

claridad y precisión de las respuestas de Yhago. En diversas ocasiones estas explicaciones son claramente insuficientes, y sin embargo Carles no realiza ningún movimiento para clarificarlas. Veamos algunos ejemplos:

Líneas 1-2

Ca-	XXX where's the museum \}
Yh-	it's- it's the opposite the pa:rk \}

Carles comienza la tarea formulando una pregunta que es respondida por Yhago sin vacilación. Carles acepta la respuesta y sin embargo es imposible que haya comprendido las instrucciones de su compañero. Carles todavía no sabe dónde está situado el parque, por tanto es imposible que localice el museo en su mapa con tan sólo esta referencia. Y es imposible que llegue a darse cuenta de lo confusa que es la respuesta de su compañero, que en esta ocasión toma como referencia el parque temático y no el parque infantil. Para complicarlo más, el museo no está tampoco realmente en frente de la entrada del parque temático, sino en frente de uno de sus lados. La falta de negociación provoca que, por un lado, sea totalmente imposible que Carles localice en el mapa el objeto de su pregunta, y por otro Yhago descubra las inexactitudes e imprecisiones de sus instrucciones.

Este mismo fenómeno lo observamos en otra ocasión:

Líneas 10-12

Ca-	where is the park \}
Yh-	it's- it's the: opposite— it's the next to the school \}}
	where is the sport center \}

En su tercera pregunta Carles, que sigue rigurosamente el orden propuesto por el diseñador de la tarea, inquiera por el parque. La respuesta aportada por Yhago es imprecisa y, por otra parte, en el mapa de Carles lo figura el equipamiento utilizado como referencia: la escuela.

Por tanto una vez más detectamos una falta total de comunicación entre los dos alumnos.

En su siguiente movimiento, Carles pregunta por la escuela y recibe una respuesta aceptable por parte de Yhago. Esta respuesta no le hace replantearse la pregunta anterior de Carles a ninguno de los dos miembros de la pareja, de la misma forma que la pregunta sobre el parque no les ha ayudado a darse cuenta de que la respuesta a la pregunta del museo no ha podido ser comprendida.

Líneas 14-15

Ca-	where's- where's the school \
Yh-	it- it's the between the: post office in the ne- restaurant \}

Veamos seguidamente las otras dos secuencias, en las que la respuestas de Yhago son aceptablemente precisas:

Líneas 8-9

Ca-	and where is the: the cinema \
Yh-	it's- it's the:— it's the: between the: bank and the police \

Líneas 18-21

Ca-	where's the: theme park \
Yh-	it's it's the- it's the: opposite: the garage \
	uh— tu m'has preguntat el park \ no/ oh— jo pensava que era aquest\ uh\ where is the swimming-pool \

Como en la secuencia de la escuela, Yhago aporta suficiente información como para localizar el equipamiento en el mapa, sin embargo en ninguno de los dos casos observamos signo alguno de que Carles esté procesando la información que recibe: no hay signos de vacilación (*Uh, mm ...*) , autorepeticiones o marcas en las que indique que se está dando a sí mismo tiempo para procesar la información.

La segunda parte de la secuencia del parque temático será analizada en el siguiente apartado.

4.1.2. Secuencias iniciadas por Yhago.

Yhago también efectúa sus preguntas en el orden proporcionado por el diseñador de la tarea. Observamos un único intento por parte de Yhago de negociar el significado:

Líneas 17-21

Ca-	where's the: theme park \
Yh-	it's it's the- it's the: opposite: the garage \
uh—	tu m'has preguntat el park\ no/\ oh— jo pensava que era aquest \ uh\
	where is the swimming-pool\

En el mapa que tiene Yhago figuran dos parques: el parque infantil y el parque temático. Yhago contesta bien la pregunta, pero nada más acabar de contestar le surge la duda: ¿a qué mapa se refiere Carles? (Probablemente esta reacción ha sido buscada conscientemente por el diseñador de la tarea) e intenta resolverla con una demanda de confirmación. El deíctico utilizado por Yhago “*jo pensava que era aquest*” nos confirma las sospechas de que Carles y Yhago comparten algo más que la conversación. Cuando lo necesitan, miran el mapa del compañero o dejan ver el suyo. La demanda de confirmación es ignorada por Carles, probablemente porque la visión del mapa del contrario aclara la cuestión y Yhago continúa con otra pregunta.

Como en el caso de Carles, Yhago no solicita clarificación aún cuando muchas de las explicaciones de Carles son confusas o inexactas.

Líneas 5-7

Yh-	uh- where—<0> where is the skating\ rink \
Ca-	where is in wet [*white*] road \ oppo- between the swimming-pool and and
	pólice \ and opposite the church \

La información recibida no puede tener ningún sentido para Yhago, ya que no sabe dónde está la piscina. Por otro lado las referencias que conoce: la policía y la iglesia hacen imposible la localización del polideportivo. De hecho Carles se ha equivocado al dar la referencia de la iglesia.

Líneas 16-17

Yh-	where is bowling alley\
Ca-	it's in east avenue \ op next \

La respuesta es muy confusa, ya que en el mapa de Yhago no hay espacio para dibujar la bolera donde indica Carles. Yhago no solicita ninguna clarificación y Carles continúa con sus preguntas.

Líneas 21-23

Yh-	uh\ where is the swimming-pool \
Ca-	swimming-pool is in oxford road — \ opposite- uh: -\ between the museum and supermarket \ and opposite the skating \

También esta respuesta debe de haber sido muy confusa para Yhago ya que no sabe dónde está el supermercado y en frente de la pista de patinaje (que con toda probabilidad no ha dibujado) se sitúa en realidad el museo.

Esta secuencia es interrumpida por la profesora, que ha observado que Carles y Yhago no están dibujando y que intenta reconducir la actividad.

Líneas 42-45

Ca-	mira\ va — torna a preguntar\ va\
Yh-	where is the swimming- pool \
Ca-	swimming-pool is opposite the museum and supermarket \ in oxford road \ m: opposite the skating- the skating rink \

Después de la secuencia lateral en la que ha intervenido la profesora, Carles invita a Yhago a repetir la pregunta que ha sido objeto de la censura de la profesora. También en esta ocasión la respuesta es

bastante confusa. La piscina no está realmente en frente del museo y del supermercado, sino en medio de los dos. Yhago todavía no sabe donde está el supermercado, con lo cual su única referencia válida es “en frente del museo”. Pero este emplazamiento está ocupado por el parque temático.

Por otro lado, en esta secuencia encontramos una nueva confirmación a nuestros temores de que Carles y Yhago han mirado el mapa del compañero en diversas ocasiones. Tal y como ha quedado establecido con anterioridad, es imposible que Carles haya logrado localizar en su mapa el museo contando sólo con las pistas aportadas por Yhago.

En resumen, de las seis preguntas que efectúa Yhago, cinco son contestadas de forma confusa e inexacta, y ello nunca conlleva demanda alguna de repetición o clarificación por su parte.

4.1.3. Resumen de secuencias de negociación del significado.

	Iniciadas por Carles	Iniciadas por Yhago	TOTAL
Primera fase	0	1	1
Segunda fase	0	0	0
TOTAL	0	1	1

4.2. La negociación de la forma.

4.2.1 Autorreparaciones efectuadas por Carles

Observamos tres autorreparaciones:

Líneas 6-7.

Ca- where is in wet [*white*] road \ oppo- between the swimming-pool and and pólice \ and opposite the church \
--

Líneas 17-18

Ca- it's in east avenue \ op next to the restaurant \ where's the: theme park \
--

Líneas 22 - 23

Ca- swimming-pool is in oxford road — | opposite- uh: -| between the museum and
supermarket \\| and opposite the skating\\|

En los tres casos Carles inicia la localización del equipamiento con la preposición “*opposite*” y seguidamente rectifica para adoptar una preposición diferente. Vemos como Carles va utilizando las diferentes preposiciones de acuerdo con los significados que quiere expresar. Las autorreparaciones de Carles se concentran en aspectos léxicos.

4.2.2. Autorreparaciones efectuadas por Yhago

Yhago efectúa un total de dos autorreparaciones:

Líneas 11-12

Yh- it's- it's the: opposite— |
it's the next to the school \\| where is the sport center \\|

Yhago autorepara la preposición de la misma forma que hemos visto hacerlo a su compañero. Yhago es capaz de elegir la preposición que más le conviene para expresar el significado buscado.

Línea 9

Yh- it- it's the between the: post office in the ne- restaurant \\|

En este caso vemos a Yhago autorreparando pronunciación.

4.2.3. Heterorreparaciones efectuadas por Carles

Carles no efectúa ninguna heterorreparación.

4.2.4. Heterorreparaciones efectuadas por Yhago

Yhago no efectúa ninguna heterorreparación.

4.2.5. Resumen de secuencias de negociación de la forma

	Autorreparaciones		Heterorreparaciones	
	Carles	Yhago	Carles	Yhago
1ª fase	3	2	0	0
2ª fase	0	0	0	0
TOTAL	3	2	0	0
	5		0	

4.3. Las demandas de ayuda a la producción

4.3.1. Demandas de ayuda efectuadas por Carles

Carles no efectúa ninguna demanda de ayuda a la producción.

4.3.2. Demandas de ayuda efectuadas por Yhago

Yhago no efectúa ninguna demanda de ayuda a la producción.

4.3.3. Resumen de secuencias de demandas de ayuda

	Carles	Yhago	TOTAL
1ª Fase	0	0	0
2ª Fase	0	0	0
TOTAL	0	0	0

5. Análisis cuantitativo de número de jugadas y de turnos de habla

	Jugadas			Número de turnos			Razón
	Carles	Yhago	Total	Carles	Yhago	Total	Turn : juga
1ª Fase	5	3	8	7	6	13	1,62
2ª Fase	0	2	2	2	2	4	2
Total	5	5	10	9	8	17	1,7

C) Interpretación de los resultados de todas las transcripciones correspondientes a la tarea 1

6. ¿Cuál es la finalidad de la tarea según la entienden los alumnos?

Los seis alumnos que forman las tres parejas estudiadas reaccionan de forma similar ante la tarea. Los alumnos aceptan la tarea de buen grado y se concentran en llevarla a cabo según las instrucciones de la profesora. Así, observamos que son muy fieles en el seguimiento de la mayoría de las instrucciones: realizan la tarea sin interrupciones de comienzo a fin; hablan casi exclusivamente en la lengua meta; no se distraen en ningún caso con temas de conversación ajenos a la tarea; preguntan lo que deben preguntar y se esmeran en contestar utilizando la lengua aprendida con anterioridad. Los seis alumnos producen una lengua que imita punto por punto la lengua presentada en el diálogo modelo de la tarea. Sin embargo, todos ellos obvian una de las instrucciones: dibujar en su mapa respectivo los servicios por los que han preguntado y cuya ubicación ahora presumiblemente conocen gracias a las respuestas del compañero. Por lo demás cumplen fielmente con los requerimientos de la tarea. El problema es que, al no dibujar, la finalidad de la tarea tal y como estaba diseñada desaparece y los alumnos carecen de una razón para esforzarse en entender las explicaciones del compañero. La consecuencia inmediata es que no escuchan. Hemos observado que los alumnos están pendientes de formular sus preguntas y responder a las del compañero, pero en ningún caso los hemos visto prestar atención a las respuestas que reciben. Es, por tanto, pertinente preguntarse por qué unos alumnos que ponen todo su esfuerzo en cumplir con los requerimientos lingüísticos de la tarea, no siguen la instrucción de dibujar. ¿Es quizá porque la instrucción no ha sido formulada de forma suficientemente clara? La transcripción correspondiente a la pareja C desmiente esta interpretación, ya que en ella observamos a la profesora explicando prolijamente a los alumnos que deben dibujar y a los alumnos ignorando la consigna en cuanto ella se aleja. Pero, ¿por qué rehuyen

dibujar unos alumnos de 12 años que en otras ocasiones mostraron interés en actividades que requerían del dibujo? Para contestar esta pregunta nos centraremos en el examen de la transcripción de la pareja A.

Recordemos que se podían distinguir tres fases en la transcripción correspondiente a esta pareja. En la primera fase de la transcripción observamos como Laia y Anna no han comprendido que la finalidad del juego reside en obtener de la compañera la información necesaria para completar el mapa. Así, en esta fase, ellas interpretan que la tarea consiste en hacer preguntas a la compañera utilizando la estructura modelo, sin tener en cuenta qué tipo de información recibirán, ni para qué se utilizará la información recibida. Al haber confundido los roles, Laia y Anna efectúan de forma repetida preguntas cuya respuesta ya saben de antemano. Se da la circunstancia de que es precisamente la compañera que debe responder quien no tiene la información necesaria en su mapa y por tanto no puede responder a la pregunta. Es decir, la alumna A ve el museo en su mapa y le pregunta a su compañera dónde está. La alumna B probablemente no puede contestar porque el museo es precisamente uno de los elementos que faltan de su mapa, por tanto contesta *"I don't know."*

Observamos que en esta fase la actividad, tal como ellas la entienden, no está exenta de reglas: una de las reglas que se autoimponen es que una misma alumna no puede efectuar dos veces la misma pregunta.

