

INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN EL AULA DE/EN LENGUA EXTRANJERA: LA SINUOSA SENDA QUE CONDUCE DEL INGLÉS AL INGLÉS

Cristina Escobar Urmeneta

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura

Universitat Autònoma de Barcelona

Campus de Bellaterra

Despacho G5-123

08193 Cerdanyola (Barcelona)

cristina.escobar@uab.cat

Resumen

El presente estudio se centra en el análisis de una conversación entre cuatro estudiantes de secundaria de nivel A1 (MCER) durante la realización de una tarea de *Rompecabezas* (Aronson, 1971). El estudio se propone determinar el papel que la L1 y la L2 juegan en el proceso de apropiación de los contenidos y el potencial de la tarea para promover aprendizajes lingüísticos.

Este estudio cualitativo focaliza la interacción en el aula desde la perspectiva del *Análisis sociocultural del discurso*, cuya finalidad es comprender cómo los aprendices co-construyen significados y conocimiento (Mercer, 2005). El análisis revela la sinuosa senda que los aprendices siguen para hacer frente a retos cognitivos y comunicativos que inicialmente parecen mostrarse más allá de sus posibilidades.

Palabras clave: Interacción entre iguales; Elección de lengua; Tareas *Rompecabezas*; AICLE.

Abstract

This study analyses a conversation among four CEFR A1 learners in secondary education while they carry out a *Jigsaw* task (Aronson, 1971). The study aims to determine the role that the L1 and the L2 play in the process of appropriation of the content matter and the potential of the task to promote the learning of the foreign language.

This qualitative study focuses on classroom interaction using *Sociocultural Discourse Analysis*, whose aim is to understand how learners co-construct understanding and knowledge (Mercer, 2005). The analysis reveals the sinuous path that learners follow in order to face the communicative and cognitive challenges which initially appear to be beyond their ability.

Key words: Peer interaction; Code choice; *Jigsaw* tasks; CLIL.

1. Introducción

El trabajo en grupo goza de gran reputación en educación y en el campo de la enseñanza de lenguas en particular. Numerosos estudios demuestran que las tareas de interacción entre iguales promueven aprendizajes de alto nivel cognitivo y constituyen un entorno favorecedor del aprendizaje de segundas lenguas. Entre otros se les atribuyen los siguientes beneficios: conllevan un aumento significativo del tiempo de uso de la palabra por parte de los aprendices; se caracterizan por la abundancia de conversación exploratoria, que contrasta con la conversación ‘finalista’ propia de la interacción entre aprendices y docente; proporcionan a los alumnos la oportunidad de desplegar una gran variedad de funciones lingüísticas, y es abundante en secuencias laterales potencialmente adquisitivas de reparación de las formas y del significado. (De Pietro *et al.* 1989; Long y Porter, 1985; Mercer, 1995; Swain 1995; Storch 2007, entre otros).

En el caso de aprendizajes de lenguas extranjeras, se da por supuesto que los beneficios del trabajo en grupo anteriormente citados tendrán lugar si la conversación entre aprendices tiene lugar en lengua meta. Tradicionalmente se ha sostenido que la utilización de la L1 en las aulas de o en lengua extranjera debe ser nula o extraordinariamente limitada. Este paradigma ha sido puesto en cuestión por un investigadores que consideran la L1 como un recurso más del que disponen los participantes para conseguir sus finalidades comunicativas dentro del aula (Auerbach, 1993; Cook, 2001; Levine, 2011; Macaro, 2001; Masats *et al.*, 2007; Moore *et al.* 2012, entre otros). La terca realidad demuestra que, sea cual sea el presupuesto teórico del que se parta, la L1 es una constante en las aulas de/en lengua extranjera, muy especialmente cuando es lengua compartida por alumnos y docente.

