



## **La negociación entre pares durante la lectura en la clase de inglés con fines específicos**

**Cabral Leguizamón, María Eugenia**

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Lenguas con propósitos específicos

### **Resumen**

Se han conducido numerosos estudios sobre las negociaciones que llevan a cabo los grupos de aprendientes durante la realización de tareas en lengua extranjera (LE) recurriendo al análisis conversacional. En efecto, a través de la descripción de la participación ordenada en turnos durante los intercambios (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974:697), se identifican segmentos que constituyen secuencias de resolución de problemas relacionadas con el aprendizaje de LE. En la presente ponencia, nos proponemos analizar situaciones puntuales de resolución de problemas lingüísticos, durante el intercambio oral entre pares para resolver una tarea de lectura, en la clase de inglés con fines específicos de la carrera de profesor en Matemáticas de un instituto de formación docente de nivel superior. Para ello, retomaremos la propuesta de De Pietro, Matthey y Py (1988:100-101) sobre las secuencias potencialmente adquisicionales, para definir las secuencias de negociación entre los participantes de la conversación sobre problemas de comprensión, y describir los movimientos que la estructuran. En este tipo de secuencias, cuando uno de los interlocutores percibe la presencia de obstáculos, factibles de ser reparados (movimiento de autoestructuración), comunica a su compañero este obstáculo y solicita su ayuda; este último interviene reformulando el enunciado problemático (movimiento de reformulación); posteriormente, el interlocutor que percibe el problema manifiesta su interpretación del enunciado de su par (movimiento de interpretación).

En esta oportunidad, presentamos el análisis de intercambios orales en español de dos grupos de alumnos (de alto y de bajo nivel de desempeño en LE) durante la



lectura de tres textos disciplinares en inglés, a lo largo de un cuatrimestre. Nos proponemos indagar, de esta manera, sobre las formas en que los pares resuelven problemas de comprensión de manera colaborativa durante este lapso de tiempo y, cómo ese proceso se relaciona con el nivel de desempeño en la LE de los alumnos.

## **Introducción**

Este trabajo aborda la resolución de obstáculos de comprensión relacionados con el reconocimiento e interpretación de una estructura lingüística, que representa problemas para reconstruir la información vehiculizada en el texto. Exponemos los resultados de una investigación sobre procesos de lectura de textos de especialidad en alumnos de un curso de inglés con fines específicos, a fin de mostrar la incidencia que tiene la negociación colaborativa entre pares para la resolución de problemas de comprensión.

## **Encuadre teórico**

Numerosos autores (Swain y Lapkin, 1998; Lesser, 2004; Alvarez Martinez, 2009; Razola Mayor, 2009; Storch y Aldosari, 2012, Fasel Lauzon, 2015) han estudiado la interacción entre pares durante la realización de tareas colaborativas en clase, recurriendo a herramientas del análisis conversacional. Para ello, transcriben de forma minuciosa la participación ordenada de los estudiantes en turnos (Sacks *et al.*, 1974:697) y, de esta manera, identifican segmentos que constituyen secuencias de resolución de problemas relacionadas con el aprendizaje de lengua extranjera (en adelante LE)

Podemos destacar distintas denominaciones para tales secuencias: episodios relacionados con la lengua (*language-related episodes*, Swain y Lapkin, 1998:326), secuencias potencialmente adquisicionales (en adelante, SPA, De Pietro *et al.*, 1988:100-101), secuencias de negociación del significado (Doughty, 2000:47) y, secuencias reflexivas (Vasseur, 2004:100).

Estas secuencias permiten delimitar momentos en los que los participantes reconocen un obstáculo o problema, el cual se señala como la fuente o el ítem que



desea reparar. En su mayoría, se componen de tres a cuatro movimientos que las estructuran: un movimiento inicial en el que se reconoce el obstáculo, un segundo, en el que se explicita la incomprensión. A continuación, se procede a buscar una solución del obstáculo con el fin de resolver la incomprensión. En un último turno, se produce una respuesta del interlocutor señalando que se ha solucionado el obstáculo y se manifiesta la comprensión del enunciado fuente de problema.

Un grupo de investigadores en segundas lenguas (Swain y Lapkin, 1998, Lesser, 2004 y Storch y Aldosari, 2012) se enmarcan en la línea de estudios sobre la atención a la forma y analizan los episodios en los que los alumnos resuelven problemas relacionados con la forma lingüística mediante el análisis de una secuencia específica: *language related episodes* (en adelante LRE). Esto les permite clasificar los episodios según se enfoquen en el léxico, la forma lingüística (aspectos sintácticos y morfosintácticos), puntuación, ortografía y estilo. Las conclusiones indican que la mayoría de los LREs están enfocados al léxico y la forma lingüística (Lesser 2004, Storch y Aldosari, 2012), que los alumnos proporcionan ayudas mutuamente independientemente de su nivel de desempeño en LE, lo que está más relacionado con la relación colaborativa adoptada (Storch, 2002; Watanabe y Swain, 2007, Storch y Aldosari, 2012) y que los alumnos infrecuentemente dejan sin resolver un obstáculo lingüístico (Lesser, 2004). Se han descrito los procedimientos por los cuales los interlocutores logran resolver estos problemas, sin embargo, el foco se ha puesto en el resultado de los episodios.

