ah! Un gancho! Un ganchito d'aquests! en el turno 230 para demostrar que ha entendido qué se refiere su compañera Caterina (Ca).

Carla (C) en el turno 12 del segmento *Ponemos pausa?* (A2.2a3) dice: tenía diez años de edad, traduciendo lo que ha dicho en el turno 10 en italiano, para asegurarse la comprensión de la compañera.

2) Las reflexiones sobre la L1/L2

Las reflexiones y explicaciones metalingüísticas no conciernen solamente la lengua extranjera. En algunos casos el estudio de la lengua extranjera anima a los

alumnos a reflexionar sobre ella sino también sobre su propia L1. Es el caso de: *però anar gat é anar borratxo o és una altra cosa* en el segmento *Ui! Io non mi trucco da sei mesi* (A2.2a5; turno 191); con esta alternancia, Marga (Mg) pide más información sobre la L1/L2. También la alternancia puede servir para buscar confirmación a una hipótesis hecha sobre la L1/L2 como en el segmento *Il bouquet lanciato* (M6.2b8). Daniel, en el turno 150, dice *una toia no es un fanal una fea de éstas* hablando del ramo de flores y de la palabra catalana que indica este objeto “la toia”, palabra que da lugar a un intercambio bastante largo y bromas (turnos 147-153).

Algunas veces, la alternancia de lenguas tiene como finalidad la apertura de un paréntesis para poder reflexionar sobre aspectos de la L1 o L2. Lo podemos encontrar en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6):

EJEMPLO 15

P: è come in catalano **els he posats**

Ja: **les he posades**

P: **els he posats**

(A5.2b6; turnos 84-86)

Este ejemplo muestra como Adam, el profesor, ayuda a los alumnos a entender la regla del italiano pasado a través de una reflexión sobre el uso que ellos hacen en la L1, contrastando las dos lenguas, el catalán y el italiano. Esta actitud de Adam corrobora lo que Causa (1996, 2002) llama estrategia contrastiva ya que pone de relieve este punto común que tienen las dos lenguas. El procedimiento que el profesor sigue es el de la lengua meta vs. la lengua materna.

Este ejemplo se enmarca dentro de un intercambio cuyo objeto de conversación es este punto gramatical del catalán que dura del turno 77 hasta el 86 y toda la reflexión metalingüística es en italiano; en catalán aparece solamente el ejemplo concreto “els he posats” y “les he posades”, con la intención de hacer evidente la similitud.

7.3.1.2 La alternancia de lenguas como recurso para hablar de la tarea

Muchos de los autores que se han dedicado al estudio de la alternancia de lenguas (Brooks y Donato, 1994; Brooks, Donato y McGloane, 1997; Coste, 1997; Nussabum,

1999; Nussbaum y Unamuno, 2000; Cambra, 2003; etc.) han determinado que hay un “hablar de la tarea” y que la alternancia sirve para diferenciar el discurso que se utiliza para gestionar la tarea de clase (cf. 2.3.1.2).

En nuestros datos corroboramos lo que estos autores han determinado, ya que en muchas ocasiones nuestros alumnos utilizan la L1/L2 con esta finalidad. La L1/L2 les permite anunciar la respuesta como hace Telma (T) en el segmento *Y tu què has posat?* (A5.2a3; turno 35) yo he puesto primero he puesto si sia pero no sé por qué lo he puesto este si. En muchas ocasiones sirve para indicar, preguntar o averiguar en qué punto del ejercicio están usando formas como "dónde está?" o para indicar en qué punto del ejercicio está el problema.

En muchos casos se utiliza la alternancia de lenguas para resumir las instrucciones y dar inicio a la actividad, como en el ejemplo *les coses que falten?*, del turno 6 del segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6); a veces, es para recentrar la actividad *Aquí credo che sia* en el turno 20 de segmento *Pero tienes que poner el sujeto no?* (A5.2c4) o para marcar el final de la especulación y luego introducir la respuesta como es el caso de *no sé secondo me duecentocinquanta lingue*, en el segmento *capo saliente com Pujol* (M5.2a8; turno 14).

Las alternancias de lenguas sirven también para incitar a la compañera a que haga una parte del ejercicio como en *Laia fai tu una!* (M5.2c5; turno 41) *...va! encara que no l'hagis fet!*, en que Marcela incita a Laia a formular la frase siguiente. Otras veces sirve para pedir más información a un compañero o pedirle que repita *Mana'm?* en el segmento *Una amica o un'amica s'apostrofa?* (A2.2b3; turno 4).

También los alumnos usan la alternancia para reflexionar sobre la actividad, *ruvido e grande i a la pallina da ping pong perquè m'he quedat perquè:::* en el turno 124 del segmento *Os? No se com se diu* (M4.2a5) en el que Marcela (M) expresa un problema que ha tenido cuando ha realizado la actividad. Otras veces es para valorar lo que ha hecho o dicho *ha lavorato ara sí per un laboratorio no?*, en el segmento *Una amica o un'amica s'apostrofa?* (A2.2b3; turno 81).

7.3.1.3 La alternancia de lenguas como recurso para hablar del aprendizaje

Como ya hemos apuntado en los apartados 7.2.2.1 y 7.2.2.2 las reflexiones metacognitivas tienden a aparecer en lengua extranjera. Tal y como señalan Brooks, Donato y McGloane (1997) en muchas ocasiones se trata de susurros, de comentarios que ellos hacen en voz baja como hablando consigo mismos y es difícil decir si es un intento de enviar un mensaje (*private speech*: McCafferty, 1994; *habla egocéntrica*: Vygotsky, 1995). Un ejemplo de este tipo de alternancia es un flotador pero no flota, que aparece en el segmento *Com es diu planxa? Planxa de stirare, ferro de stirare* (A.3.2a5; turno 165) en el que Mar (Mr) se está como preguntando a sí misma qué es el objeto que aparece en la foto que propone el manual y sobre el cual los alumnos tienen que formular hipótesis.

En otros casos la reflexión, explicación o comentario metalingüístico son un mensaje dirigido al compañero. Por ejemplo: jo sempre me n'oblido eh? miral, en el segmento *Encara que en català ho faig sí l'he posada sí que ho faig jo* (A5.2b7; turno 5), en que Daniela reflexiona sobre sus hábitos cuando usa la lengua meta haciendo partícipe a la compañera Janina (Ja). En el segmento *Les hemos conocido o los hemos conocido?* (A5.2c6), en el turno 101, Mónica (Mo) hace un comentario metacognitivo sobre la explicación que ha estado dando a su compañera Mar (Mr) en los turnos anteriores. Otras veces es una explicación-justificación como en Ah!!! claro me estaba liando con en el segmento *Com es diu planxa? Planxa de stirare, ferro de stirare* (A.3.2a5; turno 30) en el que Mar (Mr) en el que explica la confusión que ha tenido con las palabras “bollette” (recibos) y “mollette” (pinzas) porque ella oye una “b” en lugar de una “m” al principio de la palabra. En otras ocasiones, ponen de manifiesto su conciencia del error, como en el ejemplo no!!! Questo fai così si ferma si chiude vull dir, en el segmento *Questo è un frutero d'Alessi* (A3.2b10; turno 210), en el que Joaquim (Jo) se da cuenta que utiliza una forma influenciada por el francés (cfr. 7.3.2.2.3) y se autocorrige, dejando patente con la alternancia al catalán “vull dir” (quiero decir) la equivocación y la consecuente autocorrección. En el ejemplo 15, extraído del segmento *Encara que en català ho faig sí l'he posada sí que ho faig jo* (A5.2b7), podemos ver el caso de una alumna que lleva a cabo una reflexión metacognitiva y al final con una alternancia al catalán concluye la reflexión personal, sobre algo que ella ya sabe, está conciente ya del error que ha cometido:

EJEMPLO 16

D: hai messi tutti i cucchia:::mi ((risas))
P: no! hai messo
D: hai messo **clar**
Ja: hai messo
D: hai messo tu hai messo tutti i cucchiaini?
(A5.2b7; turnos 43-47)

Daniela tiene problemas con la concordancia de los verbos en participio pasado cuando van acompañados por el pronombre de complemento directo. Dado que ella no lo recuerda muy bien, siempre hace la concordancia aún cuando el pronombre no está, como se ve en el turno 43. Después de la corrección del profesor, en el turno 45 reflexiona, ve el error y en el turno 47 formula correctamente la pregunta.

7.3.2 Las marcas transcódicas focalizadas en la comunicación

En el grupo de marcas transcódicas cuya finalidad es mantener la comunicación encontramos la alternancia de lengua pero también otras formas influenciadas por la L1/L2 como los neocodajes y los calcos semánticos, estructurales y fonéticos.

7.3.2.1 La alternancia de lenguas como recurso para marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje

En este apartado incluimos todas aquellas alternancias que, como han ya demostrado varios autores (Cambra, 1992; Moore, 1996; Nussbaum 1999, Nussabayum y Unamuno, 2000; etc.), marcan el discurso que no está relacionado con la actividad escolar, que incluyen los comentarios sobre algo que está pasando en la clase o las bromas y que, de acuerdo con Simon (1997), quien sugiere que la lengua extranjera es una lengua neutra desde el punto de vista de la afectividad, permiten la emergencia del sujeto persona. Esto es lo que podemos ver en el ejemplo *Ai! Poques taules para aquest!* en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A 5.2b6; turno 17) en el que Janina (Ja)

bromea junto a la compañera Daniela (D), sobre la poca habilidad del profesor Adam en la realización de las tareas domésticas; o siempre en este mismo segmento en el turno 92 Daniela dice *vale no sabia com fer perquè me'n donessis un*, respondiendo de una forma divertida a la compañera Janina que le acaba de ofrecer un caramelo cuando le ha dado un ataque de tos.