Líneas 66-67

An-	...	where is the: post office \\
La-	east avenue \\	{{(PP) ja ho has dit} where is the: museum\\}

En cambio, consideran legítimo el que las dos formulen exactamente la misma pregunta de forma sucesiva.

Líneas 55-60

La-	where is the: restaurant \	←
An-	the restaurant it's into the park \	
La-	where is the-	
An-	where is the: restaurant \	←
La-	it's in east avenue street \	
An-	yes \	

Laia y Anna hacen lo que se hace habitualmente en clase: formular y contestar preguntas para practicar y a la vez demostrar los conocimientos poseídos.

En la segunda fase, Laia y Anna llevan a cabo la actividad siguiendo las reglas: preguntar por aquellos servicios que no aparecen en el mapa. Sin embargo esto no produce mayores niveles de negociación del significado o de la forma.

En la tercera fase se hace patente que las alumnas recuperan su primer objetivo de hacer el mayor número de preguntas posibles, preguntas de las que presumiblemente ya saben la respuesta. Esto no es óbice para que sigan preguntando y respondiendo. Laia y Anna siguen entendiendo la tarea como al principio.

Observamos que es precisamente cuando, en la segunda fase, las alumnas siguen con mayor exactitud las reglas del juego, es decir al preguntar cosas que no saben, cuando se dan niveles SPA menores. En esta fase cada jugada se concreta en un solo turno de habla, con una carencia casi total de movimientos interactivos de cualquier tipo, ya que los únicos que observamos son una evaluación positiva por parte de Anna de la producción de Laia y una autorreparación. En ninguno de los dos casos Anna consume ningún turno extra.

Las fases primera y tercera, con ser también bastante pobres, presentan mayor cantidad de rasgos interactivos. Es decir, cuando Anna y Laia llevan a cabo la tarea a su manera, con sus propios objetivos de práctica y evaluación de la lengua producida, la actividad

se vuelve más interactiva. Vemos como las alumnas son capaces de mejorar la actividad, ya que, tal como está diseñada, carece de sentido para ellas y son capaces de buscarle uno: la práctica sistemática y repetitiva de la lengua. Esta forma de entender la tarea es también compartida por las parejas B y C:

- No hay ninguna razón por la que los alumnos debieran estar interesados en localizar en el mapa los diferentes equipamientos, ni necesitan la información por ningún motivo: no van a utilizar esa información para nada. La conversación carece de objetivo.
- No es el aprendiz quien decide qué quiere saber, sino que el libro de texto le da la lista de equipamientos por los que debe preguntar. Su trabajo consiste en meramente ir combinando la frase “*where is*” con los elementos de la lista.
- Escuchar y entender es un trabajo duro que requiere atención y concentración, pero si la información que reciben no sirve para nada ¿para qué escuchar? El “engaño” de hacer dibujar a los alumnos no funciona, y los alumnos simplemente no dibujan. En resumen los alumnos hablan, pero es un diálogo de sordos: no interactúan.

En resumen, la actividad, tal como ellos la realizan presenta numerosas similitudes con un ejercicio típico de estímulo-respuesta propio del laboratorio de idiomas. Tal como la entienden los alumnos esta es una actividad de “hablar” y no de “comunicar”. Es por tanto un ejercicio más de la secuencia de actividades propuesta por la profesora con el objeto de practicar las preposiciones de lugar. Un objetivo a todas luces legítimo en una clase de lengua, pero lejano de los planteamientos de una clase que se presumía comunicativa.

7. ¿Qué papel asumen los miembros de la pareja?

Como ha quedado patente en la sección anterior, los seis alumnos aceptan sus papeles alternativos de proveedor del estímulo correspondiente, o de productor de la respuesta. Visto desde esta perspectiva, todos los alumnos alternan sus papeles de profesor que impone un problema y de alumno que lo resuelve. Más allá de esta coincidencia, observamos algunas diferencias en la forma en la que las distintas parejas reparten sus papeles, lo que nos lleva a considerarlas separadamente.

Con respecto a la pareja A, en esta grabación observamos una gran simetría en el nivel de competencia lingüística que presentan Anna y Laia. Ambas se alternan para preguntarse, según los requerimientos de la tarea y las dos adoptan comportamientos reguladores: las dos heterorreparan en una ocasión, como hemos visto anteriormente, mientras que Laia está pendiente de las reglas del juego que se han autoimpuesto y se las recuerda a Anna. Observamos, así mismo, cómo las dos cooperan y se ponen de acuerdo en la primera fase (Líneas 11-14) sobre cuál es la manera correcta de responder a las preguntas y la respetan durante todo el juego. En esta secuencia observamos el periodo más largo de toda la tarea en el que utilizan la L1. En este caso utilizan la L1 como metalengua para negociar lo que es y no es correcto. Esta secuencia supone de hecho una construcción conjunta de una regla gramatical (todas las direcciones deben llevar la palabra “*street*” al final de forma obligatoria), que desafortunadamente resulta ser incorrecta.

Anna en cuatro ocasiones da muestras de estar evaluando la calidad de la producción lingüística de su compañera. Con sus “okay” y “yes”, Ella proporciona un refuerzo positivo, de la misma manera que lo haría un profesor con su alumno. En todos los casos lo que hace Anna es evaluar si lo que ha dicho su compañera le “suena” bien, es decir si se ajusta al modelo que ellas han establecido como correcto. En ningún

caso se detiene a evaluar la calidad de la información recibida o la adecuación de las formas lingüísticas al mensaje que se desea transmitir.

Tanto Anna como Laia intentan que las heterorreparaciones no desprestigien a la compañera⁴, para ello Laia utiliza por ejemplo formas indirectas no agresivas tales como “*sorry?*” Las dos utilizan el cambio de código, alejándose de la grabadora y bajando el tono de voz de forma que la compañera no quede en evidencia en la grabación.

Por otro lado, Laia y Anna apenas negocian los turnos de juego. Las confusiones de turno de juego pasan a menudo desapercibidas. Realmente la asignación de las jugadas es una imposición externa a la tarea misma⁵.

Tampoco ponen en funcionamiento las rutinas interactivas para negociar los turnos que habían sido presentadas con antelación. El único ejemplo de lengua específica es “*come on*”, utilizado en una ocasión por Anna para presionar a su compañera.

Boni y Janeiro, por su parte, se sitúan en un plano de igualdad respecto a la lengua. Los vemos en una relación simétrica. La ausencia de heterorreparaciones confirma que ninguno de los dos acepta el papel de profesor en cuanto a corregir los posibles errores de lengua del compañero. Sin embargo los dos están pendientes de llevar a cabo la tarea según la han entendido y, así, Janeiro le recuerda a Boni en dos ocasiones que debe tomar el turno, mientras que Boni por su parte, le hace notar a Janeiro la repetición de la misma pregunta. Ambos están pendientes de cumplir con la agenda de la actividad.

⁴ El tratamiento de la imagen (Goffman, 1971) y los rituales de cortesía (Brown y Levinson, 1987) están claramente presentes en la interacción entre alumnos.

⁵ Como se verá más adelante, en esto también se distingue del “Quién es quién” en el que es esencial para el alumno no perder la jugada, para poder conseguir el objetivo.

Al igual que Anna y Laia, en las llamadas de atención que efectúan intentan no agredir al compañero y salvar las apariencias. Esto lo consiguen recurriendo a recursos como la risa (Boni) o bajar el tono de voz (Janeiro).

Finalmente, Carles y Yhago se sitúan en cuanto a la lengua en un plano de igualdad. Ninguno de los dos acepta, ni siquiera ocasionalmente el papel de profesor-corrector. Como hemos visto anteriormente no hay en toda la grabación ninguna heterorreparación, ni ninguna demanda de ayuda. En esto coinciden con Boni y Janeiro.

Por otra parte, hemos visto que en la gestión de los turnos, es Carles el que lleva la voz cantante. Es él el que inicia la grabación, el que se apropia de turnos que inicialmente no le corresponden, y el que cede los turnos de forma explícita a su compañero. Yhago lo acepta todo de buena gana y no pone la menor traba a las decisiones de su compañero.

8. ¿Qué aprenden los alumnos?

El siguiente cuadro muestra el número de secuencias potencialmente adquisitivas que se dan en la tarea, correspondientes a las parejas A, B y C.

		Pareja A	Pareja B	Pareja C
Duración		5'52" (2'9") ⁶	3' 38"	3'27"
Negociación del significado		0	1	1
Negociación de la forma	Autorreparaciones	2	3	5
	Heterorreparaciones	2	0	0
Demandas de ayuda		0	0	0
TOTAL SPA		4	4	6

⁶ La duración mayor corresponde al tiempo total dedicado por Laia y Anna a la tarea, mientras que la duración menor corresponde a la fase en la que realizan la tarea según las instrucciones.

Como se puede apreciar, esta actividad da a lugar a un número muy reducido de secuencias potencialmente adquisitivas. En especial llama la atención la escasez de secuencias de negociación del significado. A primera vista la tarea es demasiado fácil para estos alumnos. Si dirigimos nuestra mirada a la lengua que utilizan, tenemos la impresión de que manejan la lengua con soltura: hay pocas dudas, las preguntas son entendidas con facilidad y siempre se produce una pronta respuesta. Se diría que el modelo interactivo descrito por Varonis y Gas (1983) como típico de la interacción entre HNN y HNN haya sido sustituido por el esquema interactivo de dos hablantes nativos: HN-HN. La verdadera razón es, sin embargo, como hemos visto anteriormente, la falta de atención del estudiante hacia lo que dice el compañero. Según Varonis y Gas (1983) es esencial que haya atención y participación activa en el discurso en sí por parte de todos los participantes ya que precisamente la participación activa facilita la adquisición porque “carga” el *input* y permite que éste penetre en profundidad. El esfuerzo que convierte el *input* en *intake* viene del que escucha y no del que habla (Stevick 1976, 1980, 1981). Es precisamente este punto el que falla en esta tarea. Los hablantes se esfuerzan en explicar la situación de los diversos equipamientos utilizando la lengua meta. Desafortunadamente el esfuerzo que supone ser capaz de producir frases para localizar un equipamiento en el mapa no es apreciado por el que pregunta, al que no le importa nada la respuesta.

En efecto la actividad no tiene éxito en ninguna de las tres funciones de la producción enunciadas por Swain (1995) y descritas en el capítulo 2. En primer lugar observamos que la función de **notar** se consigue de forma parcial. Las preguntas que los alumnos deben formular son guiadas y no proporcionan la ocasión de advertir las carencias. Las respuestas, sin embargo, son más abiertas. Los alumnos pueden intentar decir algo que no saben y consecuentemente notar el problema. Sin embargo esto apenas sucede. Los aprendices

estudiados dicen lo que saben, o lo que creen que saben y como no reciben *feedback* de sus compañeros no llegan a descubrir lo que no saben. Esto enlaza con la segunda función de la producción enunciada por Swain: la función de **verificar la hipótesis**. En efecto, observamos que la actividad productiva les sirve a los alumnos para formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua (recordemos a Boni con su creación de la palabra "libray") pero no para verificarlas, ya que el interlocutor no está escuchando y por lo tanto no le proporciona el *feedback* que necesita para ver si su hipótesis funciona o no. La hipótesis por lo tanto no es ni modificada, ni reprocesada. Boni nunca llega a descubrir que la palabra "libray" no existe, ni el conjunto de los alumnos llega a averiguar si las instrucciones que han dado eran o no precisas.

Respecto a la tercera función o **reflexión consciente** hemos observado en las transcripciones algunos trazos de negociación de la forma, pero no como parte de la negociación del significado. Los aprendices muestran su preocupación por la corrección en las pocas autorreparaciones y heterorreparaciones que ejecutan. Los aprendices se esfuerzan en hablar con corrección, el problema es que no reciben ningún tipo de *feedback*.

A pesar de estas serias objeciones ¿descubrimos algún indicio de aprendizaje en las transcripciones? Intentaremos contestar a esta pregunta pareja por pareja.

En la pareja A observamos indicios de aprendizaje de dos elementos lingüísticos: el aprendizaje de la pronunciación de la palabra "avenue" y la creación de la forma "East Avenue street", que ya ha sido comentada con anterioridad. La pronunciación de "avenue" es abordada por Anna en la línea 12 en forma de heterorreparación de la pronunciación de Laia. En esta heterorreparación Anna consigue una pronunciación aproximada de la palabra. Posteriormente en la línea 45

Anna vuelve a abordar el problema en forma de autorreparación, y consigue una pronunciación bastante exacta.