Entre las tareas de interacción en grupo la denominada *Jigsaw technique* (Aronson, 1971, en Slavin, 1980) o *Rompecabezas* merece una especial atención. Un conjunto de estudios realizados por miembros del equipo CLIL-SI centrados en la fase de intercambio de informaciones entre miembros de *Tándemes Base* en este tipo de tareas revelan que los alumnos mayoritariamente (a) mejoran su autoestima como aprendices, ya que pueden conseguir el éxito en un reto que ellos consideran de alta dificultad (Fuentes y Hernández, 2011); (b) permanecen fieles a la tarea (*on task*) hasta su finalización (Horriillo Godino, 2009); (c) negocian la adopción de roles diferentes a lo largo del proceso (Evnitskaya y Aceros, 2008); (d) adaptan la tarea a sus necesidades, estilos de aprendizaje y nivel de competencia comunicativa, dando como resultado una reinterpretación *ad-hoc* de las demandas formuladas por la profesora (Escobar Urmeneta y Nussbaum, 2008), y (e) realizan el intercambio de

informaciones y la gestión de la tarea mayoritariamente en L2. (Escobar Urmeneta y Nussbaum, 2008; Horrillo Godino, 2009). Estos resultados, aparentemente sorprendentes en estudiantes de niveles A1 y A2, se deben probablemente en parte a la preparación previa que adquieren los aprendices durante la fase *Expertos* y que les permite afrontar con éxito la fase *Tándemes Base*.

2. Objetivos

El presente estudio se centra en el análisis de conversaciones entre estudiantes con un nivel de competencia en inglés A1 del MCER mientras se apropian del contenido meta en la fase *Equipos de Expertos*, y se propone determinar el potencial de las conversaciones examinadas para crear oportunidades de aprendizaje de lengua y de contenidos. Asimismo, se propone determinar de qué forma la fase *Equipos de Expertos* capacita a los aprendices para la fase *Tándemes Base* o de intercambio de información.

3. Metodología

Este estudio se sitúa dentro de los paradigmas cualitativos que focalizan el discurso en el aula. Más concretamente, el estudio adopta como metodología el *Análisis sociocultural del discurso* (ASCD), cuya finalidad es comprender cómo la lengua oral se utiliza como una herramienta para pensar de forma colectiva, y aspira a determinar cómo los aprendices, por medio de la conversación, co-construyen significados y conocimiento (Mercer, 2005).

Los datos proceden de la experimentación en aulas naturales de centros de secundaria de la tarea *Rompecabezas* de la secuencia didáctica *Rainforests* (CLIL-SI 2006) en la Barcelona metropolitana. Fueron recogidos y transcritos con simbología básica (véase anexo 1) por miembros del equipo colaborativo CLIL-SI (anexo 2) formado por investigadores-docentes, profesorado en formación e investigadores universitarios que llevan a cabo en partenariat (Escobar Urmeneta, 2011; Tsui *et al*, 2009) proyectos de investigación en acción dirigidos a la mejora de la propia práctica docente y a la creación de saber didáctico aplicable a diferentes contextos. El *Rompecabezas Rainforests* sometida a experimentación comprende las siguientes fases:

1. Los estudiantes se organizan en *Tándemes Base* formados por *Student A* y *Student B*.
2. Todos los *Student A* se reúnen en *Equipos de Expertos* con la finalidad de memorizar los contenidos que aparecen en su ficha informativa (Figura 1). Los *Student B* actúan de forma paralela. Los alumnos tienen además acceso a un CD donde pueden escuchar la grabación correspondiente.

3. Los estudiantes vuelven a los *Tándemes Base* e intercambian la información.
4. Los estudiantes completan un cuestionario de forma individual. Cada estudiante obtiene una puntuación resultante de promediar las puntuaciones obtenidas por separado por cada uno de los miembros del tándem.