En otras ocasiones se trata de un comentario sobre algo que ha dicho el compañero o el profesor es el caso de: *Però no ha dit que era Newton?*, en el segmento *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8; turno 132), en el que Marcela (M) comenta algo que acaba de decir el profesor Marcello (M); o un comentario sobre algo que acaba de pasar en la clase o en el subgrupo, como es el caso de: *Aquest t'anirà millor*, la respuesta que da Janina a la compañera Daniela en el turno 93, respondiendo a la frase divertida que Daniela usa en el turno 92 del segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6), comentado algunas líneas más arriba. Hay que observar aquí que no siempre estas bromas y comentarios aparecen en las L1, en muchas ocasiones aparecen en la lengua extranjera, estos alumnos fluctúan entre la L1/L2 y la LE con mucha naturalidad. En el ejemplo 17, segmento *Què colonia llevas?*; vemos como Mónica se informa con Telma sobre algo que le ha pasado a Mariona (Ma) que llega tarde a clase y a quien el profesor se dirige, cambiando la constelación de los participantes, para saber de su estado de salud. Se dirige a Telma en italiano y Telma contesta a la pregunta en italiano:

EJEMPLO 17

Mo: *che le è successo?* ((dirigiéndose a T mientras están llevando a cabo una actividad con el grupo clase))

T: *è caduta della moto lunedì con la pioggia e si è le faceva male la caviglia*

(A5.2c4/5; turnos 51-52)

Los comentarios que tienen que ver con lo que ha pasado fuera de la clase aparecen muchas veces en la L1/L2; es el caso de *T'ha mossegat o és que tens al·lèrgia?* en el que Eva (E) pregunta a Mireia sobre una marca que probablemente ve en la mano de la compañera, en el segmento *¿Una amica o un'amica s'apostrofa?* (A2.2b3; turno 110). A veces son comentarios que no están relacionados con la vida personal del estudiante fuera de clase pero que no están relacionados directamente con la tarea escolar como aparece

en el turno 26 del segmento *Laia fai tu una!* (M5.2c5) qué asco tía! este libro es una mierda para borrar eh? tens la goma?, en el que Marcela (M) comenta la dificultad que tiene para borrar algo que ha escrito y que no es correcto.

En algunas ocasiones se trata de comentarios sobre la grabación, corroborando así lo que Nussbaum (1999) y Pochard (1997) apuntan. Este tipo de comentario se ha visto sólo en algunas clases y en algunos estudiantes. Ellos no olvidan que la grabadora está allí y que todo lo que digan o hagan está grabado. En nuestro corpus aparece tres veces: en el segmento *Ponemos pausa?* (A2.2a3) aparece en el turno 49 el enunciado que da el nombre al segmento ponemos pausa? en el que Carla pone así de manifiesto que para ella han acabado la actividad y pueden apagar la grabadora; en el segmento *Es para utilizar el ne* (A5.2c7; turno 50) aparece este comentario de Mónica (Mo) con esta máquina grabando, haciendo así patente su conciencia de que la grabadora está allí, cosa que no había aparecido en la actitud de la alumna hasta ese momento; y en el segmento *Ai! Poques taules para aquest!* (A 5.2b6) en el turno 90, Daniela dice, refiriéndose al pequeño accidente que hemos comentado antes y que acaba con la oferta de Janina de comer un caramelo:

EJEMPLO 18

Ja: e:::m l'ho preso, questo è facile ((tos)) ((risas)) ((inint)) que la Daniela se muere ((dirigiéndose también a E))
D: y está grabado ((risas y señalando a la grabadora video))

(A5.2B6; turnos 89-90)

en el que responde bromeando a un comentario gracioso que hace Janina “que la Daniela se muere” e incluyendo en la broma a Eva (E), una compañera que está sentada al lado pero que trabaja en otro subgrupo. En este último ejemplo, la presencia de la grabadora no es vista como algo amenazador, sino que entra dentro del juego y de la broma que las alumnas están gastando.

7.3.2.2 La alternancia de lenguas como manera para mantener la comunicación

En este apartado hemos reunidos todas las alternancias que son los conectores y muletillas para crear efectos discursivos, los lapsus momentáneos, y las alternancias para seguir la comunicación porque no sabe o no recuerda. Además, hemos incluido aquí todas las formas influenciadas como neocodajes y calcos semánticos y estructurales.

Trataremos aquí los lapsus momentáneos y las alternancias debidas a que el aprendiente no sabe o no recuerda, así como de los casos de alternancias para hablar de su propio mundo o del mundo compartido. Dedicaremos un apartado independiente a los otros dos casos: a) los conectores y las muletillas y b) las formas influenciadas por la L1/L2.

Los lapsus momentáneos que aparecen por inercia o repetición de algo dicho anteriormente o las formas en L1/L2 que aparecen en el discurso porque el alumno no las sabe o porque no las recuerda, son un ejemplo muy claro de la focalización en la comunicación. El alumno, consciente o inconscientemente, considera mucho más importante mantenerse en la interacción y en la idea que quiere expresar, aunque sea perjudicando la forma.

Los casos más numerosos son, por ejemplo, la conjunción “y/i” (es difícil esclarecer si pertenece al catalán o al castellano), o la conjunción condicional “si”, algunas preposiciones como por ejemplo “de” o “en”, a veces el sujeto “yo”, es decir, todos ellos elementos del discurso muy pequeños y de forma muy similar, respectivamente “e”, “se”, “di” “in” y “io”. Son todas formas que los alumnos ya saben, en este nivel, pero quizás justamente por ser pequeño y similar y por el amplio uso que tienen en el discurso, en muchas ocasiones aparecen en L1/L2. Todos estos los hemos considerados lapsus momentáneos, así como otras palabras que en algunas ocasiones aparecen en lenguas extranjeras (a veces aparecen en el mismo libro), como es el caso de “instrumento”, en lugar de “strumento”. En otros casos, como por ejemplo “frutero” en el segmento *Questo è un frutero d’Alessi* (A3.2b10) Caterina (Ca) considera más importante expresar la hipótesis que preguntar por la traducción de la palabra “frutero” para expresar la hipótesis misma.

En algunas ocasiones las alternancias aparecen cuando hablan de su propio mundo o del mundo compartido. Se trata de nombres propios o que son parte de su entorno,

como "Escola Oficial d'Idiomes" o la facultad de "Empresarials", o el nombre del periódico catalán "El Periódico" o el juego "el parchís", por citar algunos ejemplos.

● Los conectores y las muletillas para crear efectos discursivos

Los conectores y las muletillas merecen una atención especial, como ya se ha relevado en algunos estudios (Nussbaum, 1987, 1990, 1999), marcan el inicio o el final de una unidad de conversación o tienen la función de guía para la conversación y ejercen un papel muy importante en la organización de la conversación.

Como se puede ver en el cuadro en el apartado 7.3 los conectores y las muletillas pueden tener unas funciones muy diversas. El que más aparece es "bueno". Principalmente se utiliza como elemento conclusivo en: *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8) en los turnos 12, 62 y 118; en el segmento *Una amica o un 'amica s'apostrofa?* (A2.2b3) aparece en el turno 73 y en el segmento *Pero tienes que poner el sujeto no?* (A5.2c4) aparece en el turno 12. También se usa para comenzar el turno de palabra como sucede en el segmento *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8) en el turno 60. En otras ocasiones, sirve para reanudar o recentrar la actividad, como en el segmento *Laia fai tu una!* (M5.2c5) en el turno 14 y en *Studiare musica mi è servito molto per le lingue* (A1.2a7) en el turno 234. Finalmente, puede introducir una rectificación respecto a algo dicho anteriormente como en los segmentos *Es femenino estate?* (M3.1a16) en el turno 25, en *Il bouquet lanciato* (M6.2b8) en el turno 18 y *Ui! non mi trucco da sei mesi* (A2.2a5) en el turno 7.

Otro elemento que aparece mucho es "vale". En la mayoría de los casos sirve para demostrar que se ha entendido lo que se ha dicho anteriormente. Esto se ve en los segmentos: *Il cono gelato è gelato* (M4.2b5; turno 17), *Os? No se com se diu* (M4.2a5; turno 62), *Ponemos pausa?* (A2.2a3; turno 11). A veces se usa para cerrar la conversación como en *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6; turno 92); otras veces sirve para demostrar que está conforme con algo en *Encara que en català ho sí l'he posada sí que ho fair jo* (A5.2b7; turno 15), o se usa para valorar lo que se ha dicho en *Salvietta che è?* (A5.2a6; turno 35). También se usa para aceptar la respuesta dada por la compañera *Una*

amica o un'amica s'apostrofa? (A2.2b3; turno 55) o para confirmar algo en *Probabilmente è Robocop* (M4.2b1; turnos 74; 77; 109).