La forma “*East Avenue street*”, como ya se ha comentado con anterioridad es una creación conjunta de la pareja, que resulta ser inexacta.

Con respecto a la pareja B, observamos cuatro secuencias potencialmente adquisitivas: la demanda de ayuda formulada por Boni en la línea 8, la negociación de la palabra “*park*”, las dos autorreparaciones de Boni y la autorreparación de Janeiro. En tres de las cuatro secuencias es Boni el sujeto de un posible aprendizaje. Las tres autorreparaciones indican una atención a la forma (pronunciación) por parte de los alumnos. Las autorreparaciones tienen lugar tanto en la formulación de la pregunta como al contestar.

En la demanda de ayuda, es el mismo Boni el que llega a encontrar la palabra sin necesidad de la cooperación de su compañero. Claramente, en esta ocasión la producción ha hecho “notar” al hablante una carencia lingüística.

En cuanto a la secuencia de negociación del significado en torno a la palabra “*park*” observamos que es una secuencia fructífera, ya que más tarde, en la línea 23, cuando Janeiro se equivoca y repite la misma pregunta, ésta es reconocida inmediatamente por Boni.

Finalmente, con respecto a la pareja C observamos un indicio de aprendizaje por parte de Carles: en la línea 6 Carles comienza su respuesta utilizando “*where is*” en lugar de “*it is*”. El posterior uso correcto de Yhago sirve con toda probabilidad de recuerdo de la forma correcta y Carles no vuelve a cometer este error.

Podríamos concluir, que, a pesar de la pobreza comunicativa de la tarea, los estudiantes han tenido la oportunidad de repetir determinados elementos lingüísticos de forma relativamente contextualizada. Aunque probablemente la actividad no haya contribuido de forma notable a la reestructuración de la interlengua de

los aprendices, sí observamos que ha servido para afianzar bloques lingüísticos (*chunks*) que estaban prendidos con alfileres en el repertorio lingüístico de los alumnos al inicio de la actividad, tales como “*where is*” para Boni, “*next to*” para Janeiro o la colocación del elemento “*street*” al final de las direcciones para todos los alumnos. Así mismo, la manipulación de las preposiciones, probablemente no ha sido una pérdida de tiempo, ya que todos los estudiantes las utilizan de forma intencionada, eso sí, sin recibir *feedback* sobre su eficacia comunicativa.

En resumen, si comparamos la tarea 1 con una clase tradicional magistrocéntrica en la que los alumnos hablan de uno en uno, siempre bajo la supervisión del profesor, la actividad tiene al menos la virtud de dar a todos los alumnos la oportunidad de hablar al mismo tiempo, a su propio ritmo y sin estar expuesto a las miradas sancionadoras del resto de los compañeros y del profesor, con lo cual pueden practicar determinados elementos lingüísticos de forma relativamente contextualizada y posiblemente afianzar determinados bloques lingüísticos como “*where is?*” Los alumnos atienden a la forma y se esfuerzan en producir frases con corrección. La actividad no carece de objetivo para ellos, pero es un objetivo puramente lingüístico.

Este tipo de beneficios es el que un laboratorio de idiomas proporciona, con el incentivo de que el alumno está hablando con un compañero y no con una máquina impersonal. Al fin y al cabo los alumnos han tenido la oportunidad de participar en una conversación en lengua meta.

2.2. Tarea 2: *¿Quién es quién?*

A) Introducción a la tarea

1. Introducción al ritual de la tarea

En el juego del “Quién es quién” cada jugador dispone de un tablero de juego en el que aparecen las fisonomías y los nombres de 24 personajes diferentes. Cada jugador extrae al azar el nombre de uno de los personajes. El objetivo del juego es adivinar la identidad del personaje del compañero. Para ello los jugadores deben, por turnos formular preguntas cerradas, que el compañero debe contestar afirmativa o negativamente. Según la respuesta que reciben del compañero, los jugadores descartan los personajes que no cumplen con la característica señalada, reformulan sus hipótesis sobre la identidad del personaje, redefinen consecuentemente su estrategia de juego y finalmente piensan en una nueva pregunta. Las preguntas referidas al sexo de los personajes fueron expresamente prohibidas, con la finalidad de obligar a los alumnos a utilizar un vocabulario variado. Gana el jugador que antes adivina el nombre del personaje.

Estamos por tanto ante una actividad muy pautada, en la que se ofrece al alumno un marco de conversación restringido y una alternancia de jugadas que determinará los turnos de habla. Sin embargo, es cada alumno quien decide qué pregunta formulará a continuación, entre una amplia variedad de preguntas posibles. La elección de la pregunta dependerá de la estrategia de juego del alumno y se verá influida por los recursos lingüísticos del mismo.

2. Evaluación predictiva de la tarea

La actividad elicitaba una variedad limitada de preguntas y respuestas entre las que el alumno puede elegir, tales como:

A: Has your character got?

B: Yes, he has. / No, he hasn't.

O

A: Is he?

B: Yes, he is. / No, he isn't.

O

A: Is he wearing?

B: Yes, he is. / No, he isn't.

La actividad también ofrece la posibilidad de elicitar una gama amplia de elementos léxicos, especialmente nombres y adjetivos, referidos a la descripción física, tales como: ojos, nariz, pelo, barbilla, barba, mejilla, sombrero, pendiente, largo, ovalado, rubio, moreno, rizado, azul, calvo, etc. Esta variedad lingüística hace del ¿Quién es quién? una tarea, a priori, adecuada para una clase con alumnos que presentan diversidad de niveles y por tanto diversidad de necesidades.

Según la clasificación de tareas presentada en el capítulo 2 estamos ante una tarea convergente (Duff, 1986) de intercambio de información (Pica, 1987), con la finalidad de averiguar la identidad del personaje. La información fluye en un doble sentido (Long y Porter, 1985). Es una tarea pautada en la que el tema de discusión está controlado (Barnes, 1976). La lengua que los alumnos utilizarán es predecible. Las jugadas y consecuentemente los turnos de habla están predeterminados. Finalmente, en cada partida, sólo hay una posible solución a la tarea, por lo tanto es una tarea cerrada (Brown, 1991).

B) Análisis de cada una de las transcripciones de la tarea 2, según el esquema expuesto anteriormente:

PAREJA A: LAIA y ANNA

3. La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea.

Anna y Laia juegan un total de tres partidas. Entre la primera y la segunda partida hay una fase de transición. Entre la segunda y la tercera partida hay otra fase de transición.

1ª Partida: líneas 1- 59

La primera partida ocupa 55 Turnos. En esta partida Laia realiza cinco jugadas y Anna 6, incluyendo la pregunta para identificar al personaje. La partida finaliza cuando Anna, mediante un proceso de eliminación cree haber adivinado el personaje. El problema surge cuando Laia dice que el nombre no es correcto. Claramente Anna y Laia han cometido un error de juego, cuyas consecuencias se ven ahora. Esta fase dura 4' 19".

Transición : líneas 60-131

Anna y Laia se enzarzan en una discusión para averiguar dónde ha estado el fallo. La profesora interviene intentando ayudar. Esta negociación ocupa 67 turnos y en ella hay numerosos cambios de código de inglés a catalán y castellano. Finalmente la profesora sugiere que las alumnas comiencen una nueva partida. Laia y Anna aceptan enseguida.

Líneas 110-115

Pr-	=@you =made the mistake \ ok- why don 't you play a different game/ start another game/
An-	tornem a començar un altre cop/
Pr-	yeah\
La-	start a game \
An-	a mi m'agrada \ vale\

Sin embargo cuando la profesora se marcha, Anna y Laia continúan discutiendo durante seis turnos más, hasta que están preparadas para la nueva partida. Esta fase dura 2' 14".

2ª Partida. Líneas 132-184

Laia efectúa cuatro jugadas y Anna cinco. Esta negociación ocupa un total de 48 turnos. Laia y Anna no tienen ningún problema durante la partida. Finalmente Anna la gana. Esta fase dura 3' 4".

Transición: líneas 185-194

Durante esta transición Laia y Anna intercambian información sobre la partida anterior (ocho turnos) y se preparan para la partida siguiente (siete turnos). Llama la atención que en esta fase la lengua que producen se aleja de la lengua que se había anticipado como propia de la tarea. Anna y Laia solo necesitan recurrir a la L1 en una ocasión, y son capaces de realizar el resto de la negociación en la lengua meta.

Líneas 185-191

An-	uuu— is the winner \ you have my person/
La-	my: person is Max\ and you/
An-	my Richard \
La-	Richard\
An-	{{(F) ay no \}<0> Tom \ Tom \}
La-	ah—
An-	Tom\ sorry \}

Esta fase dura 58".

3ª Partida: líneas 195-256

Es una partida inacabada, probablemente porque la profesora solicitó el final de la actividad. Durante esta actividad Laia y Anna efectúan dos jugadas cada una y emplean en ello un total de 52 turnos. Esta fase dura 2' 20".

3.2. Cómo se ceden la jugada.

Laia y Anna negocian la jugada en 17 ocasiones. En algunas ocasiones la reclaman y la ceden con la aquiescencia de la compañera. En otras ocasiones la disputan.

Por partidas la negociación de jugadas queda de la siguiente forma:

1ª Partida: 7 secuencias

Transición 1: 0 secuencias

2ª Partida: 4 secuencias

Transición 2: 1 secuencias

3ª Partida: 5 secuencias

3.2.1. Secuencias en las que Laia y Anna reclaman el turno con la aquiescencia de la compañera:

Laia

Líneas 33-34

La: it's my turn\|

An: yes\|

Líneas 46-47

La : it's my- my turn\|

An: yes\|

Líneas 156-157

La: it's my turn\|

An: yes\|

Anna

Línea 14

La: it's my turn

Líneas 132-133

An: it's my turn\|

La: yes\| come on\|

Líneas 230-232

An: I my turn \|

this is my =turn \|=

La- =yes\|= come on \|

Cuando Laia reclama su turno, Anna contesta afirmativamente. "Yes". Cuando Anna reclama su turno, Laia no solo asiente, sino que además la anima a continuar.

3.2.2. Secuencias en las que Laia y Anna ceden el turno y / o premian a la compañera. La compañera acepta la acepta.

Laia

Líneas 57

La: come on\|

Líneas 160

La: come on\|

Líneas 166-168

La- ah— | come on come on \| yes

An- it's my turn\|

La- yes\| come on \|

Líneas 180-182

La come on \|

An- my turn\|

La- yes\|

Anna

Líneas 250-252

An-	=it's you= turn—
La-	it's my turn \
An-	hey come on—

Laia le cede el turno a Anna en cuatro ocasiones. Para ello no elige la expresión neutra “*it's your turn*”, que conoce, sino que todas las ocasiones opta por una expresión más agresiva “*come on*”. Laia presiona a su compañera para que no pierda el tiempo. Esto se ve más claramente en la secuencia 166-168, donde la repetición de la expresión le da aún más fuerza.

Anna por el contrario, sólo cede el turno en una ocasión. Para ello comienza utilizando una expresión más suave. “*It's you turn*”. Sólo cuando ve que su compañera no comienza, aplica la presión. “*Hey, come on.*”

3.2.3. Cuando surgen los problemas

En los tres ejemplos siguientes observamos cómo Anna y Laia negocian el turno cuando una de las dos ha cometido un error en la asignación de turno.

Líneas 22-26

La-	it's my turn \<0>
An-	{{(F)my }turn \
La-	{{(P)my}
An-	my—
La-	ah yes\

Laia se confundido al reclamar el turno. Anna no lo pasa por alto y le lleva la contraria, subiendo el tono de voz. Laia vuelve a reclamar el turno para sí, pero lo hace ya con poco convencimiento, bajando el tono de voz. Anna en voz normal pero segura de sí misma vuelve a contradecir a su amiga, la cual asiente finalmente.

Líneas 51-53

An-	it's my turn \<0>
La-	no \ it's my =ah=
An	=ye:s= it's my turn

Laia contradice a su amiga, pero se da cuenta de su error en mitad de la frase y renuncia a acabarla. Anna aprovecha para afirmar que el turno es suyo.

Líneas 223-225

An-	it's my turn \ no no it's your turn \<0>
La-	it's my turn \
An-	come on <0>

Esta vez es Anna la que comete el error, se da cuenta y lo repara cediendo el turno a su amiga. Laia lo acepta y Anna lo confirma.

En las dos secuencias siguientes son los problemas técnicos los que ocasionan las secuencias:

Líneas 37-40

La-	come on—!
	què/ =s'ha acabat= [Se ha acabado la cinta de Laia]
An-	=l stopping please = <3>
An-	it's my turn\

El problema lo causa un aspecto exterior al juego: la grabadora ha dejado de funcionar. En cuanto se soluciona el problema, se reanuda el juego donde había quedado.