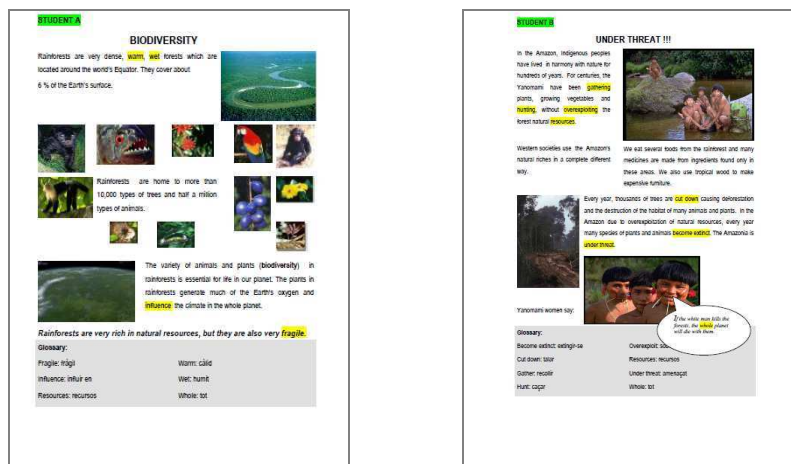


Figura 1. Fichas informativas con los contenidos que deben intercambiar los alumnos A y B

Se seleccionaron grabaciones de conversaciones correspondientes a la fase 2 *Equipos de Expertos* entre aprendices cuyo contacto con el inglés se limitaba a la jornada escolar y nunca antes habían participado en programas AICLE. En este trabajo se presentan cuatro fragmentos (Secuencias 1 a 4) de la conversación de un grupo de estudiantes de 14 años de 3º de educación secundaria: Lorena (LOR), Miriam (MIR), Rubén (RUB) y Oscar (OSC), mientras que la profesora (TEA) circula entre los grupos.

4. Análisis

4.1. Secuencia 1. Yo de memoria no me lo voy a aprender

Esta secuencia tiene lugar inmediatamente después de que los estudiantes hayan recibido las fichas informativas correspondientes al *Student A* (Figura 1).

1. MIR (...) yo de memoria no me lo voy a aprender
2. RUB ni yo
3. MIR no me sé los xxx me voy a saber esto?
4. <5> ((todos leen))
5. OSC hay que quedarse con la idea principal, no? ((se dirige a la profesora))
6. TEA (((asiente con la cabeza)))
7. RUB [+Biodiversity+]
8. LOR +bio+ +biod+ +biodaiversity+

La secuencia 1 se inicia con el rechazo frontal a la tarea formulado por Miriam y Rubén (Turnos 7 a 9). Miriam es quien lidera la protesta a causa de la dificultad que entraña la tarea (T. 3), mientras que Rubén se alinea con su compañera. Inmediatamente después todo el grupo, Miriam y Rubén incluidos, se ponen a leer el texto. La profesora se acerca al grupo, ocasión que es aprovechada por Oscar para proponer una estrategia que haga viable la ardua tarea de “quedarse con la idea principal”. La profesora acepta la idea con una inclinación de cabeza que se encabalga con una secuencia de reparación interactiva de la pronunciación del título del texto, ‘*Biodiversity*’.

En esta secuencia el inglés queda confinado a la actividad de lectura silenciosa del texto fuente y a la producción y reparación interactiva del término ‘*biodiversity*’, mientras que la evaluación de la tarea y la exploración de procedimientos para llevarla a buen puerto se realizan íntegramente en L1.

4.2. Secuencia 2. Yo me aprendo que ...

- | | | |
|-------|-----|--|
| 9. | OSC | yo me aprendo de aquí que (.) que hay muchos (.) tipos de árboles y que y de animales ya está |
| 10. | RUB | xxx xxx |
| 11. | MIR | yo me aprendo que |
| 12. | LOR | que las selvas son muy densas cálido [y húmedo |
| 13. | MIR | [cálido y húmedo |
| 14. | MIR | localizadas en el centro xxx a:: alrededor del Ecuador (.) y ya cubren el seis por ciento de la (.) de la superficie de la tierra y: tienen más de diez millones de tipos= |
| 15. | LOR | =de árboles |
| (...) | | |
| 19. | MIR | ya está |

En la Secuencia 2 observamos a los estudiantes implementar su interpretación de la estrategia “quedarse con la idea principal”, que ha obtenido el beneplácito de la profesora. El procedimiento es anunciado por Oscar: “yo me aprendo de aquí que”. El anuncio se formula en L1, así como el contenido que ha decidido aprenderse, que resulta ser una traducción casi literal del texto original. El procedimiento selectivo es adoptado por todo el grupo. Miriam y Lorena consiguen co-construir una secuencia rica en contenidos meta a base de enunciar el contenido que han decidido aprender y simultáneamente emprender las acciones verbales necesarias para aprender dichos contenidos. Oscar, Miriam and Lorena adoptan el procedimiento de leer en voz alta una traducción a la L1 casi literal del texto original en inglés. Miriam marca el final de la secuencia con la fórmula “ya está” (T. 19). A pesar de que el texto fuente está redactado íntegramente en lengua meta, el 100% del trabajo conversacional que sobre dicho texto realizan los aprendices se desarrolla en L1. Es decir, los estudiantes utilizan la

traducción a L1 como procedimiento auto-facilitador para la comprensión y la apropiación del texto y sus contenidos.