Otro grupo de investigadores, también han examinado en detalle los procedimientos o estrategias que los interlocutores emplean para remediar la incomprensión. Coinciden que los turnos de cada participante están influenciados por las contribuciones previas y, que se organizan en movimientos relativamente estables. Las investigaciones en medio natural<sup>1</sup> y en medio institucional (Álvarez Martínez, 2008; Razzola Mayor, 2009; Mahiendine, 2009) concuerdan en que los obstáculos son principalmente léxicos, que existe una colaboración entre los participantes para

---

<sup>1</sup> Nos referimos a las investigaciones enmarcadas en el proyecto de investigación, entre 1982 a 1988, financiado por la Fundación Europea de la Ciencia cuyo objetivo era comparar el desarrollo de una L2 en medio social en adultos inmigrantes en el país de acogida.



la solución del obstáculo, que se instaura un “contrato didáctico” y que estas secuencias proporcionan oportunidades de aprendizaje valiosas que podrían beneficiar la adquisición de una LE.

Para este trabajo consideramos útil estos aportes complementarios; por un lado, la descripción detallada que aporta la noción de secuencias potencialmente adquisicionales (De Pietro *et al.*, 1988:100-101) y, por el otro, la visión final de la resolución de estos episodios (Swain y Lapkin, 1998, Lesser, 2004). Por ello, retomaremos la propuesta sobre SPA, que se estructuran en tres movimientos o fases:

- 1) Fase de autoestructuración: el no nativo o, en este caso el alumno o par con menos experticia, manifiesta una dificultad en la comprensión, lo que da lugar a una solicitud de ayuda. Esto pone en evidencia las competencias parciales del alumno respecto a su desempeño en LE.
- 2) Fase de heteroestructuración: el nativo, el docente o el par más competente reacciona a la incompreensión señalada y propone su ayuda al interlocutor menos competente. Mediante esta intervención el participante con más solvencia reconoce el ítem a ser reparado y lo desarrolla teniendo en cuenta la norma lingüística que se considera aceptable. En otras palabras, este interlocutor explicita el ítem fuente del obstáculo, lo repara, volviéndolo comprensible y, así, sirve como dato para ser interpretado por el participante menos competente.
- 3) Doble movimiento de interpretación: el interlocutor que percibió el obstáculo reconoce la forma facilitada por el experto y debe compararla con su propia producción. Es decir, realiza hipótesis sobre los datos aportados por el experto, lo que le posibilitará generar nuevos conocimientos relacionados con el ítem a ser reparado. Seguidamente, utiliza la nueva forma en ese contexto y se apropia de la misma para reutilizarla en otros contextos.

Este tipo de secuencias constituyen una situación didáctica en la que se establece de forma implícita o explícita un contrato didáctico entre los participantes, quienes aceptan colaborar para que uno de ellos aprenda lo que su compañero trata de enseñar. De esta forma, pueden centrar su atención de forma simultánea en dos



aspectos de la comunicación: el código lingüístico y el contenido. En otras palabras, se produce, lo que Bange (1987, en De Pietro *et al.*, 1988:100) denomina una doble focalización o bifocalización. En consonancia con estos autores, Vasseur (2004:99) concuerda que estas secuencias contribuyen al desarrollo lingüístico de los participantes y generan esquemas interaccionales favorables para la adquisición.

## **Descripción del estudio**

### *Objetivo e Interrogantes*

Nos proponemos indagar sobre la forma en que los pares resuelven problemas de comprensión de manera colaborativa durante una tarea de lectura a lo largo de un cuatrimestre y, cómo este proceso se relaciona con el nivel de desempeño en la LE. Nos planteamos: 1- En las interacciones entre pares, ¿Podemos identificar intercambios de negociación que conformen una SPA? De ser así, 2- ¿Las SPA se presentan de manera diferente en los grupos (alto y bajo desempeño)?; 3- ¿Las SPA están conformadas por los tres movimientos descritos por De Pietro *et al.* (1988:100-101)? Y 4- ¿Cómo proceden los pares para resolver los obstáculos de comprensión, por un lado, a corto plazo y, por otro lado, a largo plazo?

### *Contexto del estudio y Participantes*

Participaron dos grupos de alumnos del año lectivo 2015 de alto (GAN) y bajo (GBN)<sup>II</sup> nivel de desempeño en la LE. Todos eran estudiantes avanzados en la carrera de Profesorado de Matemática y asistían a un curso de lecto-comprensión de un cuatrimestre en el que trabajaban textos auténticos (temas de matemática y física).

Administramos una prueba al inicio del cuatrimestre para la conformación de los grupos definitivos por niveles y como parámetro para el desempeño de los alumnos a lo largo del cuatrimestre.

### *Tarea y Procedimiento*

---

<sup>II</sup> En adelante GBN (grupo de bajo nivel) y GAN (grupo de alto nivel).