Líneas 196-204

An-	are you start\
La-	yes \
An-	it's your turn\
La-	it's my turn \
An-	I can see- I can see the name of the person\ the name— [silencio:3"]
La-	Anna \ eh— it's my turn\ yes/
An-	yes\

En este caso son dos aspectos propios de la gestión del juego. Anna y Laia están a punto de iniciar la tercera partida. En la primera y segunda partida ha sido Anna la que ha formulado la primera pregunta. En este caso le pregunta a su compañera si quiere empezar ella ahora. La oportunidad es aceptada por Laia, confirmada por Anna y nuevamente confirmada por Laia. Es entonces cuando surge el segundo problema: Anna puede ver el nombre del personaje que debe adivinar y esto le hace perder todo atractivo al juego, por tanto se lo hace saber a Laia. Una vez resuelto el problema Laia vuelve a reclamar su turno y Anna a confirmarlo.

Líneas 211-214

An-	it's my turn\
La-	one moment\
An-	oh—
La-	come on \

Anna reclama el turno para sí, pero Laia no está preparada y solicita tiempo. Cuando Laia está finalmente preparada, invita a su amiga a continuar.

Líneas 216-218

La-	one moment \
An-	come on \
La-	can you repeat that / please \

Laia vuelve a solicitar tiempo, para solucionar el problema. Anna la presiona y finalmente Laia produce una demanda de repetición.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. La negociación del significado

4.1.1. Secuencias iniciadas por Laia

1ª Partida. Líneas 1-59

Líneas 3-9

An-	eh has she got the: the blonde \	
	the blonde/ is she's blonde \	(D)
La-	No m'entero mira si em dius hair [/hair/]	((I))
An-	no\ és is she's blonde\	(R))
La	i què és blonde/	(I)
An-	si té el cabell ross \	(R)
La-	no\ ...	(Ct)

La palabra "*blonde*" actúa como desencadenante. Anna no dice "*blonde hair*" y esto confunde a Laia. Laia indica el problema en catalán y le sugiere a su compañera que utilice la palabra "*hair*". Anna está segura de que la estructura "Is + sujeto + adjetivo" hace innecesaria la palabra "*hair*", por tanto rechaza la sugerencia de Laia y repite la pregunta en inglés, insertándola en una frase en catalán. Laia no entiende, e indica el problema con más claridad, alternando la lengua 1 y la lengua meta. Anna opta por traducir la palabra problemática a la L1. Laia finalmente contesta la pregunta.

Líneas 40-45

An-	it's my turn\	
	em— is brown \	(D)
La-	e: =h—=	(I)
An-	=is= she brown /	(R)
La-	no \	(Ct)
An-	no\	(Cf)

En esta negociación observamos el paradigma de negociación del significado descrito por Varonis y Gas (1983). La pregunta producida por Anna desencadena la secuencia. De hecho la frase es agramatical por carecer de sujeto. La respuesta de Anna a la indicación de Laia no es una repetición exacta. Anna reconstruye la pregunta e inserta el sujeto. El resultado es una pregunta gramaticalmente correcta, aunque extraña dado el contexto. La negociación del significado ocasiona, pues, una autorreparación.

Segunda partida : líneas 132-183

Líneas 134-142

An-	come on everybody come on \{ uh— has got the blue eyes/	(D)
La-	can you repeat /	(I)
An-	has has she got the blues eyes /	(R)
La-	blues/	(I)
An-	blue \{	(R)
La-	eh— eh no \{	(Ct)
An-	no\{ [desilusionada]	(Cf)

En esta secuencia se encadenan los problemas. Anna produce una oración agramatical por carecer de sujeto, que actúa de desencadenante. Laia señala el problema con una demanda de repetición explícita. Anna aprovecha la ocasión para reformular la frase e insertar el sujeto obligatorio. Al hacerlo, Anna comete un nuevo error: hace plural el adjetivo invariable, lo cual provoca una nueva demanda de clarificación por parte de Laia. Anna autorrepara el problema. Laia medita la respuesta y contesta la pregunta. Finalmente Anna confirma con un eco.

Líneas 151-156

An-	eh— she has got the— the— yellow no no\	
La-	she has no \ has she got\ = sorry=	
An-	=has she= got \ sorry \ has she got the orange hair /	(D)
La-	orange/	(I)
An-	hair [/air/]\	(R)
La-	no \ it's my turn \	(C)

Después de la heterorreparación de Laia, se produce la negociación de “orange”. Es la segunda vez que vemos a Laia tener problemas con esta palabra. En esta ocasión Anna opta por no utilizar una repetición exacta, sino por dar una pista: “air”, significando “*I am talking about hair.*”

Líneas 175- 180

La-	um—	
	has- no\ is she wearing glasses/	
An-	yes\	
La-	ye:s/	
An-	yes \	
La	come on \	

Ante la respuesta afirmativa de Anna, Laia produce una demanda de confirmación, que es respondida por Anna.

Tercera partida Líneas 195-256

Líneas 215-222

An-	em— has got- has she got the brown eyes / ah— yes no /	(D)
La-	one moment \	
An-	come on \	
La-	can you repeat that \ please \	(I)
An-	yes \ has she got the brown eyes \	(R)
La-	brown eyes \ yes\	(D)
An-	yes/	(I)
La-	yes \	(R)

Laia formula una demanda de repetición. Anna repite exactamente, Laia contesta y la conversación progresa horizontalmente.

Líneas 226-229

La-	eh— is she wearing hat /	
An-	oh— no \	(D)
La-	no /	(I)
An-	no \	(R)

Ante la respuesta negativa de Anna, Laia formula una demanda de clarificación. Anna responde y la conversación progresa horizontalmente.

Líneas 230-250

An-	I my turn \	
	this is my =turn \ =	
La-	=yes\= come on \	
An-	oh— uh— =it's=	
La-	={(A) come on \ }	
An>	she bald/	(D)
La-	is she què/	(I)
An-	bald/	(R)
La-	is she bald/ sorry/	(I2)
An-	is she bald\	(R2)
La-	bald/	(I3)
An-	hair [/air/]	(R3)
La-	what is the bald/	(I4)
An-	bald\ bald\ bald\ [SEÑALANDO A VARIAS CABEZAS CALVAS]	(R4)
La-	ah— no\	(Ct)
An-	no\ =no\ =	(Cf)
La-	=what= is bald/	(I5)
An-	{{(P)hair\ }	(R5)
La-	=thanks=	
An-	=it's you= turn—	

Esta secuencia se prolonga durante 15 turnos. Anna está a punto de hacer su pregunta cuando es interrumpida por Laia, que le urge a

acabar la pregunta. Anna finalmente formula su pregunta, la cual desencadena la secuencia. Laia no entiende la palabra “bald” y lo indica con una frase en la que alterna el inglés y el catalán: “*Is she què?*” (indicador 1). Anna solicita clarificación Es “bald” la palabra que causa el problema? Laia confirma el problema y lo señala de nuevo: “*Is she bald? Sorry?*” (indicador 2). Anna repite toda la frase “*Is she bald?*”, pero la simple repetición no funciona. Laia reconoce la palabra pero no recuerda su significado. Laia señala el problema una vez más “*Bald?*” (indicador 3). Anna cambia a la estrategia que le ha funcionado bien con “*orange hair*” (línea 155) y da la pista “*air*”, queriendo decir “*hair*”. Laia sigue sin entender y vuelve a señalar el problema: “*What is the bald*” (indicador 5). Anna intenta una nueva estrategia: señala varios personajes calvos, mientras repite sin cesar: “*bald, bald, bald*”. Laia parece que finalmente ha entendido y contesta la pregunta: “*ah, no.*” Anna confirma la contestación de Laia, pero Laia todavía tiene dudas y solicita una clarificación más precisa: “*what is the bald?*” (indicador 5). Anna señala a una de los personajes calvos y dice “*hair*”. La combinación de estrategias utilizadas por Anna funciona. Laia ve confirmada su suposición y agradece el esfuerzo de su compañera. Con esto finaliza la secuencia.

4.1.2. Secuencias iniciadas por Anna

1ª Partida. Líneas 1-59

No hay ninguna secuencia iniciada por Anna.

2ª Partida:

Líneas 144-148

La-	is she weaning- is she wearing hat/	(D)
An-	can you repeat/	(I)
La-	is she wearing hat/	(R)
An-	ha:t — no \	(Ct)
La-	no\ come on \	(Cf)

La repetición exacta de Laia es suficiente.

3ª Partida

Líneas 204-210

La-	has she got—	
An-	ah— one moment please \ I don't see \ yes \	
La-	has she got curly hair [/hair/]	(D)
An-	uh—	(I)
La-	curly\	(R)
An-	moment \ no\	(Ct)
La-	no/	(Cf)

Anna formula una demanda de repetición. La repetición exacta de Laia funciona bien y la conversación progresa horizontalmente.

Líneas 215-218

An-	has she got the brown eyes \	
La-	brown eyes \ yes\	(D)
An-	yes/	(I)
La-	yes \	(R)

Esta secuencia ya ha sido analizada anteriormente.

4.1.3. Resumen de secuencias de negociación del significado.

	Iniciadas por Laia	Iniciadas por Ana	TOTAL
Primera partida	2	0	2
Segunda partida	3	1	4
Tercera partida	3	2	5
TOTAL	8	3	11

4.2. La negociación de la forma.

4.2.1. Autorreparaciones efectuadas por Laia

Primera partida:

Laia no efectúa ninguna autorreparación.

Segunda partida:

Líneas : 175-176

La- um— has- no\ is she wearing glasses/

Laia rectifica el verbo auxiliar.

Tercera partida:

Laia no efectúa ninguna autorreparación.

4.2.2. Autorreparaciones efectuadas por Anna

Primera partida

Líneas 3-4

An- eh has she got the: the blonde \\ the blonde/ is she's blonde \\\

Anna rectifica el verbo auxiliar, después de haber formulado la pregunta completa.

Líneas 41-43

An- em— is brown \\\	(D)
La- e: =h—=	(I)
An- =is= she brown /	(R)

Como consecuencia de la demanda de repetición, Anna autorepara la falta de sujeto en la frase formulada. La repetición que proporciona Anna no es pues una repetición mecánica, sino que muestra signos de reestructuración de su interlengua.

Líneas 27-28

An- em— has she got the: hh hat\ no\ she/ it's she he hi:ring [*wearing*] a hat/

Anna sustituye la pregunta formulada, que no es incorrecta, por otra más propia de la lengua inglesa.

Segunda partida

Hallamos una doble autorreparación en la secuencia 134-139. Esta secuencia ya ha sido comentada con anterioridad, en la sección de negociación del significado.

Tercera partida

Líneas 215

An-	em— has got- has she got the brown eyes / ah— yes no /	(D)
-----	---	-----

Anna autorrepara la carencia del sujeto.

Líneas 230-232

An-	I my turn \
	this is my =turn \ =
La-	=yes\= come on.

Anna al solicitar el turno, comete un error. Vemos como Anna presta atención no sólo a lo que dice, sino a cómo dice. El encabalgamiento, muestra que Laia le ha entendido perfectamente, sin embargo, Anna autorrepara, ya que quiere producir una frase correcta.

4.2.3. Heterorreparaciones efectuadas por Laia

Primera partida

Líneas 3-6

An-	eh has she got the: the blonde \
	the blonde/ is she's blonde \
La-	No m'entero mira si em dius hair [/hair/]
An-	no\ és is she's blonde\

Laia cree que la pregunta correcta es “*has she got blonde hair?*”, así que la pregunta que le hace su compañera le causa extrañeza y le sugiere que la modifique.

Líneas 27-31

An-	em— has she got the: hh hat\ no\ she/ it's she he hi:ring [*wearing*] a hat/
La-	{{(P) uh/ } {{(PP) wearing\}}
An-	wearing a hat/
La-	no\

Segunda partida

Líneas 151-153

An-	eh— she has got the— the— yellow no no\
La-	{{(PP)she has no \ has she got\}} = sorry=
An-	=has she= got \ sorry \ has she got the orange hair /

Laia heterorrepara el orden de palabras en la interrogativa, pero siente herir la imagen de su compañera y se disculpa al hacerlo.

Tercera partida

Líneas 233-239

An-	oh— uh— =it's=
La-	={{(A) come on \ }}
An>	she bald/
La-	is she què /
An-	bald/
La-	is she bald/ sorry/
An-	is she bald\

En la línea 236, Laia heterorrepara de forma no explícita, utilizando un *recast* cuando Anna formula una pregunta con sujeto neutro redundante. Como consecuencia de este *recast*, Anna reestructura y produce una frase correcta.

4.2.4. Heterorreparaciones efectuadas por Anna

Laia efectúa una única heterorreparación formulada como un *recast*. La pronunciación que propone de la palabra *hair* no es totalmente correcta, pero ayudará a Laia ajustarse más al sonido original de la palabra, como se aprecia en secuencias posteriores de la transcripción.