El elemento “pues” en algunas ocasiones utilizado junto a “bueno”, como en el caso del segmento *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8) en el turno 60, y sirve para comenzar el turno. A veces sirve para introducir un comentario, como en *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6; turno 71) o para resumir todo lo dicho anteriormente como en el segmento *Això és congiuntiu* (A5.2b3; turno 26).

Otros dos elementos muy utilizados son “hombre/home” y “claro/clar”. Respecto al primero se utiliza sobre todo para expresar desacuerdo, como aparece en los segmentos *Il cono gelato è gelato* (M4.2b5; turno 22), *Probabilmente è Robocop* (M4.2b1; turno 159), en *Il bouquet lanciato* (M6.2b8; 54), en *Una amica o un'amica s'apostrofa?* (A2.2b3; 61), y en *Questo è un frutero d'Alessi* (A3.2b10; 147 y 211). En algunos casos, puede enfatizar la negación como es este último caso en *Questo è un frutero d'Alessi* en el turno 211. También puede indicar que está claro a qué se refiere, como en *Questo è un frutero d'Alessi* (A3.2b10; turno 191). El segundo elemento “claro/clar” está utilizado para reflexionar sobre lo que dice en *Encara que en català ho sí l'he posada sí que ho faig jo* (A5.2b7; turno 45), para enfatizar que es la respuesta correcta en *Il bouquet lanciato* (M6.2b8; 55), para confirmar que ha entendido en *Ai! Poques taules para aquest!* (A5.2b6; turno 118) y para comentar lo que ha dicho anteriormente como en *Studiare musica mi è servito per le lingue* (A1.2a7; turno 191).

El elemento “mira” se utiliza para empezar el turno y dar la explicación que el compañero ha pedido en *Capo saliente com Pujol* (M5.2a8; turno 89) y para demostrar al compañero que se ha dado cuenta de algo y para llamar la atención en *Ponemos pausa?* (A2.2a3; turno 50).

El último elemento que comentaremos aquí será “a veure/a ver”, utilizado principalmente para empezar algo o para indicar que se puede seguir con lo que se estaba haciendo. Son los casos de *Una amica o un'amica s'apostrofa?* (A2.2b3; 17 y 37). Es interesante notar que en este mismo segmento, en el turno 93, aparece la forma italiana “vediamo un po”, que viene a ser la forma correspondiente para estas formas en catalán y en castellano. Esto para decir que en los casos de los conectores también las formas usadas oscilan entre la L1/L2 (la mayoría) y la lengua extranjera.

• Las formas influenciadas por la L1/L2

Dentro del grupo de marcas transcódicas que se producen en el discurso generado por estos alumnos de italiano, aparece un número considerable de formas influenciadas por la L1/L2 y en algunas ocasiones por otras lenguas extranjeras estudiadas anteriormente, sobre todo el francés. Corroboramos así la subhipótesis 2 que aparece en capítulo 3: “Es importante la presencia de los fenómenos de neocodajes y de calco en el discurso producido en el aula”.

De las categorías evidenciadas, distinguimos los neocodajes y calcos. Entre estos últimos distinguimos los calcos semánticos, los calcos estructurales y los calcos fonéticos.

a) Neocodajes

En este apartado reunimos todas las formas que los estudiantes inventan y que utilizan como puente para superar las dificultades léxicas. En muchos casos, los alumnos son conscientes de que están usando una forma probablemente inexistente, pero que en ese momento les es útil para poder mantenerse en la interacción.

En el segmento *Questo è un frutero d’Alessi* (A3.2b10), esta actitud es evidente. Aquí podríamos decir que la actividad, propuesta por el libro de texto que en aquel momento se usaba en las clases, es quizás demasiado difícil para estos estudiantes. No tienen suficiente vocabulario para llevar a cabo la tarea y solucionan este problema inventando la palabra y transformando la actividad en un juego de inventar palabras. Hay que tener en cuenta que el objetivo de esta actividad no era practicar vocabulario, sino formular hipótesis utilizando unas formas que el libro mismo ofrecía. En realidad, con este grupo, la actividad es un fracaso ya que en muy pocas ocasiones expresan hipótesis puesto que no tienen las herramientas léxicas para poder hacerlo. Así que la pregunta más

frecuente es “come si dice...?” (¿Cómo se dice?), pregunta a la que no pueden contestar, de modo que adaptan conscientemente tienen esta actitud sólo dos de los cuatro alumnos que compen el grupo. Los otros dos, sobre todo uno, Joaquim (Jo), trata constantemente de llevar la actividad a un plano más serio, demostrando su desacuerdo en el turno 147 con la expresión **no home!** o con la expresión **calla calla calla** que aparece en el turno 151 o con la pregunta **existeix?** (¿existe?), en el turno 177. Para dar algunos ejemplos: en el turno 12 “spelmi” que calca la palabra "espelmes" del catalán (“velas” en castellano), que el profesor repara en el turno 14 pero que no es incorporada por los alumnos; “amachi” o “tumboni” que aparecen respectivamente en los turnos 131 y 141 por “hamacas” y “tumbonas”, hasta llegar a los turnos 148-150, en los que resulta evidente que los alumnos están jugando con las lenguas:

EJEMPLO 19

Ca: non si dice in italiano **ganduleare**

A: no?

Ca: si dice **tumbare** ,...,

(A3.2b10; turnos 148-150)

Esta es sólo una forma de reaccionar frente a la dificultad y no todos los grupos han actuando de la misma manera. De hecho, en el mismo grupo clase, con el mismo profesor y con la misma actividad otro subgrupo ha realizado esta actividad de manera muy diferente, sin utilizar neocodajes. Se trata del segmento *Com es diu planxa? Planxa de stirare, ferro de stirare* (A.3.2a5), en el que los tres alumnos Jeroni (Je), Andreu (An) y Mar (Mr) resuelven la actividad de manera exitosa ya que utilizan las estructuras que tienen que practicar. Se ve que algunas están más asimiladas que otras, pero los alumnos llevan a cabo la actividad de una manera muy regular y sencilla. No aparecen neocodajes, menos "piastico", que Mar produce en el turno 122 pero que enseguida Andreu repara diciendo “di plastica” (de plástico) en el turno 123.

b) Calcos semánticos

Los calcos semánticos son, junto a los calcos estructurales, los más numerosos entre las formas influenciadas por la L1/L2. Se trata de esas palabras o expresiones que existen en italiano pero que los alumnos utilizan dándoles un significado distinto al que tienen en la lengua extranjera y atribuyéndole el significado que estas palabras o expresiones tienen en su L1/L2. Se trata de casos como: en el segmento *No heu provat el Chianti?* (M5.2c8), en el turno 16, Marcela (M) dice la expresión *cinquanta lunghi* refiriéndose a la edad de una persona. La expresión “cincuenta largos” en castellano es muy habitual para indicar que el personaje de quien están hablando tiene bastante más de cincuenta años, expresión que en italiano no tiene ningún sentido. En el mismo segmento en el turno 34 aparece esta pregunta de Marcela dirigida al profesor *come si dice il Presidente di la Repubblica Italiana?*, en realidad lo que la alumna quiere saber aquí es el nombre, así que la pregunta adecuada sería "come si chiama" (cómo se llama) y "come si dice" viene de la forma catalana “com es diu” que es válida para ambas formas italianas. Es interesante ver aquí cómo trata este asunto el profesor. En el turno 35 responde de forma lógica a esta pregunta es decir dando la traducción italiana *Il Presidente della Repubblica*, lo cual hace reaccionar a Marcela. De hecho en el turno 36 pregunta *sì! Ma come si chiama?*, haciéndose así consciente de su confusión. La actitud de Marcello puede explicarse de dos maneras. La primera es que en realidad el profesor, dada la similitud entre la forma italiana “*presidente della Repubblica Italiana*” y la forma castellana “*Presidente de la República Italiana*”, no se da cuenta de la confusión y da la forma en italiano; la segunda es que, dado que “come si dice” en lugar de “come si chiama” es una confusión bastante usual entre los alumnos catalanes de italiano, el profesor formula su respuesta de esta manera para que la alumna se dé cuenta y se corrija sola, como en realidad sucede.

Otro ejemplo que aparece en el segmento *Ui! Io non mi trucco da sei mesi* (A2.2a5) en los turnos 90-94:

EJEMPLO 20

Ca: è *diversa dall'abituale* da qui
Mg: per estetica o per funzionamento o:::
Ca: no perché *l'interiore* è grande ma=
Mg: =*l'esteriore* è piccolo=
Ca: =*l'esterno non è molto voluminoso*
(A2.2a5; turnos 90-94)

Podemos ver tres ejemplos de formas influenciadas por la L1 y L2 en el turno 90. Caterina (Ca) utiliza la forma “*diversa dall'abituale*” por “diversa de la habitual” de la L1 (en italiano sería “diversa dal solito”) y luego en los turnos 92 y 93 las formas “*interiore*” y “*esteriore*” (de la L1 y L2 “interior” y “exterior”), mientras que en italiano se dice “interno” y “esterno” tal y como lo produce la misma alumna, Caterina, en el turno 94, reparando a su compañera Marga y a ella misma.

c) Calcos estructurales

Como ya hemos dicho en el apartado de los calcos semánticos, este grupo es uno de los más numerosos entre las formas que son influenciadas por la L1 y la L2. A nivel de estructuras, las formas influenciadas que más aparecen son las que permiten expresar opinión, es decir, los verbos de opinión como “pensare” y “credere”, que requieren el subjuntivo en italiano, a diferencia de lo que pasa en castellano y en catalán que en la forma afirmativa requieren un indicativo. Son muy habituales formas como “credo che è...”, “pensavo che era...” e “mi sembra che è...” en lugar de “credo che sia...”, “pensavo che fosse...” y “mi sembra che sia...”. El hecho de que estas formas representen quizás el número más alto de estos calcos estructurales, depende evidentemente del hecho de que es justamente la parte de programa que los profesores estaban llevando a cabo en la mayoría de las clases que hemos grabado y seguidamente transcrito y analizado. Además, es evidente que, siendo un argumento bastante nuevo, los alumnos oscilan entre las formas porque no tienen estas estructuras asimiladas del todo.