Los alumnos leyeron tres textos<sup>III</sup>, en septiembre, octubre y noviembre respectivamente. Los intercambios orales de cada grupo fueron grabados en una clase (120 minutos) en cada oportunidad, con el consentimiento previo de los participantes. Posteriormente, fueron transcritos recurriendo al código que se detalla en el anexo.

Las actividades consistieron en preguntas sobre una parte del texto y una traducción de otra parte del texto. Los textos leídos son explicativos, en ellos prevalecen formas comparativas y superlativas de adjetivos y adverbios; a saber, un total de veinticuatro casos entre los tres textos (7 en el texto 1, 8 en el texto 2 y 9 en el texto 3).

#### *Identificación de segmentos y codificación*

En la primera parte del estudio, identificamos los “segmentos de sentido”<sup>IV</sup> en los que se presentan casos de formas superlativas y comparativas de adjetivos y adverbios. Consideramos solamente los segmentos que representan un obstáculo para uno de los participantes y quien solicita ayuda a su par. A continuación, identificamos cuáles de estos segmentos constituyen una SPA (en términos de De Pietro *et al.*1988).

Desde una perspectiva cuantitativa, contabilizamos las SPA y la distribución según los niveles de desempeño en LE a lo largo del cuatrimestre.

Desde una perspectiva cualitativa identificamos los movimientos estructurantes de la SPA y, la resolución de la secuencia a corto plazo (durante una interacción) y a largo plazo (durante interacciones posteriores).

## **Análisis y resultados**

### *Aproximación cuantitativa*

---

<sup>III</sup> Texto 1: “The Theory of Everything, thanks to symmetry” (---, 2015. En World of Knowledge,28, 71); Texto 2: “Archimedes of Syracuse (287BC- 212 BC)” (---, 2000. Math timeline. UK. Recuperado de <http://www.counton.org/timeline> y Texto 3: “The Gravity Paradox” (Cox, B. y Cohen A., 2011)

<sup>IV</sup> Según Acuña (2010: 87), “...los lectores no restituyen palabras sino grupos de palabras con un sentido”.



Consideramos todos los segmentos que presentan casos de adjetivos y adverbios en forma comparativa y superlativa. Sobre un total de 24 casos, observamos que el grupo de BN exhibe una mayoría de secuencias (21 SPA) a comparación del grupo de AN (15 SPA). Asimismo, son más extensas en el grupo de BN puesto que varían entre 3 y 120 turnos comparadas con el grupo de AN (4 a 41 turnos). En tanto que los intercambios más extensos de ambos grupos se dan durante la lectura del texto 1.

Esta primera aproximación nos permite confirmar que sí se producen SPA entre pares durante la lectura de textos en inglés y que éstos son capaces de negociar hasta lograr solucionar un problema de comprensión. Las SPA son más extensas durante la lectura de los primeros textos (GBN- 120 turnos y GAN- 41 turnos) y van disminuyendo a medida que avanzan en la lectura de los textos subsiguientes (GBN- 53 turnos y GAN- 14), lo que podría explicar que este tipo de de secuencias actúan como ayudas mutuas entre pares o como andamiaje colectivo o colaborativo (Donato, 1994:46).

#### *Aproximación cualitativa*

La mayoría de las negociaciones se centran alrededor de los segmentos que presentan formas flexionadas de los adjetivos y adverbios de grado comparativo y superlativo en inglés (-er/ -est, -r/ -st, -ier/ -.iest). Estas formas son construcciones en las que no hay una relación directa con la estructura morfológica y sintáctica entre la LM y la LE<sup>V</sup>. En menor medida, encontramos negociaciones en torno a construcciones comparativas o superlativas expresadas con un esquema correlativo, lo que en inglés se conoce como formas comparativas o superlativas de adjetivos largos, e involucran el adverbio (*more/ most*). Ejemplos de estos últimos son los segmentos 2, 3, 5 del texto 2 y segmento 4 del texto 3.

La aproximación de los alumnos a los textos es diferente en el sentido que en el Texto 1 los alumnos leen y realizan las actividades y, a medida que se enfrentan a

---

<sup>V</sup> En español esta construcción se expresa mediante esquema correlativo (el/la más; los/ las más; más ...que/ menos...que/ tan....como)



obstáculos relacionados al ítem gramatical se desencadenan las SPA. En cambio en los otros dos textos, observamos que las SPA se desencadenan sobre un mismo obstáculo, en la primera lectura y, luego, en una segunda lectura para realizar la tarea (preguntas o traducción).

Asimismo, comprobamos que las SPA están estructuradas en los tres movimientos descriptos por De Pietro *et al.* (1988). No obstante, no todas las secuencias son prototípicas; es decir, en las que se presentan un experto estable<sup>VI</sup>, quien, en la fase de heteroestructuración, reacciona a la incompreensión señalada y propone su ayuda al interlocutor menos competente.