4.3. Secuencia 3. Aprenderlo en castellano y luego traducirlo

20. MIR xxx xxx xxx *°rainforests are very dense°* haciendo un resumen de cada uno y luego ya se explica (.) xxx lo hacen en catalán eh (.) ((sorprendía al oír al grupo de al lado memorizar el texto en catalán)) en catalán también?
21. RUB yo me lo aprendo en castellano
22. MIR hay que aprendérselo en castellano y después en catalán también?
23. RUB xxx xxx cómo que no?
24. MIR aprendertelo en castellano y luego traducirlo
25. OSC eso sí
26. LOR yo lo voy a hacer así
27. <8> ((leen el texto))
28. OSC si pero a lo mejor luego (.) qué palabra (.) no sabes como,

Tras sancionar el final de la fase de traducción a la L1, Miriam (T. 20) inicia una nueva fase consistente en intentar apropiarse del contenido literal mediante la recitación en voz baja del texto en inglés. La dificultad que supone la memorización directa en inglés queda reflejada en el cambio de estrategia propuesto por Miriam consistente en “haciendo un resumen de cada uno y luego ya se explica”. La sorpresa de Mireia al escuchar al grupo vecino memorizar en catalán y la discusión que se desata a partir de su observación “lo hacen en catalán eh” demuestra que su planteamiento consistente en resumir en L1. También que el grupo de al lado está utilizando una estrategia similar., con la diferencia de que han optado por el catalán como lengua de apropiación del contenido meta. Finalmente, la propuesta de Mireia “aprendertelo en castellano y luego traducirlo” (T. 24) recibe la aprobación de Oscar y Lorena, y todos se ponen manos a la obra. Por último, tras 8’’ concentrados en el texto, Oscar (T. 28) propone una objeción al procedimiento acordado: quizá después de memorizar en L1 no sepan traducir a la L2 aquellas palabras previamente memorizadas en castellano. La gestión de la tarea y la discusión sobre la mejor forma de afrontarla se han realizado íntegramente en L1.

4.4. Secuencia 4. Half a million es medio millón

45. ((los alumnos han estado escuchando la grabación en el CD a través de auriculares compartidos a la vez que seguían el texto en sus fichas))
46. MIR *°ten thousand°*
47. RUB [*ten thousand*
48. LOR [*ten thousand*
49. MIR diez millones de tipos de árboles y medio millón de tipos de animales no se entiende del todo e:h? ((se queja de la calidad del sonido de los auriculares))
50. OSC a ver cómo es? diez mil [tipos de árboles
51. MIR [*ten thousand*

52. **OSC** y medio millón de animales
 53. **LOR** claro
 54. **MIR** and half a million es medio millón (.) millón de tipos de animales, no?
 55. ((continúan escuchando el CD))

Entre los T. 45 y 54 se observa un entramado de actividades de aprendizaje consecuencia de la opacidad del término “*thousand*” y de la dificultad conceptual que supone manejar grandes cifras (Sowder, 1992). Las presentamos de forma resumida: a) escuchar la grabación (T. 45, 49, 55); b) lectura silenciosa (T. 45); c) recitar en L2 parte de la información leída y/o escuchada (T. 46); d) ratificar la aportación en forma de eco (T. 47 y 48); e) aportar nueva información utilizando la L1, la cual contiene un error de contenido, consecuencia de la descodificación del término inglés “*thousand*” (T.49); g) solicitar clarificación correspondiente al ítem problematizado en los T. 46 a 49; h) desarrollar una secuencia de reparación interactiva en la que participan Mireia, Oscar y Lorena centrada en determinar las cantidades de animales y plantas que se citan en el texto (T. 50 a 54), y que concluye con i) el retorno de los estudiantes a la actividad de lectura silenciosa, que puede interpretarse como una aceptación implícita por parte del grupo de la última propuesta de Mireia (T. 54). De especial interés es el procedimiento de trabajo de ida y vuelta entre L1 y L2 que efectúan los aprendices en esta secuencia, dado que el punto de partida en este caso es el enunciado en castellano “a ver como es? diez mil [tipos de árboles”.