Otras formas influenciadas a nivel de estructuras que aparecen en nuestro corpus de datos son, por ejemplo, el uso de “aveva” o “era” o de cualquier otro verbo en tercera persona de singular del imperfecto de indicativo, por la forma de primera persona que en

italiano es “avevo” o “ero”, dado que en castellano y en catalán son dos formas idénticas “había” y “era”. Otro uso muy habitual en los estudiantes de L1/L2 castellano y catalán es el que aparece por ejemplo en el segmento *Ui! Io non mi truoco da sei mesi* (A2.2a5; turno 169): es la posición del adverbio de frecuencia “mai” (nunca) en posición inicial delante del verbo como hace Marga en este turno: *yo mai bevo* alcolici, mientras que el italiano requiere la posición de “mai” detrás del verbo, que siempre va acompañado del adverbio de negación “non”, con este resultado final “non bevo mai alcolici”. También el uso de los verbos auxiliares a veces presenta problemas; son habituales formas de este tipo: *ti hai truocato* y *ti hai fatto* la barba?, que aparecen en el segmento *Ui! Io non mi truoco da sei mesi* (A2.2a5) respectivamente en los turnos 131 y 157; o, como aparece en el ejemplo 20, en el que hay también la reparación del profesor:

EJEMPLO 21

R: sì ((inint)) l'unica volta che io ho visto che *si ha rovesciato* si è si ha o:::?

P: si è rovesciato è riflessivo

(M6.2b8; turnos 164-165)

En italiano los verbos reflexivos requieren el verbo auxiliar “essere” (ser) y no el auxiliar “avere” (haber) como es habitual en catalán y en castellano.

Otro caso muy habitual es el uso de algunas preposiciones como en “per la notte” (por el castellano “por la noche”) en lugar de la preposición “di”, o la presencia del artículo delante del posesivo con los nombres que indican parentesco, como es el caso del segmento *Això és congiuntiu* (A5.2b3; turno 13), en el que aparece la forma *il tuo fratello*.

d) Calcos fonéticos

Los calcos fonéticos son en su mayoría palabras en italiano que empiezan por el grupo consonántico “s+consonante” a las que el alumno añade una “e” al principio de la palabra. Es muy habitual este fenómeno en catalano y castellanohablantes ya que para ellos estos sonidos son muy difíciles de reproducir, lo cual es patente en la pronunciación de ciertas palabras cultas en sus propias lenguas. Palabras como “specchio”, “stranieri” y “spagnoli” son comunemente pronunciadas como “especchio”, “estranieri” y “espagnoli”.

Otros casos de influencias del castellano y del catalán son, por ejemplo, las formas “produtti” en lugar de “prodotti” (por el castellano “productos” y el catalán “productes”) o “calcolatrice” en lugar de “calculatrice” (por el castellano y catalán “calculadora”).

● Otros casos

Además de las formas en italiano en las que resulta evidente la influencia de la L1/L2, debemos comentar que también hemos encontrado algunas formas, en realidad muy pocas, influenciadas por otras lenguas extranjera y en otros casos formas del italiano adaptadas al castellano o al catalán.

Por lo que se refiere al primer grupo, resaltamos aquí la forma “si ferma” que aparece en el ejemplo no:!! Questo fai così **si ferma** si chiude **vull dir** en el segmento *Questo è un frutero d’Alessi* (A3.2b10; turno 210) en el que la forma “si ferma” viene usada por el francés “fermer” en lugar de “chiudere” (ambos tienen el significado de cerrar). Otra forma que es un calco del francés es la forma “memme” que aparece en el turno 65 del segmento *¿Es femenino estate?* (M3.1a16) con el significado de “mismo” y en lugar de la forma italiana “stesso”.

Aparecen también formas del italiano adaptadas al catalán o al castellano, como es el caso “congiuntiu” que aparece en el segmento *Això és congiuntiu* (A5.2b3: turno 18). Esta forma está dentro de un intercambio metalingüístico en el que Janina explica una regla de gramática a Daniela, su compañera. Utiliza la raíz en italiano pero con la terminación en catalán; quizás esto se pueda explicar con el hecho de que el enunciado es en catalán pero tiene que ver con una regla de la gramática italiana.

7.4 Síntesis

Respuestas a las preguntas de investigación

1º pregunta: *¿Se producen alternancias de lengua en el aula dentro de la dinámica interactiva de los alumnos en trabajos en subgrupos?*

A esta pregunta podemos contestar afirmativamente, ya que en la dinámica interactiva de la clase se producen alternancias de lenguas, aunque menos de lo previsto, ya que estos estudiantes utilizan mucho la LE.

2º pregunta: *En el caso en que se produzcan, ¿qué características tienen y qué funciones ejercen?*

Las alternancias de lenguas que se producen en estas clases de italiano con alumnos bilingües catalán/castellano están casi siempre insertadas en procesos de andamiaje colectivo entre los alumnos que, también apoyándose en la L1/L2, tratan de dar un significado a lo que están haciendo, entendiendo lo que están estudiando, relacionando sus conocimientos previos y los de sus compañeros con la nueva información recibida.

Las funciones que estas alternancias ejercen se pueden dividir en dos grupos: a) las alternancias que están focalizadas en el aprendizaje y las alternancias que están focalizadas en la comunicación. Dentro del primer grupo priman las reflexiones, preguntas y explicaciones metalingüísticas y las reflexiones y comentarios metacognitivos. También hay un grupo de alternancias que son utilizadas para gestionar la tarea y organizar el trabajo.

En el segundo grupo son sobre todo recursos para mantener la comunicación, marcadores del discurso sobre todo, pero también son alternancias que sirven para marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje.

Hipótesis de investigación

Debido a la proximidad entre las lenguas, el italiano, el catalán y el castellano, y el contexto de estudio, es decir, de interacciones de grupo entre estudiantes adultos de

italiano de nivel principiante e intermedio, que tienen el catalán y el castellano como L1 o L2, habíamos formulado las siguientes hipótesis:

1ª hipótesis: *Es muy diferente el resultado entre los alumnos cuando se trata de comprensión de la lengua objeto de estudio y cuando se trata, en cambio, de la producción.*

Podemos corroborar esta hipótesis, ya que el resultado evidencia un comportamiento distinto de los alumnos en la comprensión y la producción.

Los alumnos no necesitan alternancias de lenguas para entender lo que el profesor y los compañeros dicen.

En el caso de la producción, en cambio, los alumnos se apoyan más en la L1/L2 aunque tratan de resolver todo el problema y de llevar a cabo todas las actividades en la lengua meta.

1ª subhipótesis: *La comprensión en la clase de italiano lengua extranjera está asegurada y no requiere alternancias de lengua destinadas a esclarecer el significado.*

La comprensión en la clase de italiano está efectivamente asegurada como queda patenten el análisis del desarrollo de la interacción. La lengua utilizada por los profesores y mayoritariamente entre los alumnos es la lengua meta y los aprendientes no necesitan de explicaciones o reformulaciones de lo dicho en italiano en la L1/L2 para entender. En algunas ocasiones los alumnos reformulan lo que acaban de expresar en lengua meta para asegurarse la comprensión del compañero, pero esto ocurre en poquísimas ocasiones.

2ª subhipótesis: *En la producción de estos alumnos es importante la presencia de fenómenos de neocodaje y de calco en el discurso producido en el aula.*

La presencia de fenómenos de neocodaje y de calco en el discurso producido en el aula es importante. Son recursos que los alumnos utilizan para mantener el canal de la

conversación abierto. Por lo que se refiere a los neocodajes, hemos podido constatar que en algunas ocasiones tienen un papel lúdico, los alumnos juegan con las lenguas, en algunos casos son conscientes y en otros casos no lo son.

Por lo que a los calcos se refiere son en su mayoría calcos estructurales y calcos semánticos, aunque aparecen calcos fonéticos. Sobre todo por lo que se refiere a los calcos semánticos el comportamiento de los alumnos es parecido al que mantienen con los neocodajes, es decir a veces son conscientes, a veces no, y en algunas ocasiones tienen un papel lúdico.

En todo caso, bien los neocodajes, bien los calcos, tienen siempre la función de seguir expresando la idea que el estudiante tiene en la cabeza y mantener el canal de la conversación abierto.