Líneas 19-21

La-	is she wearing em— uh: no\ has he got has he got uh a brown- brown- brown haich [*hair*]
An-	brown ar [*hair*] / no \

4.2.5. Resumen de secuencias de negociación de la forma

	Autorreparaciones		Heterorreparaciones	
	Anna	Laia	Anna	Laia
1ª partida	3	0	1	2
2ª partida	2	1	0	1
3ª partida	2	0	0	1
TOTAL	7	1	1	4
	8		5	

4.3. Las demandas de ayuda a la producción

En toda la transcripción encontramos una única demanda de ayuda, que es efectuada por Laia en la segunda partida.

Líneas 48- 51

La-	uh has she got- uh {{(PP) com es diu toronja\}}
An-	{{(PP)orange\}}
La-	orange hair {/hai/}/
An-	no:: \ it's my turn \<0>

Laia utiliza el catalán para solicitar la ayuda. Para tratar de ocultar su falta de competencia, baja la voz. Anna le responde en el mismo tono bajo.

4.3.3. Resumen de secuencias de demandas de ayuda

	Laia	Anna	TOTAL
1ª Partida	0	0	0
2ª Partida	1	0	1
3ª Partida	0	0	0

TOTAL	1	0	1
-------	---	---	---

5. Análisis cuantitativo de número de jugadas y de turnos de habla.

	Jugadas			Número de turnos			Razón Turn : juga
	Laia	Anna	Total	Laia	Anna	Total	
1ª Partida	5	6	11	25	26	51	4,63
2ª Partida	4	5	9	25	25	50	5,55
3ª Partida	2	2	4	26	26	52	13
Total	11	13	24	75	76	153	6,37

PAREJA B: BONI Y JANEIRO

3. La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea

Boni y Janeiro juegan un total de cuatro partidas, es decir una partida más que las otras dos parejas analizadas. Las partidas se desarrollan de la siguiente forma:

Primera partida: Líneas 1-38

Boni comienza la partida con un rito: dice "Hello" a la grabadora e inicia la primera pregunta.

La primera partida es muy corta. Abarca de las líneas 1 a la 34. Boni está pendiente de que Janeiro vaya eliminando los personajes de acuerdo con sus respuestas, pero al hacerlo, sin querer le da pistas a Janeiro sobre la identidad de su personaje, de forma que Janeiro consigue adivinar el personaje gracias a información extralingüística. Los intercambios son muy cortos y los problemas no siempre se reconocen y abordan.

En varios momentos observamos que Boni y Janeiro tienen problemas con la mecánica de eliminación de los personajes descartados. Boni no está de acuerdo con la forma en que Janeiro coloca los papelitos que indican los descartes y le dice cómo los ha de colocar, con lo cual le facilita la solución. Boni llega a sugerir a Janeiro lo que tiene que preguntar:

Líneas 24-32

Bo- eh—|| no: \ no no no \ has he's got is—| {{(P) si tiene el pelo rizado/}}
 Ja- no\
 Bo- no \ por qué pones esto aquí /
 > ese no/ que hay ahí/
 > no\ no tiene pelo rizado \ | em—| éste- éste lo tiene liso \
 > **es que no lo veus/**
 > {{(P) quita éste\ que quites éste\ ese ese ese ese\}}
 > stop \ eh— {{(PP) pregunta\ para mi que has ganado tú\
 > di is Alfred/| eh—|
 Ja- is he Alfred/
 Bo- ye:s—|

Boni y Janeiro están aprendiendo a jugar el juego mientras lo juegan. La partida acaba cuando Janeiro gana y Boni pide a Janeiro que pare la grabadora. Efectivamente paran las dos grabadoras. Esta fase dura 4' 30".

Segunda partida: líneas 39-117

La partida vuelve a empezar cuando encienden la grabadora y Boni saluda de nuevo. "Hello". Pero Boni no está preparado y pide de manera precipitada que se apague la grabadora. Paran las dos grabadoras. Cuando las vuelven a encender, Boni vuelve a saludar y seguidamente formula su primera pregunta.

La segunda partida es bastante diferente. La primera pregunta que formula Boni resulta ser un acierto. De ahí en adelante Boni sigue una estrategia cuidadosamente planificada con la finalidad de adivinar el personaje. Todas las preguntas que formula Boni apuntan a dicha finalidad. Boni adivina el personaje a la cuarta jugada. Después de esto Janeiro quiere seguir jugando para adivinar el suyo, y hay una breve negociación, ya que Boni no lo había entendido así. Janeiro hace tres jugadas más, adivina el personaje, dan la partida por terminada y deciden apagar la grabadora.

Durante esta partida observamos como Boni continua controlando la forma de jugar de Janeiro. En este caso, Janeiro está partiendo trocitos de papel para señalar los descartes. Boni le reprende y le dice cómo debe colocarlos:

Líneas 85 - 88

Bo-	<i>no lo partas tan grande</i> \ eh—
Ja-	<i>em toca a mi</i> \
Bo-	<i>no</i> \ <i>éste va así</i> \
Ja-	<i>així</i> — <i>doncs</i> —<2> <i>has he got a black hair</i> \

Esta fase dura 3' 36".

Tercera partida: líneas 118-169

Encienden las grabadoras y Boni saluda. Esta vez pronuncia los "hello" cantando. Janeiro formula la primera pregunta. Janeiro adivina el personaje a la quinta jugada. Rápidamente Boni propone el nombre de un personaje y falla. Este fallo da pie a una etapa de transición. En este caso no paran la grabadora. Parece como si se olvidaran algo de ella.

Boni continúa controlando la forma de jugar de Janeiro:

Líneas 144-145

Bo-	eh— <i>estás tachando los calvos no</i> \ <i>qué</i> \ <i>has he's got</i> <i>his</i> — eh— <i>brown eis</i> —
-----	---

Transición: líneas 170-198

En ningún momento paran la grabadora. Boni ha fallado y Janeiro solicita la ayuda de la profesora para saber cómo deben continuar. La profesora inquiere sobre la puntuación. Boni y Janeiro no están de acuerdo. Janeiro gana la discusión aunque en realidad quien tenía razón era Boni. Parece que Janeiro entiende la puntuación de forma diferente. Finalmente Janeiro informa a Boni sobre quién era su personaje. Esta fase dura 3' 12".

Cuarta partida: líneas 198-236

No tienen necesidad de encender la grabadora, por tanto Boni no saluda. Janeiro adivina el personaje primero. Inmediatamente Boni adivina el suyo. Janeiro da a Boni por ganador. No sabemos si de la partida o de todo el juego. Tampoco sabemos si lo hace por una actitud condescendiente o es que entiende la puntuación de una manera *sui-generis*. La partida es mucho más eficiente que las anteriores. Esta fase dura 2' 10".

3.2.Cómo se ceden la jugada

Hay cuatro intervenciones de Boni para ceder el turno a Janeiro, o más bien para apremiarlo:

Línea 9

Bo- tu dius- tú preguntas \}

Línea 22

Bo- {(P)Pregunta tú \}

Línea 98

Bo- XXX sigues\}

Línea 149

Bo- venga\} come on\}

A su vez Janeiro solicita el turno de juego para si en una ocasión:

Línea 86

Ja- em toca a mi \}

Y lo cede en otra ocasión:

Línea 195

Ja- start\}

Boni y Janeiro alternan catalán, castellano e inglés para cederse el turno de juego. Boni está muy pendiente del ritual del juego y llama la atención a su amigo cuando este se distrae, no pierde el control del juego.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. La negociación del significado

4.1.1. Secuencias de negociación del significado iniciadas por Boni

Primera partida:

En la primera partida observamos una única secuencia:

Líneas 3-7

Bo-	has he's got a gleis/ [*glasses*]	
Ja-	no he isn't \ o she- she isn't \	(D)
Bo-	no	(I)
Ja-	no	(R)
Bo-	vale\	(Cf)

Janeiro responde de una forma sofisticada, aunque no completamente correcta. Duda entre utilizar “*he*” o “*she*”. Esta respuesta larga y confusa funciona como desencadenante de la secuencia de resolución de la falta de entendimiento. Boni necesita clarificación y la solicita. La respuesta de Janeiro es una simplificación de su discurso para ganar en eficacia comunicativa y responde “no”. Boni señala su comprensión con un “vale”. Es interesante señalar que Janeiro no vuelve a utilizar las negaciones largas “*no, he isn't*” o “*no, she isn't*” en toda la partida.

Segunda partida

Es la partida más rica en negociación del significado. Vemos un total de cuatro secuencias de negociación del significado. En todas ellas es Boni el que solicita clarificación o repetición. Janeiro no necesita clarificación en ningún caso.

Líneas 53- 57

Ja-	is he- has he got a— curly hair\	(D)
Bo-	{{(DC) curly hair/ }}	(I)
Ja-	{{(P)rissat \ }}	(R)
Bo-	eh— no \ no no \	(Ct)
Ja-	no/	(Cf)

Boni no comprende “*curly hair*” y lo señala con una demanda de clarificación. Janeiro proporciona la traducción en voz baja. A partir de ahí la conversación progresa horizontalmente.

Líneas 72-78

Ja-	{{(AC) (P) em toca a mi \ }}	
	is he-no\ has he got a brown eyes /	(D)
Bo-	blown/	(I 1)
Ja-	brown eyes\	(R1)/(D2)
Bo-	eies<0>	(I 2)
Ja-	eyes eyes \	(R 2)
Bo-	no:\	(Ct)
Ja-	no/<1>	(Cf)

Boni tiene problemas en comprender la pregunta (desencadenante) y señala el primer problema. El ha entendido “*blown*”, con lo cual no reconoce la palabra. Por tanto, utiliza una demanda de clarificación. “*Blown?*” (indicador)

Janeiro repite las dos palabras claves: “*brown eyes*”. Boni ha entendido “*brown*”, pero ahora necesita clarificación sobre la segunda palabra. ¿Se refiere Janeiro cuando dice “*eyes*” a la palabra que él pronuncia “*eies*”? Boni señala su duda con una demanda de confirmación con entonación descendente (indicador 2). En la grabación queda patente que Boni tiene dificultades para reconocer esta palabra.

Con su demanda de confirmación Boni ha cometido un error de pronunciación. Janeiro responde a la demanda con la palabra

correctamente pronunciada, palabra que repite para asegurar la comprensión (respuesta 2), con lo cual Janeiro esta efectuando una heterorreparación de la pronunciación de Boni⁷. Una vez resuelto el problema, Boni contesta la pregunta y la conversación progresa horizontalmente.

Líneas 99-102

Ja-	is he wearing- no \ is he got white hair/	(D)
Bo-	white/<0>	(I)
Ja-	white hair\<0>	(R)
Bo-	no \	(Ct)

“White hair” funciona como desencadenante. Boni utiliza una demanda de repetición. Janeiro repite las dos palabras claves. Boni comprende y contesta la pregunta. Es decir al fracasar la pregunta inicial, Janeiro utiliza una repetición exacta, la cual sí tiene éxito al elicitarse una respuesta adecuada. Este modelo es descrito por Long, 1983a como característico de la interacción HN/HNN funciona aquí entre dos hablantes no nativos con diferente grado de competencia. Por último, cabe señalar que, en la repetición, Janeiro no repara su pronunciación defectuosa de la palabra “hair”.

⁷ Después de escuchar la grabación varias veces desechamos la interpretación de que Janeiro simplemente está corrigiendo la pronunciación de su compañero, siguiendo el modelo de la profesora en la línea 47.

Líneas 103-110

Ja-	is he bald /	(D)
Bo-	bald/ {(PP) <i>qué es bald/ qué/ </i> }	(I)
Ja:	calb\ 	(R1)
Bo:	<i>qué / </i>	(I2)
Ja-	{(PP) <i>calvo\ </i> }	(R2)
Bo-	ah: <i>calvo</i>	(Cf)
	<i>ah\ no: </i>	(Ct)
Ja-	no\ 	(Cf)

Boni no comprende la palabra “*bald*” (indicador) y lo señala con una demanda de clarificación. En voz baja repite su demanda de clarificación en castellano. Janeiro proporciona la traducción de la palabra al catalán. Boni no comprende y produce una demanda de repetición en castellano. En esta ocasión Janeiro cambia de código una vez más y traduce la palabra al castellano. Boni comprende y repite la palabra en castellano para demostrar su comprensión.

Tercera partida

Líneas 135-143

Ja-	has he got- is he bald/	(D)
Bo-	eh/<0>	(I)
Ja-	is he bald/	(R)
Bo-	is—	(I2)
Ja-	bald \	(R2)
Bo-	eh— <i>calvo / </i> {(PP) <i>calvo / </i> }	(I3)
Ja-	calb\ 	(R3)
Bo-	<i>calvo/ ye:s\ </i>	(Cf + Ct)
Ja-	oh yes\	(Cf)

Janeiro pregunta “*is he bald?*” Boni no comprende y produce una demanda de repetición (indicador). Janeiro produce una repetición exacta. La repetición no funciona esta vez y Boni vuelve a señalar su falta de comprensión. Lo hace repitiendo el comienzo de la frase de su compañero para así señalar más exactamente la fuente del problema.