Primero, dividimos el total de las secuencias entre las secuencias reparadas totalmente y las reparadas parcialmente; notamos que en el corpus no existen casos de obstáculos no resueltos. Segundo, agrupamos las secuencias según características comunes en prototípica, roles no estables, colaboración en los turnos y andamios en relación con el modelo de situación o modelo mental. Presentaremos solo algunos ejemplos de las secuencias relevadas, debido a la extensión requerida para el presente artículo.

A) SPA reparadas totalmente:

A-I) SPA prototípica

Este tipo de secuencia presenta los tres movimientos<sup>VII</sup> y la presencia de un par más solvente o experto quien provee las ayudas para lograr reparar los obstáculos en el movimiento de heteroestructuración (M2). Un participante con menos solvencia desencadena la SPA en el movimiento de autoestructuración (M1) y, repara el obstáculo reutilizando el elemento reparado o confirmando su interpretación en el doble movimiento de interpretación (M3). Presentamos un ejemplo:

Grupo BN- Texto 1- Segmento 3: "...the smallest deviations would have catastrophic consequences..."<sup>VIII</sup> (L. 17-19)<sup>IX</sup>

<sup>VI</sup> En investigaciones en medio natural se considera experto al nativo; en investigaciones en medio institucional al docente o, en nuestra investigación, un par con más solvencia

<sup>VII</sup> En adelante nos referiremos como M1 (movimiento de autoestructuración), M2 (movimiento de heteroestructuración) y M3 (doble movimiento de interpretación).

<sup>VIII</sup> las más pequeñas desviaciones tendrían consecuencias catastróficas.



- 234- Na: y la más pequeña desviación:.... ¿Desviación será?
- 235- So: desviación.... Adjetivo
- 236- Je: desviación
- 237- So: o las menores también puede ser.... hay que ver si la más pequeñas o las menores....
- 238- Na: y las desviaciones más pequeñas...
- 239- So: las menores...
- 240- Na: las desviaciones más pequeñas.... *would*.... ¿Qué es eso? Este es tener.... Catastrófico.... Puede tener consecuencias catastróficas tal como.... *This would inevitable*.... ¿Qué es *lead*?

Consideramos este ejemplo como una SPA prototípica, ya que en el primer movimiento (M1), el participante Na<sup>x</sup> manifiesta una dificultad en la comprensión y señala el ítem fuente de obstáculo (*the smallest deviations*- 234<sup>xi</sup>), mediante una demanda implícita que revela su competencia parcial en LE. Los participantes So y Je inician el segundo movimiento (M2), reconociendo el ítem fuente a reparar y proponen una restitución<sup>xii</sup> del sustantivo modificado por el adjetivo superlativo. En el último movimiento (M3), Na reconoce la ayuda provista y la reutiliza nuevamente el turno 240, finalizando la secuencia. La trayectoria<sup>xiii</sup> de esta secuencia prototípica sería M1 (Na), seguido de M2 (So, Je, So) y, por último, M3 (Na).

#### A-II) Roles no estables

---

<sup>ix</sup> Se refiere a la línea en el texto escrito en LE en que se identifica el segmento problemático.

<sup>x</sup> Los participantes de la interacción se señalan por medio de las iniciales Na, So, Je (GBN); Ra, Da (GAN).

<sup>xi</sup> El número se refiere al turno del participante, según su participación en el intercambio.

<sup>xii</sup> restitución: versión literal de un ítem léxico como primera aproximación al texto enfocándose en la forma lingüística.

<sup>xiii</sup> Schegloff *et al.* (1977:369) proponen la noción de curso o trayectoria de la secuencia para delimitar el recorrido entre la iniciación hasta la reparación del obstáculo.



Los roles que adoptan los participantes son inestables, ya que, en un momento de la participación, señalan su incompreensión revelando su rol de novatos (movimiento de autoestructuración) y, en otros momentos, el mismo participante se posiciona como el par más solvente (movimiento de heteroestructuración). Asimismo, la negociación es más extensa y, los pares reparan parcialmente los obstáculos hasta lograr reparar o no el obstáculo totalmente.

Grupo BN- Texto 2- Segmento 4: “the smallest cylinder that encloses it”<sup>XIV</sup> (L. 15)

306- Na: él descubrió... que una esfera es

307- So: mucho, pequeño

308- Na: es más pequeño que *¿enclose?* Que estaba adentro ((hace gestos con la mano mostrando que estaba adentro)). También desarrolló .. permiso ((dirigiéndose a Jessica y acerca la computadora)) *¿cómo es entonces?*

Desde el turno 309 a 316 las participantes hablan con otra persona ajena al curso.

316- Na: *¿qué es enclose?* ((mientras busca en la computadora)) encerrar... que estaba encerrado dentro de la esfera.. un cilindro el más pequeño que estaba encerrado dentro de la esfera ((risas)).. acá esta. Descubrió que dos tercios del radio de una esfera es ..y .. un cilindro más pequeño encerrado un cilindro más pequeño encerrado

317- So: descubrió que dos tercios del radio ((mientras escribe))

318- Na: una esfera más un cilindro más pequeño encerrado en ella.. él también *¿develo, developed?* Desarrolló, él también desarrolló el más *¿qué era accurate?*

319- So: escuchen (XXX) que descubrió que dos tercios del radio (XXX ) descubrió ... descubrió que el volumen de la esfera es dos tercios

320- Na: grabó en su lápida sería.. más pequeño encerrado en ella .. dos tercios del radio es el volumen de la esfera es decir del cilindro

321- So: a:: puede ser

---

<sup>XIV</sup> el cilindro más pequeño que la encierra.