2ª hipótesis: *Los alumnos, en la dinámica interactiva en la que llevan a cabo las actividades, alternan las lenguas en función del contexto, según el interlocutor y la constelación de los participantes.*

Podemos afirmar que los alumnos, dentro de la dinámica interactiva de las clases, alternan las lenguas en función del contexto, según el interlocutor y la constelación de los participantes. Hemos constatado que en algunas ocasiones los alumnos dibujan una especie de espacio público y espacio privado, en el que, dentro de una dinámica con el grupo-clase, pueden recortar un espacio donde la constelación es diferente a la general y pueden ir manteniendo dos conversaciones simultáneas dentro de cada espacio, marcándolo a veces con una alternancia de lenguas.

3ª hipótesis: *Los alumnos alternan las lenguas para marcar diferencias según el tipo de discurso. Utilizan la lengua extranjera como la lengua que tienen que aprender dentro de la actividad, mientras que utilizan la L1/L2 para la gestión de la actividad, así como para el discurso privado.*

Podemos corroborar esta hipótesis, ya que estos alumnos marcan las diferencias del tipo de discurso a través de una alternancia de lengua. La lengua meta es la lengua utilizada para llevar a cabo la actividad de clase y la L1/L2 es la lengua para gestionar la tarea y para distinguir el discurso privado. Esto lo hemos podido averiguar en nuestro corpus aunque debemos decir que en algunas ocasiones, bien la gestión de la tarea, bien el discurso interior tienen lugar en la lengua meta.

4ª hipótesis: *Los alumnos también utilizan la L1/L2 para los comentarios metalingüísticos y metacognitivos.*

Podemos corroborar en parte esta hipótesis ya que nuestros alumnos alternan a la L1/L2 para los comentarios metalingüísticos y metacognitivos. Ya hemos comentado que quizás este representa el grupo más numeroso de alternancias, pero cabe destacar que ésta no es una regla fija y que en muchas ocasiones estos comentarios aparecen en la lengua meta, sobre todo en el caso de los comentarios metalingüísticos.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

En el análisis realizado en los capítulos 6 y 7 hemos encontrado las respuestas a las preguntas de investigación y a las hipótesis planteadas en el capítulo 3. En este capítulo intentaremos resumir las conclusiones que se extraen del análisis, así como las consecuencias didácticas que este tipo de estudio puede tener para el futuro.

a) Las principales conclusiones se pueden resumir en los siguientes puntos:

1) Lo primero que destaca de nuestro corpus es que en las actividades realizadas en subgrupos hay mucha actividad conversacional que sobrepasa lo que la actividad pide estrictamente. Son muchas las ocasiones en las que los alumnos, a partir de la actividad, mantienen conversaciones genuinas sobre aspectos de la vida fuera de clase, que en muchas ocasiones, diríamos la mayoría, aparecen en la lengua meta. Muchas son también las digresiones sobre aspectos de la vida personal de los alumnos y también las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas;

2) En nuestro corpus salta a la vista que, a pesar de una gran actividad conversacional de los estudiantes, en el discurso producido en los subgrupos aparecen pocas marcas transcódicas. Estos alumnos usan mucho la lengua meta incluso en momentos en que nos esperábamos que aparecieran formas en la L1/L2;

3) La proximidad entre las lenguas que estos alumnos manejan y el hecho de que se trata de unos alumnos muy motivados hace que el desarrollo normal de las clases sea marcado por una gran naturalidad. Cuando los subgrupos realizan las actividades mandadas por el profesor, hay algunos que las realizan con más seriedad y otros con más frivolidad, pero

siempre llegando a cumplir con los objetivos que la actividad y ellos mismos se proponen;

4) Por lo general en las clases hay un ambiente relajado, escuchando y analizando las tareas de aprendizaje realizadas por estos alumnos se tiene la sensación de que éstos se divierten y se sienten a gusto. Quizás esto dependa del hecho de que estos estudiantes saben de que el estudio de esta lengua es una opción que ellos han hecho libremente, conscientes de que ésta es una lengua en la que no hay una necesidad de rentabilidad inmediata y que pueden aprender libremente sin presiones, siguiendo la representación estereotipada muy extendida de "l'italiano è una lingua facile e divertente";

5) El hecho de que los estudiantes jueguen con las palabras, que gasten bromas y realicen las actividades con humor es una señal de que ellos controlan la situación y muestra que hay una buena gestión de la angustia que siempre puede provocar el aprendizaje de una lengua en los alumnos adultos;

6) Nuestro corpus de datos desmiente la creencia general entre los profesores que los alumnos a los que se le otorga cierta autonomía a la hora de llevar a cabo tareas orales, no realizan el trabajo sino que "aprovechan" el tiempo para hablar de sus asuntos y utilizar la L1. Aquí hemos visto que esto no sucede ya que por lo general estos alumnos realizan con éxito las tareas escolares usando siempre la lengua meta y, además, si hablan de asuntos personales en muchas ocasiones lo hacen en italiano. Hay algunos casos en que los alumnos usan la L1/L2, pero este uso está casi siempre al servicio de la realización de la tarea;

7) Para llegar a la solución de las tareas encomendadas, estos alumnos utilizan muchas estrategias. Las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas son muy presentes en el corpus de datos analizado. Esto es un índice muy importante ya que las actividades realizadas en las clases no están diseñadas expresamente para solicitar la reflexión sobre aspectos lingüísticos de la lengua meta o para reflexionar sobre su estilo de aprendizaje. Son reflexiones que surgen espontáneamente dictadas por la dificultad con la que

encuentran en ese momento, en la que un alumno la expresa y el/los compañero/s le ayudan a solucionarla para poder seguir con la realización de la tarea;

8) El andamiaje colectivo es constante durante la realización de estas actividades. El andamiaje puede aparecer en la L1/L2 y también en la lengua extranjera, casi en el sentido de que el objetivo justifica los medios. Es decir, que no resulta importante la lengua en la que se realiza la negociación de significado o las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas, la elección de la lengua puede depender de varias razones, depende si se hace sobre la lengua meta o sobre la lengua extranjera, si para el alumno es más importante aclarar o aclararse un aspecto léxico o morfológico-sintáctico en su lengua o en la lengua que estudia, etc., pero la finalidad es siempre la solución del problema para continuar con la actividad y alcanzar así el objetivo final;

9) En varias ocasiones hemos podido constatar que, para llevar a cabo la tarea, como hemos dicho unas líneas más arriba, estos alumnos utilizan varios medios lingüísticos. Esto se debe en muchas ocasiones a una falta de medios en la lengua meta. No tanto de contenidos, cuanto de medios lingüísticos que sirven para construir el discurso, como son por ejemplo los conectores. Esto resalta probablemente un fallo en la enseñanza, en el sentido de que en las clases se enseña demasiadas formas lingüísticas, pero no se da a los alumnos la suficiente información para crear una competencia conversacional. Esto nos ayuda a mirar cuáles son los contenidos, demasiados gramaticales y poco orales;

10) En nuestro corpus de datos hemos visto también que la adecuación de la actividad al nivel de los alumnos es muy importante. Con un tipo de actividad que implica unos conocimientos generales del mundo muy amplios, algunos subgrupos pueden reaccionar inventando palabras porque no tienen el vocabulario suficiente para expresar esos conocimientos. Algún subgrupo soluciona esto con humor y aprovechando la similitud entre las lenguas realizan la actividad apoyándose en muchas formas híbridas. Lo hacen de una forma consciente, en muchos casos con la intención de crear efectos humorísticos. Esto no pasa en todos los subgrupos, aunque la actividad, el grupo clase y el profesor sean los mismos, hay algunos grupos que realizan la actividad de forma exitosa, sin

utilizar neocodajes. Esto viene a confirmar lo que otros autores han dicho, es decir que cada subgrupo es un mundo y que, en la realización de una actividad de clase, depende de los participantes y de las circunstancias. De hecho, cada alumno al realizar una tarea pone sus conocimientos, sus creencias y sus objetivos personales haciendo así del subgrupo un microcosmos único.

b) Algunas aportaciones a la reflexión didáctica

Este estudio puede ser de interés para todas las personas que quieran saber un poco más sobre las dinámicas que pueden tener lugar dentro de los subgrupos cuando éstos llevan a cabo tareas de manera autónoma. Sirve para darse cuenta o para confirmar lo que toda persona que se dedique a enseñar una lengua extranjera percibe en sus clases y aportar así las mejoras necesarias para que el alumno sea cada vez más autónomo y consciente de su aprendizaje. Además podría contribuir aparte de desarrollar una competencia comunicativa, a ayudar a los estudiantes a desarrollar una competencia metalingüística y conversacional.

Este estudio puede ser de interés también para aquellas las personas que diseñan métodos y en general para toda persona que se dedique a la enseñanza de lenguas extranjeras. Se ha puesto en relieve aquí que uno de los aspectos de la lengua menos presente en los métodos de lengua extranjera y por lo general en las clases, son los marcadores discursivos, es decir toda esa parte fundamental en la construcción del discurso pero cuyo uso es muy difícil de enseñar, dado que en muchas ocasiones se trata de palabras que han perdido su significado o se trata de interjecciones o fórmulas automáticas en la forma de hablar de un individuo. Por lo tanto, todos los que nos dedicamos a la enseñanza de una lengua extranjera deberíamos dedicar un poco más de atención a todos estos elementos que ayudan a dar forma a la conversación.