En este punto la grabación se interrumpe y la profesora decreta el final de la fase *Expertos* para dar paso a la fase de intercambio de información en los *Tándemes Base*. La conversación completa ha durado un total de 4’46”.

5. Recapitulación y conclusiones

En primer lugar cabe destacar que, a pesar de la pequeña rebelión formulada en la secuencia 1, los estudiantes demuestran una gran entrega a la tarea, de forma que no se apartan de ella en ningún momento. Una parte considerable del tiempo se dedica a la lectura o escucha silenciosa del texto fuente, al que se presta un alto nivel de atención (T. 44 y 55). En su conversación además de trabajar sobre el contenido propuesto, los estudiantes realizan tres tipos de actividades: a) evaluar la tarea; b) explorar estrategias de auto-facilitación del aprendizaje; y c) gestionar la conversación. La mayor parte de esta conversación tiene lugar en L1. La Figura 2 resume la información anterior.

Secuencia	Total palabras	Palabras en inglés	Actividades desarrolladas en inglés	Palabras castellano	Actividades desarrolladas en castellano
1	36	2 palab. 5,5%	• Lectura del título • Reparación de la pronunciación	34 palab. 94,5%	• Evaluación de la tarea • Exploración de estrategias de aprendizaje
2	72	0 palab. 0%		72 palab. 100%	• Apropiación del contenido mediante la descodificación del texto: L2 → L1 • Gestión
3	73	4 palab. 5,5 %	• Intento de apropiación del contenido mediante memorización directa en L2	69 palab. 94,5 %	• Exploración de estrategias de aprendizaje
4	55	13 palab. 23,6 %	• Apropiación mediante recuperación de la información en L2 • Traducción a la L2 de la información recuperada en L1. L1 → L2 • Demanda de clarificación y confirmación	42 palab. 76,4 %	• Apropiación mediante recuperación de la información en L1 • Clarificación del contenido • Evaluación de la tarea

Figura 2

La fase *Equipos de Expertos* presenta un doble reto comunicativo y cognitivo de alto nivel ya que los alumnos deben leer un texto ‘complejo’, comprenderlo y memorizarlo, para, ya en la fase de intercambio de información, poder explicar en L2 de manera eficaz los contenidos memorizados al compañero de tándem. Ante la magnitud de los desafío que afrontan, los alumnos muestran una primera reacción de rechazo (véase Fuentes y Hernández, 2011). Sin embargo, la amenaza de abandono es substituida de forma casi inmediata por un proceso de negociación con la realidad. Fruto de esta negociación es el intento de desarrollar progresivamente, mediante el procedimiento de ensayo y error, estrategias que les permitan adaptar las diferentes actividades que la tarea conlleva (leer en L2, comprender, memorizar, recuperar la información, explicar en L2) a sus limitadas posibilidades. Es decir, ante la dificultad de resolver de forma conjunta los retos cognitivos impuestos por el contenido de la tarea (comprender los conceptos, memorizarlos) y los retos comunicativos impuestos por la LE, los aprendices optan por resolver ambos desafíos de forma disociada (Véase Escobar Urmeneta, aceptada). La ruta que este grupo de alumnos sigue para, partiendo de la lectura en L2 llegar a ser capaces de explicar su texto en L2, pasa indefectiblemente por la L1. Los estadios que jalonan esta sinuosa senda se ilustran en la Figura 3.

La utilización de la L1 en con finalidades diversas en las diferentes etapas hace posible lo aparentemente imposible: apropiarse suficientemente del contenido y de la L2 como para llevar a cabo con éxito relativo el intercambio de informaciones en lengua meta en la fase *Tándemes Base*. De lo anterior no debe colegirse que cualquier tipo de trabajo en L1 resultará de forma automática en aprendizaje de la L2.