Este segmento corresponde a la lectura del segundo texto, específicamente traducen un segmento referido a uno de los descubrimientos de Arquímedes. La SPA se desencadena cuando Na, en el movimiento de autoestructuración (M1), realiza una demanda implícita de ayuda sobre la interpretación de la forma superlativa del adjetivo *small*. So inicia el M2 cuando ofrece un modelo que se aproxima parcialmente a la norma de la LE y, en esta fase, se presenta como el par más solvente. Na, en el M3, repara totalmente el ítem fuente de obstáculo (308), al reformular el enunciado y continuando la lectura. Sin embargo, la SPA, no finaliza, en el turno N°316, Na reutiliza la forma reparada cuando recapitula la información sobre el mismo segmento. Se observa que los roles de los pares han cambiado: So se posiciona ahora como el par menos solvente, ya que no puede proporcionar la interpretación y, Na, se sitúa en el rol de mayor solvencia. Propone un modelo para So que incluye la forma reparada según la norma lingüística. So, interpreta el modelo propuesto y realiza una reformulación, que revela que el ítem fuente de obstáculo está reparado parcialmente. Na completa el M3 iniciado por SO (319-320) reparando el obstáculo totalmente. Por último, So culmina la SPA confirmando la reformulación propuesta (321). En este ejemplo, observamos que la trayectoria de la SPA es diferente aunque se estructura en tres movimientos: M1 (Na), M2 (So), M3 (Na), M3 (Na) reparada totalmente, M1 (So), M2 (Na), M3 (So y Na) primero So repara parcialmente y luego ambas logran repara el obstáculo totalmente.

A-III) Andamios en relación con el modelo de situación:

Los pares focalizan su atención tanto en la forma lingüística que tratan de resolver, como en su significado. En otras palabras, resuelven un obstáculo que involucra la interpretación de la estructura comparativa o superlativa y, además discuten cuál es la información vehiculizada en el segmento objeto de negociación.

El grupo BN negocia el segmento<sup>1</sup> "... by far the weakest force in the Universe<sup>XV</sup>" (texto 3) y define la gravedad. Primero, las alumnas leen el texto y centran su atención de forma consciente sobre la forma lingüística (159- So: ¿qué es *weakest*?/

---

<sup>XV</sup> por lejos la fuerza más débil en el universo.



160- Na: ¿débil?...¿débil de nuevo?). Además, reflexionan sobre la misma recurriendo a términos del metalenguaje (161-So: ...*weakest* es débil...y termina en *est...* es muy débil o es el más débil....). Finalmente, en el doble movimiento de interpretación, Je logra reparar parcialmente el ítem fuente de obstáculo ya que no puede vincular el significado de la base del adjetivo con la función (construcción superlativa). Na y So reparan totalmente el obstáculo cuando reformulan el segmento de forma simultánea en: 167-169- “[la fuerza]... más débil en el universo”. Más adelante, cuando las alumnas responden las preguntas, reutilizan el ítem reparado en una recapitulación lo que indica la reparación total del obstáculo desde un punto de vista de la forma lingüística. Sin embargo, las alumnas continúan focalizando su atención en el segmento y la SPA no concluye. Na dirige su atención hacia el significado del segmento (510- Na: en si no dice.... qué es la gravedad....). Aquí, el movimiento de heteroestructuración (M2) se compone de ayudas dirigidas a crear el modelo de situación del texto, cuando Je y So relacionan la característica de la gravedad (la más débil de todas las fuerzas) con el título del texto<sup>XVI</sup>(522- So: ¿la paradoja de la vida? de la gravedad.... y bueno, es un misterio.... que es una fuerza débil... pero la más increíble de todas.... la más débil del universo....). Na continúa solicitando ayuda respecto a su incomprensión de la característica de la gravedad (débil) en distintos turnos del episodio (546, 548, 681, 692, 694). So ocupa el rol de par más solvente y proporciona ayudas que amplían el modelo de situación; por ejemplo, hace referencias a fuentes de información previamente leídas como el texto 2<sup>XVII</sup>(547- So: si eso es lo que habíamos traducido en el trabajo anterior.... que la gravedad es débil... es la más débil de todas... es una fuerza...).

Esta secuencia es una clara instancia de cómo los pares focalizan su atención, tanto en la forma lingüística que tratan de resolver como en su significado. En otras palabras, este segmento revela una instancia de lo que Bange (1987, en De Pietro *et al.*, 1988:100) propone como doble focalización o bifocalización. La SPA finaliza con el M3 llevado a cabo por Na en los turnos 696 y 698 (Nancy: bueno ¿y ahí qué

---

<sup>XVI</sup> “The gravity paradox” (la paradoja de la gravedad)

<sup>XVII</sup> En el Texto 2 que describe las 4 fuerzas de la naturaleza, las alumnas negocian sobre el segmento “Gravitation: This is actually the weakest of all the natural forces”.



decía? .... Porque es la más débil..... / la gravedad es una fuerza... la más débil en el universo).