Este trabajo puede contribuir también a la modificación de las representaciones que ven como negativo el uso de una lengua diferente a la meta. De hecho, puede ayudar a todas esas personas temerosas del uso que los alumnos hacen de la L1/L2. Ha quedado

demostrado aquí que el hecho de que los alumnos se apoyen en sus recursos, aunque este recurso sean las otras lenguas que forman su repertorio lingüístico, tiene efectos positivos. No se trata de un uso de la L1/L2 enfocado sólo en la comunicación, sino también en el aprendizaje. Hemos visto que, en muchas ocasiones, la L1/L2 ayuda en la apropiación de la lengua que se está estudiando. No debemos olvidar que estos alumnos son individuos que tienen una competencia plurilingüe, que integra capacidades de interpretación de lo dice el interlocutor, de alternancia de lenguas, y de habla bilingüe o trilingüe y todo esto puede ser puesto a servicio de la comunicación y del aprendizaje.

c) Reflexión metodológica

Para concluir, debemos señalar aquí algunas limitaciones metodológicas a las que nos hemos enfrentado en la realización de este estudio. Una de ellas es la dificultad de entender lo que los alumnos decían debido al gran ruido de fondo que había en las cintas. No debemos olvidar que estas grabaciones se realizaron en un contexto de clase y que eran grupos bastante numerosos (un grupo se compone de nueve-diez alumnos y el otro de unos veinte). Esto quiere decir que había varios subgrupos todos trabajando a la vez y que estaban muy cerca el uno del otro debido al tipo de aula en la que tenían lugar las clases. Otra dificultad es la que hemos experimentado a la hora de decir cuál de las tres lenguas en contacto en la clase de italiano en un contexto bilingüe catalán-castellano se estaba usando en ese momento. Nos referimos aquí a casos concretos como la conjunción *que/que/che* que implica las tres lenguas o a casos en que las lenguas implicadas eran sólo dos, como por ejemplo la conjunción *y/i* o el adverbio *aquí*. En estos casos a veces nos ha sido difícil explicar la razón por la que en el texto aparece la forma que aparece.

d) Reflexión final

Como reflexión general final, nos gusta destacar aquí lo beneficioso que puede resultar por un lado el trabajo en subgrupos ya que fomenta el trabajo metalingüístico y metacognitivo de los estudiantes, que buscan apoyo y ayuda en los compañeros para solucionar dudas, permitiéndole ser más responsables de su aprendizaje y autónomos en

este proceso. Por el otro queremos subrayar el rol positivo que tiene la L1/L2 en la realización de actividades orales y en general en el aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos visto que la L1/L2 aparece en momentos concretos de la actividad conversacional y que los alumnos, conscientemente o inconscientemente, la utilizan con el objetivo de alcanzar el objetivo que se han propuesto en ese momento que puede ser de aprendizaje o de comunicación. No debemos olvidar que la clase de lengua es un lugar de aprendizaje pero es también un contexto social en el que se instauran relaciones sociales entre los participantes.

A nivel personal, este estudio ha confirmado algunas de las ideas que me animaron a emprender este trabajo. Los alumnos son muy motivados y sienten curiosidad y simpatía hacia la lengua y la cultura italiana. Esto hace que el ambiente en las clases sea relajado y ameno cosa que crea un espacio favorable al aprendizaje. Esta investigación me ha permitido mirar la realización de las tareas desde dentro de los pequeños grupos, y ver así como los alumnos gestionan la tarea, su aprendizaje y el de sus compañeros. Este estudio ha evidenciado lo valiosa que es la colaboración entre pares en las fases del aprendizaje de una lengua y me ha incitado a realizar más tareas en parejas o pequeños grupos en mis propias clases, sin tener el miedo de que los alumnos usen la L1/L2, ayudándoles a ser más autónomos y conscientes de su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

1) Bibliografía general

A

ALBER, J.L., y PY, B., (1986), "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation", en *Études de Linguistique Appliquée*, nº 61, Didier Erudition, 78-90

ALBER, J.L., y OESCH-SERRA, C., (1987), "Aspects fonctionnels des marques transcodiques et dynamique d'interaction en situation d'enquête", en LÜDI, G., (ed.), *Devenir bilingue – parler bilingue. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme*, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984, Tübingen : Niemeyer, 23-54

ALLWRIGHT, D., (1983), "Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview", en *Tesol Quarterly*, vol. 17, nº 2, 191-204

ALLWRIGHT, D., y BAILEY, K.M., (1991), *Focus on the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press

APPEL, R. y MUYSKEN, P., (1987), *Language contact and bilingualism*, London: Edward Reynolds (traducción castellana: *Bilingüismo y contacto de lengua* Barcelona: Ariel Lingüística, 1996)

ARDITTY, J., y VASSEUR, M., (1999), "Interaction et langue étrangère: présentation", en *Langages*, 134, 3-19

ARNAU, J., (2003), “Llengües i educació a Catalunya: valoració de l’ experiència realitzada i perspectives de futur”, en PERERA, J., (ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat per la diversitat*, Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona, 115-137

ARNÓ, E., (2002), “El desarrollo de las habilidades metalingüísticas a través del trabajo, en grupo” en COTS J.M., NUSSBAUM L., (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, 87-100

ATKINSON, D., (1987), “The mother tongue in the classroom: a neglected resource?”, en *ELT Journal*, vol. 41/4, 241-247

B

BAILEY, K. M., y OCHSNER, R., (1983), “A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?”, en BAILEY, K.M., LONG, M.H. y PECK, S., (eds.), *Second language acquisition studies*, Rowley (Massachusetts): Newbury House

BALBONI, P. E., (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET

BALBONI, P.E., (1999), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio Editori

BALBONI, P.E., (1994), *Didattica dell’italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Editore

BALDELLI, I., (ed.), (1989), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell’italiano*, Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana

BANGE, P., (1992), "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles", en *AILE*, 1, 53-85

BARNES, D., TODD, F., (1977), *Communication and learning in small groups*, London: Routledge & Kegan Paul

BAZZANELLA, C., (1995), "I segnali discorsivi", en RENZI, L., SALVI, G., y CARDINALETTI, A., (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione. III. Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna: Il Mulino, 225-257

BENSALAH, Y., (1998), "L'effet loupe des formes mêlées et discours rapports", en *Plurilinguismes, CERPL*, n° 14, 143-170

BERNARD, J., y GRANDCOLAS, B., (2001), "Apprendre une troisième langue quand on est bilingue: le français chez un locuteur anglo-espagnol", en *AILE*, 14, 111-134

BETTONI, C., (1993), "Italiano fuori d'Italia", en SOBRERO, A., *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma: Editori Laterza, 411-460

BIRELLO, M. y FANTAUZZI, S. (2003), "Spagna", en BALBONI, P. y SANTIPOLO, M. (eds.), *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma: Bonacci Editore, 168-172

BLANCHE-BENVENISTE, C., (2001), "L'intercompréhension des langues romanes", en COLLÈS, J., DUFAYS, J.L., FABRY, G., MAEDER, C., (eds.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier, 2000*, Bruxelles: De Boeck Duculot, 455-463

BOCCHIOLA, M. y GEROLIN, L., (1999), *Grammatica pratica dell'italiano dalla A alla Z*, Milano: Hoepli

BOCCOLA F., (2003) *Il role playing. Progettazione e gestione*, Roma: Carocci Faber

BOIX FUSTER, E., (1993), *Triar no és traïr. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona: La Magrana

BOIX, E., PAYRATÓ LL., VILA, F. X., (1997), “Contacts linguistiques en Europe du Sud-Ouest. Espagnol – Catalan”, en GOEBL, H. *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin: De Gruyter, vol.2, 1296-1302

BOYER, H., (1991), *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris: Dunod

BRIZ, A., (1998), *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid: Arco Libros

BROOKS, F.B., DONATO, R., (1994), “Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks”, en *Hispania*, vol. 77, 262-273

BROOKS, F.B., DONATO, R. y MCGLOANE, J.V., (1997), “When are they going to say “it” right? Understanding learner talk during pair-work activity”, en *Foreign Language Annals*, 30, nº 4, 524-541

BURGESS, R., (1988), “Conversation with a purpose: the ethnographic interview in educational research”, en BURGESS, R., (ed.), *Studies in qualitative methodology. Vol. 1 Conducting qualitative research*, Greenwich (Conn.): Jai Press, 137-155

BYGATE, M., (1988), “Units of oral expression and language learning in small group interaction”, en *Applied Linguistics*, vol. 9, 1, 59-82

C

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, E., (1980), “Ús i alternança de llengües en grups de joves d’un barri de Barcelona: Sant Andreu de Palomar”, en *Treballs de sociolingüística catalana* 3, 11-34

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A., (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel Lingüística

CALVI, M.V., (1995), *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano: Guerini Scientifica

CAMBRA GINÉ, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: : LAL Langues et apprentissage des langues Didier

CAMBRA GINÉ, M., (1998), “Solicitaciones del profesor y reacciones de los alumnos en clase de francés en la enseñanza primaria”, en PUJOL BERCHÉ, M., NUSSBAUM, L., LLOBERA M., (eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid: Edelsa, 189-207