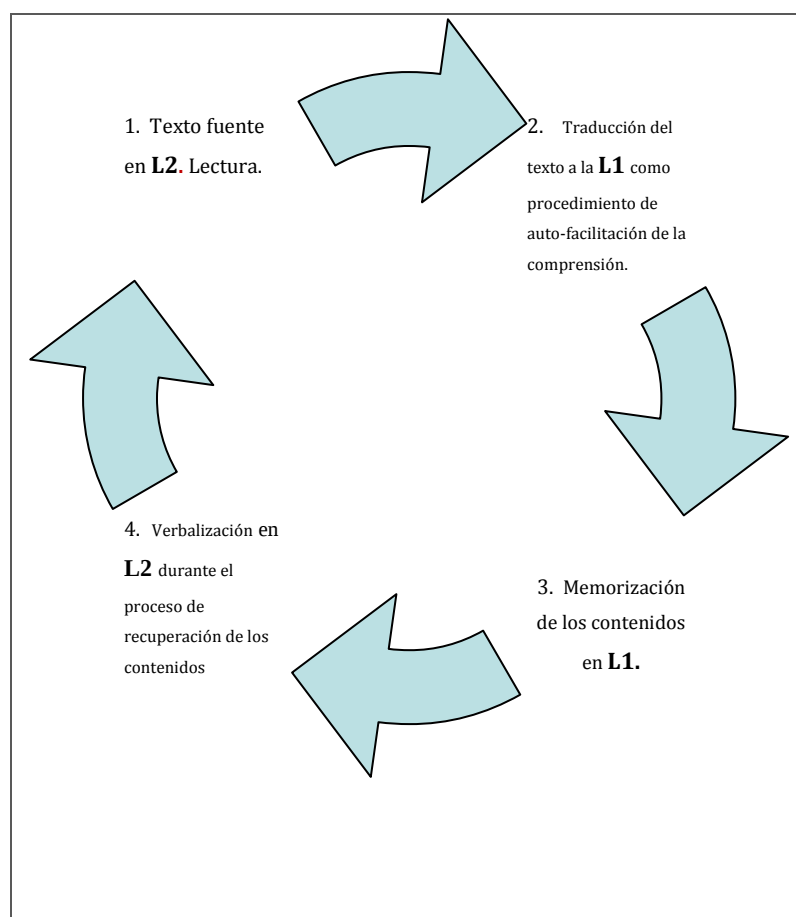


Figura 3

Por el contrario, deben darse algunas propiedades que catalicen el proceso. Tres particularidades de la fase *Expertos* y de la forma como fue implementada pueden explicar la efectividad de las estrategias de cambio de lengua puestas en funcionamiento por los estudiantes:

1. La tarea parte de un material en L2 de relativa complejidad y de interés para los estudiantes.
2. La tarea exige un producto final en L2. En este caso la explicación al compañero del *Tándem Base* de los contenidos en los que es *Experto*.
3. Existen varios procedimientos superpuestos de *rendición de cuentas* que garantizan que cada estudiante, de forma individual y conjunta es responsable de su propio aprendizaje: la exigencia de una explicación de calidad al compañero del *Tándem Base*; cuestionario de la fase 4 y grabación de las conversaciones.

Estas características han posibilitado la emergencia de un espacio para la cooperación entre *Expertos* propicio al habla exploratoria (Mercer, 1995). Los aprendices han utilizado la L1 no como forma de huir de las demandas de la tarea, sino como recurso para afrontarlas. Dado que los diversos estudios citados en la sección 1 efectuados sobre la fase de *Tándemes Base*

demuestran que los estudiantes realizan muy mayoritariamente el intercambio de informaciones en L2, debemos concluir que el trabajo en L1 realizado en la fase de *Expertos* resulta de utilidad para el aprendizaje de la L2.

El estudio, financiado por el MICINN (Ref. EDU2010-15783), ha contribuido a generar criterios didácticos para el diseño y la implementación de tareas en grupo que favorezcan el aumento progresivo en la utilización de la lengua meta por parte de los aprendices, sin por ello disminuir el reto cognitivo o la densidad conceptual de las demandas.