B) Reparada Parcialmente

B-I) Colaboración en los turnos:

Los pares son capaces de resolver el obstáculo mediante la ayuda mutua, es decir, logran reparar el mismo entrelazando sus enunciados como si fuesen completando las ideas de su compañero. Estos enunciados se presentan generalmente en el movimiento de interpretación y, reparan el obstáculo de forma conjunta, lo que posiblemente no hubiesen podido lograr individualmente. A continuación, presentamos un ejemplo en el que los alumnos no logran acceder al significado del adjetivo relacionado con el dominio del texto (física), importante para construir el modelo de situación:

Grupo AN- Texto 3- Segmento 4: “it were transported to a more massive planet<sup>XVIII</sup>”

93- Da: alguien pensó que podría ser una divertida forma de ver [al cuerpo humano].... ¿mine es propio?

94- Ra: [el cuerpo] el cuerpo humano propio sería....

95- Da: poder responder si este.... Podrá transportar

96- Ra: o cómo respondería si este fuera transportado a un planeta más grande o algo así.... más o menos entendemos la...

97- Da: sí...

98- Ra: la lógica de todo, ¿querés ir respondiendo?

100- Da: sí, ¿será que se puede responder acá? ¿O tiene que ser en una hoja aparte?

101- Ra: yo pensaba responderla ahí....

Desde el turno 102 a 174 los alumnos continúan la lectura y empiezan a responder las otras preguntas.

---

<sup>XVIII</sup> Si fuese transportado a un planeta más masivo”



175- Da: era divertido..... ¿ver como el cuerpo humano, mismo, puede, cambiar? Si este.... ¿cómo era? Es transportado a::

176- Ra: a un planeta.. gigante....

177- Da: a un planeta....

178- Ra: a un planeta más grande sería.... Entonces alguien pensó que podría ser divertido... (...)

179- Da: o mirar...

180- Ra: o mostrar.... No, mostrar no... ver.... Como el cuerpo humano.... (...)  
responde si fuera transportado... (...) A un planeta más grande....

Los alumnos leen el tercer texto para responder la pregunta sobre lo que la BBC quiere demostrar con un experimento que simula los cambios en la gravedad. La negociación tiene lugar al principio (93- 101) cuando los pares leen por primera vez el texto y, luego, cuando los pares releen esa parte del texto para contestar la pregunta (175-180). La SPA, se inicia con la demanda implícita de Ra (M1-96), en la que formula una hipótesis sobre el ítem fuente de obstáculo, aclarando que “más o menos entendemos”. Su compañera confirma la interpretación (M2- 97), indicando que la negociación puede continuar. En este momento, la secuencia se detiene y deciden empezar a responder las preguntas. En el turno 175, Da retoma la secuencia con una demanda solicitando la ayuda de su par (M1). Luego, Ra provee ayuda en la forma de una restitución (M2) lo que constituye una forma parcialmente correcta, en el sentido que da cuenta de la modificación del sustantivo núcleo (planeta), pero no logra recuperar el significado del adjetivo que lo modifica (masivo), ni la comparación explícita de la construcción correlativa (*a more massive planet*). Los enunciados continúan entrelazándose como si fueran de una misma persona, pero solo logran reparar el obstáculo parcialmente. La trayectoria de la SPA es: M1 (Ra), M2 (Da), M1 (Da), M2 (Da, Ra) parcialmente reparado, M3 (Da, Ra) parcialmente reparado.

## Conclusión



En este trabajo indagamos sobre el modo en que dos grupos de aprendientes, de bajo y alto nivel de desempeño, logran resolver problemas de comprensión de forma colaborativa, durante una tarea de lectura. Para ello, recurrimos a un análisis mixto de los casos registrados.

En primer lugar, nos preguntamos si podríamos identificar intercambios de negociación que conformen una SPA, según la propuesta de De Prieto *et al.* (1988:100-101). Observamos que en ambos grupos surgen estas secuencias específicas y, que están estructuradas en tres movimientos, lo que coincide con otras investigaciones llevadas a cabo en medio institucional (Manheddine, 2009, Razola Mayor, 2009), ya sea con el grupo clase en actividades de debate y de redacción colaborativa o por chat. Coincidimos con estas autoras en que en interacciones en forma presencial, los alumnos realizan el último movimiento de la SPA (movimiento de interpretación) a diferencia de interacciones mediadas por el chat.