CAMBRA GINÉ, M., (1992), *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l’ensenyament primari*, Tesi doctoral, Universitat de Barcelona

CAMBRA GINÉ, M., (1991), "Les changements de langues en classes de langue étrangère. Révélateurs d'une certaine organisation du discours", en *ESF Network on Code-Switching and Language Contact. Aèrs for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies : theory, significance and perspectives*, Barcelona, 21-23 March, 125-140

CAMBRA M. y NUSSBAUM, L. (1997), “Gestion de langue en classe de LE. Le poids de représentations de l’enseignant », en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 423-432

CAMILLERI A., (1998), "Codeswitching: an added pedagogical resource", en *Lidil*, n° 18, 81-89

CASTELLANOS I VILA, J.A., (1998), *Quadern. Normativa bàsica de la llengua catalana. Amb exercicis autocorrectius*, Barcelona: Institut de Ciències de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

CASTELLI, F., (1995), "Un truc pour réparer le machin": l'approssimazione come strategia conversazionale per evitare la *panne* comunicativa", en PIAZZA, R., (ed.), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze: La Nuova Italia, 217-225

CASTELLOTTI, V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLE International, DLE

CASTELLOTTI, V., (1997), Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?, en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 401-410

CAUSA M., (2004), "Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine...bref, l'italien dans tous ses états!", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 136

CAUSA, M., (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berna: Peter Lang

CAUSA, M., (1997), "Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant: du niveau débutant au niveau avancé", en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 457-465

CAUSA, M., (1996), "Le rôle de l'alternance codique en classe de langue", en *Le français dans le monde – Recherches et applications- "Les discours: enjeux et perspectives"*, n° spécial, juillet 1996, 85-93

CHAUDRON, C., (1988), *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, New York: Cambridge University Press

COSTE, D., (1997), "Alternances didactiques", en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 393-400

COTS, J. M., y NUSSBAUM, L., (eds.), (2002), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio

COTS., J.M., BIAGET, E., IRUN M., LLURDA, E. y ARNO, E., (1997), "Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe", en *AILE*, n° 10, 75-106

COVERI, L., BENUCCI, A., DIADORI, P., (1998), *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Roma: Bonacci Editore

D

DABÈNE, L., (1995), "Apprendre a comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?", en *Études de Linguistique Appliquée*, 98, 103-112

DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette

DABÈNE, L., (1975), "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues 'voisines')", en *Langage. Linguistique et pédagogie des langues*, 39, 51-64

DARDANO, M., y TRIFONE, P., (1995), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Bologna: Zanichelli

DE BENEDETTI, A. y GATTI, F. (1999), *Routine e rituali nella comunicazione*, Torino: Paravia

DEGACHE, C., y MASPERI, M., (1995), "Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea", en *LIDIL*, 12, 141-159

DE HEREDIA, C., NOYAU, C., (1986), "Comunicazione esolingue estrema: strategie di comunicazione tra parlanti nativi e immigranti partecipanti nella lingua", en GIACALONE RAMAT, A., (ed.), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: Il Mulino, 221-243

DE MAURO, T., (1980), *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*, Roma: Editori Riuniti

DENUDOM, D., (1992), "Alternance codique en situation pédagogique I. Choix de codes, définitions et typologie", en *LIDIL, L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, 5, 85-94

DE ROBILLARD, D., (1998), "Le "Français régional" existe-t-il à l'Ile Maurice? Une enquête à travers la correction de copies", en *Plurilinguismes, CERPL*, n° 14, 31-50

DONATO, R., (2000), "Sociocultural contributions to understanding the foreign language and second language classroom", en LANTOLF J. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press

DURANTI A., (2002), "Linguistic Anthropology", en *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Science*, Oxford: Elsevier, 8899-8906

DURANTI, A., (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma: La Nuova Italia Scientifica

E

ECO, U., (1996), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Bari: Economica Laterza

ESCOBAR C., (2000), *El portfolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona

F

FABIETTI, U., (ed.), (1993), *Il sapere dell'antropologia. Pensare, comprendere, descrivere l'Altro*, Milano: Mursia

FELE, G., (2000), "Il lavoro di prendere il turno in condizioni non ordinarie", en ORLETTI, F., (ed.), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma: Carocci, 83-98

G

GAJO, L., (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris: LAL Langues et apprentissage des langues Didier

GAJO, L., (2000), "Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage", en *Le Français dans le monde*, Numero spécial "Actualité de l'enseignement bilingue", 110-117

GARABEDIAN, M., y LERASLE, M., (1997), "L'alternance codique: la double contrainte", en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 433-443

GEARON, M., (1997), "L'alternance entre l'anglais et le français chez les professeurs de français langue étrangère en Australie", en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 467-474

GHETTAS, C., (1998), "Quelques éléments de réponse sur le passage de l'Arabe dialectal à l'Arabe standard en classe de langue chez l'enfant algérien de 5 à 7 ans", en *Plurilinguismes, CERPL*, n° 14, 101 -120

GIL, X., GARCÍA E., y RODRÍGUEZ, G., (1995), "Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica", en *Temps d'Educació. Revista de la Divisió de ciències de l'Educació*, n° 14, 61-81

GOMBERT, J.E., (1996), "Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue", en *AILE*, 8, 41-55

GRIGGS, P., (1998), "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja", en PUJOL BERCHÉ, M., NUSSBAUM, L., LLOBERA M., (eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid: Edelsa, 207-218

GROSJEAN, F., (1990), "The psycholinguistics of language contact and code-switching: concepts, methodology and data", en *ESF Workshop on Concepts, methodology and data. Network on Code-Switching and Language Contact*, Basel, 105-116

GROSJEAN, F., (1982), *Life with two languages*, Cambridge: Harvard University Press

GÜLICH, E., (1986), "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact", en *DRLAV*, 34-35, 161-182

GUMPERZ, J.J., (1989a), *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, La Réunion: Université de la Réunion

GUMPERZ, J.J., (1989b), *Engager la conversation*, Paris: Éditions de Minuit

GUMPERZ, J.J., (1982), *Discourse strategies*, New York: Cambridge University Press

H

HAMMERSLEY, M., (1997), "On the foundations of critical discourse analysis", en *Language & communication*, vol. 13, n° 3, 237-248

HELLER, M., (1998), "La norme et l'alternance des langues en milieu scolaire minoritaire", en *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 18, novembre 1998, 17-33

J

JAMES, C., (2002), "La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones", en COTS, J. M., y NUSSBAUM, L., (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, 19-31

K

KASBARIAN, J. M., (1998), "Emprunt, alternance balisée et modalités d'apprentissage du Français par des élèves arménophones de Marseille", en *Plurilinguismes, CERPL*, n° 14, 7-29

KERBRAT-ORECCHIONI, K., (1996), *La conversation*, Paris: Éditions de Seuil

KNOWLES, M., (1997), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: Franco Angeli

L

LIVI, S., PIERRO, A., MANNETTI, L., (2000), "Potere, linguaggio e interazione sociale: aspetti motivazionali e stili conversazionali nel comportamento dominante nelle discussioni di gruppo", en *Rassegna di Linguistica Applicata*, 1, 67-86

LÜDI, G., (1991), "Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils, si oui, comment?", en *Papers of Symposium on code-switching in bilingual studies, theory, significance and perspectives*, Network on code-switching and language contact, 21-23 may 1991, Barcelona, ESF, 47-71

LÜDI, G., (1987), "Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme", en LÜDI, G., (ed.), *Devenir bilingue - Parler bilingue. Actes du colloque sur le bilinguisme*, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984, Tubingen : Niemeyer, 1-19

LÜDI, G., y PY, B., (1986, ed. revisada 2003), *Être bilingue*, Berna: Peter Lang

M

MACKEY, W.F. (1976), *Bilinguisme et contact de langues*, Paris: Klincksieck

MARGUTTI, P., (2004), *Comunicare in una lingua straniera*, Roma: Carocci Editore

MARTIN-JONES, M., (2000), "Bilingual classroom interaction: A review of recent research", en *Language Teaching*, 33, 1-9

MATTE BON, F., (1992), *Gramática comunicativa del español*, Tomo I y Tomo II, Madrid: Edelsa

MATTHEY M. y DE PIETRO J.F.,(1997), "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée?", en BOYER, H., (ed.), *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?*, Paris: L'Harmattan, 133-190

MAURER, B., (1997), "Apprendre en alternant les langues; stratégies énonciatives en classe 'bilingue'", en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 475-484

MCCAFFERTY, S., (1994), "Adult second language learners' use of private speech: a review of studies", en *The Modern Language Journal*, 78, 421-436

MILIAN HITA, S., (1998), "Code switching and face Threatening Acts: multifunctionality and ambiguity of codeswitching in family and peer interaction", en *Plurilinguismes, CERPL*, n° 14, 191-217

MONDADA, L., (1999), "L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs", en *Langages*, 134, 20-34

MOORE, D., (1996), "Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école", en *AILE* 7, 95-121

MUYSKEN, P., (2000), *Bilingual speech. A typology of code-mixing*, Cambridge: Cambridge University Press

MYERS SCOTTON, C., (1992a), *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*, Oxford: Clarendon Press