“is—|”. Janeiro repite la palabra que está causando el problema: “*bald*”. Por segunda vez consecutiva Janeiro renuncia a traducir, a diferencia de la estrategia seguida en la secuencia anterior.

Es Boni, pues, quien traduce la palabra al castellano y la vuelve a repetir susurrando. Boni ha entendido la palabra, pero no está totalmente seguro y efectúa una demanda de confirmación. “eh—| *calvo* /| {(PP) *calvo* /| }” Janeiro traduce la palabra al catalán y Boni la vuelve a traducir al castellano. Ahora está seguro del significado, pero se está dando tiempo para responder. Finalmente contesta la pregunta y Janeiro repite la contestación.

En esta secuencia observamos el lento aprendizaje de Boni. Es un proceso costoso, pero Boni está aprendiendo. Boni ha aprendido el significado de la palabra “*bald*” en la secuencia 103-110, y ahora aunque todavía duda, es capaz de reconocerla y comprenderla. Janeiro, por su parte, ayuda en el aprendizaje. En esta secuencia renuncia a traducir imponiendo un reto más alto a su compañero, de manera similar a como lo haría un profesor en clase.

Líneas 160-167

Ja-	has he got— a moustache/ no\ he \ is he Bill	(D)
Bo-	eh	(I)
Ja-	is he Bill	(R)
Bo-	qué es eso	(I2)
Ja-	is he Bill	(R2)
Bo-	qué es eso / {(PP) qué es eso / }	(I3)
Ja-	espera\ is he Bill {(impaciente) sí és Bill\ }	(R3)
Bo-	Bill / ah— ye:s ye::s yes\ ah— is Tom	(Cf+Ct)

En este ejemplo se muestran las dificultades tan grandes que tiene Boni para comprender a su compañero. Janeiro empieza a formular una pregunta, pero se da cuenta que tiene información suficiente para adivinar el personaje y cambia de estrategia. Janeiro pregunta por la identidad del personaje: “*Is he Bill*”. Boni no comprende y produce una

demanda de repetición: “Eh?” Janeiro repite exactamente la pregunta. Boni no identifica el sonido de esta “nueva” palabra “Bill” con ninguna de las que ha trabajado recientemente, percibe un grave problema y produce una demanda de clarificación: “¿qué es eso?” Se observa un grado de perplejidad mayor que en la secuencia 103-110, en la que Boni es capaz de reconocer la palabra “bald” como familiar, aunque no recuerde el significado.

Janeiro repite la pregunta pacientemente: “Is he Bill?” Boni vuelve a solicitar clarificación: ¿qué es eso?. Janeiro se impacienta. Repite la pregunta en inglés e inmediatamente la traduce al Catalán. Por fin Boni reconoce la palabra. Muestra su comprensión “Bill| Ah—” y contesta la pregunta “Ye:s, ye:s, ye:s.”

Cuarta partida

Líneas 217-220

Ja-	has he gots- white hair / {/hair/}	(D)
Bo-	white/	(I)
Ja-	white hair\<0>	(R)
Bo-	yes \<2> has he's got this- this- <i>pendientes cómo se dice</i>	(Ct)

Janeiro usa la misma pregunta que en la línea 99. “Has he gots- white hai?” Aquí también comete un error de pronunciación al pronunciar la palabra “hair”. Boni reacciona de la misma forma con una demanda de repetición: “White?” Esta vez Janeiro no se limita a repetir las dos palabras claves, sino que autorrepara la pronunciación de “hair”. Boni contesta sin necesidad de darse tiempo para pensar.

4.1.2. Secuencias de negociación del significado iniciadas por Janeiro

Janeiro entiende todo lo que le dice Boni. Nuca solicita clarificaciones. El contexto facilita la comprensión de las frases producidas por Boni, aun cuando haya problemas de pronunciación. La ausencia de demandas de clarificación no significa que no esté prestando atención

a su interlocutor como en el caso de la tarea 1. En esta grabación hay signos que demuestran que Janeiro está prestando atención a su compañero: coopera con Boni en la resolución de los problemas como hemos visto anteriormente. Repite expresiones producidas por Boni, efectúa demandas de confirmación y confirma a su vez las dudas de Boni.

Líneas 53- 58

Ja-	is - has he got a— curly hair \	
Bo-	{{(DC) curly hair/} }	
Ja-	{{(P)rissat \}}	
Bo-	eh— no \ no no \	
Ja-	no/	Demanda de confirmación.
Bo-	no no\	

Hay también momentos en los que solicita tiempo para procesar la información:

Líneas 79-84

Bo-	eh— has he's got this glasses /
Ja-	ch [*no*]
Bo-	no\<0>
Ja-	ah — {{(AC) espera espera \ no no \}}
Bo-	no/
Ja-	ch [*no*]

4.1.3. Resumen de secuencias de negociación del significado:

	Indicadas por Boni	Indicadas por Janeiro
1ª partida	1	0
2ª partida	4	0
3ª partida	2	0
Transición	0	0
4ª partida	1	0
TOTAL	8	0

4.2. La negociación de la forma

4.2.1. Autorreparaciones efectuadas por Boni

Líneas 13-22

Bo-	{ (P) cómo se dice sombrero \}
	=Has he's /= [se acerca la Profesora]
Pr-	=don't = don't write =here=
Bo-	=has he's/=
Pr>	because then we cannot use it again \} and this is too expensive \} use little pieces of paper \} right /
Bo-	has he's got is a— crack / has he's got ca hack / {(PP)dame un poco\}
Bo>	has he's got- has he got ca a: hat/
Ja-	yes\
Bo-	ye:s— ye:s—<6> {(P) pregunta tú \}

En esta secuencia vemos a Boni buscando una palabra que no recuerda. El *output* ayuda a Boni a reconocer lo que no sabe, o no sabe suficientemente bien (Swain, 1995). Boni produce dos falsos comienzos, mientras busca la palabra. La profesora le interrumpe, pero el prosigue con su idea. Vemos su sistema de recuperación de datos en funcionamiento. Poco a poco va recordando la palabra. Y después de varios intentos produce la palabra correcta. De hecho Boni está trabajando en tres aspectos a la vez: la pronunciación correcta de la palabra “hat”, la utilización obligatoria del artículo “a” precediendo a “hat” y la forma “has he got”. La carga cognitiva es demasiado pesada y necesita ocho intentos para llegar a producir la frase correcta. Durante los ocho intentos se producen movimientos de avance y retroceso en el tratamiento de cada uno de los problemas.

- a) la palabra “hat”: crack → ca— hack → ca hat
- b) el artículo “a”: a— crack → Ø ca—hack → Ø ca a— hat
- c) la forma “has he got” has he's → has he's got is → has he's got →
has he's got → has he got

Teniendo en cuenta que Janeiro es muy cooperativo y en numerosas ocasiones acepta como buenas expresiones con errores de pronunciación y gramática, observamos que Boni no sólo está preocupado por hacerse entender, -tensión comunicativa-, además le interesa expresarse con corrección (Skehan 1996).

Líneas 47-52

Bo-	no:\ eh— has he's got this — em— bla- eh- blu:e eies/- eis /[*eyes*]
Pr-	eyes \
Bo-	eyes\ eis \ <0>
Ja-	blue eyes/ no\
Bo-	no: \

Boni se autocorrige la pronunciación de dos elementos: “*Blue*” y “*eyes*”. En la autorreparación del primero consigue una pronunciación bastante aceptable. En el segundo se acerca a la pronunciación meta pero no la consigue. La profesora corrige. Boni repite imitando la pronunciación de la profesora, e inmediatamente se “autorrepara” en sentido contrario y vuelve a su pronunciación anterior. Definitivamente, Boni no aprende la pronunciación correcta, a pesar de la corrección explícita. Su sílabo interno incluye prestar atención a la pronunciación correcta de “*hat*”, pero no de “*eyes*”.

4.2.2. Autorreparaciones efectuadas por Janeiro

Janeiro efectúa un total de nueve autorreparaciones, ocho de las cuales tienen lugar entre las líneas 1 y 149, mientras que entre las líneas 150 y 236 sólo autorrepara en una ocasión, como consecuencia de una negociación del significado. En la línea 4 Janeiro trata de aproximarse al ejemplo propuesto en el material didáctico utilizando “*she*” en lugar de “*he*”.

Línea 4

Ja-	no he isn't \ o she- she isn't \
-----	-----------------------------------

En las líneas 53, 112, 135 y 150, que conforman 4 de las 9 autorreparaciones, Janeiro trabaja la diferencia entre “*is he?*” y “*has he got?*”.

Línea 53

Ja- is - has he got a— curly hair \

Línea 112

Ja- is he- no\ has he got a hat /

Línea 135

Ja- has he got- is he bald/

Línea 150

Ja- is she:- no\ has she- has she got a- a beard /

En las líneas 23 y 99 observamos un cambio de estrategia en Janeiro de la pregunta “*is he wearing?*” se pasa a la pregunta “*has he got?*”. El cambio de estrategia le hace cometer el error que está tratando de evitar durante toda la partida. Vemos pues que la diferencia entre “*is?*” y “*has?*” es un problema para Janeiro, que, a estas alturas de la partida, es capaz de superar en la medida en la que le presta atención consciente.

Línea 23

Ja- eh—| em—| is- is he wearing—| no\ is he got a curly hair /<1>

Línea 99

Ja- is he wearing- no \ is he got bl white hair /

En las secuencia línea 119 Janeiro cambia el contenido de la pregunta sobre la marcha como consecuencia de un cambio de estrategia.

Línea 119

Ja- =has = she gots a black hair- no moustache /
--

En las la secuencia 217-221, Janeiro autorrepara la pronunciación de “*hair*”, dentro de una negociación del significado.

Líneas 217-221

Ja- has he gots- white hair \
Bo- white/
Ja- white hair\<0>
Bo- yes \<2>

Tomadas fuera de contexto es difícil precisar si lo que observamos en las autorreparaciones en las que trabaja la diferencia entre “*is he?*” y “*has he got*” son realmente autorreparaciones o si son cambios de estrategia en la pregunta que se quiere formular. El hecho de que todas estas autorreparaciones se den entre las líneas 1 y 149 y el error de las líneas 23 y 99 nos hace concluir, que efectivamente Janeiro está practicando los diferentes tipos de pregunta que permite el juego y todavía no domina la diferencia entre “*is*” y “*has*”. Hacia el final del juego Janeiro ha afianzado los dos tipos de preguntas y no vuelve a mostrar más inseguridad en ninguna de las ocho nuevas preguntas que formula.

Comparando las autorreparaciones de Boni y Janeiro, concluimos que Janeiro (nueve autorreparaciones) repara mucho más frecuentemente que Boni (dos autorreparaciones). Mientras que Boni focaliza su atención en conseguir una pronunciación aceptable, Janeiro trabaja principalmente aspectos gramaticales.

4.2.3 y 4.2.4. Heterorreparaciones

Esta transcripción se caracteriza por la ausencia de heterorreparaciones por parte de Janeiro y Boni basadas

exclusivamente en el código. Las heterorreparaciones que observamos están en todos los casos enmarcadas dentro de la negociación del significado que hemos descrito anteriormente o en las demandas de ayuda a la producción que se describirán más adelante. Podríamos concluir que en esta pareja no se crea el contrato didáctico, a diferencia de lo que observaremos en la pareja C.

4.2.5. Resumen de secuencias de negociación de la forma

	Efectuadas por Boni	Efectuadas Janeiro	TOTAL
Autorreparaciones	5	9	14
Heterorreparaciones	0	0	0
TOTAL	5	9	14

4.3. Demandas de ayuda a la producción

4.3.1. Demandas de ayuda efectuadas por Boni

Boni pide ayuda en cuatro ocasiones. En la línea 13 solicita ayuda con la palabra "sombrero", pero, poco a poco, él recupera la palabra sin la ayuda de su compañero.

Líneas 13-22

Bo-	{{(P) cómo se dice sombrero \}}
	=Has he's /= [se acerca la Profesora]
Pr-	=don't = don't write =here=
Bo-	=has he's/=
Pr>	because then we can not use it again \ and this is too expensive \ use little pieces of paper \ right /
Bo-	has he's got is a— crack / has he's got ca hack / {{(PP)dame un poco\}} has he's got- has he got ca— a: hat/
Ja-	yes\
Bo-	ye:s— ye:s—<6> {{(P) pregunta tú \}}

En las líneas 59-70 observamos un largo intercambio de 16 turnos. Boni formula una pregunta con la palabra "moustache", sin embargo no

está seguro de haber utilizado la palabra correcta y pide la confirmación de Janeiro, incluso después de que la pregunta ha sido contestada. Janeiro le confirma que efectivamente se dice “*moustache*”, corrigiendo la pronunciación de Boni. Boni no lo entiende y continua insistiendo, Janeiro, desconcertado, dice no saber lo que le preguntan.