En segundo lugar, propusimos conocer si las SPA son diferentes según el nivel de desempeño de los grupos. El análisis nos indica, en relación con la extensión y cantidad, que el grupo de BN produce SPA más numerosas y extensas en comparación con las del grupo de AN. Este resultado difiere de los resultados de investigaciones previas sobre los episodios relacionados con la forma lingüística (LRE- Williams, 1999, 2001 en Lesser, 2004:60 y Lesser 2004) en los que se presentan mayor número de episodios a medida que el nivel de desempeño de los grupos aumenta. Sin embargo, creemos que los resultados de estas últimas investigaciones están influenciados por el tipo de ejercicio que realizaron los participantes (*dictogloss*) y el nivel de comprensión que éste requiere para que pueda ser llevado a cabo.

Si tenemos en cuenta resultados de investigaciones, en la línea antes mencionada (LRE), que realizan una descripción detallada de las interacciones, observamos que, independientemente del nivel de los grupos es importante que la relación que se establezca esté basada en la colaboración (Storch, 2002, Watanabe y Swain, 2007). La naturaleza de la relación que establecen los participantes está vinculada al



concepto de contrato didáctico, según lo conciben las investigaciones enmarcadas en el análisis de las secuencias potencialmente adquisicionales (De Prieto *et al.*, 1988; Manheddine, 2009; Fasel Lauzon, 2015) y, específicamente el “contrato didáctico entre estudiantes” (Evnitskaya, 2008:665) o “contrato de colaboración” (Manheddine, 2009:244). Coincidimos con estos autores en que, en nuestro corpus, se observa que para que surjan las SPA, los participantes se posicionan en una relación de colaboración para aprender y enseñar conjuntamente. Igualmente compartimos con Donato (1994:46) que los participantes de nuestra investigación actúan como expertos conjuntamente para resolver obstáculos que independientemente no hubiesen podido resolver.

Con respecto al último interrogante, nos planteamos describir la manera que los alumnos resuelven los obstáculos de comprensión, durante la interacción, sobre la lectura de un texto en particular (a corto plazo). Podemos observar, que los alumnos son capaces de reconocer obstáculos lingüísticos durante la lectura, relacionados, en mayor medida, con el reconocimiento e interpretación de la forma flexionada de los adjetivos superlativos y comparativos en inglés y, en menor medida, con el esquema correlativo para expresar la comparación. Los segmentos en los que se presentan dificultades son resueltos correcta o parcialmente durante la interacción oral, lo que coincide con las conclusiones de los estudios conducidos por Lesser (2004:67) y Storch y Aldosari (2012:40) que expresan que los alumnos infrecuentemente dejan sin resolver un obstáculo lingüístico.

Las secuencias potencialmente adquisicionales se presentan como un espacio de negociación para los pares. Sin embargo, las mismas no son, en su mayoría prototípicas, lo que coincide con los resultados de investigaciones conducidas por Fasel Lauzon (2015:104). Aunque en las secuencias analizadas en nuestro corpus se presentan los tres movimientos estructurantes, se revelan singularidades en cada uno de ellos. Creemos que esto está relacionado con los roles no estables de los participantes y las competencias parciales de los alumnos respecto a su desempeño en LE.



Podemos observar que los participantes desencadenan las SPA, mediante procedimientos de demanda (explícita o implícita) y repeticiones para señalar el reconocimiento del ítem fuente de obstáculo. Estos pedidos de ayuda corresponden al movimiento de autoestructuración y, en algunos ejemplos, el rol de par con menos solvencia es estable y delimitado (SPA prototípica). En otros casos, los participantes actúan en momentos como expertos y en otros como novatos (SPA con roles inestables). Es por ello que pueden solicitar ayuda en el primer movimiento o brindar andamios para solucionar los problemas en el movimiento de heteroestructuración (M2) dentro de la misma secuencia. En este segundo movimiento, los participantes recurren a procedimientos como reformulación, restitución, recapitulación, con el fin de volver comprensible el ítem fuente de obstáculo y proveer un modelo que sirva de input para ser interpretado. Por último, observamos casos en los que los pares colaboran en la reparación de los enunciados, es decir resuelven el obstáculo de comprensión completando sus enunciados de forma conjunta. En este tercer movimiento de interpretación, los pares actúan como si tuviesen una sola voz, lograda por la colaboración en el intento de reparar la forma obstaculizadora. Estos ejemplos coinciden con lo observado por Watanabe y Swain (2007:2) sobre el hecho que los pares “co-construyen una estructura lingüística compleja”

Además, nos preguntamos la forma en que los participantes resuelven los obstáculos en interacciones posteriores (a largo plazo). Es significativo, que a partir del segundo texto, los participantes tratan un mismo obstáculo en dos oportunidades, en una primera lectura y, luego, cuando releen parte del texto para resolver las actividades. Asimismo, observamos que desde el segundo texto, los alumnos focalizan su atención hacia la forma lingüística fuente de obstáculo y hacia el significado que vehiculiza. Esta atención dual revela de forma marcada el fenómeno de doble focalización o bi-focalización propuesto por Bange (1987, en De Pietro *et al.*, 1988:100). Nuestros resultados son similares a los de Acuña (2010:92) en el sentido que explica que cuando los lectores han automatizado el reconocimiento e interpretación de las formas lingüísticas pueden detenerse a reflexionar sobre el significado vehiculado en el texto. Donato (1994:43), por su



parte, observa que las negociaciones entre pares promueven un contexto particularmente favorable para que los alumnos decidan enfocarse en las estructuras lingüísticas (aunque no fuese solicitado explícitamente) y en el significado.