MYERS-SCOTTON, C., (1992b), "Comparing codeswitching and borrowing", en *Journal of multilingual development*, vol. 13: 1&2, 19-39

MYERS-SCOTTON, C. y JAKE, J. L., (1998), "Codeswitching and the nature of lexical entries", en *Plurilinguismes, CERPL*, nº 14, 219-246

N

NUNAN, D., (1992), *Research methods in language learning*, New York: Cambridge University Press

NUNAN, D., (1989), *Understanding language classroom*, London: Prentice Hall

NUSSBAUM, L., (1999), "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère", en *Langages*, 134, 35-50

NUSSBAUM, L., (1990a), "Plurilingualism in foreign language classroom in Catalonia", en *ESF Workshop on code switching and language contact. 'Impact and consequences: broader considerations'*, Brussels, November, 141-163

NUSSBAUM, L., (1990b), "'Bueno, doncs, on comence?'" Plurilinguisme a classe de llengua estrangera", en *Temps d'educació*, 3, 79-99

NUSSBAUM, L., (1987), "L'alternance dans l'utilisation de la langue de travail d'un groupe de formateurs de FLE en milieu plurilingüe (catalan-castillan)", en *Revue de phonétique appliquée*, nº 82, 301-308

NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V., (2000), "Fluidité et complexité dans la construction du discours", en *AILE*, nº 12, 27-49

O

ORLETTI, F., (2000), "L'analisi conversazionale negli anni Novanta", en ORLETTI, F., (ed.), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma: Carocci Editore, 63-80

P

PALLOTTI, G., (1999), "I metodi della ricerca", en GALATOLO, R., y PALLOTTI, G., (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano: Raffaello Cortina Editore

PEKAREK, S., (1993), "Gestion des rôles dans l'interview semi-directive de recherche activités de guidage et travail relationnel de l'interviewer", en *Bulletin CILA*, n° 57, 85-103

POCHARD, J.C., (1997) "Une classe d'anglais en France: quelle(s) langue(s) y parle-t-on?", en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 411-421

POGGI, I., (1995), "Le interiezioni", en RENZI, L., SALVI, G., y CARDINALETTI, A., (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione. III. Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna:Il Mulino, 403-425

POPLACK, S., (1980), "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code switching", en *Linguistics*, 18 (7/8), 581-618

POPLACK, S., (1983), Lenguas en contacto, en López Morales, H., (ed.), *Introducción a la lingüística actual*, Fuenlabrada: Playor, 182-207

POPLACK, S., (1988), "Contrasting patterns of code switching in two communities", en HELLER, M., (ed.), *Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*, The Hague: Mouton de Gruyter,

POPLACK, S., (1990), "Variation theory in language contact: concepts, methods and data", en *Papers for workshop on concepts, methodology and data*, Basel, 12-13 January 1990, Network on Code-switching and language contact, Strasbourg: ESF, 33-66

POPLACK, S., y D. SANKOFF, (1984), "Borrowing: the synchrony of integration", en *Linguistics*, 22, 99-135

PORTÉ, G., (1998), "L'éducation bilingue à l'école moyenne (11-14 ans) de la Vallée d'Aoste", en *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 18, novembre 1998, 65-79

PORTOLÉS, J., (2001), *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel

PY, B., (1997), "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues", en *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108, 495-503

PY, B., (1990), "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de la L1 dans l'acquisition de la L2", *Network on code-switching and language contact. Papers for the workshop on impact and consequences*, Brussels, 22-24 November 1990, 115-137

PY, B., (1984), "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle", en *Le français dans le monde*, 185, 32-37

R

RAFITOSON, E., (1998), "Alternance codique et pratique de classes en milieu bilingue Malgache/Français", en *Plurilinguismes, CERPL*, n° 14, 51-67

REVILLA, I., (2002), *Español LE para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como elemento facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona

RINCÓN D., ARNI, J., LATORRE, A. y SANS, A., (1995), *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Dyckinson

RINGBOM, H., (1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters

ROEHLER, L. R., Y CANTLON, D.J., (1997), "Scaffolding: a powerful tool in social constructivist classrooms", en HOGAN, K. y PRESSLEY, M., (eds.), *Scaffolding student learning. Instructional approaches and issues*, Cambridge: Brookline Books

S

SACKS, H., SCHEGLOFF, E., y JEFFERSON, G., (1974), "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation", en SCHENKEIN, J., (ed.), *Studies in the organization of conversational interactions*, New York, Academic Press, 7-55

SILVESTRI, E., (1998), "'This is a regular conversation': autocommentaires dans une conversation familial bilingue", en *Plurilinguismes, CERPL*, nº 14, 171-190

SIMON, D.L., (1997), "Alternance codique en classe de langue: rupture de contrat ou survie?", en *Etudes de linguistique appliquée*, nº 108, 445-455

SIMON, D.L., (1992), "Alternance codique en situation pédagogique II. Rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire?", en *LIDIL, L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, 5, 97-107

SIMONE, R., (1997), "Langue romanes de toute l'Europe, unissez-vous!", en *Le Français dans le monde*, janvier 1997, 25-32

SPINDLER, G. y SPINDLER, L., (1987), *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

STICCHI DAMIANI, M., (1983), *L'inglese a scuola. Radiografia di due classi*, Lecce: I.T.E.S – Industria Tipografica Editoriale del Salento

T

TAYLOR, S. J. y BODGAN R., (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de los significados*, Buenos Aires: Paidós

TRÉVISE, A., (1996), "Réflexion, réflexivité et acquisition des langues", en *AILE*, 8, 5-39

TUSON VALLS, A., (1995), *Anàlisi de la conversa*, Barcelona: Editorial Empúries

TUSÓN VALLS, A., (1990), "Catalan-Spanish Code Switching in interpersonal communication", *Network on the Code-Switching and Language Contact. Papers for the workshop on Impact and Consequences: broader considerations. ESF Scientific Networks*, Brussels, 22-24 November, 167- 186

V

VASSEUR, M., (1993), "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère", en *AILE*, 2, 25-59

VAN LIER, L., (2002), "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en COTS, J. M., y NUSSBAUM, L., (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre*

la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas, Lleida: Editorial Milenio, 33-53

VAN LIER, L., (1998), "Critical language awareness and language use in multilingual classrooms: a social-interactionist perspective", en *Plurilinguismes, CERPL*, nº 14, 69-100

VAN LIER, L., (1997), "Approaches to observation in classroom research. Observation from an ecological perspective", en *Tesol Quarterly*, vol. 31, nº 4, 783-787

VAN LIER, L., (1996), *Interaction in the curriculum language. Awareness, autonomy and authenticity*, New York: Longman

VAN LIER, L., (1995a), "The use of L1 in L2 classes", en *Babylonia*, 2, 37-43

VAN LIER, L., (1995b), *Introducing language awareness*, London: Penguin Books Ltd.

VAN LIER, L., (1995c), "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", en *Signos*, 14, 20-29

VAN LIER, L., (1988), *The classroom and the language learner*, London: Longman

VAN MANNEN, J., (1995), "An end to innocence. The ethnography of ethnography", en VAN MANNEN, J., (ed.), *Representation in ethnography*, Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 1-35

VENTRIGLIA, L. (2003), "Strumenti e strategie per la promozione linguistica e culturale", en BALBONI, P. y SANTIPOLO, M. (eds.), *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma: Bonacci Editore, 7-14.

VYGOTSKY, L., (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós

VILA I MORENO, F. X., (1998), "Tout en adaptant les normes. La transformation des normes de choix et l'alternance codique dans l'éducation bilingue en Catalogne", en *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 18, novembre 1998, 34 -48

VILA I MORENO, F.X., y VIAL I RIUS, S., (2003), "Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya", en PERERA, J., (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat per la diversitat*, Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona, 207-216

W

WATSON-GECEO, K., (1997), "Classroom ethnography", en HORNBERGER, N.H., y CORSON, D., (eds.), *Encyclopedia of language and education*, vol. 8, Research methods in language and education, The Netherlands, 135-144

WATSON-GECEO, K., (1988), "Ethnography in ESL: defining the essentials", en *Tesol Quarterly*, vol. 22, n° 4, 575-592

WEINREICH, U., (1953), *Languages in contact*, New York: Publication of the linguistic Circle of New York (en traducción catalana, *Llengües en contacte*, Alzira: Edicions Bromera, 1996)

WILLIS, J., (1992), "Inner and outer: spoken discourse in the language classroom", en COULTHARD, M., (ed.), *Advances in spoken discourse analysis*, London: Routledge

2) Manuali de enseñanza de lengua

CONFORTI, C., y CUSIMANO, L., (1997), *Linea Diretta. Corso d'italiano per principianti*, Perugia: Guerra Edizioni

GRANGER, C., y PLUMB, J., (1997), en la edición italiana, DI STEFANO A., (ed.), *Grammatichiamo 3. Giochiamo in italiano. Heinemann: l'italiano come lingua straniera*, Oxford: Reed Educational & Professional Publishing Limited

GRUPO META, (1992), *Uno. Corso comunicativo di italiano per stranieri. Primo livello*, Roma: Bonacci Editore

GRUPO META, (1992), *Due. Corso comunicativo di italiano per stranieri. Secondo livello*, Roma: Bonacci Editore