Observamos en esta secuencia la utilización del castellano por parte de Boni, para solicitar la ayuda, y como Janeiro censura esta utilización del castellano y pide silencio. Como consecuencia de esta censura, Boni repite la pregunta, esta vez bajando el tono de voz. Como resultado del malentendido que se produce a continuación, Boni y Janeiro continúan la negociación en castellano, hasta que Janeiro la da por zanjada, sin solucionar el problema.

Líneas 59-70

Bo-	eh— has- eh—
	Eh has- eh has he got is— moustache /
Ja-	no\ no no \
Bo-	esto es mostacho/
Ja-	em/
Bo-	esto cómo se llama/
Ja-	sh [pide silencio]
Bo-	{{(PP) esto es mostacho/ }
Ja-	moustache \ eh/
Bo-	esto cómo se dice/
Ja-	el qué/
Bo-	esto \ [señala]
Ja-	no sé \

En las líneas 91-92 se vuelve a dar el caso en el que Boni, primeramente pide ayuda, pero finalmente no la necesita. Boni se da cuenta de que aquí no puede utilizar la frase “*has he got*”, pero ha olvidado cómo preguntar por la identidad del personaje. Finalmente lo

recuerda y utiliza el mismo tipo de frase que le ha sugerido a Janeiro en la línea 31.

Líneas 91-93

Bo-	eh— {(P) cómo digo esto } eh— is David {/'dabid/- David } {/da'bid/}
Ja-	{@@ yes\ }

Líneas 122-130

Bo-	eh— in English eh- esto\ cómo se llama [señala algo]
Pr-	beard \
Bo-	beard\
Pr-	beard\ has he got a beard\
Bo-	beard\
Pr-	has he got a beard /
Bo-	has he's got a beard /
Ja-	no\
Bo-	no\<1>

Boni necesita la palabra “barba” y solicita la ayuda de la profesora. La profesora proporciona la palabra y Boni la repite. La profesora vuelve a repetir la palabra , seguida de la pregunta completa. Boni repite solamente la palabra y la profesora insiste proporcionando de nuevo la oración completa. Esta vez Boni produce una oración completa, si bien con un error. Janeiro acepta la pregunta y la responde.

Vemos que Boni no sigue una estrategia conservadora de utilizar sólo la lengua que domina, sino que se esfuerza en encontrar la expresión adecuada para el significado que quiere producir. Observamos, así mismo, que ante las dificultades no adopta una actitud pasiva, de esperar que alguien se las resuelva. En dos ocasiones es capaz de resolver el problema por sí mismo. En la tercera ocasión necesita la ayuda de la profesora, pero su actitud activa queda también en manifiesto en sus tres repeticiones del modelo proporcionado.

Janeiro, que se muestra muy cooperador con Boni a la hora de entender todo lo que éste dice, no llega a prestarle ayuda a la producción en ninguna ocasión.

4.3.2. Demandas de ayuda efectuadas por Janeiro

Janeiro no efectúa ninguna demanda de ayuda a la producción. Vemos que domina el vocabulario de la tarea y por tanto no la necesita.

4.3.3. Resumen de secuencias de demanda de ayuda a la producción

Boni	Janeiro	TOTAL
2	0	2

5. Análisis cuantitativo de turnos y jugadas

	Número de jugadas			Número de turnos				Razón turnos/jugadas
	Boni	Janeiro	B + J	Boni	Janeiro	Profesa	B + J	
Partida 1	3	3	6	13	11	2	24	4
Partida 2	4	7	11	36	35		71	6.45
Partida 3	5	5	10	25	20		45	4.5
Partida 4	5+1	5	11	18	15		33	3.3
TOTAL	18	20	38	92	71		173	4.55

Observamos que la primera partida es en la que efectúa un menor número de jugadas. Esto se debe a que Boni, al intentar enseñar a Janeiro a descartar los personajes, acaba diciéndole el nombre del personaje. Con lo cual la partida acaba con gran rapidez. Así mismo la razón entre número de turnos y número de jugadas es menor que en partidas consecutivas es menor. Hay menos negociación del significado debido a que su interés está centrado en aprender a jugar el juego. Es una partida de tanteo en la que observamos como intentan dominar las

herramientas físicas de la actividad: el lápiz, los papelitos y el procedimiento lógico de descarte de los personajes.

En la segunda partida la razón entre número de turnos y de jugadas es significativamente más alta que en el resto de las partidas. Esto se explica porque en esta partida es donde se realiza el mayor trabajo de negociación del significado. La diferencia entre el número de jugadas de Boni y Janeiro se explica porque Boni adivina su personaje a la cuarta jugada. Después de esto Janeiro sigue jugando hasta que adivina el suyo, por tanto el número de jugadas de Janeiro es mayor.

En la tercera y cuarta partida Boni va ganando confianza y asegurando progresivamente su dominio del vocabulario propio de la tarea, esto hace que haya menos negociación del significado y, consecuentemente, menos turnos. Con lo que la razón entre número de turnos y número de jugadas va disminuyendo.

En este proceso observamos como progresivamente Boni y Janeiro resuelven los problemas mecánicos y de código que les presenta la tarea, para ir ganando progresivamente en fluidez comunicativa (Nussbaum y Unamuno, 1999).

PAREJA C: CARLES y YHAGO

3. La realización del ritual de la tarea

3.1. Cómo progresa la tarea.

Carles y Yhago juegan un total de tres partidas. Entre la primera y la segunda partida, y entre la segunda y la tercera hay sendas fases de transición con la intervención del profesor. El juego se desarrolla de la siguiente forma:

Primera Partida: líneas 1 – 56

Carles y Yhago, en contraste con las otras dos parejas analizadas, juegan bien el juego desde el principio, sin cometer errores en el procedimiento. Esta primera partida es ganada por Yhago. Esta fase dura 4'23".

Transición: líneas 57 –68

La profesora interviene para supervisar el final de la primera partida y el comienzo de la siguiente y controlar que los alumnos no paran la grabadora. La profesora da todas las instrucciones en lengua meta, mientras que los alumnos contestan y preguntan en L1. Esta fase dura 30'

Segunda Partida: líneas 69 – 117

En medio de la partida los alumnos se encuentran con que una de las grabadoras se ha parado y solicitan la ayuda de la profesora, que interviene brevemente. El resto de la partida se desarrolla sin problemas. Gana Carles. Esta fase dura 3'14".

Transición: líneas 118 – 132

La profesora vuelve a intervenir para supervisar el final de la partida e invitar a la pareja a intentarlo de nuevo para deshacer el empate. Los alumnos aceptan encantados. Esta fase dura 1'15".

Tercera Partida: líneas 132 – 154

Juegan de nuevo, esta vez sin ningún contratiempo. Gana Carles. Esta fase dura 1'59".

Fin de la actividad: líneas 155 –166

Carles y Yhago comunican a la profesora que han acabado y solicitan permiso para jugar una partida más, pero finalmente dan la actividad por terminada, probablemente debido a las instrucciones impartidas por la profesora. Esta fase dura 47”.

Observamos que según van jugando, Carles y Yhago se vuelven más y más diestros en el juego y necesitan menos jugadas y consecuentemente menos tiempo para adivinar el personaje.

3.2. Cómo se ceden la jugada

Carles y Yhago negocian la jugada en 16 ocasiones. En algunas ocasiones la reclaman, en otras la ceden con la aquiescencia del compañero, pero nunca la disputan. En la primera partida negocian la jugada en seis ocasiones. De ellas, las cuatro primeras secuencias corresponden a Carles, que cede el turno en tres ocasiones y lo reclama para sí en una ocasión. En todos los casos utiliza la lengua meta. Yhago no responde verbalmente en ninguna de las secuencias anteriores. La quinta secuencia corresponde a Yhago, que utiliza la L1 de una forma muy gráfica: "Ahora que voy, que voy." Carles acepta con una heterorreparación implícita, utilizando la forma correcta en la lengua meta: "It's your turn" Yhago entiende el mensaje de su compañero y a partir de este momento, Yhago sólo utilizará la lengua meta para negociar la jugada. También a partir de ahora algunas negociaciones se vuelven más interactivas, con la aceptación expresa del compañero.

En la segunda partida observamos dos secuencias iniciadas por Carles y cuatro por Yhago. Yhago muestra ser un buen aprendiz y aprovecha bien las ocasiones para utilizar la lengua aprendida.

En la tercera partida se observan tres secuencias iniciadas por Carles y una por Yhago. Observemos estas secuencias una por una:

3.2.1. Secuencias en las que Carles y Yhago reclaman el turno con la aquiescencia del compañero.

Carles

Líneas 42 – 43

Ca- no he hasn't \ | it's my turn \ | | uh has she got— | uh- brown eyes \ | <1>

Líneas 68– 71

Ca- Yhago/ | it's my turn \ eh/ |

Yh- yes yes \ <10>

Ca- Yhago \ | Yhago \ | it's my turn \ | | uh— | uh— | he has got blue eyes/ <3>

Primera secuencia en la que Yhago acepta el turno de forma expresa. Como su largo silencio desmiente las palabras de Yhago, Carles vuelve a llamarle la atención. El modelo de aceptación que utiliza Yhago será utilizado posteriormente por Carles.

Líneas 100 – 102

Ca- long / | long / | | mm— | yes \ | she is- he has \ | he has \ | it's my turn \ |
it's my turn \ | he has got black- m:- brown eyes \ | brown eyes \ |

Líneas 146 –147

Ca- brown heis / | | yes \ | he has \ | it's my turn \ | has he got a— | uh— | |
she got — | a:— | Yhago \ | has he got a— | moustache / |

Yhago

Líneas 49 – 50

Yh- mm— | XXX \ | *ahora que voy* \ | *que voy* \ |

Ca- it's your turn \ |

Heterorreparación por parte de Carles. Yhago no está cumpliendo las normas de realización de la tarea ya que debe utilizarse la lengua meta tanto como sea posible.

Línea 105

Yh- ah— | vale vale \ | it's my turn \ | has she got a: far- a fair hair [/fair hair/] | |

Línea 114

Yh- it's my turn \ has he got a white hai [*hair*] /

3.2.2. Secuencias en las que Carles y Yhago ceden el turno y/o apremian al compañero. El compañero acepta el turno.

Carles

Línea 6

Ca- no / it's your turn \ [ruido]

Línea 19

Ca- vale \ m— | has- {(P) et toca a tu \}

Carles está a punto de formular su pregunta cuando se da cuenta que no es su turno y se lo cede a Yhago.

Línea 39

Ca- it's your turn \ |

Línea 132

Ca- it's your turn \ <15"> Yhago\ Yhago \

Líneas 148 – 149

Ca- yes \ it's your turn \

Yh- it's my turn \<3> has she got a nou- a nou moustache/

Yhago acepta el turno de manera explícita. Está utilizando el modelo de interacción que le ha propuesto Carles.

Yhago

Líneas 52 - 53

Yh- {FF it's your turn \ }

Ca- it's my turn / | uh— | has she got a: moustache /

Carles acepta el turno de manera explícita.

Línea 84

Yh- {(?) XXX} \j it's your turn \j

Yhago se confunde. En realidad es su turno. Carles acepta el turno.

Líneas 110-111

Yh- it's your turn \j

Ca- yes yes\l has she got beard/l beard/l

Carles acepta el turno de forma explícita, siguiendo el modelo propuesto por Yhago en la línea 70.

Línea 140

Yh- it's your turn \j

3.2.3. Cuando surgen los problemas

Carles y Yhago no evidencian ningún conflicto a la hora de negociar las jugadas. Observamos dos casos que podría haber causado conflicto: en la línea 19, Carles se confunde, pero como hemos visto rectifica el solo y no pasa nada más. Posteriormente, en la línea 85 es Yhago el que se confunde y ninguno de los dos se da cuenta. Carles lleva un mayor control de las jugadas las jugadas y es quien decide quien empieza cada nueva partida. La regla que aplica consiste en que empieza el que ha perdido la partida anterior. Yhago acepta sus decisiones.

4. Secuencias potencialmente adquisitivas

4.1. La negociación del significado

4.1.1. Secuencias iniciadas por Carles

Primera partida

Líneas 47 – 49

Yh-	ah— yes \ he hasn't \	(D)
Ca-	yes/	(I)
Yh-	mm— XXX \ <i>ahora que voy</i> \ <i>que voy</i> \	(R)

La respuesta confusa de Yhago hace dudar a Carles, que solicita la confirmación. Yhago probablemente confirma. (No se entienden sus palabras.) y la conversación continúa horizontalmente.