Referencias bibliográficas

Auerbach, E.R. (1993). "Reexamining English Only in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, Vol. 27, Nº 1.

CLIL-SI (2006). "Rainforests. Secuencia didáctica para el aula AICLE inclusiva". Material didáctico disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi/> Consultado el 30/10/2012.

Cook, V. (2001). "Using the First Language in the Classroom". *Canadian Modern Language Review*, 57, no 3: 402- 423.

de Pietro, J.F., Matthey, M. y Py, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". En Weil y Fugier (Ed.) *Actes du 3è colloque régional de linguistique* (99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.

Escobar Urmeneta, C. y Nussbaum, L. (2008). "Tareas de intercambio de información y procesos de aprendizaje en el aula AICLE". En Camps, A. y Milian, M. (Coord.). *Miradas y voces. Investigaciones sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (159-178) Barcelona: Editorial Graó.

Escobar Urmeneta, C. (aceptada) "Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Escobar Urmeneta, C. (2011). "Colaboración interdisciplinar, Partenariado y Centros de Formación Docente: Tres ejes para sustentar la formación del profesorado AICLE". En Escobar Urmeneta, C. y Nussbaum, L. (Coord.). *Aprender en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua*. Bellaterra. Servei de publicacions de la UAB:203-230.

Evnikskaya, N. y Aceros, J.C. (2008). "We are a good team: el contrato didáctico en parejas de aprendices de lengua extranjera". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, nº21: 45-70.

Fuentes, M.A. y Hernández, E. (2011). "From 'This is impossible' to 'I will raise the standards' A close look to student-student interaction in the CLIL classroom". *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*. Disponible en: <http://ojs.uab.cat/index.php/jtl3/index>. Consultado el 30/10/2012.

Horrrillo Godino, Z. (2009). "A Study of the On-task and Off-task Activity Carried Out by Teenage Learners During a Content and Language Integrated Learning Task". *The International Journal of Learning* vol. 16, nº11, 113-136.

- Levine, G. S. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Masats, D., Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2007). "When activity shapes the repertoire of second language learners", L. Roberts et al (eds). *EUROSLA Yearbook* (122-147). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. y Porter (1985). "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition". *TESOL Quaterly*, vol. 19, nº 2: 207-228.
- Macaro, E. (2001). "Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making". *The Modern Language Journal*, vol. 85, nº 4: 531-548.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2005). "Sociocultural discourse. Analysing classroom talk as a socila mode of thinking". *Journal of applied linguistics*, vol. 1, nº2: 137-168.
- Moore, E., Nussbaum, L. y Borràs, E. (2012). "Plurilingual teaching and learning practices in 'internationalised' university lectures". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-23. iFirst article.
- Slavin, R. E. (1980). "Cooperative learning in teams: State of the art". *Educational Psychologist*, vol. 15, 93-111.
- Sowder, J. (1992). "Estimation and number sense". En D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (371-389). New York: MacMillan Publishing Company.
- Storch, N. (2007). "Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL clases". *Language Teaching Research*, vol. 11, nº 2, 143-159.
- Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning". En: Cook , G. y Seidlhofer, B. (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics* (125-144). Oxford, Oxford University Press.
- Tsui, A.B.M., Edwards, G. y Lopez-Real, F. (2009). *Learning in School-University Partnership. Sociocultural Perspectives*. New York. Routledge.

ANEXO 1: Simbología de transcripción

(.)	Micropausa
(1.5)	Pausas en décimas de segundos
encabal[gamiento [encabalgamiento	Encabalgamiento
,	Entonación ascendente, que sugiere continuación
:	Alargamiento vocálico.
xxx	Enunciado ininteligible.
palabra	Enunciados en L2 (inglés).
=	Encadenamiento entre dos interlocutores.
((asiente))	Comentario del transcriptor.

ANEXO 2: Equipo de recogida y tratamiento de datos formado por:

Arjona, Eixarch, Evnitskaya, Escobar Urmeneta, Horrillo Godino, Sánchez Riera y Sánchez Sola.