La eficacia de las secuencias potencialmente adquisicionales para la resolución de problemas de comprensión está relacionada con la interpretación y reutilización del elemento reparable, como lo sugieren Jeanerette y Py (2002:40). En la clase de lectura, a diferencia de las clases que involucran las cuatro macro competencias, la reutilización del ítem reparable se vuelve observable en el discurso de los participantes durante la negociación. Este discurso está visiblemente dirigido a reparar la forma lingüística desde el punto de vista superficial en las primeras etapas de lectura. Un ejemplo, lo presenta la negociación sobre el ítem reparable *weakest*, en el texto 1, basada exclusivamente en la forma gramatical. A medida que las competencias parciales en el desempeño del reconocimiento e interpretación de las formas flexionadas de adjetivos y adverbios se amplían, el participante reutiliza la forma reparada en su discurso para tratar el contenido. En otras palabras, busca comprender el concepto vehiculizado en la estructura lingüística. En efecto, creemos que es en este aspecto que las secuencias revelan su potencial adquisicional en la lectura, cuando el reconocimiento e interpretación de las formas abren paso a discusiones sobre el dominio de conocimiento de las lecturas.

Por último, debemos señalar que los resultados de este estudio deben interpretarse con cautela debido a que los datos analizados son acotados y no permiten generalizaciones. Es necesario, por lo tanto, continuar con el análisis de datos provenientes de otros grupos. No obstante, la descripción detallada de las secuencias potencialmente adquisicionales, que emergen en el discurso de los participantes, permite visibilizar características particulares de negociaciones entre pares independientemente del nivel de desempeño en la LE.

## Notas

Ne: Identificación del hablante por turno (Abreviación con mayúscula inicial del nombre del participante)



- 1 Número de turno a la izquierda  
¿ ? entonación interrogativa  
:: alargamiento del sonido  
mhm /hi hi /haha: asentimiento  
m:: /a:: / e:: duda  
[ ] principio y final de solapamiento entre hablantes  
, indica continuidad, dando a entender que se espera algo más o una lista  
.... pausa  
(( )) comentario del transcriptor y anotación de actividad no- verbal  
(XXX) fragmento incomprensible o dudoso en la transcripción  
*gravity* Cursivas para las palabras en lenguas extranjeras

### Referencias Bibliográficas

- Acuña, Teresa (2010). La construcción del sentido en la interacción entre pares. En R. Pastor y M. Babot (Eds.), *Enfoques, investigaciones y proyecciones en didáctica de las lenguas extranjeras*. (pp 85-96) Tucumán. UNT.
- Álvarez Martínez, S. (2008). *Interacciones sincrónicas escritas en línea y aprendizaje de español: caracterización, perspectivas y limitaciones*. Lleida: Universidad de Lleida.
- De Pietro, J., Matthey, M. y Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique: les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*. (pp 99-119) Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En Lantolf y Appel, *Vygotskian approaches to second language research*. (pp 33-56) Norwood: Ablex.
- Doughty, C. (2000). "Negotiating the L2 Linguistic Environment". *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 18 (2), 47-83
- Evnitskaya (2008). El contrato didáctico entre estudiantes: análisis del trabajo en parejas en el aula de AICLE. En A. Sandoval, (Ed.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (pp 662- 654) Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. CD-Rom format.
- Fasel Lauzon, V. (2015). "The interactional architecture of explanations in the second language classroom". *VALS-ASLA*, 101, 97-116.
- Jeanneret, T & Py, B. (2002). "Traitement interactif de structures syntactiques dans une perspective acquisitionnelle". En F. Cicurel & D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, (pp 37-52) Paris: PSN.
- Leeser, Michael J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 55–81.



- Manhieddine, A. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Republica de Algeria: Universite Abou-Bakr Belkaïd– Tlemcen.
- Razola Mayor, B. (2009). *Las interacciones entre estudiantes en el aula de lenguas y en los entornos pedagógicos multimedia: convergencia, divergencia y potencialidad*. Alcalá Henares: Universidad de Alcalá.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for Organization of Turn-Taking for Conversation". *Language*, 50 (4), 696- 735.
- Storch, N y Aldosari, A (2012). Pairing Learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17, 31–48.
- Storch, N. (2002). Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. *International Journal of Educational Research*, 305-322
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 320–337.
- Vasseur, M. T. (1990). Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social. En D. Gaonac'h, *Acquisition et utilization d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, (pp 89- 100) Paris: Le Français Dans Le Monde.
- Vasseur, M.T. (2004). "Volver a lo dicho: de la conciencia del hablante a la conciencia del aprendiz en la lengua extranjera". En, E. Klett; M. Lucas y M. Vidal, *Enseñaza- aprendizaje de Lenguas Extranjeras, enfoques y contextos* (pp.93-116) Buenos Aires: Araucaria editora.