Segunda partida

Líneas 85-96

Ca-	has she got- hair- black hair /	
Yh-	XXX	(D)
Ca-	can you repeat it/	(I)
Yh-	can you repeat that please \	
Ca-	can you repeat that please \	
Yh-	has she got —	(R1+ D2)
Ca-	no no no \ mm— lo altre \	(I2)
Yh-	{{(PP) XXX}}	(D3)
Ca-	la resposta \ que no m'he enterat \	(I3)
Yh-	ah— yes \ yes he hasn't \	(R2)
Ca-	ah— no \ no \ has de dir— \ {{(DC) yes he has \ }	
Yh-	yes he has \ [risas]	

Larguísima y compleja secuencia, donde se entremezclan la negociación de forma y del significado y los roles de los hablantes. La contestación de Yhago es incomprensible, y se inicia la secuencia de profundización de negociación del significado: Carles efectúa una demanda de repetición. Comienza entonces una segunda secuencia de profundización, esta de negociación de la forma en al que vemos a

Yhago heterorreparar una frase de Carles (véase el análisis de esta secuencia en la página 231). Una vez solucionado el problema formal, vuelven al problema del significado. Carles y Yhago negocian cuál es el elemento que ha causado el problema, para lo cual han de recurrir a la L1. Una vez solucionado el problema del significado, Yhago contesta la pregunta y comete un error, que es automáticamente heterorreparado por Carles. (Véase página 229).

Líneas 97–100

Yh-	...[[cantando] has she got a: long hai [*hair*]] \	(D)
Ca-	long hair— long hair—	(I)
Yh-	long hair \	(R)
Ca-	long / long / mm— yes \ she is- he has \ he has \	(I + C)

La palabra “long” actúa como desencadenante. Carles repite las palabras dándose tiempo a pensar. Esto actúa de indicador y es interpretado por Yhago como una demanda de ayuda. Yhago responde. Carles aísla la palabra que está causando el problema indicando que necesita más tiempo para procesar su significado con una entonación ascendente, que no es percibida por Yhago como una nueva demanda de ayuda. Finalmente Carles recupera el significado de la palabra, es capaz de contestar la pregunta y la conversación progresa horizontalmente.

Líneas 105 – 109

Yh-	it's my turn \ has she got a: far- a fair hair [/fair hair/ /]	(D)
Ca-	fair hair /	(I)
Yh-	cabell ros \	(R)
Ca-	no \ no \ no he hasn't \	(C)

Observamos aquí una secuencia típica de negociación del significado según el modelo descrito por Varonis y Gas, (1983): Carles no domina el vocabulario relacionado con los tonos de cabello, según se aprecia en las secuencias en las que se negocia el significado de “brown”.

Vemos que en este caso Yhago acepta el papel de alumno más avanzado y le ofrece a su compañero el significado de la palabra que está causando el problema.

Tercera partida

Líneas 133 - 140

Yh-	em— XXX \ has- has- he has he got a fair hair /{/fair hair/}\ }
Ca-	fair hair /{/fair hair/} / <1">
Pr-	we- we pronounce fair hair {/fea hea/} \ no fair hair /{/fair hair/}\ fair hair {/fea hea/}\
Ca-	fair hair {/fea hea/} \
Pr-	right \ excellent \
Ca-	yes \

En este caso la secuencia de negociación del significado se halla interrumpida por una heterorreparación realizada por la profesora. La pronunciación de Yhago causa problemas de comprensión en Carles, que efectúa una demanda de clarificación. La profesora, que ha detectado que este es un problema recurrente que los alumnos no acaban de solucionar por sí mismos, interviene y presenta el modelo correcto de pronunciación oponiéndolo a la pronunciación que realizaban los alumnos. Carles practica la palabra y seguidamente continúa la conversación horizontalmente (lo que nos hace ver que el problema del significado ha quedado solucionado) respondiendo la pregunta formulada inicialmente.

4.1.2. Secuencias iniciadas por Yhago

Primera partida

Líneas 2-6

Ca-	eh — no \ no \ has she got- a — hat /	(D)
Yh-	hat/	(I)
Ca-	{(P) she got a barret / }	(R)
Yh-	no hat \	(Ct)
Ca-	no/ it's your turn \ [ruido]	(Cf)

Volvemos a observar una secuencia paradigmática de negociación del significado entre HNN-HNN. La palabra “*hat*” desencadena la secuencia. Yhago indica el problema. Carles responde en voz baja con una frase con la estructura gramatical en lengua meta en la que inserta el elemento léxico problemático traducido a la L1. Yhago contesta incorporando la palabra problema y Carles confirma.

Líneas 25–29

Ca-	uh— is she brown /	(D)
Yh-	{{(PP) is he brown /}}	(I)
Ca-	ros \	(R)
Yh-	vols dir / no \	(Reacción + Ct)
Ca-	no / mm —	(Cf + vacilación)

Estamos ante la primera de tres secuencias consecutivas entorno a la palabra “*brown*”. Estudiaremos las tres en esta sección, aunque una de ellas es iniciada por Carles, para no perder de vista la unidad del fenómeno.

El comienzo de la secuencia es el habitual: desencadenante (*brown*), indicador y respuesta, en este caso mediante un cambio de código a la L1. El hecho diferencial es que Carles se equivoca y asigna a “*brown*” un significado equivocado. El siguiente movimiento por parte de Yhago es de incredulidad. El no recuerda con exactitud el significado de la palabra “*brown*”, pero le suena que no quiere decir “*rubio*”. A pesar de sus dudas decide no poner en cuestión la autoridad de su compañero y contesta la pregunta. Carles confirma, pero acaba la frase con una expresión que indica que se queda pensativo. Seguidamente la conversación progresa horizontalmente.

Líneas 42 - 48

Ca-	it's my turn \ uh has she got— uh- brown eyes \<1>	(D)
Yh-	{{(PP) brown/ XXX }	(I)
Ca-	{{(P) brown \ brown \<0>}	(R)
Yh-	ah— yes \ he hasn't \	(Ct)
Ca-	yes/	(Cf)

La segunda secuencia entorno a la palabra “*brown*” vuelve a ser Carles quien la desencadena. Yhago vuelve a indicar el problema. La respuesta de Carles en este caso es la doble repetición de la palabra en conflicto, tras lo cual Yhago contesta y Carles confirma. Al carecer de traducción a la L1, en esta secuencia no sabemos qué valor le están dando Carles y Yhago a la palabra “*brown*” ¿Rubio o castaño? Tampoco sabemos si los dos le están asignando el mismo valor o diferente. Lo que sí parece claro es que perciben un problema y al cerrar la secuencia parecen seguros de haberlo solucionado.

Líneas 50 –51

Yh-	has she got a brown hair /
Ca-	{{(P)brown \ brown \ }{(F)yes\} he has \}

Esta secuencia no es exactamente una secuencia de negociación del significado. A diferencia de las dos anteriores, en este caso es Yhago quien utiliza el elemento problemático. Carles lo recoge y lo repite, dándose tiempo a pensar y finalmente contesta triunfal: “YES”. Reconstruyendo la partida para atrás desde el cercano final de la misma, sabemos que en este momento están hablando de Robert, que efectivamente tiene el pelo castaño. Es decir están utilizando la palabra “*brown*” con su significado correcto.

Segunda partida

Líneas 71–79

Ca-	uh— uh— he has got blue eyes/<3>	(D)
Yh-	XXX	(I)
Ca-	Yhago has de dir stop \ stop it \ stop it \}	
Yh-	stupid \}	
Ca-	{@ stupid no: \}	
Yh-	[risas] stupid \ can you repeat that please \}	(I)
Ca-	yes \ m— has she- has she got the- blup- blue eyes /	(R)
Yh-	no \ no he hasn't \}	(Ct)

Estamos ante una larga y compleja secuencia de profundización. La pregunta de Carles ocasiona el indicador del problema por parte de Yhago, que con toda seguridad ha acudido a la L1. Se inicia aquí una secuencia de negociación de la forma que se estudiará más adelante. Cuando este segundo problema ha sido resuelto, Carles vuelve a retomar el primer problema, y produce una demanda de repetición, esta vez en lengua meta, teniendo en cuenta las recomendaciones de su compañero. Carles repite la pregunta y Yhago la contesta, continuando con la conversación de forma horizontal.

Tercera partida

Líneas 145 – 151

Ca-	has he got a— uh—
	she got — a:— Yhago \ has he got a— moustache /
Yh-	yes\ he hasn't \
Ca-	yes \ it's your turn \
Yh-	it's my turn \<3> has she got a nou- a nou moustache/
Ca-	yes\ he has \
Yh-	no- no te bigoti \ no/

Esta secuencia es también atípica y está clasificada en este apartado, porque a pesar de que se trata de una autorreparación sin la cooperación del compañero, es una autorreparación referida al significado y no a la forma. Carles formula su pregunta sobre si el personaje lleva bigote. Yhago contesta afirmativamente “yes, *he hasn't*” (a pesar de las dos formas afirmativa y negativa contradictorias, como se verá más adelante, la forma adverbial afirmativa predomina sobre la negación verbal) y formula su pregunta que versa también sobre el bigote. Carles contesta de afirmativamente. Es entonces cuando Yhago se da cuenta de que ha cometido un error al contestar y rectifica. Este movimiento hace ganador a Carles. No hay indicios que nos iluminen sobre la causa del error. Podría ser una distracción pasajera, no en vano Carles se ha tenido que dirigir a él por el nombre

para captar su atención. En cualquier caso llama la atención la capacidad de Yhago de percibir un error que puede trastocar la partida una vez finalizada la jugada, cuando ya ha habido otra jugada por medio en la que él estaba solicitando la información de su compañero. Yhago ha sido capaz de realizar simultáneamente una doble actividad de procesamiento de la información. La secuencia muestra hasta qué punto los alumnos están pendientes de jugar el juego con precisión.

4.1.3. Resumen de secuencias de negociación del significado.

	Iniciadas por Carles	Iniciadas por Yhago	TOTAL
Primera partida	1	3	4
Segunda partida	3	1	4
Tercera partida	1	1	2
TOTAL	5	5	10

4.2. La negociación de la forma

4.2.1. Autorreparaciones efectuadas por Carles

Primera partida

Línea 31

Ca- no \ he's not he hasn't \

Carles trata la diferencia entre los auxiliares "be" y "have".

Segunda partida

Línea 77

Ca- yes \ m— | has she- has she got the- blup- blue eyes {/eis} /|

Carles trabaja en un problema de pronunciación.

Línea 85

Ca- has she got- hair- black hair /|

Carles está trabajando en el orden de las palabras en la frase nominal: el adjetivo precede al nombre.

Línea 100

Ca- long /| long /|| mm— | yes \| she is- he has \| he has \|

Carles vuelve a centrar su atención en los auxiliares “be” y “have”.

Línea 101

Ca- he has got black- m:- brown eyes\| brown eis\|

Carles autorrepara un elemento léxico.

Tercera partida

Carles no efectúa ninguna autorreparación.

4.2.2. Autorreparaciones efectuadas por Yhago

Primera partida

Líneas 41–42

Yh- has she got —| has she got a- white- white cars- white kais \|| white hair
[hair] \|

Yhago trabaja a fondo en un problema de pronunciación.

Segunda partida

Líneas 106

Yh- ah—| vale vale \| it's my turn \| has she got a: far- a fair hair [fair hair] /||

Yhago incide en un problema de pronunciación diferente. Llega a percibir una dificultad de pronunciación y opta por una pronunciación ortográfica que mantiene durante todo el juego hasta que es corregida por la profesora.

Tercera partida

Línea 133

Yh- em— | XXX \ | has- has- he has he got a fair hair [/fair hair/] /

Autorrepara el orden del sujeto y el verbo en la oración. A su producción final le aplica la regla de la forma afirmativa.

Línea 149

Yh- it's my turn \<3> has she got a nou- a nou moustache/

Autorreparación de un aspecto fonético.

4.2.3. Heterorreparaciones efectuadas por Carles

Primera partida

Líneas 10 –19

Ca- has he got curly hair/ |
Yh- mm— || no \ |
Ca- **has de dir** no/ |
Yh- no I hasn't \ |
Al - no he ha=sn't \ | =
Yh- = no he= hasn't \ |
[risas]
Ca- hasn't Yhago \ | hasn't \ |
Yh- *bueno* XXX \ |
Ca- *vale* \ |

En esta secuencia observamos una triple heterorreparación. La respuesta de Yhago es lacónica pero perfectamente aceptable y natural entre hablantes nativos. Carles, sin embargo quiere obtener de su compañero una respuesta más completa, que contenga el verbo auxiliar, así que corrige explícitamente: "no, tienes que decir: no..." y comienza la frase que debe decir el compañero, dejándola en suspenso (entonación ascendente) para que éste la complete. Yhago